

A PESQUISA-INTERVENÇÃO E O VÍDEO-CONCEITO COMO RESISTÊNCIA AO CONSUMISMO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE EAD

José Ricardo Kreutz¹

Resumo

Este artigo tem por finalidade potencializar o aprendizado do acadêmico em EAD (educação a distância). Tal reflexão é resultante de pesquisa cujo tema foca a formação de professores em serviço, assim como a atuação dos professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo a Distância do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O texto, inicialmente, traz informações sobre o contexto consumista das tecnologias, buscando alguns elementos históricos que constituem nosso modo de subjetivação em relação às tecnologias. Uma vez tendo apresentado este contexto, traz-se o seguinte problema: que estratégias de resistência ao consumismo digital e quais possibilidades de intervenção são viáveis no contexto da Educação a Distância hoje? Responde-se a este problema discutindo um conceito ampliado de tecnologia, trazendo ideais de pesquisa-intervenção e vídeo-conceito, assim como apresentando, por fim, algumas experiências de resistência ao consumismo digital e informacional a partir das experiências de trabalho e pesquisa e inclusão tecnológica no âmbito da formação de professores das séries iniciais e educação infantil, e as práticas de formação de professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo a Distância.

Palavras-chave: *resistência; consumismo digital; Civitas; formação de professores; tecnologias.*

¹ Professor Adjunto do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**THE RESEARCH-INTERVENTION AND THE VIDEO-CONCEPT AS
RESISTANCE TO THE DIGITAL CONSUMERISM IN THE TRAINING OF
TEACHERS ON THE MODALITY OF DISTANCE EDUCATION.**

Abstract

This paper aims to enhance the academic learning in distance education. Its conclusions are the result of a research whose theme focuses on in-service teacher training, as well as the performance of teachers in the Bachelor's Degree in Rural Education Distance (Open University of Brazil Program – UAB), of the Center Distance Education (CEAD), Federal University of Pelotas (UFPEL). The text first provides information about the context of consumer technologies, seeking historical elements that constitute our way of subjectification in relation to technology. From this context, we bring up the following problem: what strategies of resistance to digital consumerism can we have, and what possibilities for intervention are feasible in the context of distance education today? We sketch a response to these problems through the discussion of a broad concept of technology, bringing up some ideas of research-intervention and video-concept, as well as presenting some experiences of resistance to the digital and informational consumerism through the experiences of technological inclusion in the range of the training of teachers of early grades and of teachers training practice in the Graduate Course in Rural Distance Education.

Keywords: resistance, digital consumerism, Civitas, teachers training, technology.

SOBRE A DISPOSIÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO *SOCIUS* CONTEMPORÂNEO

A estruturação do argumento deste artigo se sustenta a partir da seguinte proposição: ao invés da badalada política de “inclusão digital”, talvez fosse mais interessante pensar em termos de “inclusão tecnológica”. Para compreender o contexto consumista costurado pela lógica da “inclusão digital”, retomo Bauman (2008), que nos aponta que existem *softwares* capazes de tabular os “bons” e os “maus” consumidores a partir do comportamento social apresentado nas ligações telefônicas de telemarketing, por exemplo. Nesse artigo, queremos propor uma deriva de um raciocínio que nos captura para consumir. Trata-se de um raciocínio que respeite um contexto de inclusão tecnológica na formação de professores a distância, inventando táticas de resistência ao consumismo e ao uso e abuso de tecnologias digitais.

A reconstrução histórica apresenta fatos que nos ajudam a explicar como as máquinas de captura consumista das tecnologias digitais se disseminaram no espaço escolar. Em 2006, no auge da implantação dos laboratórios ProInfo², o secretário de Ensino a Distância Ronaldo Mota nos dá a entender que o maior desafio para romper a resistência dos professores à incorporação das novas tecnologias é a capacitação dos mesmos. O argumento do então secretário de Ensino à Distância pretendia ser coerente com uma propalada inversão de prioridade no conjunto de políticas públicas que vinham se apresentando até o momento, pois sua proposta na época era de que deveríamos formar primeiro os professores e a comunidade escolar para, nesse contexto de formação, gradativamente introduzir a tecnologia digital. Mas o que vemos desde então não traduz este ideário, pois o que acontece nas escolas é uma grande facilidade de acesso aos bens físicos da tecnologia digital, tornando seu uso, muitas vezes, disciplinarizado, assim como o seu potencial investigativo omitido nas escolas. Isso não é novidade, pois a tecnologia digital, assim como muitos outros materiais lúdicos acabam muitas vezes “escondidos dentro dos armários”. O poder simbólico representado pela cópia, pelo quadro negro, pelo giz branco e pelos cadernos escolares,

² Segundo Borges (2008, p.101) quando as primeiras ideias acerca do tema informática na educação surgiram – no I Seminário Nacional de Informática na Educação em 1981 – a utopia era de priorizar o “pedagógico” sobre o “tecnológico”. A partir do histórico que a autora nos apresenta é possível inferir que, entre os muitos desdobramentos que se deram dessas ideias surge o ProInfo – Programa Nacional de Informática Educativa – em 1997. Só em 2005 após um longo atraso de cronograma o programa se completa. Mas a constatação é trágica, pois parece que a utopia cedeu espaço ao pragmatismo e inverteu esta pauta de colocar como prioridade o pedagógico, pois o investimento dos governos se orientou em “multiplicar e disseminar” os assim chamados “subcentros e laboratórios por parte dos estados e municípios brasileiros”.

continua se impondo, reproduzindo, ainda hoje, o modelo pedagógico de transmissão de conhecimentos. Infelizmente, quando as tecnologias entram na escola são, na maioria das vezes, para mimetizar o quadro negro, o giz branco e o caderno.

