
... AGORA, É A GENTE COM A GENTE MESMO!

Mara Rejane Vieira Osório^(*)

INTRODUÇÃO

As discussões apresentadas neste texto estão entre os resultados obtidos com o desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado (2006-2009), na qual busquei compreender os discursos movimentados pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores desenvolvida num curso de licenciatura em matemática a distância vinculada a esse programa. Aqui, tratarei de uma questão significativa do ponto de vista desta pesquisa: a constituição de subjetividades docentes e a relação estabelecida com o discurso da autoresponsabilidade.

A UAB, criada em 2005, foi apresentada no campo da educação brasileira como uma alternativa à ampliação, modernização, flexibilização e qualificação do Ensino Superior, através da Educação a Distância (EaD), tendo como prioridade a formação de professores. Desde seu aparecimento, a UAB vem crescendo, expandindo-se, causando impactos e deslocamentos no campo das políticas oficiais direcionadas à formação do professor. No quadro criado pela UAB, estão incluídos: a centralidade na EaD; novas normas, decretos, leis e regras de funcionamento dos cursos; recursos específicos; reorganização das instituições de formação; novos agentes e funções, como tutores (presenciais e a distância), professores formadores, professores conteudistas; relações institucionais que incluem contratações de pessoal em caráter provisório e pago com bolsas de pesquisas da CAPES; distribuição de bolsas a professores efetivos, coordenadores de cursos e coordenadores da UAB em cada Universidade; realização de encontros, fóruns, palestras. A UAB definiu, também, os seus sujeitos/objetos - pobres, excluídos e do interior – e organizou a forma de geri-los através de parcerias entre CAPES, Universidade e Municípios. Em ritmo acelerado, a UAB criou um espaço político que busca conduzir a formação dos professores e, assim, orientar no que ela deve ser e o que deve priorizar em suas ações.

Um número expressivo de Instituições de Ensino Superior está vinculado a UAB, mas pouco se sabe como os cursos estão, criativamente, respondendo a essas condições; como os professores estão sendo formados e em que condições. Nesta perspectiva, e com a intenção de contribuir com as discussões, trago o caso do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD), curso da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), que funciona através do Sistema UAB. O CLMD passou

^(*) UFPe. E-mail: mareos@gmail.com.

a funcionar em 2006 através do Programa Pró Licenciatura conhecido, também, pela sigla PROLIC. Em 2007 o curso foi incorporado pelo Sistema UAB e no CLMD o processo se desenvolveu da seguinte forma: UAB1, UAB2 e UAB3 (cada uma dessas siglas referencia-se a um conjunto de turmas ofertadas pelo CLMD em períodos subsequentes). Até 2010, o CLMD já possuía em torno de mil e quinhentos alunos e trinta e dois polos. Chamou a atenção, neste período, a expansão alargada do CLMD em um curto espaço de tempo, os altos índices de evasão e os descontentamentos de alguns alunos e professores sobre o andamento do curso. Com essas informações, pareceu importante pensar e analisar o que acontecia nesse processo de formação; neste sentido a pesquisa foi direcionada para ouvir alunos de um polo onde o curso era ofertado, mas foi necessário associar, também, professores e coordenadores que constituíam e faziam funcionar o CLMD. Assim, a partir de questões obtidas em entrevistas, leitura de documentos e observações no Ambiente Virtual (AVA), mostra-se como as subjetividades docentes eram constituídas por certos discursos e práticas. O foco das discussões é dirigido para o discurso da autorresponsabilidade que despontou como uma questão importante durante a pesquisa e, por esta razão, merece ser discutida e problematizada.

A sugestão principal é de que a utilização da Educação a Distância (EaD), como modalidade de formação, não significa apenas a modernização da formação, mas uma prática, uma estratégia humana de governo, na qual as racionalidades transitam e incutem significados que interpelam as condutas docentes e lhes preparam para ação. Nas práticas que se apresentam no CLMD, os futuros professores são considerados, a priori, como sujeitos capazes de se autorresponsabilizarem pelo processo de sua formação. Defendo que essa imagem de um sujeito autorresponsável serve para estabelecer o estatuto, os comportamentos, as atitudes e a posição que podem ocupar os alunos no CLMD; cria o jogo das verdades, as regras e os códigos, sob os quais eles podem agir, ou não, nesse espaço de formação. Essa associação entre os planos do CLMD e a crença na autorresponsabilidade facilita que, dentro dos planos feitos sob medida, as relações se estabeleçam e os sujeitos passem a se perceberem como *experts* de si mesmos, como engenheiros de suas condutas subjetivas.

ESCOLHAS

Antes de qualquer coisa, é preciso esclarecer alguns pontos:

Primeiro ponto, o objetivo da pesquisa foi compreender como a formação do professor, realizada pelo Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD/UFPel), era compreendida e sentida pelos alunos em formação. O Curso de Licenciatura em Matemática à Distância (CLMD) germinou no interior do curso de Licenciatura em Matemática presencial, que é um curso

tradicional da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O curso foi aprovado, em abril de 2004 e inaugurou o espaço da EaD na instituição com a promessa de ser uma opção inovadora na formação de professores em Matemática, ou, como apontado no projeto de curso, ser "um novo modelo de formação" cujo objetivo é contribuir para a qualificação dos processos de escolarização no que tange à área dos conhecimentos matemáticos para a formação docente. Neste sentido, o uso das novas tecnologias (via EaD) é visto como potencial favorável para se produzirem novas formas de aprendizagem para a formação docente; que, além serem ferramentas importantes nessa atualidade, constituem-se, ainda, como um ambiente amigável, que promove ampla interação entre alunos e professores, capacita para autonomia da aprendizagem e possibilita a reutilização de conteúdos e recursos existentes em mídia digital em qualquer tempo e espaço. A esperança é de que, com essa nova modalidade de formação, seja possível alcançar um novo modelo de professor cujas características principais podem ser definidas em três aspectos principais: educador, pesquisador e agente social. Para que isso aconteça, o curso conclama (UFPel, 2006, p.27) para um perfil de egresso que seja capaz de:

- Dominar o conhecimento matemático específico e não trivial, tendo consciência do modo de produção próprio desta ciência - origens, processo de criação, inserção cultural tendo, também, conhecimento de suas aplicações em outras áreas.
- Perceber a importância do domínio de certos conteúdos, habilidades e competências próprias à Matemática para o exercício pleno da cidadania, entendendo o conhecimento dessa ciência, no Nível Básico, como fundamental para compreensão do mundo onde vivemos, tanto em seus aspectos naturais quanto nos sociais e tecnológicos.
- Ter maturidade para utilizar, adequadamente, ou perceber o significado da precisão dedutiva num processo de demonstração, assim como para empregar procedimentos indutivos ou analógicos na criação matemática, entendida como uma atividade de resolução de problemas, tanto na sua relação pessoal com a ciência Matemática, quanto na dinâmica de ensino-aprendizagem.
- Compreender as características peculiares a cada um dos raciocínios típicos da Matemática: o raciocínio lógico-algébrico, o combinatório e o geométrico.
- Trabalhar de forma integrada com os professores da sua área e de outras áreas, no sentido de conseguir contribuir efetivamente com a proposta pedagógica da sua

Escola e favorecer uma aprendizagem multidisciplinar e significativa para os seus alunos, possuindo uma visão abrangente do papel social do educador.

