

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
CAMPUS DE GUARULHOS

Investigando o *ethos* docente: reflexões de uma Professora-Ciborgue sobre as transformações da profissão docente na Educação a Distância.

Projeto em fase de revisão. Peço, por gentileza, não compartilhar

Projeto de Pesquisa, em âmbito de doutorado, apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (CEP/UNIFESP)

Pesquisadora responsável: Silvana Aparecida Pires Leodoro

Orientador: Prof. Dr. Henrique Z. M. Parra

Finalidade: Tese de Doutorado

Local: Universidade Federal de São Paulo / Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Financiamento: Pesquisa financiada pela fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Data de submissão: 15 de julho de 2021 (data provisória)

Guarulhos, 15 de julho de 2021.

LÍRICA DO CIBORGUE

o ciborgue habita
debaixo da tua pele

pouco a pouco
ele toma conta
de todos os teus
sentidos e não sentidos

com os olhos ele vê
as cores que não há

nos ouvidos
músicas silenciosas

pela pele os toques
tocam nas coisas
imponderáveis
na boca os sabores
sabem de cor
os desgostos do gosto
no nariz
os odores são
as dores que sobem
desde a raiz
e no todo teu corpo
eles inauguram
os movimentos
que são teus pensamentos
na mágica do leve
levitarás em breve
nos espaços
abstratos
de todos os teus atos

trilhões das tuas células
serão sutilmente alteradas
e as funções
dos teus órgãos
serão novas

quando já não terás
um só eu

mas vários eus
que nem sequer
serás

é com eles
que para sempre
viverás
para além do óbvio

Homo Sapiens Ciborgue
Irmão de mim próprio

**Ernesto Manuel de Melo e Castro. Poema do livro *Neo-Poemas-Pagãos*,
publicado pelo Selo Demônio Negro, 2012.**

Resumo

Os territórios da pesquisa situam-se na confluência dos estudos sobre do trabalho, o ensino, a docência e as tecnologias digitais de informação e comunicação, tendo como recorte o trabalho docente na Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior, em um cenário social marcado pelo acelerado desenvolvimento e adesão das tecnologias digitais e educacionais. O problema da pesquisa é sobre o que é ser professor nas práticas de ensino digitalmente mediadas, como se constroem suas subjetividades nessas práticas profissionais, como seus corpos são afetados e quais os conflitos oriundos dos regimes de trabalho na EaD. A hipótese a ser investigada é a de que a crescente mediação das tecnologias digitais estão produzindo transformações (metamorfoses) no trabalho docente - na Educação a Distância- em diferentes dimensões do seu fazer profissional (no ensino, na gestão do trabalho, nas relações com os demais trabalhadores, entre outras). A metodologia da pesquisa está organizada em diferentes momentos e fará uso de diferentes técnicas. Inicialmente, realizaremos um levantamento bibliográfico para melhor delimitação teórica da investigação e faremos a análise de dados públicos existentes sobre as transformações no mercado de trabalho docente no ensino superior. Numa segunda-fase realizaremos entrevistas semiestruturadas com professoras/es para análise qualitativa dos seus discursos. Paralelamente a esse percurso, pretendo realizar uma autoetnografia da minha própria experiência e atuação docente, visando contrastar e compreender os diferentes sentidos e transformações no "ethos" docente.

Palavras-chave: Corporeidade; Ethos docente; Educação a Distância; Obsolescência; Profissão docente.

1 Introdução

1.1 Dos territórios e problema da pesquisa

A tecnologia não é neutra. Estamos dentro daquilo que fazemos e aquilo que fazemos está dentro de nós. Vivemos em um mundo de conexões – e é importante saber quem é que é feito e desfeito.

Donna Haraway

Sou professora na Educação a Distância (EaD) há mais de uma década, quase toda no Ensino Superior, e considero que essa modalidade possibilita o acesso à educação superior (bacharelado, licenciatura, pós-graduação etc.) de um contingente de alunos que por questões geográficas, financeiras, etárias, disponibilidade de tempo (entre outras razões) não o teriam sem ela. Dito de outro modo, a EaD alcança alunos que o ensino presencial não consegue atingir, seja pela distância geográfica, pelo valor das mensalidades, pela indisponibilidade de tempo (porque trabalham, têm filhos, afazeres domésticos, fazem outros cursos) ou porque querem retomar seus estudos após alguns anos, mas não desejam frequentar a sala de aula presencialmente.