Nesse sentido, devemos de fato considerar a formação de professores no contexto de uma perspectiva crítica de inclusão tecnológica digital muito urgente, pois pensar tecnologias na escola é incluir todas as tecnologias, não só o computador. Com isso, talvez consigamos colocar em pé de igualdade, em relação ao giz, ao quadro negro, ao caderno e, principalmente, às enfadonhas aulas expositivas, as mídias integradas e um sem número de outras tecnologias expressivas, tais como a pesquisa de campo, a música, o teatro, experimentos da física, química, matemática e biologia, o uso de materiais lúdicos e sucatas, assim como uma infinidade de outros objetos que surgem a partir dos inventos produzidos pelos contextos de aprendizagem. Aqui temos um primeiro estranhamento em relação ao próprio conceito tecnologia, pois pouco se encontra na literatura científica da área da Educação estes últimos exemplos como sendo também considerados tecnologias. Ao mesmo tempo, sou otimista em relação ao longo caminho de pesquisa que estamos trilhando agora, fazendo frente àquilo que os pensadores da Educação anteviram nos idos de 1981, quando discutiam a inclusão digital. O acesso ao computador na escola já existe, mas e agora? O que fazer com isso? Como rivalizar o consumismo digital na escola com novas modalidades de recursos tecnológicos e pedagógicos, mais difíceis de serem implantadas como política pública, que priorizem o protagonismo e autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem? Como fazer frente às facilidades de aquisição e sedução do mercado produtor, bem como ao potencial deslumbramento provocado por estes objetos de desejo, na forma das complexas e multifuncionais mídias digitais integradas, que, em tese, poderiam sozinhas se impor no cerne dos processos de aprendizagem nas salas de aula? Mesmo com os programas de capacitação continuada de professores (Proinfo Integrado), e espaços multifuncionais para pessoas com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), sem contar com as inúmeras iniciativas louváveis para capacitação vocacional e ensino profissionalizante da população, pensamos que existe uma inversão do debate. Fala-se demais em computadores e mídias integradas e pouco em tecnologias múltiplas, que envolvem aí as tecnologias não digitais.

Se pensarmos em tecnologias, no sentido amplo, o elemento digital é apenas um na multiplicidade; donde as provocações anteriores. E é nesse sentido que apresento a ideia de inclusão tecnológica que, a meu ver, respeita mais o contexto e as relações não

digitais existentes no plano intensivo das tecnologias. Na educação, que é o que nos interessa discutir aqui, cada escola, por exemplo, tem um laboratório de informática e um contexto específico de uso das múltiplas tecnologias. Ao longo do texto, nós iremos defender o argumento de que nem sempre o laboratório de informática será a porta de entrada para a inclusão tecnológica. Na contramão dessa ideia, percebe-se que, pela urgência de “desencaixotar” as máquinas que chegam “de caminhão” até as escolas brasileiras, tende-se a disciplinarizar o uso das TICS (tecnologias de informação e comunicação) na escola também. Lembrando o que nos diz Rancière (2005, pp. 20-30), afirmamos que não adianta substituir o império da “ordem explicadora” do quadro negro e das crianças-cabeça-de-caderno por uma tecnologia pautada pela “ordem explicadora” da aula de computação, muitas vezes ministrada por monitores dos cursos de graduação em informática, com uma estranha supervisão das professoras que pouco ou nada sabem de informática. Enfim, chegamos onde gostaríamos: pensar inclusão é pensar uma nova ordem na educação, que é, segundo este mesmo autor, uma “ordem emancipadora” em relação aos dispositivos docilizadores de corpos e espíritos aprendentes. E aqui fizemos uma nova transgressão: simplesmente falamos em inclusão, sem mais adjetivá-la como digital ou tecnológica.