- Dominar a forma lógica característica do pensamento matemático e conhecimentos dos pressupostos da Psicologia Cognitiva de modo a compreender as potencialidades de raciocínio em cada faixa etária. Capacidade de, por um lado, favorecer o desenvolvimento de raciocínio de seus alunos e, por outro lado, não extrapolar as exigências de rigor a ponto de gerar insegurança nos seus alunos em relação à Matemática.
- Ter conhecimento e reflexão sobre metodologias e materiais de apoio ao ensino diversificado de modo a poder decidir, diante de cada conteúdo específico e de cada turma particular de alunos, qual o melhor procedimento pedagógico para favorecer a aprendizagem significativa de Matemática, estando preparado para avaliar os resultados de suas ações por diferentes caminhos e de forma continuada
- Procurar rotas alternativas de ação para levar seus alunos a se desenvolverem plenamente com base nos resultados de suas avaliações, sendo, assim, motivador e visando o desenvolvimento da autonomia no seu aluno.
- Atualizar seus conhecimentos com abertura para a incorporação do uso de novas tecnologias e para adaptar o seu trabalho às novas demandas socioculturais dos seus alunos.
- Perceber novos paradigmas nos processos educativos, onde o professor não é a fonte mais importante de informação, mas aquele capaz de se relacionar com seu aluno e construir, com ele, novos conhecimentos.
- Desenvolver pesquisas sobre os processos de ensinar e aprender Matemática;
- Pautar sua conduta profissional por critérios humanísticos e de rigor científico, bem como por referenciais éticos e legais, sempre com a visão de seu importante papel social como educador.
- Contribuir para a (re) construção de sua escola - melhorar o projeto político-pedagógico levando em consideração a qualidade de ensino, a cultura local, a inclusão digital, o papel da escola como formador de cidadãos e o papel da escola na comunidade onde está inserida.

É importante esclarecer que o Curso de Matemática não é um curso organizado para funcionar totalmente à distância, mas um curso que deve conter momentos também presenciais. Os momentos presenciais pressupõem a presença de professores e tutores nos polos em determinados momentos: no início do semestre, com professores das disciplinas para orientação sobre o processo de estudo; no final de cada semestre, para avaliação das disciplinas; e um encontro mensal dos tutores à distância com seus alunos (UFPel, 2006, p.74). Como foi várias vezes salientado por um professor e proponente do projeto do curso, a formação é à distância da UFPel, mas deve ser presencial no polo.

Durante a pesquisa, o CLMD contava com trinta e dois polos, um coordenador de curso, um secretário administrativo, quatro professores concursados exclusivamente para a EaD, vinte e dois professores pesquisadores do quadro da UFPel e nove professores pesquisadores externos a instituição, sessenta e nove tutores e mil e quinhentos alunos. A estrutura de ensino do CLMD era, basicamente, disciplinar (pouco diferenciado do curso presencial), constituindo-se de disciplinas elementares que tratavam do que os professores chamavam de conteúdos da Matemática Básica e de disciplinas ditas avançadas aquelas, que, segundo alguns professores, tratavam de conhecimento mais complexo e que exigiam, por da parte dos alunos, um nível maior de compreensão, envolvimento e abstração; também, um conjunto de disciplinas da área da educação, como por exemplo, Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação, Seminário Integrador, etc. Ao final do curso, os alunos deviam apresentar um trabalho de conclusão de curso (TCC) e o desenvolvimento desse estudo ocorria em duas disciplinas específicas: Trabalho de Conclusão de Curso I, cursada no 7º semestre, e Trabalho de conclusão de Curso II, cursada no 8º semestre.

Quanto ao sistema operacional tecnológico de aprendizagem, a opção foi pelo uso do Sistema *Moodle* como ferramenta básica. Na perspectiva dos formuladores do projeto, o curso seguia uma "filosofia de aprendizagem especial [...], uma pedagogia social construcionista" característica do Sistema Moodle (UFPel, 2006, p.80). A sala de aula era o Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA), que funciona dentro do *Moodle*. Neste espaço, estavam disponíveis as disciplinas e seus conteúdos, as atividades, os fóruns de discussão, os fóruns gerais (destinados a avisos, trocas de ideias e reclamações), os *chats* (salas de conversação), as vídeo aulas e os espaços para mensagens eletrônicas.

Como os alunos e os professores não ocupam a mesma posição no tempo e no espaço, estão afastados geograficamente e, em grande parte, temporalmente, o trabalho pedagógico pressupõe um sistema de formação articulado entre a Universidade e os Polos municipais. Para que a sala de aula virtual tivesse êxito, o projeto do curso previa uma infraestrutura de apoio para que o aluno pudesse

complementar seus estudos: polos equipados, pelas prefeituras, com as tecnologias digitais e os acessórios complementares, acesso rápido a Internet, tutores a distância e presencial, sistema de gerenciamento de atividades (AVA), laboratório de ensino de matemática, biblioteca física e virtual, material didático, web-conferência, vídeo-aula.

Contudo, foi possível perceber que alguns desses elementos nem haviam sido implementados (exemplo, os laboratórios de ensino) e outros funcionavam precariamente (exemplo da internet), a biblioteca foi desativada, o material didático ficou escasso, as vídeo-aulas foram extintas (por falta de estrutura, capacidade humana e problemas de gestão da EaD na instituição) e a comunicação entre professores, tutores e alunos era cada vez mais difícil. Uma questão importante é que a evasão era preocupante, pois, neste momento, já beirava aos 50%.

Segundo ponto, o estudo foi realizado com quinze alunos de um polo municipal, quatro professores e o coordenador do curso. Como fonte de coleta de informações, foram realizadas observações do AVA, estudo do projeto do curso, três encontros coletivos com os alunos e entrevistas individuais com os professores formadores e o coordenador. Sobre a UAB/EaD, foram consultados textos e enunciados oficiais disponíveis no sítio (da Internet) da Secretaria de Educação à distância do MEC (SEED) e da UAB (Nova CAPES), o Documento Fórum das Estatais, o Decreto 5800 (de 8 de julho de 2006 (que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil), os Referenciais de Qualidade para EaD; notícias e entrevistas realizadas com representantes do MEC/CAPES e que circulam pela Internet em diferentes espaços.

Terceiro ponto, como fundamento teórico/metodológico/analítico, o estudo seguiu pistas dos estudos sobre governamentalidade (FOUCAULT, 2008a, 2008b, ROSE, 1996, 1998, 2001; VEIGA-NETO, 2000). No quadro das teorizações sobre governamentalidade, a relação entre discursos, governo e práticas de subjetivação permite pensar a formação de professores como uma questão de governo da conduta e a UAB como uma tecnologia oficial criada para interferir e governar essas condutas através dos discursos da EaD como fonte modernizadora da formação docente. Neste sentido, a prioridade deste texto é analisar a produtividade dos discursos que avançam no movimento da UAB/EaD.

De acordo com os estudos de viés foucaultiano, os seres humanos são seres da linguagem, não que possuam a linguagem como uma coisa, mas porque "todo o humano tem a ver com palavra, dá-se em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é homem, dá-se na palavra com a palavra" (LAROSSA, 2002, p.21). Assim, o discurso é um elemento importante nas práticas de governo das condutas humanas porque neles estão articulados, como

ensinou Foucault (2006), poderes e saberes organizados, racionalizados, definidos em campos particulares e distribuídos como naturais e imparciais.

Hoje, na sociedade que tem por base a comunicação e a informação, os discursos e seus significados ampliam suas possibilidades de movimento e atuação e, mais do que nunca, observa-se que a linguagem, como discurso, é uma chave importante para habilitar o sujeito a viver tipos de vida específicos e particulares. Neste sentido, argumenta-se que o governo da formação dos professores e dos próprios professores sobre si mesmos passa, fundamentalmente, pela definição, divulgação e expansão de um conjunto de discursos que lutam pelo poder de fixar suas verdades e intenções. Argumenta-se assim por duas razões principais: a primeira, porque não existem discursos naturais ou neutros, mas, sim, inventados, fabricados a partir dos significados, ideias e valores que carregam em seu interior; a segunda, porque os discursos são produtivos, eles produzem e fabricam, sistematicamente, os objetos aos quais se remetem como ensinou Foucault. Por este meio de pensamento é possível compreender que, através dos discursos, os significados são constituídos e acionados; as verdades circulam e penetram nos corpos, na alma, nos gestos e nos comportamentos; novos papéis e novas subjetividades, novas formas de disciplina, novas formas de avaliação e novos sistemas éticos são introduzidos, como Ball (2002) anuncia. Portanto, é inserindo-se em discursos, participando de sua gramática (regras, vocabulários, sintaxe, estratégias e táticas), "que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade" (LARROSA, 2002, p.68).

