

A FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE

Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN)

Ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

O que o conceito de rede e a formação docente têm em comum? Essa é uma discussão que só a educação a distância pode mediar? Na verdade, o conceito de rede é discutida, nesse artigo, a partir de uma visão rizomática (DELEUZE;GUATARI, 1995) do conhecimento e somada à uma visão de Educação a Distância que considera a necessidade de se pensar novos papéis para professores e alunos através da mediação das novas tecnologias da informação e da comunicação (KENSKI, 2010). Para além das questões teóricas que envolvem essa temática, está a prática efetiva da oferta de um curso de formação de professores a distância, ou seja, os obstáculos que uma instituição pode enfrentar nessa oferta. Nesse sentido, esse artigo busca focar no processo de implantação e oferta da primeira licenciatura em espanhol a distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), os obstáculos encontrados e as soluções viabilizadas.

Palavras-chave: educação em rede, educação a distancia, formação de professores.

PARA COMEÇAR

O conceito de rede pode ser muito variável, principalmente para nós, brasileiros, nordestinos, acostumados ao balanço momentâneo das redes advindas de nossa tradição indígena. Hoje em dia, com o advento da internet e a rede mundial de computadores, o conceito de rede pode ser muito abrangente e ligado à cybercultura. Mas voltemos aos primórdios da palavra. A palavra nasce no Latim, *rete, is* e significa um conjunto entrelaçado de fios unidos por nós em intervalos regulares, que elaboram uma malha aberta. Obviamente, a palavra remete, originalmente, ao utensílio utilizado para caça ou pesca. Mas a linguagem é o território da metáfora e a palavra migra de sua função de utensílio para remeter a um conjunto de ligações, ou nós, que estabelecem, em diversas circunstâncias, relações entre diferentes indivíduos ou grupos. É sobre esse conceito de rede que iremos falar aqui. Nasce daí o conceito de redes sociais.

As redes sociais são estruturas compostas por pessoas que partilham interesses, valores, objetivos comuns. E uma das características dessas redes é sua abertura, tanto na recepção de novos membros, quanto na desierarquização dos seus membros. Elas seriam, portanto, quase uma não estrutura, no sentido de que se

organizam através de membros flutuantes e da mesma forma que surgem podem desaparecer rapidamente.

O conceito de rede social surge no século XX, na Antropologia social. Mas era um conceito, então, considerado metafórico, ou seja, não havia como associá-lo a comportamentos concretos dos indivíduos. Essa perspectiva mudou a partir da segunda metade do século XX, quando, na sociologia, procura-se perceber as relações entre os indivíduos a partir de aspectos comuns (gênero, idade, classe social). Essas relações apresentam diferentes densidades e os diferentes atores podem estar conectados a partir de laços mais ou menos próximos e de lacunas estruturais que determinam também maior ou menor comunicação entre si.

Se há essa abertura e flexibilidade tão grandes, no entanto, o que conecta os membros dentro dessas redes? A identidade, a partilha de aspectos comuns (interesses, valores, objetivos) que estabelecem um limite constantemente negociável entre cada um dos membros que a compõe. A partilha é dado primordial nessas relações.

Um outro elemento bastante interessantes das redes sociais é a autogeração de seu desenho, ou seja, não há um modelo padrão ou fixo de redes, mas diferentes desenhos que surgem exatamente da negociação entre os membros de cada rede. Nesse caso, a rede social pode ser um exemplo bastante interessante da maturação de uma sociedade civil, pois demonstra a capacidade de convivência democrática e mobilização social.

Discutindo a crise contemporânea dos paradigmas e buscando refletir sobre uma ecologia profunda e holística, o físico Fritjof Capra (XXX, p. 26) aponta a necessidade de refletirmos sobre a nossa cultura ocidental tradicional:

Agora, se olharmos para a nossa cultura industrial ocidental, veremos que enfatizamos em excesso as tendências auto-afirmativas e negligenciamos as integrativas. Isso é evidente tanto no nosso pensamento como nos nossos valores, e é muito instrutivo colocar essas tendências opostas lado a lado.