Detenhamo-nos ao termo inclusão: Ao mencionarmos políticas de inclusão, facilmente pegamos carona no desejo do *socius* político que tenha por finalidade fazer com que tudo aquilo que esteja marginalizado do consumo da população seja democratizado. Como já apresentamos anteriormente, essa foi a lógica da implantação dos laboratórios ProInfo, qual seja, a de que todos possam usufruir as TICS e tudo o que representam dentro da escola. Como demonstramos anteriormente, conseguimos visualizar este desejo, por parte do discurso do poder público, quando falam que as propostas inclusivas têm finalidade de indução, como o Projeto Escola Aberta, o qual apenas sugere que a comunidade participe de sessões de vídeo com o acervo disponível nas devedotecas e os demais recursos existentes nos laboratórios ProInfo. Ou seja, não existe recursos humanos e participação prática do poder público para uma reinvenção constante do processo inclusivo. Tão somente induz-se, deseja-se e espera-se que tal indução seja mais forte que os apelos mercadológicos que tais tecnologias digitais também oferecem ostensivamente na escola. Quando se trata de políticas de inclusão digital, hoje em dia, fala-se muito no uso e na integração das tecnologias digitais no contexto pedagógico. Ora, usar e abusar faz parte do ímpeto consumista. Será esta a

melhor forma de incluir? Não se estaria integrando no modelo consumista? Estas distorções do conceito de inclusão estão muito bem apresentadas por Mendes³ (2006), autora no campo da Educação Especial, que propõe uma radicalização do conceito de inclusão, ao considerar que cada coletividade tem suas próprias diferenças, que devem ser trabalhadas na perspectiva inclusiva. Parece-nos, com isso, que perceber fenômenos que diferem do fluxo e que se encontram invisibilizados no *socius* consumista pode apresentar as condições de possibilidade para resistência e inclusão.

Dito isso, cremos ter dado condições para colocar um problema no presente artigo: Quais estratégias de resistência ao consumismo digital e possibilidades de intervenção inclusiva são viáveis no contexto da Educação a Distância hoje? Nesse sentido, afirmamos duas experiências que podem ser ilustrativas: (1) a pesquisa-intervenção do projeto CIVITAS no grupo de professores de Sobradinho/RS; (2) a proposta de formação de professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo a Distância da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

1. CIVITAS CONSTRUÇÃO DE CIDADES: UMA METODOLOGIA DE INVENÇÃO DE MUNDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As inflexões sobre um primeiro exemplo de resistência traduzem parcialmente uma construção da história de pesquisa-intervenção do autor, no momento em que ele se torna pesquisador integrante do projeto CIVITAS (Cidades Virtuais: Tecnologias de Aprendizagem e Simulação)⁴, movimentando as produções do LELIC (Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição) há seis anos, desde a aprovação dos editais pelo CNPq⁵, e PROEXT/UFRGS⁶. Faço a opção, desde já, de abandonar o CIVITAS como sigla, para dar ao leitor a oportunidade de pensá-lo como substantivo Civitas, pois, como veremos, o seu sentido é muito mais do que cidades virtuais como

³ Neste artigo, ela faz uma genealogia do conceito, percorrendo desde a sua origem norte-americana “mainstreaming” (que aqui no Brasil foi traduzido como “integração”), que virou uma “moda” global, visando a “normalização” da diferença. Normalizar no sentido de adaptar as normativas das escolas às crianças, oferecendo recursos necessários para suprir suas dificuldades de aprendizagem, seja por qual motivo ou deficiência for.

⁴ Ver AXT, M., FERREIRA FILHO, R. C. M., BALLE, E. E., MÜLLER, D. N. Cidades Virtuais: tecnologias para aprendizagem e simulação. In: IV Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 2008, Salvador. Jogos eletrônicos, educação e comunicação: construindo novas trilhas. Salvador: UNEB, 2008. v.1. pp. 1-10.

⁵ Edital CNPq 09/2001 - ProTeM/Socinfo 01/2001 - Tecnologias para Desenvolvimento e Pesquisa em Conteúdos Digitais. Também pelo Edital Universal – 2004.

⁶ Edital PROEXT 2003 e 2005/SESu-MEC Programa de Apoio à Extensão Universitária Voltado às Políticas Públicas.

tecnologias de aprendizagem e simulação; é uma idéia-problema que pode explodir para uma proposta metodológica mais abrangente. Este tem sido o eixo de problematizações que compõem a dinâmica da sala de aula, junto às crianças, enquanto extensão dos grupos de estudos do Civitas. No ano de 2009, foi concluída mais uma etapa iniciada a partir do edital FINEP/2007⁷, através da chamada para jogos eletrônicos. Foi em função do financiamento desse projeto, e a partir da justificativa de formar professores para usar os jogos dentro do contexto de problematizações do currículo, que o autor se vincula formalmente ao Civitas. Este projeto veio a ser o corolário de um fluxo de discussões que se fazia no LELIC há vários anos em relação à complexidade do conceito de tecnologia. Sempre foi consenso entre o grupo que a necessidade de levar a tecnologia para dentro da escola deveria ser feita de uma forma especial, a partir de uma metodologia refinada que possibilitasse uma escuta sensível dos trabalhadores da educação e das crianças. Para isso, constituiu-se uma série de pressupostos no acompanhamento da pesquisa-intervenção do Civitas. A saber: (1) fazer convênios com os municípios interessados; (2) constituir, por adesão, grupos de professores dos 4ºs anos do ensino fundamental; (3) discutir com os professores dos 4ºs anos a invenção de cidades imaginárias no contexto do currículo; (4) promover no processo de discussão em grupo diários de anotações do processo. A experiência que apresentaremos aqui é relativa ao item (3) e faz parte da tese de doutorado do autor. Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-intervenção pelo argumento teórico,