Nesse sentido, é que destaco a EaD como uma estratégia de poder, sustentada pela UAB, com intenções de estruturar o campo de ação dos futuros professores através de discursos como democratização, transformação, modernização e qualificação da formação do professor. Considera-se, assim, a EaD como uma estratégia que não tem coisa alguma de neutra; ao contrário, ela emerge carregada de intenções, significados, direções, princípios e prioridade; é criativa, propositiva, intervencionista e produtiva; é programada, atuando numa constante e dinâmica relação entre grupos ou sujeitos para alcançar alguns desejos fabricados e planejados por determinados seres humanos a fim de transformar e conduzir outros.

Ao se pensar dessa forma os discursos da EaD, chama-se a atenção para um dos meios através do qual as subjetividades são constituídas e governadas. Por governar, compreende-se, com Foucault,

a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria, apenas, as formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agirem sobre as

possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o campo de ações dos outros (FOUCAULT, 1990, p. 244).

Fundamentalmente, governar significa estabelecer a forma de bem dispor as coisas por diferentes vias, de modo a influenciar, moldar, guiar, corrigir e transformar as ações dos indivíduos e, assim, alcançar fins úteis (prosperidade nacional, harmonia, virtude, produtividade, ordem social, disciplina, emancipação, profissionalização, autorrealização, autorregulação). Essa forma de governo é, intrinsecamente, vinculada com a esperança do autogoverno: de que uma ação global, racionalmente planejada, possa ter efeitos positivos na alma dos indivíduos. Nesta condição, a noção de governo implica dois sentidos - o governo mais ou menos refletido e planejado da conduta dos outros e o governo de si mesmo; ou seja, formas de governo que funcionam, articuladamente, como pontos de contato entre as técnicas gerais de dominação (governo político) e as técnicas de si (processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo). Ambas são formas de poder que subjagam e tornam sujeito a (FOUCAULT, 1990).

Sob esse ponto de vista, mostra-se, na sequência deste texto, que, quando um aluno escolhe um curso na modalidade EaD, ele não está, apenas, fazendo uma escolha por modalidade de formação, mas, sobretudo, está entrando em um regime complexo instituído por uma tecnologia da subjetividade; ou seja, por uma tecnologia, previamente, calculada e planejada para agir sobre ele, para constituí-lo como pessoa; esperançosa de que ele aja sobre si mesmo para se transformar em um tipo de professor. Resumindo, ao optar pela EaD como modalidade de formação, os futuros professores aceitam, também, uma nova ferramenta de produção de suas subjetividades. Não qualquer ferramenta, mas uma ferramenta composta por discursos carregados de concepções, critérios de juízo e valor, normas de controle e avaliação destinadas a fazerem funcionar essa tal subjetividade. Esse é um preço a ser pago pela crença na liberdade de escolha; não há escolha livre, embora a EaD possa confundir isso.

CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES AUTORRESPONSÁVEIS

Abandono, solidão, desmotivação e desconfiança com o curso e consigo mesmos são alguns dos sentimentos que impulsionavam a formação dos alunos de um polo do CLMD. O título desse texto, *Agora, é a gente com a gente mesmo*, que é parte da fala de um desses alunos, traduz, significativamente, os impactos dessas condições. Outros exemplos, como os abaixo, também são significativos.

Tem um problema muito ruim que é o fato de mudar de um semestre para outro toda a estrutura do curso. Por exemplo, tinha um semestre que tu fazia uma disciplina por

vez, agora mudou e a gente só ficou sabendo no outro semestre. Não tem comunicação. Eles dizem, mas vocês sabem como é um curso de EaD... A gente sabe, mais ou menos, porque a EaD veio para resolver alguns problemas do presencial. É para alunos que trabalham, sem condições e sem tempo... A gente não sabe muito bem como isso é, mas sabe que não pode ser do mesmo jeito que é o presencial... Então, alguns entraram, acreditando que as coisas seriam diferentes, né? Aí, veio cinco cadeiras de uma vez. Aí, quem não tiver organizado e se adaptar... não aguenta. Já teve um monte de colega que já desistiu porque tu sofre aquele impacto. Agora, por último, fizeram a tarefa online; deu um monte de problema... explicaram mal. Tem muita mudança que parece improvisado, sem pensar, testar. Apenas jogam e saia o que sair, isso é o que parece. Na minha opinião, tinha que ter um grupo que fizesse esse trabalho antes e, também, consultasse os alunos. Isso é horrível, tu fica estressado, angustiado, pô... e os colegas desistindo e a solidão. Eu to vendo que têm várias pessoas com os mesmos problemas (se fosse só eu, aí eu me... Sei lá!), a impressão que dá é que a gente tá solto. Que tem que se virar sozinho. (aluno 1)

...aconteceu segunda feira na prova, que a mulher disse que não precisava das fórmulas para fazer a prova e tinha combinado isso com a gente. A gente estudou sem se preocupar em decorar fórmulas... Na hora, precisava das fórmulas; aí tudo aquilo, quem resolve? Não acham a professora, a tutora não sabe de nada ela só aplica a prova. A gente ali... (aluna 4)

Cheguei... Tava todo mundo louco, que é isso? Aí, a gente se negou a fazer a prova,... Não vamos fazer! Aí, quando ela viu que a coisa esquentou, acabou dando uma ou duas fórmulas que caíam na prova e a gente fez. Aí, novamente, a coisa do estresse antes da prova; quando se vai fazer, já se está a mil. Não basta que fazer prova já é uma coisa... se fica num nervosismo... Ainda, se tem que resolver esses probleminhas. Mas isso não é novidade, porque a gente tem que estar sempre pedindo, parece que não enxergam... a gente tem que pedir - olha a gente precisa de aula, a gente não tá conseguindo aprender isso sozinha, mas se não pedir não sai.... como tem gente que não pede!.... A (10), por exemplo, é encabulada não pede... Aí, ela deixa de ganhar uma coisa que tem direito. Mas parece esmola, a gente tem que estar sempre envolvida em tudo. (aluna 2)

Não é fácil, como aparece nas falas acima, reconhecer que as coisas estão diferentes e que novas condições se impõem para as subjetividades quando se dá centralidade a outra modalidade de formação de modo tão brusco como tem acontecido com a emergência da UAB/EaD. A EaD, com o

uso do computador e da Internet, coloca, sutilmente, novas condições que interferem no andamento dos tradicionais cursos de licenciaturas.

Como já observado, uma condição significativa para as subjetividades no CLMD é a questão da autorresponsabilidade. Essa atribuição tem sido um desafio constante para os futuros professores de Matemática. Eles se viam, como se diz no ditado popular, "como minhocas na cinza", soltos, desorientados, perdidos, mas tentando sobreviver, ao máximo que pudessem, num clima em que não encontravam referências e muito menos respostas para suas angústias.

Na dinâmica do processo, o que os alunos não percebiam era que a implementação e o uso de novas tecnologias digitais (computador e Internet) trazem, no seu interior, novas prioridades para as condutas. Com uso das novas tecnologias na formação do professor de Matemática, o currículo tradicional e suas práticas vão, aos poucos e lentamente, sendo desarranjados, desordenados e, novamente, reorganizados sob novos interesses e condições; isso acontece de modo muito sutil, pelas brechas, pelas fragilidades e pelos vazios deixados pelo modelo tradicional. Envolvidos por discursos da modernização e qualificação da formação docente, da democratização e interiorização do Ensino Superior, da possibilidade de cursar uma universidade pública, gratuita e apresentada como de qualidade, alunos e professores não percebem que estão sendo levados a agirem, a pensarem e a se controlarem conforme novas condições sociais e culturais, e estão ajudando a inventar outra tradição de pensamento e ação. Os resultados dessa ignorância frente ao que acontece têm levado a sentimentos de impotência, desconfiança e desmotivação, quase sempre, confundidos como simples despreparo dos professores, má gestão, desqualificação da formação e falta de interesse dos alunos. Mas, como adverte Bauman (2009, p. 682), em um “cenário de ignorância, é fácil sentir-se perdido e sem esperança, e é, ainda, mais fácil sentir-se perdido e privado de esperança quando não se tem capacidade de compreender aquilo que acontece. [...] A ignorância leva à paralisia da vontade...”.