Atribuo, portanto, uma função social ao meu trabalho, mas reconheço que a lição mais amarga que tenho aprendido ao longo desses anos é lidar com os limites que ele impõe continuamente à minha autonomia, enquanto docente. E que autonomia seria essa? Eu a compreendo como certo espaço de ação no qual o docente possa, por exemplo, participar do planejamento pedagógico ou repensá-lo, alterar atividades em curso, corrigir rotas no sentido de atender novas demandas, reconsiderar datas e avaliações feitas ou notas atribuídas, enfim, situações que reclamam a sensibilidade do profissional em face de sua experiência e que, sinergicamente, constituem seu papel, função e identidade profissionais que defino como *ethos* docente.

Resumidamente, portanto, assumo algumas premissas. Primeira, a EaD possibilita o acesso ao Ensino Superior de um perfil de alunado que a modalidade presencial tem dificuldades em atender. Segunda, a autonomia é um elemento constitutivo da identidade docente e, por conseguinte, de sua atuação profissional. A terceira premissa é que minha experiência docente, na EaD, revela certo impedimento ou mesmo impossibilidade do exercício dessa autonomia e que essa condição impacta no modo como constituo meu *ethos* docente.

Desse modo, essa pesquisa situa-se na convergência dos estudos sobre o trabalho, sobre a EaD (em sua profunda relação com as tecnologias digitais de informação e comunicação, as chamadas TIC¹) e sobre a docência, partindo da experiência de uma professora-pesquisadora e mobilizando autores, conceitos e outros dados de pesquisa (documentais e de outros atores) para investigar sobre o *ethos* docente que se constitui nessa/dessa confluência. Mais especificamente, investiga-se a profissão docente, na Ead, Ensino Superior, **enquanto parte do processo educacional e enquanto forma de trabalho.**

A inflexão da autonomia, que destaquei no início, surge como um dado do cotidiano profissional da pesquisadora e demanda o exercício metodológico, próprio do processo de pesquisar, para que possa (ou não) ser consolidado teoricamente. Embora não seja o único dado, a autonomia docente é importante para a compreensão do que é ser professor(a) em uma modalidade de ensino digitalmente mediada e que a pandemia da Covid-19 colocou em inusitada evidência quando as práticas de ensino presenciais tiveram de ser transplantadas - quase que do dia para a noite - em atividades digitalmente mediadas. Embora não se tenham transformado essencialmente na própria EaD, é certo que, ao menos, sentiram sua pulsação.

¹ Referimo-nos tanto aos hardwares – computadores no formato *desktop* e dispositivos móveis como aparelhos celulares, *tablets*, *notebooks*, leitores de texto (*e-readers*), entre outros – quanto aos softwares e aplicativos criados para esses equipamentos.

Definido o ponto de partida da pesquisa, a experiência da professora-pesquisadora, e seu recorte, a EaD no Ensino Superior, o problema da pesquisa pode ser definido como: **O que é ser professor nas práticas de ensino digitalmente mediadas? Quais são os modos de produção de si e as representações de sua prática enquanto profissionais da EaD? Como o corpo do professor está presente nessa condição? Quais são os conflitos oriundos do controle heterônomo e da crescente mediação digital e automatização/mecanização do nos regimes de trabalho da EaD?**

1.2 Do objeto da pesquisa e sua modelagem

O segmento da Educação a Distância ampliou-se significativamente, em nosso país, e conforme dados do Censo da Educação Superior, de 2015, divulgados pelo INEP², houve um crescimento do número de alunos inscritos, nos dez anos anteriores ao levantamento, da ordem de 1120%. Do total de alunos matriculados na Educação Superior, aqueles matriculados nos cursos a distância já equivaliam a 21% do número de alunos matriculados nos cursos presenciais.