justamente por questionar a clássica polarização sujeito-objeto mantida mesmo entre as pesquisas participantes (...) Ao pesquisador que conceba a subjetividade à luz de um paradigma ético-estético, que se proponha a observar os efeitos dos processos de subjetivação de forma a singularizar as experiências humanas e não generalizá-las, que tenha compromisso político com o que a realidade com a qual trabalha demanda de seu trabalho científico, não é dada outra perspectiva de investigação que não a pesquisa-intervenção (PAULON e ROMAGNOLI, 2000, p.92)

Como tentaremos demonstrar nesse artigo, a cartografia desta prática com cada um dos municípios conveniados, e mais, com cada um dos grupos de professores estruturados, apresenta singularidades próprias de uma pesquisa-intervenção. Para entendermos a complexidade deste pressuposto metodológico no trabalho da formação de professores a partir do Civitas, nos colocávamos a seguinte questão:

O que tudo pode o objeto (x)? Sendo que no lugar de “x” pode ser uma tampinha de garrafa, um rolo de papel higiênico, papéis, caixas, pedaços de pau, isopor, caneta, caderno. Também, o que tudo pode uma imagem digital,

⁷ FINEP/2007. Projeto N° 6137.

um gravador digital, os softwares e jogos, e todas as outras possibilidades virtualizadas⁸. (sic.)

É preciso entender no contexto desta prática que, para chegar a este momento, havia sido percorrido um longo processo político com os municípios e a efetiva constituição dos grupos de professores. Após este longo caminho, já com um bom material empírico constituído pelos diários de anotações dos professores, se criavam condições para orientar a construção de uma cidade virtual na sala de aula, onde o grupo de professores é que teria a sensibilidade de perceber o momento certo de iniciar. A partir de uma interpretação específica dessa regra (3) na metodologia Civitas, argumento que tais problematizações atingem visceralmente o que Deleuze e Guattari (1999) intitulam como uma onda dolorífera que pode dar passagem a um tipo de fluxo da invenção da vida no aprender, na medida em que o acontecimento da sala de aula vai encontrando respostas para as inquietações geradas por tais problematizações. Deleuze e Guattari (1999, p.12), ao se utilizarem do exemplo da dor experimentada pelo sadomasoquista, nos alertam que “é falso dizer que o masoquista busca a dor, mas não é menos falso dizer que o masoquista busca o prazer de uma forma particularmente suspensiva ou desviada”. Trata-se da busca de algo novo, de um novo corpo inventivo, transmutado, o qual “só poderá ser preenchido, percorrido pela dor, em virtude das próprias condições em que foi constituído”.

Quando se fala em usar tecnologias na sala de aula, apresentamos o caráter vital do aprender, na medida em que considerarmos que os mecanismos (isopor, caneta, caderno, rolo de papel higiênico, etc.) não se sustentam sem um organismo no agenciamento. Portanto, a partir das discussões promovidas no LELIC, sedimentadas pela pesquisa-intervenção durante dois anos num grupo de professores do município de Sobradinho/RS, a invenção da vida no processo de aprender é uma proposição metodológica que tenciona um modo de experimentação política, ética e estética na sala de aula. A ideia é que, ao se inventar uma cidade, possa-se viver a escola e o processo de aprender de um modo também mais inventivo do que ao do modelo impositivo do currículo dos 4ºs anos do ensino fundamental, tal como descreve Axt (2003):

as cidades virtuais - estando propostas no âmbito das tecnologias digitais (mas não excluindo cidades com materiais e suportes convencionais concretos) - supõem uma construção cooperativa, em tempo real, tanto síncrono quanto assíncrono, pelos vários grupos de crianças. É, portanto, de se esperar que precisem discutir regras de construção, desde a definição do terreno, a

8 Este tem sido o eixo de problematizações que compõe a dinâmica da sala de aula, junto às crianças, como extensão dos grupos de estudos do Civitas.

aprovação de um plano diretor em função do próprio terreno, a distribuição de lotes para a construção de casas e prédios, até a definição de uma legislação de preservação ambiental, envolvendo a organização social, política e jurídica da cidade, a memória cultural-histórica, a posição econômico-geográfica relativa (na região, no país e no plano mundial) e o estabelecimento de contratos sociais coordenando as relações de sociabilidade entre os cidadãos, ou seja, entre elas as crianças (AXT, 2003, p. 76).

O aspecto mais interessante dessa proposição é, talvez, a sua deriva que coexiste à da invenção da cidade: fazer a cidade demorar. Essa demora corresponde aos movimentos da vida em sala de aula, pois nem sempre a vida obedece à racionalidade do conteúdo programático curricular. A vida pode nascer no conteúdo, mas também pode morrer nele e pode, por fim, passar longe dele.