Se observarmos, mais atentamente, é possível verificar que, para que as novas práticas de EaD acontecessem, não foi necessária uma ruptura brusca na ordem da gramática dos saberes e conhecimento e nem imposição ou violência. A dinâmica da engenharia que se concretizou, a prioridade dada pelo MEC à EaD (financiamentos, bolsas, a UAB, computadores, legalização, concursos para professores, etc.), a construção do projeto do curso, o uso das tecnologias, a organização das atividades, os instrumentos utilizados, as condições de avaliação, os novos agentes da formação (professor pesquisador, professor conteudista, tutores), as formas de interação e a distância entre sujeitos estão, aos poucos, imprimindo novos significados, novas práticas, novos discursos e novas relações pedagógicas e técnicas. Através dessas ações, vai-se constituindo uma

seletividade acerca daquilo que os agentes pensam, veem e sugerem para a formação de professores, embora isso não esteja evidente, ainda, para todos.

No interior dessas condições, desses atravessamentos entre o tradicional e o moderno que se apresentavam com a EaD no CLMD, a centralidade numa nova conduta autorresponsável vagueia sutilmente, como se fosse natural e necessária. Olhando mais detidamente, é possível observar que toda a estrutura do CLMD, o ambiente virtual, a organização das disciplinas, carga horária, os instrumentos pedagógicos (livros, web-conferencias, vídeo-aulas, lista de exercícios, avaliações...) está centrada em instar, na alma dos alunos, essa cultura da autorresponsabilidade e do comprometimento com a importância que isso tem para suas vidas estudantis e profissionais. Um bom exemplo desse movimento diz respeito à distribuição da carga horária o curso: 3040 horas total, distribuídas em 256 horas de estudos presenciais, 80 horas de Web conferências, 864 de estudos autônomos, 480 horas de estudo em grupo, 910 horas de prática de ensino, 300 horas de atividades complementares e 150 horas de memória discente. Pode-se observar que boa parte desse planejamento conta com o trabalho individual dos alunos como agentes responsáveis pelo processo de condução de si mesmos.

Nos discursos movimentados no curso, também, a prioridade à autorresponsabilidade pode ser observada em enunciados tais como: “na EaD o aluno tem que ser autônomo, disciplinado e organizado”, “tem que ter espírito de iniciativa”, “precisa saber distribuir seu tempo”, “criar condições de estudo”, “regular suas atividades”, “aproveitar o tempo”, etc. Cito a baixo mais alguns exemplos:

O aluno à distância tem que ser mais autônomo, cuidar desse processo, administrar sua vida de outra forma, não dá para continuar como era antes de entrar na Universidade... Uma coisa que a gente incentiva bastante nos polos é a de que formem grupos de estudos, nem que seja para assistir a vídeo-aula... O ensino à distância é bom porque tu faz os teus horários, mas tu tens que fazer teus horários e cumprir eles, ter essa responsabilidade...ir atrás...tem que ter este espírito de iniciativa... é um outro tipo de aluno, se ele não se adaptar a isso, vai mal no curso... (Professor 4).

Dicas de estudos:

Considerando que nos cursos EAD, o aluno escolhe a melhor forma, tempo e espaço para estudar, nossa intenção é disponibilizar, através deste ambiente virtual, metodologias, conteúdos, exercícios e ferramentas que possam ser facilitadoras da aprendizagem.

Como sugestão, no que diz respeito às dúvidas, pensamos que possa ser útil:

- - postagem de dúvidas, via fórum ou mensagem, com antecedência às webs;

-
- - participar do fórum de dúvidas. Note que cada tópico compreenderá um fórum correspondente a um capítulo do conteúdo da apostila;
 - - assistir as web conferências e revisões de provas. Bom estudo! (Texto postado no AVA por uma Professora).
 - - É importante lembrar que em um curso a distância se espera do aluno um espírito investigador bastante acentuado, a fim de que ele mesmo possa buscar suas próprias respostas (UFPel, 2006, p.17).

Essa condição de colocar sobre as costas dos alunos a responsabilidade para com a formação cria e configura novas exigências às condutas dos futuros professores. Sob esses aspectos, os alunos, compreendidos como ativos e autônomos, são induzidos a se responsabilizarem por seus comportamentos, suas atitudes e suas ações, e, nesse movimento, eles se tornam, como ensinou Foucault, objetos de si mesmos e investem em estratégias para transformarem seu próprio eu. Cabe aos futuros professores toda e qualquer responsabilidade sobre as escolhas que fizerem e, conseqüentemente, sobre os resultados que atingirem. O que fica diluído nessa ideia de autorresponsabilidade é que os futuros professores devem empresariar suas vidas tendo em vista a capacidade (ou a competência) de fazerem boas escolhas e buscar soluções privadas para seus problemas.

Nessa nova relação de poder, os futuros professores precisam fazer algo consigo mesmo para responderem a essa pressão pela autorresponsabilidade. Pelas regras do jogo, eles precisam, antes de tudo, se tornarem e se reconhecerem como sujeitos livres que agem autonomamente para atingirem seus sonhos; neste caso, o sonho de realizar uma Formação Superior. Não se pode esquecer que, entre nós, nas últimas décadas, construiu-se um discurso acerca da Formação Superior que seduziu e conquistou a sociedade, tornando-se alvo de desejos, como algo pelo qual todos devem lutar em todas as condições sociais. É difícil, na área da educação, em qualquer condição de discussão, que não se fale da importância da expansão, da democratização e da priorização da Formação Superior em larga escala. Também, é muito comum escutar as vozes dos excluídos desse tipo de formação, que clamam por condições e chamam a atenção para os riscos e problemas que enfrentam por não terem condições de aproveitar as possibilidades da Formação Superior. A construção desse objeto de desejo no imaginário social produziu uma demanda crescente por Formação Superior e, ao mesmo tempo, a impossibilidade das instituições formadoras em dar conta dessa demanda. A EaD emergiu e ganhou força, neste quadro, como a grande saída política brasileira, principalmente, para as camadas mais pobres e desfavorecidas. O Ensino

Superior proporcionado pela UAB, através da EaD, ali, quase na porta de casa, foi algo altamente significativo para muitos indivíduos.

Contudo, essa concepção de uma Formação Superior que se diz promotora de autonomia e liberdade, favorece que as subjetividades sejam conduzidas mais facilmente a essa dinâmica da autorresponsabilidade. Ter Ensino Superior e, ainda, ter autonomia para conduzir o processo de acordo com necessidades particulares é algo que ninguém pode dispensar, ainda mais quem sequer teria essa possibilidade se não fosse a EaD. Assim, dominar as vontades, limitar os desejos, deixar de lado compromissos assumidos, doar-se ao estudo e às atividades em nome da responsabilidade para com a formação tornou-se algo natural para os futuros professores do CLMD. Eles incorporaram esta tarefa como um princípio para obterem sucesso individual. Vejamos alguns fragmentos das entrevistas:

Estamos sempre enfrentando dificuldades, a cada disciplina é um obstáculo vencido. Mas a minha maior dificuldade foi ter que me habituar com a ausência do professor na sala de aula. [...] era muito dependente do professor, estava sempre perguntando. Tive que me acostumar com a distância e buscar outras alternativas: MSN, “chat” e me organizar para estudar sozinha. Mas vou confessar que, às vezes, procuro uma professora que conheço, daqui de uma escola, e peço ajuda...o que eu vou fazer....não tem outro jeito mesmo. Pior seria não ter essa oportunidade de estar numa universidade pública e não ter que pagar nada, né? (aluna 6)

Sou professora, 40 horas, tenho dois filhos: um já moço [...] e uma menina de 13 anos. Eu já não tenho mais vida em casa, vida social, não tenho mais nada... ou é trabalho ou é o estudo. Aquele tempo que eu não estou trabalhando, ‘tô na frente do computador, assistindo uma vídeo-aula, fazendo um trabalho, pesquisando alguma coisa. Então, eu já não tenho mais tempo...eu já varei a madrugada toda, depois de atender a casa, planejar minhas aulas, aí vou fazer as coisas do curso. Eu me divido em pedacinhos, casa, filhos, marido, trabalho, aulas. Mas...a gente tem que abdicar de alguma coisa se quiser ir adiante e melhorar as condições....tu sabe, né? E tem aquela pressão para o professor ter curso superior agora...então, tem que aguentar...(aluna 4)

Tem que ser organizado, interessado, lutador, consciente de seus deveres e de seus direitos e, acima de tudo, esforçado (aluna 13).