Em sintonia com esse crescimento, a Portaria 2117/2019, do Ministério da Educação, autorizou as instituições de Ensino Superior (IES) a ofertarem até 40% da carga horária de seus cursos presenciais de graduação no formato a distância, com exceção dos cursos de Medicina (BRASIL, 2019).

Tal portaria, assinada pelo então Ministro da Educação Abraham Weintraub, definiu em seu artigo 4º que as metodologias e práticas de ensino-aprendizagem, na EaD, devem incorporar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para, entre outros processos, subsidiar “*a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC³ e no plano de ensino da disciplina*”. Desse modo, substanciou tanto a necessidade do suporte tecnológico-digital na modalidade quanto o caráter polidocente (MILL, 2010) da mediação pedagógica que nela ocorre.

Sobre os referidos suporte tecnológico-digital e o caráter polidocente, há certas particularidades nesses elementos que repercutem na modelagem do objeto da pesquisa, em face de seu recorte. Por exemplo:

² Dados do Censo Superior da Educação, divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 12 maio. 2020.

³ Projeto Pedagógico de Curso.

- Dada a **mediação tecnológica** presente nessa atividade docente, é preciso reconhecer que a técnica esteve sempre presente na vida do humano e que não é possível separá-lo (o humano) de sua vida material, dos signos, dos objetos, das técnicas construídas e utilizadas pela humanidade ao longo de sua existência (LEVY, 1999). Se é correto considerar que as técnicas “*carregam consigo projetos, esquemas imaginários, implicações sociais e culturais bastante variados*” (LEVY, 1999, p. 23), é um erro pressupor que elas exerçam um impacto sobre a humanidade como se fossem alheias, externas à cultura humana. Para Levy, “(...) *é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal*” (p. 21), uma vez que “*o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico*” (p. 22).

Isto posto, se livros, cadernos, lousas, giz etc. são tecnologias recorrentes na educação presencial há séculos, outras tecnologias comunicacionais⁴ - como o rádio - estão presentes na EaD desde seus primórdios. Portanto, nossa perspectiva não é contrária à presença das tecnologias na educação, mas procura compreender como se dá a mediação técnica (LATOURET, 1994) entre os professores e os objetos tecnológicos e os possíveis sentidos e conflitos oriundos dessas interações. São exemplos de tecnologias digitais adotadas na modalidade EaD: as plataformas virtuais de aprendizagem (AVA); os programas de computador para edição de textos, de verificação de plágio, correção de atividades, edição de imagens, etc; a rede mundial de computadores (internet) e seus navegadores (*browsers*); as redes sociais do momento; os computadores (*desktop, notebooks, tablets*); os aparelhos móveis de telefonia celular e smartphones; recursos de realidade aumentada e jogos de imersão, entre outros.

- Sobre o **trabalho docente na EaD**, que Daniel Mill (2010) destaca como sendo parte de um processo didático-pedagógico marcado pela polidocência, ou seja, estruturado e realizado por diversos agentes como professores, tutores, coordenadores, equipes de suporte pedagógico e tecnológico, além de profissionais que atuam em polos de ensino, é necessário considerar que o trabalho docente representa uma fração dos recursos e esforços dentro desse processo.

⁴ Em seus primórdios, no Brasil, a educação a distância era realizada através dos correios (antes de 1900) e do rádio (1923). Passou a ser oferecida pela televisão entre 1964 e 1970 e pela internet em 1995. (LOPES; FARIA, 2013, p. 51-69)

- E, por fim, um aspecto que é constituído a partir de minha experiência profissional: nos territórios digitalmente mediados, da EaD, o primeiro grande desafio que se coloca ao professor é **existir** para o aluno e o segundo é permanecer existindo e sendo capaz de lidar com as demandas de um trabalho que se torna cada vez mais técnico, passível de controle, mensurável e visibilizado (uma vez que tudo fica registrado e documentado) o que, na prática, sublinha e acentua o erro humano, tornando-o cada vez menos admissível.