Demorar é, certamente, fruto de uma intuição de Axt (2003) para trazer o conceito bergsoniano de duração ao contexto das proposições, pretendendo que essa experiência seja replicada em sala de aula. Na sua clássica obra “A Evolução Criadora”, Bergson (1971) nos diz que a duração é o inclinar-se do passado sobre o futuro que rói o futuro e prossegue sem tréguas. Diz ainda que a duração morde as coisas e nelas deixa a marca de suas mordidas. Ao atribuir uma inclinação e mandíbulas à duração, nos parece que o autor constrói um aparato argumentativo, atribuindo ao tempo da duração uma função vital, dando-lhe uma encarnação, fazendo o fluxo vital percorrer-lhe sempre que necessitamos pensar o tempo como um elemento constitutivo da vida. Portanto, no contexto do Civitas, trata-se da potência de fazer demorar o imperceptível na invenção da cidade, de forma que o processo de invenção transcorra no percurso do ano letivo. Pretende-se evitar, com isso, estudar apenas o ponto a ponto do currículo, ignorando o que há no intervalo entre tais pontos. O ponto a ponto poderia ser reproduzido nessa proposição de forma sistemática, mas a duração não funciona assim, pois envolve a vida e o conhecimento que da vida se faz. Enfim, é o conhecimento que está entre os pontos e incide sobre um sistema natural do próprio corpo:

o conhecimento dum ser vivo ou sistema natural é um conhecimento que incide sobre o próprio intervalo da duração, ao passo que o conhecimento dum sistema artificial ou matemático incide apenas sobre a extremidade. Continuidade de mudança, conservação do passado no presente, duração verdadeira estes atributos com a consciência. Poder-se-á ir mais longe, e dizer que a vida seja invenção, tal com a atividade consciente, e como ela criação incessante (BERGSON, 1971, p.79).

A invenção de cidades é, portanto, uma proposição metodológica do projeto Civitas que tensiona a educação, propondo focá-la no aprender e não no ensinar. Mais do que isso: no aprender sobre a vida. Uma vida que dura e se produz no arrebatamento

do aprender enquanto um exercício constante de experimentação do devir de objeto, tecnologia, aluno, professor.

Não nos restringimos a pensar a vida apenas no contexto da invenção concreta da cidade. A cidade pode ser os próprios alunos da sala de aula que se transformam em comerciantes, gestores, engenheiros, filósofos e escritores. O importante é que o ano seja “pouco” para as múltiplas demoras que cada entrada de invenção provoca na sala de aula. Nesse processo de invenção de mundos, toma parte a invenção de si na assunção de processos autorais.

Para que isso aconteça, as produções dessas múltiplas durações das cidades inventadas são apresentadas em um evento de avaliação ao final do ano, reunindo professores e gestores dos quatro municípios envolvidos no projeto Civitas, além de convidados e outros interessados. As avaliações comportam também registro de ideias e publicações de artigos teóricos e ensaísticos. Faz parte do processo de formação de professores do projeto Civitas a produção textual e visual para o evento de avaliação, bem como o seminário intermunicipal que acontece, a cada ano, num município diferente. Também se sugere que as crianças possam apresentar suas produções em seminários municipais das turmas do projeto Civitas. Tais produções autorais exigem que os professores e alunos exercitem sua capacidade de registro dos pensamentos, delírios e conhecimentos que foram se construindo ao longo do ano letivo, assim como o recorte dos aspectos mais relevantes do seu percurso de aprender no contexto do projeto Civitas.

Temos, assim, o circuito completo de uma regra metodológica no projeto Civitas, que é de invenção no contexto político, ético e estético, com a perspectiva de um *intensio* de vivências em sala de aula a partir das demoras potentes de devir, assim como de um *extensio*⁹, capaz de criar conhecimentos dentro dos mais diferentes desdobramentos: sínteses, categorias, relações entre conteúdos, etc. Dimensão política, em função da possibilidade de assunção de posições de autoria; ética, em função de apresentar a experiência no coletivo e manter o cuidado com as vozes e os sentidos produzidos na sala de aula; estética, em função da composição de si e de mundos possíveis.

Como foi anunciado no início deste bloco, ressaltamos que esta foi apenas uma

⁹ *Intensio* e *extensio*, são as duas dimensões que, segundo Deleuze (2006, p.315) constituem as duas ordens díspares que entram em comunicação para individuação dos signos. Neste caso o contexto são os signos do aprender.

das regras metodológicas exploradas para a análise da complexidade envolvida no projeto Civitas. Cada uma das outras daria novos artigos a serem construídos, mas fizemos questão de apresentar esta, pois esse “demorar” na construção da cidade/maquete das crianças e professores constitui uma política de resistência em relação à compressão do tempo no processo de consumismo digital. Esta racionalidade inventada em relação ao uso das tecnologias no projeto Civitas teria, no sentido e no agenciamento, a própria arquitetura do que compreendemos como sendo tecnologias. A demora das cidades inventadas ao longo de pelo menos um ano letivo poderiam se constituir como um catalisador, um freio na aceleração exacerbada e na obsolescência programada das tecnologias digitais.