Em defesa das tendências integrativas, o físico condena a atitude auto-afirmativa de poder, hierárquica e típica da sociedade patriarcal e sugere, como nova proposta a atitude de poder, a organização por influência, que se configuraria através da metáfora da rede. Esse tipo de poder, diz ele, é integrativo e permite reconhecer

que todos os seres humanos estão ligados entre si a partir de comunidades ecológicas interdependentes.

As redes podem ser observadas a partir de diferentes perspectivas. Elas são unidades quando observadas a partir das suas fronteiras físicas, temporais ou sociais. E a partir dessas fronteiras é possível identificar quem são os indivíduos que as compõem.

Também é possível observar a rede a partir das formas relacionais que a caracterizam, configurando o seu modelo de organização. Essa configuração do modelo, leva à análise do conteúdo e do contexto em que elas se centram, que podem definir essas redes como multiplexas, por exemplo, quando se verificam sobreposições de relações diversas em conteúdos:

- Relações de transação: trocas entre atores (materiais ou simbólicas);
- Relações de comunicação: canais para transmissão de mensagens e informação entre atores da rede;
- Relações de interseção fronteira: indicam sobreposição de laços e conteúdo entre os atores;
- Relações instrumentais: voltadas para as práticas cotidianas com objetivos concretos específicos (uma relação mais pragmática);
- Relações sentimentais: tipos de relações mais comum que identificam emoções, afeto, deferência, amizade, hostilidade, etc;
- Relações de poder e autoridade: apontam relações de hierarquia, dominação, liderança, etc;
- Relações de parentesco e descendência: os laços indicam relações estáveis de família ou alianças primordiais;

(FAZITO, 2002, online)

Do ponto de vista da construção do conhecimento, Deleuze e Guattari (1995) desenvolvem, ainda na década de 1960, a metáfora do rizoma. Sob essa perspectiva, o conhecimento se organizaria em forma de rede, em todas as direções através de conexões e de forma heterogênea. As relações que se estabelecem entre as informações podem ocorrer a partir de qualquer ponto, sem um ponto central que irradie conhecimento, mas através de múltiplos nós (*links*) para onde convergem informações de diversas naturezas e de onde surgem novas relações estabelecidas com outros pontos do sistema geral, de forma múltipla e contínua.

Pensando os princípios de conexão e de heterogeneidade dessas redes, os dois teóricos apontam o fato de que, em um rizoma qualquer ponto

[...] pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. A árvore lingüística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede

por dicotomia. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signo diferentes, mas também estatutos de estados de coisas.

(DELEUZE e GUATARI, 1995, p.14)

Essa visão de construção do conhecimento rompe, por exemplo, com a estrutura tradicional do processo de ensino e aprendizagem, em que o professor é o agente que irradia conhecimento e os alunos são os receptores dessas informações. Vamos nos deter um pouco sob esse aspecto.

1. EDUCAÇÃO EM REDE

No pensar rizomático, professor e alunos constroem o conhecimento a partir da troca de informações, sem hierarquias mais marcantes, numa perspectiva de colaboração.

O processo de construção, desconstrução ou reconstrução do conhecimento em rede aponta para a ultrapassagem da visão compartimentada, disciplinar, única e isolada, num esforço de reaproximar as disciplinas que devem se desencadear e se interconectar como uma rede – uma teia interligada e interdependente – composta por galerias temáticas transdisciplinares. (OLIVEIRA, 2003, p. 29)

Essa ruptura hierárquica no processo de ensino e aprendizagem é tão mais marcante ao se pensar que nesse modelo convergem não só recursos e informações, não só pessoas que discutem e constroem o conhecimento em conjunto, mas convergem áreas diversas, visto que uma mesma informação, um mesmo conhecimento pode ser compartilhado, analisado e reorganizado a partir de diferentes perspectivas, diferentes áreas do conhecimento humano.