Há, deste modo, uma dimensão corpórea que é tanto física, concreta, marcada pelos usos do corpo e dos saberes intelectivos que são articulados, quanto uma dimensão simbólica, digitalizada de sua presença e atuação em diversos espaços e atividades desenvolvidas. Tal dimensão corpórea, ou **corporeidade**, é fundamental à essa pesquisa porque também é reivindicatória, quer dizer, presencialmente ou virtualmente nossos corpos são afetados no exercício do trabalho docente e a aludida virtualidade não revoga a afetação desses corpos, ao contrário, impõe certa liturgia ergonômica para lidar com as dores, o esgotamento e a *performance* de trabalho. No item a seguir, detenho-me um pouco mais sobre a corporeidade.

2 Justificativa e referências teóricas

2.1 Eu, ciborgue: ethos docente e corporeidade na mediação técnica

Não há como esgotar o tema do corpo neste texto, ou em texto algum.

Wagner Ferraz

Originalmente, o termo ciborgue (*Cyborg*)⁵ foi criado para nomear o ser humano capaz de sobreviver no espaço sideral, mas sua figura acabou plasmando-se no imaginário popular a partir de filmes como, por exemplo, *Blade Runner* (1982) e *Robocop* (1987) que, cada qual a seu modo, enfatizaram o desenho (*design*) e a autonomia das máquinas frente às fragilidades humanas.

⁵ O conceito de corpo, organismo cibernético, ciborgue, data da época da corrida espacial em meio aos esforços e recursos necessários para fazer um ser humano sobreviver no espaço sideral. O cientista americano Nathan Kline e o austríaco Manfred Clynes, ambos da Rockland State University, propuseram o termo *Cyborgs* em um artigo publicado no jornal *Astronautics* em setembro de 1960 (A publicação está disponível em: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2010/09/the-man-who-first-said-cyborg-50-years-later/63821/>). Sinteticamente, o organismo cibernético consiste em um corpo humano que dispõe de componentes maquímicos, robóticos, cibernéticos, não-orgânicos e que melhoram, ampliam suas capacidades e habilidades, diminuem ou corrigem suas imperfeições ou deficiências. A quem desejar conhecer melhor a taxonomia do ciborgue, indico consultar: Gray, Chris H.; Figueroa-Sarriera, Heidi J.; Mentor, Steven (Orgs.). **The cyborg handbook**. Nova York, Routledge, 1995, p. 1-14.

Em seu Manifesto Ciborgue, publicado em 1985, Donna Haraway afirmou que seu ciborgue nasceu “na barriga do monstro” (1995, p. 18), nos Estados Unidos do final da década de 1980, em plena era de militarização planetária, e, filho ilegítimo, tornou-se infiel ao militarismo ao capitalismo e quaisquer outros sistemas de poder patriarcal que o tenha gerado

Estou argumentando em favor do ciborgue como uma ficção que mapeia nossa realidade social e corporal e também como um recurso imaginativo que pode sugerir alguns frutíferos acoplamentos (...). O ciborgue é nossa ontologia; ele determina nossa política. O ciborgue é uma imagem condensada tanto da imaginação quanto da realidade material: esses dois centros, conjugados, estruturam qualquer possibilidade de transformação histórica. (HARAWAY, 2009, p.36-37)

O corpo-cibernético de Haraway interpelava o movimento feminista-socialista de fins do século XX como uma nova estratégia de política feminista: romper a fronteira dos gêneros realizando acoplamentos e hibridizações que contemplassem diferenças e unidades dentro do projeto feminista, tão fortemente assentado em supostas afinidades entre mulheres. Segundo Haraway, “*a relação entre organismos e máquinas tem sido uma guerra entre fronteiras*” e o que está em jogo nessa guerra “*são os territórios da produção, da reprodução e da imaginação*” (2009, p. 37) em uma realidade fortemente marcada pela ubiquidade das tecnologias e que põe em xeque a própria ontologia do humano.

Haraway contrapôs-se às oposições binárias (mesmo quando postas nos/pelos movimentos feministas) do tipo homem-máquina, humano-animal, natureza-cultura, físico-não físico, masculino-feminino etc., e propôs um ciborgue acima dos gêneros: “*O ciborgue é nossa ontologia; ele determina nossa política*” (2009, p. 37). Nesta ousada manobra, transformar o movimento feminista⁶ pela ontologia ciborguiana criaria um mundo pós-gênero.