Temos que sacrificar um pouco do nosso lazer e tempo que antes passávamos com nossos familiares, mas, se é para no nosso crescimento tanto profissional como intelectual, algum dia iremos colher os frutos dessa privação. (aluno 8)

A gente tem que ser dedicado e tem que buscar as informações [...] mudou totalmente a minha vida, tenho que administrar melhor as coisas para dar conta de tudo, organizar melhor, eu sei que posso... É só questão de organização, de planejamento e de entrar no ritmo...aí...vai...(aluno 12)

Outra questão importante, observada durante a investigação, é a concepção de tempo. Tempo foi uma das categorias apresentadas pelos alunos como algo muito representativo durante o processo de formação. Eles falaram de tempo de diferentes modos: tempo de estudo, tempo das disciplinas, tempo de interação, tempo pessoal e familiar, tempo de mobilidade. O sentido que dão a esses tempos, como mostram as falas abaixo, é de algo negativo, algo com que eles têm dificuldade de lidar.

Como trabalho o dia inteiro, muitas vezes tenho pouco tempo para estudar, mas tento fazer da melhor forma. Às vezes acho que pensam que o nosso tempo é livre, mas não é, e fica muito difícil me sair bem em tudo por causa disso. Eu estudo durante o dia quando tenho tempo vago na escola; em casa, depois que planejei minhas aulas do dia seguinte, lá pela meia-noite, vou começar e, também, nos finais de semana. Para ser bem sincera, estudo quando consigo tempo, porque não posso deixar o resto de lado, né? Mas não posso deixar de fazer, senão, não me formo e não realizo meu sonho; vou ficar frustrada por ter tido essa oportunidade e não ter sido capaz de vencer, mas não é fácil... Vale a pena o esforço, eu acho! (aluna 13)

...Tive dificuldades, mas porque meu tempo é meio lerdo preciso estudar muito para entender. Minha base matemática é muito pouca. Fazia muito tempo que eu não estudava. (aluna 2)

Eu acho que dá tempo sim, é que a gente tem que criar tempo na EaD, porque, agora, é a gente com a gente mesmo! Tem que estudar mais, tem que olhar as vídeos-aula, tem que ler as apostilas, ver as webs, ir nos fóruns...a gente tem que ficar ligado sempre ou ninguém vai fazer pela gente, né? Por exemplo, o pessoal tá falando que o livro, que não tá usando muito, mas tem os pilares: tem a vídeo-aula, tem a web e tem o livro. E o livro não pode faltar que nem faltou na geometria plana porque tem aluno que gosta mais ou que precisa. O [6], por exemplo, não tem computador, não tem nem DVD, daí tudo que ele estuda é dos livros, ele só estuda nos livros. Eu, não tenho notebook, se eu estou viajando e eu tenho que usar o meu tempo ocioso, se eu quiser ser um aluno bem sucedido no EaD, eu tenho que usar o meu tempo ocioso. Aquele tempo que não tá dando proveito, quem tem notebook pode usar no momento

que tá viajando (quem viaja duas horas todos os dias) e assistir duas aulas... Eu como não tenho, eu vou usar o livro. para usar esse tempo. E às vezes tem vídeo-aula que é muito ruim, no caso essa de física, tentei assistir diversas vezes... Não tô conseguindo assistir... Ruim na qualidade da aula e do vídeo. Faz a gente perder tempo e não se consegue aproveitar nada. (aluno 1)

Ultimamente, neste semestre, tenho me dedicado um pouco mais; em média, umas duas horas. Sei que é pouco para a EaD; estou me policiando. Nem devia dizer isso... Não tem que ter desculpas quando se quer alguma coisa, mas chego tão cansado que, às vezes, acabo dormindo. No outro dia, fico louco comigo, raiva mesmo. Mas.... (aluno 9)

Tempo foi relacionado a algo que lhes faltava e que precisavam melhorar em si mesmos para serem bons alunos e vencerem no curso. Com essa preocupação, os alunos viam-se envolvidos num processo de (auto) culpabilização permanente, pois achavam que suas condições de vida (base matemática fraca, muito trabalho, falta de computador, dificuldades de acesso à Internet, tipo de vida familiar, condições econômicas, etc.) eram fatores que lhes impediam de avançar no tempo de estudo exigido. Mas essas não eram apenas preocupações dos alunos. Os professores, de outro lado, viam-se, também, enrolados com essas questões temporais: com a distribuição das disciplinas, com os tempos dos alunos, com carga elevada de trabalho etc. As palavras seguintes demonstram isso fortemente.

...eu só trabalho aqui. Mas às vezes... Olha o tempo que eu tenho para estar aqui; um contrato de 20h; eu não faço o que tenho que fazer, eu não consigo me desligar mesmo em casa, eu não consigo fazer isso. O tempo que se gasta é muito mais que 20h. Eu tenho que preparar aulas, preparar todo o material que tem que ser editado, conferir – se eu pensar que tem que fazer só aquilo não dá, eu levo muita coisa para casa às vezes; até sábados e domingos eu fico fazendo coisas daqui...Uma dificuldade que a gente tem, às vezes, é a do aluno; como ele compreende o conteúdo que a gente trabalha. Se a gente ‘tá no presencial, a gente tem mais tempo para explicar, para entrar em maiores detalhes de conteúdo ou daquele conteúdo matemático que a base de muitos deles não trazem, não lembram ou não tiveram no Ensino Fundamental [...] No presencial, quando eu me deparava com esse tipo de situação, eu, muitas vezes, abria aquela janela e explicava aquilo que eu via que faltava para compreender o que eu tinha apresentado; eu sabia que se ele não lembrasse, não tinha como avançar e aprender... Eu fazia assim, eu faço aqui também, mas como o tempo é curto a gente não pode se deter em muitos detalhes. Outra dificuldade é a falta de tempo que eles têm. Quando a gente está no presencial a gente vê o conteúdo de Cálculo em três

meses, tem um programa para cumprir, mas tu consegues fazer com ele vá entendendo, vá absorvendo as informações; aquelas regras todas que leva tempo para amadurecer. Fazendo exercícios, treinando. Aqui, a gente tem menos tempo, porque a disciplina tem um mês e meio praticamente. (professora 3)

a gente percebe que o tempo é um grande problema, a gente percebe, pelas atividades, que eles não conseguiram ter um aprofundamento naquele assunto. A gente sabe que eles precisam de um tempo de maturidade na discussão teórica e isso a gente não consegue acompanhar porque quando, tu vê, a disciplina já terminou... É o tempo, o tempo é o problema; para nós e para eles. (professora 2)

Olha, é difícil! Na EaD é tudo muito, muito rápido e a gente nem consegue fazer algo muito aprofundado. Os alunos trabalham, a gente trabalha em outras funções não é só aqui. Acho que precisava de mais contato com os alunos, eu fico angustiada porque quero fazer mais coisas, mas o tempo é curto e o conteúdo é o mesmo do presencial. A gente não tem muita experiência neste tipo de trabalho; nossa formação é presencial. Lá, a gente tem mais tempo, pode conversar com os alunos, explicar, marcar atividades extras; aqui não dá. Não sei....eu perco o sono pensando nisto. Como professor, a gente se preocupa com o tipo de profissional que está formando. (professor 1)

Tanto para os alunos quanto para os professores, a questão do tempo era tratada como algo auto evidente, um simples marcador de escalas, eras, séculos, minutos, horas, meses, anos; como se fosse, simplesmente, uma questão de organização cronológica e mental e investimento em si mesmo como forma de se ajustar a ele. Portanto, como se o significado de tempo não produzisse implicações políticas para vida cotidiana e para suas subjetividades. Presos a esses significados de tempo, alunos e professores não percebiam que o tempo é uma importante questão histórica e que cada sociedade conjuga, em suas relações, determinadas práticas e sentidos sobre ele, como mostram as teses de Harvey (1996) e Bauman (2009) logo abaixo.