Compreender, portanto, a aquisição do conhecimento através da metáfora do rizoma é entender que as ciências, assim como as memórias, conjugam fluxos desterritorializados. Ou seja, não se limitam e funcionam apenas em “territórios” determinados, em estruturas arborescentes e hierárquicas. Ao contrário, mesmo nas tentativas de fixar limites seguindo círculos de convergência, novos pontos se estabelecem dentro e fora desses círculos. Conexões são instituídas em múltiplas outras direções. (KENSKI, 2010, p. 66)

Essa visão rizomática, no entanto, não elimina a possibilidade do foco em uma determinada área de conhecimento, apenas passa-se a perceber esse foco como um momento não mais como a finalidade ou a metodologia principal do processo, mas um momento entre outros.

Nessa visão em rede, estabelecem-se conexões entre diferentes disciplinas e entre diferentes perspectivas teóricas, e constrói-se o conhecimento a partir do diálogo de saberes que ocorre entre professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos. Dessa forma, o espaço escola passa a ser um espaço de relação, convivendo de forma integrada com outros espaços da esfera social e educacional. O espaço de sala de aula também se transforma em algo mais dinâmico, com trabalhos desenvolvidos em equipes, onde impere o relativismo. As relações se dão, nesse caso, por um princípio de multiplicidade, como o afirmam Deleuze e Guatari:

Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para "voltar" no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade).

(DELEUZE e GUATARI, 1995, p.15)

Para além dessa perspectiva teórica, no entanto, como se concretiza essa visão rizomática no processo de formação docente? Bem, nesse processo, é importante pensar uma série de mudanças. O próprio espaço escola passa a ser um espaço de relação, convivendo de forma integrada com outros espaços da esfera social e educacional. Nesse processo, as novas tecnologias da informação e de comunicação (NTIC) podem contribuir de forma muito relevante, mas o foco deixa de ser apenas o uso ou não uso das novas tecnologias e passa a ser quando e qual a melhor forma de utilizá-las.

Mudar esse foco, no entanto, implica em uma série de ações que façam com que esses sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (principalmente professor e alunos) passem a compreender de forma diferenciada as suas funções. Ao professor cabe compreender e familiarizar-se com essas novas tecnologias capacitando-se para adequar seu uso a diferentes situações de ensino e aprendizagem.

Ao aluno cabe compreender que sua responsabilidade torna-se muito maior na construção não só do seu próprio conhecimento, mas na colaboração com os demais atores do processo.

Para além dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem, essa mudança também tem de estar presente na própria infraestrutura dos espaços educacionais, que precisam se preparar para compreender como essas possibilidades de trabalho interdisciplinar podem existir. No ensino presencial, criando espaços físicos que permitam atividades em grupo, promovendo atividades que congreguem diferentes disciplinas, permitindo diferentes possibilidades de avaliação, flexibilizando conteúdos, por exemplo. No ensino a distância, todas essas atividades podem se realizar também através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou nos espaços reservados a atividades presenciais em grupo (se houverem).

3. A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UMA LICENCIATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO IFRN

A oferta da primeira turma de licenciatura em espanhol presencial no IFRN iniciou-se em 2006. No ano seguinte iniciou-se a elaboração do projeto da mesma licenciatura para submissão ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, na modalidade a distância. Essa oferta nasceu do desejo de levar ao interior do estado o acesso à formação docente de uma licenciatura em língua estrangeira que focasse não só na formação do professor, mas que também desse suporte para o aprendizado da língua.

O desafio foi levado adiante pela Coordenadora do curso de licenciatura presencial e pela equipe do então Departamento de Tecnologias Educacionais e Educação a distância (DETED) do IFRN. Após a aprovação do projeto, iniciou-se o processo de sua formatação final, investindo na produção de material didático, na capacitação dos profissionais envolvidos, enfim, em todos os processos prévios de organização de um curso a distância. Mas os desafios foram maiores do que se poderia ter pensado à época. Vamos abordar alguns deles por categoria: recursos humanos, infraestrutura física, modelo pedagógico.