Tal proposta ontológica, ainda que produzida em um momento histórico anterior à emblemática queda do Muro de Berlim, marcado por disputas globais entre potências militares e, ainda, sem as transformações que a internet representou – nos possibilita pensar as hibridações entre o trabalho humano e as tecnologias desconstruindo certos binarismos ou predeterminações teóricas que limitariam previamente um às condicionantes do outro. “*A libertação depende da construção da consciência da opressão, depende de sua imaginativa*

⁶ As abordagens que trouxemos até aqui não contemplam os estudos feministas sobre o corpo em sua enorme relevância para os estudos sobre a profissionalidade docente e o próprio mundo do trabalho marcadamente desigual na relação entre os gêneros, mas esta é uma demanda que a pesquisa pretende encampar.

apreensão e, portanto, da consciência e da apreensão da possibilidade” (HARAWAY, 2009, p. 36).

Nessa perspectiva, pensar o corpo depende de como pensar a própria ciência. Bruno Latour propõe perspectivarmos o corpo não como morada de uma alma imortal, mas como aquilo que é afetado pelas entidades humanas e não-humanas. “*Quem não se envolve nessa aprendizagem, fica insensível, mudo, morto*” (LATOUR, 2009, p. 39). Desse modo, ter um corpo implica aceitar que ele é afetado para que se possa estabelecer uma “*Política do Corpo*” (p.60) que, ao parafrasear Michel Foucault, Latour afirma poder ser uma política do “*contrabiopoder*” (p. 60).

Se Haraway projeta olharmos para o mundo pelas hibridizações, pela complexidade que o real nos apresenta, Latour projeta ou enuncia os multiversos, isto é, aceitarmos que o mundo é controverso e que não podemos interpretá-lo com afirmações, mas com proposições articuladas. “*O universo é feito de essências, o multiverso, para usar uma expressão deleuziana, ou tardiana, é feito de hábitos*” (LATOUR, 2009, p. 46-47). Desse modo, compreendemos que essas proposituras teórico-metodológicas nos possibilitam pensar em corporeidades que atravessam os já imbricados territórios do trabalho, docência e tecnologia. Não há docência sem uma corporeidade a constituí-la.

Meu *ethos* ciborgue também nasceu na barriga do monstro: na experiência do trabalho educacional na territorialidade dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e em meio à adoção crescente de sistemas digitais e de inteligência artificial que condicionam (mas não determinam, lembrando LEVY, 1999) nossos corpos (corpos e mentes) a um trabalho cada vez mais maquínico, repetitivo, controlado e parametrizado.

O *ethos* docente ciborgue é também um recurso imaginativo para representar a corporeidade afetada pelas habilidades, competências, práticas e ritos desse regime de trabalho. Existimos nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) através de um *login* e senha e nossa autonomia de ação é definida nas configurações e permissões que a plataforma, previamente estruturada, nos concede. Concomitantemente à essa existência que, por ora, chamaremos de virtualizada, somos pessoas posicionadas em frente a computadores e outros dispositivos que possibilitam tais acessos.

No entanto, nosso trabalho não se limita ao tempo em que permanecemos conectados (logados) nas plataformas de aprendizagem, afinal, todo professor sabe que o tempo destinado à mediação pedagógica (aquele do evento aula) é apenas uma fração do fazer docente. Na EaD não é diferente e é muito difícil quantificar quantas horas trabalhamos para cada hora/aula que permanecemos logados. Além disso, espera-se que o professor esteja sempre preparado para a

performance da sala de aula, mas na EaD essa *performance* requer, ainda, outro conjunto de habilidades e competências para estar diante de uma câmera, sendo gravado. Mais uma faceta do *ethos* ciborgue.

Pondero, no entanto, que o *ethos* docente não se constitui somente na/pela corporeidade e no grau de autonomia em que exerce sua ação, mas a pesquisa pretende - justamente - investigar outros elementos que confluem para essa constituição.