Se não, vejamos: não poderíamos dizer que a velocidade de inventos que aconteceram nas últimas três décadas, que evidenciam uma espécie de imposição do comércio digital, apresentam-se como um dos aspectos responsáveis pela transformação de nossas subjetividades, aceleradas em todos os âmbitos de nossas vidas? Manuel Castells (2007), ao resgatar tal contexto de inventos, nos traz dados assustadores sobre essa espécie de compressão do tempo histórico gerada pela avalanche de invenções digitais. O autor nos lembra que demorou 70 anos para que o preço do algodão fosse reduzido em 85% no período da revolução industrial (1780-1850), enquanto que demorou 3 anos para que os preços dos semi-condutores caíssem 85%. Aí nos questionamos: será que essa compressão abissal não teria sido transposta para o nosso comportamento consumista? Por outro lado, experimentações com o fundamento metodológico semelhantes ao do projeto Civitas não poderiam constituir possibilidades de deriva no fluxo consumista, no contexto da inclusão tecnológica digital na Educação?

2. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO A DISTÂNCIA DA UAB/UFPEL

Resistir contra modelos de formação de professores ditas “aligeiradas” e “baratas” (como é o caso da Educação a Distância) em nome de utopias pedagógicas livres dos apelos capitalistas, tem sido um argumento forte no sentido de uma reflexão profunda relativa às bases democráticas e epistemológicas da Educação e, especialmente, da formação de professores. Freitas (2007), por exemplo, apesar de considerar que “a tecnologia é uma realidade que impregna nossas vidas e a escola se

defronta com o desafio de um trabalho pedagógico voltado para as habilidades necessárias ao entendimento dessas novas relações”, em outro momento é muito categórica ao dizer que as

iniciativas atuais de massificação por intermédio da UAB¹⁰, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude (FREITAS, 2007, p. 1214).

Esse tipo de argumento se tornou habitual nas discussões sobre a interiorização da formação superior e a expansão da universidade. Mas omite-se, muitas vezes, em dizer que a massificação, o consumismo, o estado mínimo não são prerrogativas apenas da Educação a Distância, mas sim acompanham um processo social em todos os âmbitos. Em Kreutz (2009, p.94) há evidências empíricas, nas narrativas apresentadas e registradas na pesquisa-intervenção de um processo de grupo de professores dos 4^{os} anos do ensino fundamental, que permitem afirmar que a resistência, para ser considerada um signo do aprender, não se apresenta na forma de oposição ou confronto. A resistência política se dá pelas brechas existentes nos fenômenos, ou seja, se os fenômenos hegemônicos acabam por sofrer pequenas implosões quando atingidos por dentro. O alpinista busca as fendas no monólito e dá nome a elas, as encarna com outros sentidos e, portanto, resiste.

É justamente a estratégia de resistência mencionada acima que tem animado o curso de Licenciatura em Educação do Campo a Distância, oferecido na UFPEL pelo Sistema UAB, tendo por objetivo a formação de professores de séries iniciais e educação infantil no contexto das escolas rurais e dos territórios do campo. O colegiado deste curso, desde o primeiro semestre de implantação, tem se concentrado sobre a questão do tempo e da velocidade imposta pelos currículos das Licenciaturas, de um modo geral. Para isso, a concepção do PPC (Projeto Pedagógico de Curso) da Licenciatura em Educação do Campo a Distância se fundamenta na constituição de eixos temáticos na sua grade curricular. Ao longo de 4 semestres letivos, os nossos acadêmicos são expostos a um processo curricular que pretende incorporar a *duração* nos processos de aprender. Compreendemos o eixo como um organizador da estrutura, um limitador da dispersão temática, que fornece o cenário no qual são construídos os objetos de

¹⁰ Sigla para o sistema Universidade Aberta do Brasil, que apóia universidades públicas a oferecerem em nível superior e pós-graduação modalidades de educação à distância.

pesquisa. Nos 4 primeiros semestres podemos citar pelo menos três eixos temáticos, que pretendem não só fazer resistência aos processos de aligeiramento da Educação a Distância, como também oferecer condições de possibilidade para que possamos aproveitar as vantagens e neutralizar os inconvenientes das tecnologias digitais nos processos pedagógicos. Os eixos que acompanham os alunos nos dois primeiros anos são (1) Processos Educativos; (2) Abordagens de Pesquisa; (3) Educação do Campo. Ao invés da lógica disciplinar, temos eixos que atravessam os anos, duram no pensamento dos alunos, ao longo de uma temporalidade diferente do tempo convencional do ensino superior presencial. Trata-se de um tempo duplamente investido simbolicamente: primeiro, por não se encerrar na lógica do semestre; em seguida, por necessitar de uma produção continuada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (o curso utiliza o Moodle)¹¹, que lança mão de outras linguagens que não apenas a leitura de livros e artigos, ou as aulas expositivas do ensino presencial.