3.1 Recursos humanos

A lei 11.161/2005, mais conhecida como “lei do espanhol”, leva o país à necessidade de formação de professores de espanhol como língua estrangeira, mas não havia uma tradição na oferta dessa formação no Brasil sequer nas regiões fronteiriças do país, que dizer então, do Nordeste? Esse foi o primeiro grande desafio, posto que, no Rio Grande do Norte, apenas a Universidade Estadual (UERN) possuía um curso de Letras com habilitação para a formação de professores de língua espanhola. O IFRN foi a segunda instituição do estado a promover essa oferta presencialmente e a primeira a promovê-la à distância.

A pouca oferta dessa formação indica, obviamente, uma dificuldade em encontrar corpo docente com a formação necessária não só para atuar junto aos alunos, na oferta da disciplina, mas previamente, para elaborar o material didático. Esse tem sido, aliás, talvez o maior desafio que tem sido enfrentado. Muitas vezes o professor tem a formação na área, mas a prática da escrita e a compreensão das especificidades da educação a distância na elaboração do material didático é uma barreira que ele não consegue vencer. Esse problema tem implicado em grande dificuldade de entregar material didático impresso aos alunos da primeira turma do curso. Agora, na segunda oferta é que estamos conseguindo, a partir do material já elaborado, imprimi-lo para entregar aos alunos que ingressaram.

A falta de conhecimentos específicos da modalidade a distancia, emperra o processo de produção de material didático porque os professores não conseguem cumprir os prazos acordados, e se eles não cumprem, o processo de revisão e formatação desse material também atrasa e, conseqüentemente, a instituição não conseguia licitar a empresa de impressão também a tempo.

a. Infraestrutura física

Outro aspecto relevante é a falta de condições mínimas nos polos (banda larga, laboratórios, profissionais da área, acesso a acervo bibliográfico). No que se poderia chamar de consórcio UAB, os mantenedores dos polos podem ser os Estados ou os Municípios e cabem a esses mantenedores a responsabilidade pela infraestrutura física do local de acesso à oferta do curso pelos alunos.

Os polos são elementos fundamentais no modelo educacional da UAB, haja vista serem os locais onde os alunos recebem o material para estudo, têm acesso à internet para ambientação na plataforma virtual de aprendizagem, realizam as atividades presenciais e fazem estudos em grupo.

As condições econômicas dos municípios e, algumas vezes, a própria falta de conhecimento do mantenedor sobre educação a distância, tem implicado em polos com graves problemas de acessibilidade, com acervo bibliográfico inadequado ou insuficiente, com instalações físicas deficientes, enfim, uma série de obstáculos que, aos poucos, e a partir de intensa avaliação e acompanhamento da CAPES e das instituições de ensino superior (IES) parceiras, têm sido resolvidos.

Outro problema, que diz respeito especificamente às IES, é a falta de profissionais habilitados para o trabalho com educação a distância dentro da própria instituição. São profissões que, muitas vezes, sequer possuem código vaga no Ministério da Educação para abertura de vagas, tais como Designers instrucionais, webdesigners, ilustradores, diagramadores, entre outros. Esse também tem sido um obstáculo enfrentado em todo o Brasil cuja solução tem sido a contratação temporária, a formação e o trabalho com bolsistas.

b. Modelo pedagógico

Outro aspecto relevante do processo de oferta do curso, foi o fato do projeto ter nascido amarrado ao modelo presencial, com oferta de disciplinas concomitantes, com carga horária das disciplinas contabilizadas sem considerar as horas de estudo do aluno.

Esse tem sido um aspecto que tem exigido inúmeras reuniões e decisões que ultrapassam o âmbito de da direção do Campus Educação a distância do IFRN e atingem o Campus Natal Central, que oferta a modalidade presencial do curso, assim como a pró-reitoria de ensino da instituição.