Júlio Groppa Aquino, no livro *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente* (2014), refere-se ao professor como aquele que representa certa figura de autoridade e que põe em movimento, através de sua narrativa, determinado domínio discursivo particular. Aquino procede uma investigação, a partir de vários teóricos, sobre as bases da autoridade docente na qual o ato de ensinar surge como ato de governar (Louis Riboulet), combater a cultura autoritária (Paulo Freire), uma relação de poder que deve constantemente negociar sua legitimidade com os alunos (Philippe Perrenoud) e, sem esgotar a lista, uma posição transitória que o professor ocupa em relação ao aluno dado que este último está sendo iniciado em determinado campo do conhecimento (Marilena Chauí).

Considerando a importância da palavra e da narrativa na constituição do professor, e dos dados da realidade que apontam sobre sua inépcia na Educação Básica, Aquino investiga as bases de sua autoridade a partir do questionamento de Padre Antonio Vieira sobre a ineficácia dos sermões. Se o professor, nessa abordagem, é um pregador que semeia o conhecimento quais seriam, então, as razões de uma aludida “falência educativa?” (p. 58)

(...) Tal colapso narrativo redundaria em um triplo delito ético-político, consubstanciado: no desapego ao legado humano (a apatia para com o passado); no descaso pelas novas gerações (a imprudência para com o futuro); e no despreço ao modo de vida democrático (a negligência para com o presente).

A autoridade docente está, portanto, relacionada ao saber, a um compromisso com o passado e tem uma responsabilidade política. Sob esse aspecto, inclusive, Aquino cita Hannah Arendt

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (ARENDRT apud AQUINO, 2014, p. 77)

Portanto, no estudo sobre o *ethos* docente, além da corporeidade e da autonomia soma-se a dimensão da autoridade do professor. Mas, além dessas noções e dilemas, proponho

perspectivarmos certos fenômenos contemporâneos ao mundo globalizado e neoliberal que podem também causar impactos na produção desse *ethos* porque já o fazem nos regimes de trabalho contemporâneos. Vamos a eles.

2.2. Perspectivando a desantropomorfização⁷ do trabalho

Os acontecimentos suscitados pela pandemia da Covid-19 - como o isolamento social, o fechamento de escolas e de empresas, férias escolares antecipadas ou transposição das aulas presenciais para plataformas e dispositivos digitais – foram uma espécie de “maremoto de realidade” a provocar um *tsunami* no campo das discussões sobre o uso das tecnologias na educação, ensino remoto (muitas vezes confundido com EaD), acesso e fluência no uso das tecnologias digitais por alunos e professores, adequações normativas, prejuízos ao ano letivo, didática das aulas remotas, avaliação, importância da escola, desigualdades no acesso à internet entre alunos da rede pública/privada e, sem esgotar a lista, a importância do trabalho do professor no processo educativo.

Ainda no primeiro semestre de 2020, circulou pelas redes sociais a notícia⁸ de um grupo empresarial, que detém um conglomerado de faculdades no país, estar robotizando processos avaliativos de atividades dissertativas sem o conhecimento dos alunos e constringendo seus professores a negarem tal fato.

Embora a informação tenha repercutido negativamente nas redes sociais, recursos informáticos de avaliação em questões objetivas (múltipla escolha) são utilizados na educação há muito tempo, sempre que instituições recorrem a seus bancos de questões para aplicar provas, randomizar questões e corrigi-las automaticamente. O que mais pareceu suscitar indignação nos alunos, segundo a reportagem, foi o fato de não terem sido avisados e por relatarem algumas inconsistências nas avaliações recebidas. Mas, convém perguntarmos: se e quando esses robôs oferecerem devolutivas mais elaboradas, compatíveis com as expectativas dos alunos, causarão perplexidade?

⁷ Em tempo: a noção de “desantropomorfização do trabalho” é utilizada em caráter exploratório e pode ser repensada ao longo da pesquisa. Ela parte tanto de uma tradição marxista que compreende o trabalho como elemento central na ontologia do humano quanto da ideia de que o valor da mercadoria é dado pelo *quantum* de trabalho humano que ela contempla. Evidentemente, essa concepção nos é cara, mas as primeiras aproximações que tive com essa noção se deu em outros contextos: primeiro, a discussão sobre a presença do humano no processo de ensino-aprendizagem e, segundo, sobre existir na modalidade a distância, isto é, sobre ser reconhecida como a professora pelos estudantes.