Para exemplificar a proposta de resistência ao aligeiramento, a partir de uma nova duração nos eixos, será utilizado como elemento empírico de análise uma proposta desdobrada em uma tarefa relativa ao eixo de Processos Educativos ao longo do primeiro semestre. Este eixo, em 2011, foi ofertado a 675 acadêmicos, distribuídos em 15 pólos de apoio presencial no estado do Rio Grande do Sul. Em primeiro lugar, é importante considerar a ementa do primeiro semestre, que é a seguinte:

Estudo sobre desenvolvimento humano e aprendizagem. Noções gerais sobre o conceito de desenvolvimento. Estudo introdutório do desenvolvimento humano com ênfase no desenvolvimento infantil. A construção do símbolo na criança para constituição de pistas teóricas para compreensão da linguagem infantil. A construção do aprender na infância (PPC de Licenciatura em Educação do Campo – 2009).

Não é preciso lembrar que este eixo pressupõe uma continuidade no segundo semestre, que se encaminha justamente para a construção do símbolo e da linguagem. Diante desta proposta, o desafio foi o seguinte: (1) quais conceitos são fundamentais para serem trabalhados no eixo? e; (2) que linguagens do mundo EAD teriam mais potencial para fazer o tempo expandir/durar nos processos cognitivos dos acadêmicos

¹¹ Moodle é um software livre de código aberto, que funciona com uma plataforma pedagógica com finalidade de interação e repositório de arquivos didáticos, podendo acomodar várias ferramentas interativas: fóruns, chats, repositório de vídeos e arquivos em diversos formatos. Trata-se de uma ferramenta multiusuário, que tem um sistema de permissões diferenciadas, dependendo de como for programado. No caso da Educação a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil (o qual inclui o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPel), há uma distinção de permissões e acessos para função “aluno”, “tutor”, “professor pesquisador” e “professor efetivo”. Nesse sistema, além de múltiplas possibilidades que a plataforma oferece para o processo de aprendizagem, é possível lançar avaliações dos processos dos alunos.

em formação nesta modalidade de aprendizagem. Primeiro, foi pensado no software *CMap Tools*¹², para ajudar na confecção de um mapa conceitual. Mas imediatamente percebeu-se um fator desfavorável, que é justamente a interação face a face com o aluno. O software em questão seria mais um elemento para reforçar as abstrações tão presentes nos conteúdos teóricos, e isso, somado ao fato de a modalidade ser a distância, talvez pudesse afastar o aluno do conteúdo. Ao mesmo tempo em que a EAD tem um sem número de estratégias para aproximar mais os alunos do professor, tais como os fóruns e os chats, as teorias acabam sempre com uma carência de “voz e entonação”, o que não é nenhuma novidade também para o ensino presencial. Penso que um dos maiores desafios do professor a distância seja encontrar um dispositivo pedagógico que afete de forma vigorosa o acadêmico, assim como a interação *face to face* que, convenhamos, é muito eficaz no ensino presencial, no que tange as discussões teóricas. Partindo desta problemática foram elencadas perguntas: e se construíssemos um mapa de conceitos arquitetados com a linguagem do cinema? E se falássemos de aprendizagem e desenvolvimento a partir de uma outra estratégia, que não o *CMap Tools*? Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Educação do Campo a Distância recebe em sua estrutura o auxílio de três bolsistas do curso de Cinema da UFPEL para ajudar a pensar e produzir esta idéia, tendo por finalidade construir vídeo-conceitos incorporados no material didático apresentado no eixo de Processos Educativos.

Os resultados são muito modestos ainda, pois se trata de um projeto piloto e o tempo do cinema e da edição tem uma duração peculiar. Novamente temos a complexidade do agenciamento tecnológico numa articulação com o tempo que demora. Não seria esse justamente o complexo de variáveis que ajudaria a compor o signo da resistência ao fluxo consumista digital? Uma primeira versão do vídeo-conceito, intitulado “(des)envolvimento”, já está no ar¹³. O roteiro foi pensado tomando como ponto de partida os textos teóricos produzidos para o eixo de Processos Educativos I. Tais textos, por mais que adaptem a linguagem à realidade do seu leitor, não conseguem se furtar de uma estrutura expositiva e linear do conceito de desenvolvimento e

¹² Trata-se de um software gratuito que tem por finalidade a produção de mapas conceituais. A interface gráfica do software é bastante simples nos fazendo lembrar a confecção de organogramas em cartolina. A diferença é que cada ligação entre uma estrutura e outra apresenta a possibilidade de colocarmos um verbo de ligação, dando sentido e movimento aos conceitos inseridos nessa estrutura. Estes conceitos vão sendo estruturados com o auxílio desta ferramenta, além de proporcionar a possibilidade de ilustrar num mapa os conceitos presentes num artigo. Por exemplo, dão a possibilidade de fazermos nexos autorais entre os conceitos. Vale a pena a experimentação com o software, que pode ser encontrado pelo localizador *CMapTools* no Google.