A linha que tem sido tomada é que a instituição não pode ofertar duas estruturas curriculares distintas para o mesmo curso, no entanto, é necessário adaptar a estrutura às especificidades da modalidade e isso tem exigido um redimensionamento do modelo de oferta das disciplinas, por exemplo, que deixaram de ser concomitantes na modalidade a distância e na revisão das suas cargas horárias, que foram diminuídas visando a possibilidade de contemplar as horas de estudo dos estudantes.

Para além dessas questões, outras possibilidades tem sido abertas junto à instancias superiores da instituição e favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos de educação a distância do IFRN possuem exatamente os mesmos direitos de um aluno presencial, o que significa que eles têm acesso a serviços médicos,

psicológicos, às bibliotecas e aos projetos culturais e desportivos dos campi mais próximos de sua moradia.

Logo de início, a instituição não sabia como possibilitar o acesso dos alunos a bolsas de pesquisa e extensão, pois não havia um modelo, um procedimento para esse tipo de acesso. Aos poucos, a equipe do Campus EaD tem conseguido romper essas barreiras e nossos alunos estão tendo acesso às bolsas institucionais e, em breve, a bolsas de programas federais como PIBID que tem sido abertos também para a educação a distancia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda haveria muitos tópicos a serem abordados acerca dessa experiência, mas após todos os obstáculos que tem sido superados e diante daqueles que ainda estão à frente, o professores e servidores em geral que constituem o Campus EaD do IFRN tem a consciência de que o desafio inicial da oferta tem implicado em um trabalho de conscientização da comunidade interna e externa sobre educação a distancia. Tem exigido a formação contínua dos profissionais envolvidos com EaD na instituição; tem se constituído em uma revisão constante de nossos procedimentos internos, de nossa prática docente e tem exigido uma grande parcela de criatividade na construção de soluções viáveis para as dificuldades identificadas.

Nesse sentido, só podemos concordar com Moran, quando afirma:

Caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação. Isso nos obriga a experimentar pessoal e institucionalmente modelos de cursos, de aulas, de técnicas, de pesquisa, de comunicação. É importante que os núcleos de educação a distância das universidades saiam do seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, que facilitem o trânsito entre o presencial e o virtual. Todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar como integrar o presencial e o virtual, garantindo a aprendizagem significativa. (MORAN, 2010, s/p)

Essas mudanças apontadas por Moran indicam um caminhar para uma educação que utilize as redes como parte intensa do processo de ensino e aprendizagem, diminuindo a distancia entre professor e aluno, não só fisicamente, mas hierarquicamente. Acredito que a educação a distancia tem um grande papel

nesse sentido, e essa contribuição mal começou a ser delineada, ainda há um grande caminho à frente.

Estamos começando a caminhar nesse sentido, estamos começando a mudar o foco do processo de ensino e aprendizagem não mais para o professor ou para o aluno, mas para as relações possíveis dentro de diferentes espaços e tempos, entre esses diferentes atores. Se as soluções que encontramos são as mais adequadas, só o tempo e o próprio processo dirão. De nossa parte, estamos sempre prontos para o desafio.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida.** Disponível em <http://livrosdamara.pbworks.com/f/Fritjof%2520Capra%2520-%2520A%2520teia%2520da%2520vida.pdf> Acesso em 04 de abril de 2012.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs** (volume I). São Paulo: editora 34, 1995.

FAZITO, Dimitri. **A análise de redes sociais (ARS) e a migração: mito e realidade.** Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_MIG_ST1_Fazito_texto.pdf Acesso em 04 de abril de 2012.

MORAN, José Manuel. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>. Acesso: 25 de maio de 2010.

KENSKI, Vani. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** In: Revista Brasileira de Educação. N° 8. Mai/Jun/Jul/Ago. p. 57 a 71. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf Acesso: 13 de maio de 2010.