⁸ DOMECHINI, Thiago. **Laureate usa robôs no lugar de professores sem que alunos saibam**. Publica. 30/03/2020. Disponível em: <<https://apublica.org/2020/04/laureate-usa-robos-no-lugar-de-professores-sem-que-alunos-saibam/>>. Acesso em 10 jun. 2020.

Martin Ford (2019), no livro *Os robôs e o futuro do emprego*, analisando o contexto estadunidense, relata sobre uma petição, realizada em 2013, por um grupo de professores denominado *Human Readers*⁹ que pedia o fim das correções por computadores dos exames dissertativos de larga escala. Entre vários argumentos, a petição afirmava que “*computadores não sabem ler*” (HUMAN READERS, 2013) porque não são capazes de detectar nuances da escrita humana como a ironia, o bom senso e a postura ética e, além disso, discriminam alunos sem fluência na língua inglesa.

Ford também relata a existência de sistemas de aprendizado adaptativo que equivalem a instrutores robóticos que “*acompanham de perto e individualmente o progresso dos alunos, oferecem instrução e assistência personalizada e podem ajustar o ritmo do aprendizado para que se torne compatível com a capacidade do aluno*” (2019, p. 195-196, adaptado). Tais sistemas foram incorporados, principalmente, aos *Massive Open Online Course* (MOOC), como ficaram conhecidos os cursos surgidos no final dos anos 2000, nos quais um professor ou um grupo de professores atinge enormes contingentes de alunos com aulas gravadas e oferecidas gratuitamente¹⁰ pela *internet*.

Para Ford, “*quando os algoritmos começam a invadir uma área que, segundo se acredita, depende fortemente da habilidade e do discernimento humanos, muitos professores encaram a tecnologia como uma ameaça*” (2019, p. 177-178) e tal imbricação entre educação e tecnologia(s) digitais levam-me a indagar: como a profissionalização docente é transformada nessa associação? O que é ser professor na EaD? Vivenciamos um processo de alteração ou perda do antropos? Há fundamentos para a tese de um processo de desantropomorfização do trabalho educativo na EaD?

O professor Ricardo Antunes (DIGILABOUR, 2020, s/p), discutindo os impactos da pandemia do Coronavírus, destaca a generalização de um processo denominado “*uberização do trabalho*” na contemporaneidade no qual o trabalho é individualizado, invisibilizado, extenuado e controlado – no ritmo, tempo e movimento – por algoritmos. Nesse processo, as plataformas digitais têm prevalência na “*superexploração do trabalho*” disfarçada em apologias de um mundo tecnológico criativo. Outro aspecto levantado por Antunes é a desantropomorfização do trabalho

Pois bem, na lógica da *Indústria 4.0*, mais robôs, mais máquinas digitais vão comandar a produção – processo que não se restringe à “*indústria*” em sentido estrito, mas a um vasto leque de empresas que seguem a lógica da

⁹ Disponível em <<http://humanreaders.org/petition/>>. Acesso em 30 jan. 2020.

¹⁰ Atualmente o modelo conta também com a oferta de cursos pagos.

autoexpansão do valor – de modo que adentramos em uma *nova fase qualitativamente diferente*, ingressamos em um novo patamar de *subsunção real do trabalho ao capital, agora sob a regência digital e algorítmica*. Teremos, então, nos polos mais “qualificados” informacionalmente (aqueles considerados mais “criativos”, mais “aptos”, mais “talentosos”) *menos trabalho vivo* operando nesse universo que se torna mais maquinal, mais digital, *internetizado e coisificado*, ao mesmo tempo em que *novos supérfluos e sobrantes serão gestados*, ampliando ainda mais o contingente *desempregado de força de trabalho global*. (DIGILABOUR, 2020, s/p, grifos do autor)

Podemos relacionar dois desdobramentos importantes no campo da educação sobre a perspectiva da desantropomorfização do trabalho, posta por Antunes. Primeiro, o debate sobre a interação humana ser ou não imprescindível na relação educativa e, depois, a própria natureza dessa interação: se presencial ou virtual, síncrona ou assíncrona, dialógica ou monológica, verbal ou escrita e assim por diante.