Vem ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais, bem como político-econômicas, desde mais ou menos 1972. Essa mudança abissal está vinculada à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. Embora a simultaneidade nas dimensões mutantes do tempo e do espaço não seja prova de conexão necessária ou causal, podem-se aduzir bases a priori em favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de compressão do tempo-espaço na organização do capitalismo (HARVEY, 1996).

... O que estamos percebendo em Nova York - ou no Rio - é uma terceira e relativamente nova organização do tempo, [...] uma forma de vivenciar a passagem do tempo que não é nem cíclica e nem linear, um tempo sem seta, sem direção, dissipado numa infinidade de momentos, cada um deles episódico, fechado e curto, apenas frouxamente conectado com o momento anterior ou o seguinte, numa sucessão caótica. As oportunidades são imprevisíveis e incontroláveis. Então a vigilância sem trégua parece imprescindível. Esse tempo da modernidade líquida gera ansiedade e a sensação de ter perdido algo. Não importa o quanto tentamos, nunca estaremos em dia com o que aparentemente nos é oferecido. Vivemos um tempo em que estamos, constantemente, correndo atrás. O que ninguém sabe é correndo atrás de quê (BAUMAN, 2009b, s/p).

Em termos teóricos, o tempo passou a ser compreendido como uma categoria central para a compreensão social, ocupando lugar privilegiado nas teorizações atuais (HARVEY, 1996; GIDDENS, 2005; BAUMAN, 1999, 2001; HALL, 2003; DOCTORS et al., 2003). Harvey (1996, p. 197), um dos pensadores que parece ter influenciado de modo significativo essa perspectiva de pensamento sobre o tempo, anunciou que dinheiro, tempo e espaço são fontes de poder para o capitalismo e, por esta razão, não podemos nos dar ao luxo de ignorar esse nexos fundamental de poder social. O que as teorias reiteram, por diferentes perspectivas, é o caráter central que o tempo ocupa nos processos de transformação e manutenção do social e das subjetividades. O tempo deixa de ser uma variável secundária para se tornar um aspecto importante na constituição e manutenção da cultura social quanto ao que se espera dos outros, das subjetividades e da relação entre ambos. De um lado, essas teorias chamam a atenção para o fato de que o tempo está implicado com cada racionalidade social, instituições, grupos, relações econômicas, políticas e culturais de cada modelo histórico; de outro, para o fato de que, estando implicado com essas racionalidades, o tempo é, também, uma importante ferramenta de transformação de comportamentos, atitudes, estilos de vida, pessoas, trabalho, educação, etc. Nesse sentido, o tempo pode ser compreendido como uma condição importante para se pensar a constituição das subjetividades contemporâneas, porque as subjetividades são, também, produzidas, historicamente, de acordo com concepções, representações e significados de tempo.

Atualmente, em tempos de neoliberalismo e globalização, sabe-se que a concepção de tempo está ligada a significados como volátil, flexível, fugaz, efêmero, de curto prazo, incerto, incompleto e, por este viés, coisas e vínculos devem durar apenas o tempo necessário.

Sugere-se, então, que aquelas preocupações acerca do tempo, que perpassam as falas dos alunos e, também, as dos professores do CLMD (as dúvidas, as ansiedades, os sentimentos sobre

como se comportar no tempo, as dificuldades de se acompanhar a velocidade do tempo de estudo e de trabalho, de não se ter tempo para mais nada, da sensação de que o tempo está cada vez mais curto e mais raro) devem-se ao fato de que se está vivenciando os efeitos das transformações em relação ao uso do tempo como fonte principal de poder, riqueza e felicidade. Não qualquer tempo, mas o tempo que preza a instantaneidade, o agora, o presente, a rapidez, a fluidez. As sensações e os mal-estares que os alunos apontam, provavelmente, não são exclusividades deles, visto que esses sentimentos devem fazer parte da vida da maioria daqueles que experimentam os sinais dos esforços para atingir a instantaneidade. Talvez, inclusive, o campo da formação docente esteja sentindo esses efeitos de modo atrasado em relação a outros campos sociais. As práticas de aceleração do tempo, já, estão incluídas em boa parte da vida social: nos sistemas bancários (caixas eletrônicos, cartões, sítios virtuais); nas relações de compra e venda (lojas virtuais, telemarketing, entregas rápidas); na indústria de alimentos instantâneos; no comércio de refeições rápidas (*fast-foods*, restaurantes a quilo, nas refeições instantâneas e nas embaladas para viagem); nos transportes, cada vez, mais velozes e mais leves; nas comunicações (mensagens eletrônicas, instrumentos de conversação em tempo real - *SKIPE*, *MSN*, *Facebook*, celular); no serviço de informação (telejornais, Internet) e tantos outros. Nestas últimas décadas e, principalmente, nos últimos anos após 2004, com a disseminação da EaD, parece que chegou a vez da formação de professores entrar com tudo nesse movimento de aceleração.

Portanto, as dificuldades apontadas pelos alunos e pelos professores do CLMD, quanto a essas relações temporais, precisam ser vistas ou compreendidas como parte desse movimento de aceleração do tempo que promove, entre outras coisas, a necessidade de produzir e expandir novas tecnologias e estratégias de subjetivação. A formação a distância é uma ferramenta que influencia a forma como os alunos investem sobre seus eus, tendo em vista essa concepção de aceleração do tempo. Interessante é que no CLMD isso acontecia como se fosse muito natural: alunos e professores nem percebiam que estavam sendo levados a aprender uma nova forma de se relacionarem com o tempo e, assim, consigo mesmos. Os futuros professores eram capturados pelos próprios investimentos que faziam sobre si mesmos para se movimentarem cada vez mais rapidamente; eram capturados, também, pelos seus desejos e vontades de corresponderem aos estímulos da aceleração com os quais precisavam lidar cotidianamente. O sentimento de impotência, que os alunos demonstravam diante dessas relações temporais, devia-se, acredita-se, ao deslocamento que estavam sendo obrigados a fazerem sobre si mesmos para se desprenderem das antigas metanarrativas temporais que envolviam a fabricação das antigas subjetividades dóceis.

Essas metanarrativas estavam centradas no contato face a face, no tempo linear, no tempo da rotina disciplinar e no ordenamento parcelado do conhecimento no interior das instituições fechadas.

Nas condições da EaD, os futuros professores viam-se envolvidos numa multiplicação de atividades que exigia um árduo trabalho de controle e decisão individual: estudar sozinho e escolher o que estudar (entre as variadas opções de vídeo-aula disponíveis no AVA, por exemplo); pesquisar, principalmente, na Internet; dormir pouco para executar as tarefas e participar de fóruns de discussões; furtar-se de estar mais tempo com suas famílias; estudar sempre que tiver tempo; ter um computador com Internet disponível e se endividar para possuir computadores e instalar Internet rápida; buscar respostas para seus fracassos se culpar por eles, etc. Embora esse conjunto de atividades possa passar despercebido ou dar a impressão de que não ensinam muita coisa, penso que isso não é verdade. Esse exercício é uma forma de fazer a empresa do eu flexível e autorresponsável funcionar de acordo com as expectativas do encurtamento do tempo: dividi-lo, aproveitá-lo o máximo possível, tirar dele tudo que puder e enxugá-lo cada vez mais. Essas são condições que podem parecer menores, para não dizer quase sem importância, mas com elas, ou através delas, cada um vai experimentando formas de ser e estar no tempo; em paralelo, elas vão ajudando as coisas acontecerem em tempo cada vez mais reduzido.

Os futuros professores entraram no jogo desse tipo de formação convencidos por um discurso de liberdade expandida - estudar a qualquer momento, em qualquer lugar - que facilitaria as possibilidades de fazerem um Curso Superior. Porém, o que acontecia é que suas subjetividades eram encurraladas, num processo crescente e intensificado de atividades e funções, que sequestrava todo e qualquer tempo, supostamente livre, de suas vidas; que consumiam cada segundo, minuto e hora, que, antes, podiam ser associados ao lazer, ao descanso, à dedicação familiar ou ao fortalecimento de amizades e interações sociais. Os alunos viam-se, esquizofrênica e solitariamente, frente a demandas que os empurravam ao gerenciamento constante do tempo: achar tempo, encontrar tempo e não perder tempo tornaram-se as principais tarefas do governo de si mesmos. Sem muito planejamento, fazendo o que era possível, alguns sofriam, reclamando, buscando, no ambiente virtual, armas para suas necessidades e reivindicações. Entretanto, suas vozes pareciam não ecoar para além do ambiente AVA; ficavam, ali, registradas e, ao longo dos tempos, desapareciam, eram apagadas, muitas vezes, sem qualquer resposta. Outros, simplesmente, se calavam e tentavam continuar improvisando suas performances no tempo ou iam embora, desapareciam, escapavam, fugiam em busca de outra saída. Como escreveu Kafka (1993), no texto *Comunicação a uma academia* (onde um macaco conta como se tornou humano), estar em um lugar

ou permanecer nele por um tempo, contra a vontade ou sem gosto, não é uma simples condição de resignação e dominação, mas a esperança de encontrar uma saída melhor.