¹³ <http://www.youtube.com/watch?v=8mn7-4tcfU>. Em 30 de junho de 2014.

aprendizagem. Por mais que tenham sido construídos de forma colaborativa em co-autoria com a Profa. Dra. Regina Trilho Otero Xavier e a Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff, temos aí a limitação da linguagem escrita. Por mais que sigamos as técnicas sugeridas para produção de material auto-instrucional na EAD, o que se percebe é que há uma frieza da palavra do texto que o nosso acadêmico, territorializado nas questões do campo e das cidades do interior do estado do RS, precisa dar sentido. Por isso o vídeo-conceito vem a ser um dispositivo de sentido para este texto frio de palavras e teorias. Se o leitor deste artigo olhar o vídeo-conceito irá perceber que o argumento é simples. Trata-se de introduzir o observador no processo de compreensão do desenvolvimento. Imaginem um médico falando sobre o desenvolvimento das doenças do coração e, logo após, um poeta falando do mesmo tema. Este é o argumento do vídeo-conceito. Com isso o acadêmico terá a oportunidade de construir o seu próprio conceito de desenvolvimento a partir dos elementos teóricos e empíricos presentes no seu território. Enfim é um somatório de elementos didáticos que fazem o tempo durar no Moodle e o processo de Formação de Professores resistir ao aligeiramento e ao consumo digital.

Aqui pensamos ter ficado clara a importância da experiência metodológica do projeto Civitas na sua invenção de mundos com o uso de tecnologias digitais e ancestrais (sucatas, lixo seco e narrativas das cidades) fazendo a cidade imaginada das crianças durar durante um longo ano letivo. Ao que parece a duração também é uma grande preocupação na preparação do material didático no curso de Licenciatura em Educação do Campo a Distância, pois o vídeo-conceito se apresenta como um elemento de redimensionamento do tempo no contexto da produção de material auto-instrucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema das estratégias de resistência ao consumismo digital a partir das experiências da pesquisa-intervenção e do vídeo-conceito, podemos afirmar algumas possibilidades: (1) repensar o conceito de tecnologia, considerando o seu agenciamento com os mecanismos e organismos que o compõem, sendo que o digital deve sempre dialogar com o ancestral; (2) favorecer a inclusão tecnológica a partir de projetos de pesquisa-intervenção e metodologias de produção de material didático, propiciando novos comportamentos sociais no processo de aprender; (3) compreender

que, no contexto da pesquisa-intervenção da formação de professores, tanto a partir da experiência do projeto Civitas, quanto na produção de material didático no curso de Licenciatura em Educação do Campo a Distância, um dispositivo necessário e vigoroso é a duração dos processos. Deixar o tempo da vida morder a aprendizagem e nele deixar a marca das suas mordidas. Tais marcas, que se tornam visíveis na demora da construção da cidade imaginária e a demora na construção dos vídeo-conceitos, também promove uma resistência aos processos aligeirados expansionistas da formação de professores, pois traz à cena o tempo da vida, que não obedece o tempo produtivista. Com estes três elementos, abrimos possibilidades de pensar a Educação, a Educação a Distância e a Formação de Professores como resistência à lógica hegemônica, buscando as brechas necessárias para pequenas mudanças nas práticas de pesquisa e docência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Evandro. **Práticas de Escrita e Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos: Novelas a-paralelas**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) *Ano de Obtenção do título*: 2006.

AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. “Sala de aula em rede: de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção” In: **Cartografias e Devires: A construção do Presente**. Editora da UFRGS: RS, 2003.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio A. R. Coexistir na diferença: De quando a Formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole M. F. (org.) **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Editora da UFRGS: RS, 2008.

AXT, M., FERREIRA FILHO, R. C. M., BALLE, E. E., MÜLLER, D. N. Cidades Virtuais: tecnologias para aprendizagem e simulação. In: **IV Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 2008, Salvador. Jogos eletrônicos, educação e comunicação: construindo novas trilhas**. Salvador: UNEB, 2008. v.1. pp. 1-10.

AUGÉ, M. **Não-Lugares; introdução a uma antropologia da supermodernidade**. S. P., Papyrus, 1994.

BORGES, Márcia de Freitas Vieira. **Diálogos com o futuro e respostas ao presente: políticas públicas para utilização da informática no contexto escolar**. Anais do XXVIII Congresso da SBC, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o Consumo. A transformação das pessoas em Mercadorias**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Vol. 1. Editora Paz e Terra: São Paulo, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 5. São Paulo: Ed 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos

educadores. **Rev. Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro/1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) Política de Formação de Professores: A prioridade Postergada. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

KREUTZ, José Ricardo. **Resisitir, problematizar e experimentar como desdobramentos do aprender**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Ano de Obtenção do título: 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Rev. Brasileira de Educação**. V. 11, nº 33, set/dez. 2006.

PAULON, Simone Mainiere; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa- Intervenção e Cartografia: Melindres e Meandros Metodológicos; Ver. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ. Ano 10, n. 1, p.85-102, 1º quadrimestre de 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante. Cinco Lições sobre Emancipação Intelectual**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.