Pelo que foi observado, estava-se criando, com a EaD, um novo sistema de diferenciação e desigualdades sociais e vejo isso, pelo menos, em duas questões fundamentais: de um lado, encontravam-se aqueles presos às demandas do mundo terrestre e às do corpo físico (trabalho, casamento, lazer, filhos, dificuldades econômicas); de outro, movimentavam-se aqueles dispostos a entregar sua alma/cérebro ao mundo da virtualidade (da EaD). Nessa relação, obtinham sucesso e venciam as barreiras aqueles que pudessem entregar mais tempo da sua vida ou da sua alma ao mundo virtual; isto é, os não trabalhadores, os com menos problemas familiares e domésticos e os que tinham maiores possibilidades de acesso às novas tecnologias, mas, principalmente, aqueles que tinham mais facilidade em lidar com elas. Na correria para romper as barreiras para reduzir a velocidade do tempo, parece que não havia tempo para esperar os que ficavam pelo caminho. Um dos alunos expressou bem essa condição em um dos seus depoimentos,

No semestre seguinte as dificuldades se somaram, pois algumas disciplinas eram pré-requisitos para outra e acabou que dividiu a turma [...] muita gente ficou para trás, não conseguiu avançar. A gente sequer podia ajudar os colegas. A possibilidade de assistir a web em casa faz com que nem sempre você encontre todos os colegas [...] agora temos dificuldade até mesmo para formar grupos de estudo ou para organizar apresentação de trabalhos. É tudo muito de cada um por si... A gente fica assim, sozinho. E vou te dizer, não é uma sensação boa isso, porque tu às vezes olha nos fóruns, os colegas perguntando, desesperados pedindo ajuda, querendo atenção e nada. Ai, tu pensa puxa... Vai dando um angústia, né? ...Porque tu também tá na correria para ir adiante, é uma coisa assim ó.... De angústia mesmo...(aluno, 12)

Como uma empresa, os futuros professores de Matemática viviam suas vidas acadêmicas buscando otimizar o tempo para obterem o lucro da formação, o diploma de Curso Superior. O tempo é utilizado como valor; importa ser veloz e fazer tudo muito rápido, muito depressa para atingir um fim único.

A condição de deslocar para os sujeitos, colocar sobre suas costas a responsabilidade para consigo mesmo em relação ao processo de formação de sua conduta particular, pode favorecer uma desresponsabilização das instituições formadoras para com condições que levem à reflexão sobre uma formação de qualidade. Entendo qualidade no seu sentido amplo, uma qualidade que permita aos futuros professores se experimentarem como sujeitos de uma formação densa, aprofundada e ampla em relação aos diferentes conhecimentos (culturais, sociais, científicos, etc.), às práticas da profissão, à formação política (movimento estudantil, sindicais, associações) e às relações de

interação e cooperação com os colegas, professores e administradores. Um exemplo importante de que isso já é problemático é a centralidade que ocupa a preocupação com os arranjos tecnológicos, em detrimento das discussões pedagógicas, por exemplo. A intensa preocupação com o uso eficiente da tecnologia: adquiri-la, mantê-la, acompanhar as inovações diante das imprevisibilidades das mudanças; geri-la em relação ao uso compartilhado de parceiros, alunos e professores; gravar conteúdos e exibi-los, demanda boa parte das preocupações que direcionam as ações no CLMD. Mas não é uma questão de que os conteúdos matemáticos sejam organizados de modo que as tecnologias possam ser instrumentos pedagógicos de ensino e educação do futuro professor. Como disse uma das professoras entrevistadas, isso nem era prioridade para o curso. Se observarmos a grade curricular do curso, as propostas de experiências pedagógicas através do uso das novas tecnológicas eram raras; aliás, elas se resumiam, praticamente, a uma disciplina, Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática, com carga horária de sessenta horas e oferecida no 5º semestre; contraditoriamente, a disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática, ofertada em três semestres, com carga horária total de 180 horas, sequer tratava do uso das novas tecnologias. Observa-se que a preocupação com a tecnologia é de que ela seja um instrumento através do qual seja possível apresentar os conteúdos por diferentes meios (CDs, DVDs, vídeo-aulas) para que, diante desses meios, os alunos possam fazer escolhas do tipo: em que tempo e lugar consumi-los, quais devem ser importantes para seus interesses práticos, como por exemplo, as provas, os testes e os trabalhos sugeridos. A autorresponsabilidade, nessa condição, é uma questão pragmática; deve servir para alguma coisa que o aluno deve resolver por alguma exigência prática e imediata, e de preferência de forma muito rápida, e a tecnologia é esse meio. O resto depende dos alunos e o reflexo disso pode ser observado nas palavras de uma aluna:

... O curso enfatiza a memorização, a decoreba, a transcrição de algoritmos, as formalizações... Pergunto: - Para que me serve um curso que tem esse perfil? Certamente, ele não atende as minhas expectativas. A tendência do curso é formar professores que reproduzam com seus alunos as práticas que eles mesmos viveram. Conteúdos: pouco aprofundamento, excessiva memorização, falta de contextualização, falta estabelecer vínculos entre os conteúdos; material pedagógico pouco esclarecedor, linguagem não apropriada para alunos iniciantes no curso professores: distantes, em todos os sentidos, seja geograficamente, seja na falta de compreensão em entender as dificuldades dos alunos; tutores despreparados: relato (entrei em um “chat” de [...] e perguntei ao tutor: - por que devo usar essa fórmula? E ele respondeu: - Por que está é a fórmula mais fácil!, respondi novamente a ele: - mas, por que? Não quero saber qual é a mais fácil, quero compreender. E ele insistiu: - só estou tentando te ajudar, então usa a mais fácil. Agradei e desisti [...] A gente já carrega essa coisa de ser EaD, que

tem essa de ser menos que os outros, e mesmo assim nada muda. Não estou percebendo nenhuma contribuição do curso em minha formação ou em meu desempenho como professora. Estou passando por esse curso e não muda nada, acho que se ficasse sem ele até seria melhor porque não gastaria meu tempo. [...]. Eu buscava aprender, crescer, compreender, para qualificar a minha prática [...] Mas, pelo menos tem o diploma...que eu preciso na escola agora... por isso fico. Chato dizer isso, né? (aluna 14)

Esta prioridade à autorresponsabilidade, também, vem alterando a relação professor-aprendizagem-aluno. Quando se assistia as vídeo-aulas e as web conferências, que eram para o CLMD um dos pontos fortes da interação com a aprendizagem, a impressão que se tinha era quase a mesma de quando se assistis àqueles programas de tele vendas apresentados nos canais de televisão. O que são esses programas, senão uma imagem bastante significativa da crença no consumidor como um sujeito autorresponsável e capaz de fazer escolhas inteligentes, modernas, atrativas, funcionais, econômicas, com boas condições de pagamento e que lhes traga prazer e felicidade? Parecido com o que acontece nesses programas, os professores apresentavam conteúdos reduzidos e condensados. Nas aulas gravadas, apresentavam, de diferentes formas, suas definições, conceitos, características e algumas formas de como utilizá-lo (através de exercícios passo a passo) e, depois, as depositavam no Mídia Center (espaço organizado no AVA para essa finalidade). As webs, determinadas pelo tempo mais reduzido, concentravam-se em oferecer um "resumão" de conteúdos estruturados e planejados pelo professor, segundo aquilo que ele achava que poderia ser importante para complementar as vídeo-aulas ou fortalecer um determinado conteúdo, conceito ou exercício que seria cobrado nas provas. A esperança era de que, com essa apresentação dos conteúdos os alunos, como clientes livres e inteligentes, poderiam escolher, dentro do conjunto das aulas disponíveis, as mais importantes para serem consumidas (apropriadas, decodificadas, interpretadas, combinadas) e que, diante desse consumo, eles pudessem resolver suas necessidades já determinadas pela programação das disciplinas. Ou seja, o serviço do professor era apresentar e disponibilizar o produto/conteúdo da melhor forma possível; depois disso o resto, todo o esforço dependeria do potencial consumista de cada aluno, de sua condição autorresponsável. Por essa razão, a preocupação com o formato da apresentação do conteúdo era algo tão importante no CLMD. Tudo devia ser claro, objetivo, de fácil compreensão e de boa aparência como mostra a conversa a baixo:

Professor 4 - Um exemplo são os professores novos que chegaram agora, eu fiquei quatro dias com eles explicando, apresentando o curso, falando da metodologia de trabalho, dos recursos tecnológicos de como gravar vídeos aulas. Tem todo um

processo de iniciação, todos passam. Alguns efetivos não passaram. Vou pegar um exemplo, uma disciplina que foi ofertada agora, para o Prolic 1, é uma das mais difíceis do curso. Essa disciplina tinha sido ofertada praticamente presencial, a gente tinha aula, presencialmente, aos sábados e as discussões no AVA, mas, agora, é diferente. Estes três professores novos ainda não passaram por isso e não passaram no estúdio e nem gravaram nada ainda. Inicialmente, a gente apresenta como funciona. Basicamente, as orientações são: tem que estar olhando para a câmera, para as mulheres cuidado com a roupa decotada, batom vermelho, roupa listrada (essa tua blusa por exemplo não fica boa na imagem). Não existe uma apostila... Mas, tem um modelo de como tu prepara tua aula.... A gente passa o modelo para o professor.

Pesquisadora – tem um padrão sobre o conteúdo?

Professor 4 – não, isso cabe ao professor. Ele tem liberdade, o padrão é de aparência, fonte, cores. [...] A gente mostra um vídeo para mostrar o que vai, tem umas coisas que são importantes, o logo da UFPel e da UAB, por exemplo, isso não pode faltar...

Há que se compreender que uma questão significativa que se coloca como imperativo para a educação é a concepção de conhecimento como algo provisório, útil e eficaz apenas em momentos determinados. Nesta perspectiva, a formação é vista como um processo sem fim, um percurso dinâmico, inconstante e marcado pela concepção de que nunca se está pronto para nada. Portanto, entrar no fluxo e continuar nele torna-se um processo individual, um investimento constante e permanente de cada um na busca por conhecimentos.

FINALIZANDO POR ENQUANTO...

A autorresponsabilidade acirra o processo de individualização, ela diz aos futuros professores como devem se conduzir como sujeitos de si mesmos e autorreferentes. Faz os sujeitos acreditarem que são livres e responsáveis para decidirem sobre suas ações. Enquanto isso, essa autorresponsabilidade imprime, silenciosamente, um sistema de significados no qual o futuro professor é construído. Uma subjetividade educada para a autorresponsabilidade é uma subjetividade que sabe "se virar" de acordo com o que se espera dela, política, econômica e profissionalmente, na atual sociedade, pois todas as relações de consumo estão baseadas no consumidor/produtor individual e responsável por si mesmo. Sabe-se, e Bauman (1999, 2001, 2009) vem insistindo nisso, que não existe sujeito autônomo sem uma sociedade autônoma, então essa centralidade na autorresponsabilidade é uma ficção, uma imaginação imposta para governar as subjetividades seguindo determinados princípios. O reconhecimento dos seres humanos como seres livres e autônomos ajuda a esquecer da união entre autorresponsabilidade e governo da conduta.

Resumindo: o que gostaria de ter deixado claro, neste texto, é que o governo de si e a experiência de si é, também, algo que deve ser transmitido e ser aprendido (LARROSA, 2002). A subjetividade, o eu, o *self*, não é algo inato, pré-existente, uma essência ou uma vocação interior adquirida pelo nascimento, mas, sim, algo que ganha espectro ao longo dos processos com os quais os sujeitos se envolvem em determinados tempos e espaços. A subjetividade é adquirida, construída, dinâmica, contingente e sempre incompleta, um processo em andamento. Por ser algo passível de transformação, desenvolvimento, organização e maquinação constante, a subjetividade é um elemento disputado nas relações de poder.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 15, n. 002, p. 03-23, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1999.
- _____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 2001.
- _____. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Entrevista com Alba Porcheddu, 2ª parte. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.
- _____. “Estamos constantemente correndo atrás. O que ninguém sabe é correndo atrás de quê”. Entrevista com Zygmunt Bauman, s/p. 2009b. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/zygmunt-bauman-estamos-constantemente-correndo-atras-que-ninguem-sabe-correndo-atras-de-que-273321.html>>. Acesso em: 10 de agosto de 2010.
- DOCTORS, Marcio Tavares d'Amaral. (org). *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 2003.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p. 231-249.
- _____. *Historia da sexualidade I: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. *Segurança, território, população*. 1. ed. São Paulo: Martins Fortes, 2008_a.
- _____. *Nascimento da Biopolítica*. 1. ed. São Paulo: Martins Fortes, 2008_b.
- GIDENS, Anthony. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- KAFKA, F. *Contos, fábulas e aforismos*. RJ: Editora Civilização Brasileira S/A, 1993.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e do saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online], n. 19, p. 20-28, Jan./fev./mar./abr. 2002.
- POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- ROSE, Nikolas. Governing "advanced" liberal democracies. In: BARRY, A; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.) *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University Chicago Press, 1996. p. 37-63.
- _____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. Tadeu (org). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.30-45.
- _____. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jul. 2001.

SANTOS, João de Deus. *Licenciaturas e biopoder: uma perspectiva de análise*. Dissertação (Mestrado em educação), 2001. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V; CASTELO BRANCO, G. (orgs). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.179-217.

Documentos consultados

BRASILIA. Ministério da Educação. Decreto n. 5.800, junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 25/01/2008.

_____. Decreto n. 5.622, de 19, dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 03/06/2008.

_____. Referenciais de qualidade para a educação á distância, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 14/10/2008.

_____. Sistema UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>.

_____. Legislação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12780&Itemid=865>.

_____. Programas e ações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823>.

UFPEL. Licenciatura em Matemática a Distância: Universidade Aberta do Brasil. Projeto de curso enviado ao MEC, abril de 2006.

RESUMO

Este texto trata da constituição de subjetividades docentes num curso de licenciatura em Matemática a distância. O objetivo é problematizar a autorresponsabilidade como princípio central do processo formativo. Seguindo pista dos estudos sobre governamentalidade, discute-se que a utilização da EaD não significa apenas a modernização da formação, mas uma estratégia de governo, na qual racionalidades transitam, interpelam as condutas docentes e lhes preparam para ação. Defende-se que a centralidade na autorresponsabilidade acirra o processo de constituição de sujeitos autorreferentes e crentes num tipo de empresariamento de si mesmos; que admitir a autorresponsabilidade como natural é desconsiderar a união entre formação, poder e governo das condutas docentes.

Palavras-chave: Matemática. Professores. Autorresponsabilidade.

NOW IT IS ONLY UP TO US!

ABSTRACT

It is discussed the teachers' education as a governmental issue of behavior and UAB as an official technology created to interfere and rule these behaviors through the perspective of Distance Education (DE). The main reason is that the use of DE does not only mean the modernization of education, but a governmental strategy, in which rationalities transit, interpellate professor's behaviors and prepare them for action. It is defended that centrality in self-responsibility intensifies the process of constitution of self-referent subjects and believers in the thinking of themselves as enterprises; that admits this centrality in the self-responsibility, emphasized in the course, as natural, it means ignoring the bond between speech, power and government of the teachers' behaviors.

Keywords: Math. Professors. Self-responsibility.

*Submetido em: setembro de 2014
Aprovado em: dezembro de 2014*