A célebre frase do patrono da educação brasileira, o pedagogo Paulo Freire, “*Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*” (1983, p. 79) não exclui os artefatos técnicos do processo educativo, uma vez que fazem parte do mundo, transformado pela ação humana. Mas a educação transformadora, que Freire passou toda a vida defendendo, é um ato essencialmente humano.

Andrew Feenberg, que fez parte do projeto que criou o primeiro programa educacional *online*¹¹, na Califórnia, em 1981¹², afirma que “*as tecnologias não são apenas meios que conduzem aos fins; elas dão forma também a mundos*” (2010, p. 167), mas cumpre perguntar: **um mundo com ou sem professores?** Segundo Feenberg, se na educação *online* as tecnologias oferecem apoio para o diálogo entre seus atores – seja oral, escrito ou de outra ordem – é um “*absurdo pedagógico*” (p. 167) imaginar que esses apoios possam substituir o professor e que

A interação com o professor continuará a ser pilar central na Educação, não importa qual seja o meio. E, naturalmente, para a maioria dos povos, a interação continuará a ocorrer no *campus*, se dispuserem de meios e mobilidade para estar presentes em uma faculdade. (2010, p. 170, grifo do autor)

¹¹ Mantivemos o termo educação *online* utilizado pelo autor.

¹² Criado no Instituto Ocidental das Ciências do Comportamento em La Jolla, Califórnia. Para maiores informações, consultar: FEENBERG, Andrew. Building a global network: the WBSI experience. In: HARASIM, L (Org.). **Global networks: computerizing the international community**. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.

Ao defender que a interação ocorra sempre no *campus* universitário, portanto fisicamente, Feenberg está se referindo à presença (permanência) de mão de obra docente qualificada na educação *online* dado que se constata “*a erosão do status tradicional da faculdade*” (2010, p. 165) com a progressiva contratação de professores em regime parcial de trabalho sob o argumento de permitir maior flexibilidade de horário nas interações visando atender às necessidades do alunado e, nesse sentido, Feenberg argumenta que “*professores profissionais*” substituem “*professores titulados*” (p. 163).

Tais questões apontadas até o momento, como os *softwares* de correção de atividades, os instrutores robóticos, os cursos massivos e gratuitos, a progressiva perda de *status* da titulação docente, a precarização do trabalho docente, o controle do trabalho pelos algoritmos apontam para uma possível desantropomorfização desse trabalho? Mas o que é desantropomorfizar o trabalho, afinal?

Conforme já argumentei, a técnica está associada à vida humana e pensar o trabalho educativo sem a presença humana pode soar tão estranho quanto pensá-lo sem a presença da técnica. Além disso, justamente por não serem tão nítidas as fronteiras entre elas, assumimos a metáfora ciborgue para ressaltar certa simbiose entre nós e as tecnologias digitais. Mas, existir também implica em criar condições para a manutenção dessa sobrevivência. Será que ela pode estar em risco?

2.3 Perspectivando a Obsolescência docente na EaD

Giles Slade, no livro *Made to Break: technology and obsolescence in America* (2007), afirma que o conceito de obsolescência é essencial ao capitalismo norte-americano e surgiu, ainda nas primeiras décadas do século XX, como resposta à necessidade da indústria americana em vender seus produtos e, ao mesmo tempo, ampliar e manter a demanda por consumo. Outra questão, de primeira ordem, dizia respeito à criação de redes de distribuição eficazes.

Para criar, manter e ampliar a demanda pelos produtos as campanhas de marketing foram responsáveis pela criação de uma cultura do descartável (*disposable culture*) e, nesse processo, algumas estratégias foram fundamentais: fortalecer as marcas e continuamente agregar novos atributos aos seus produtos tornando suas versões anteriores, ainda que funcionais, psicologicamente obsoletas. Poderíamos citar o exemplo do aparelho de celular da marca *Iphone* cujos lançamentos são tratados como eventos disruptivos, mas que – quase sempre – trazem poucas modificações em relação ao modelo anterior.

Embora a obsolescência não existisse ainda como conceito quando a lâmina de barbear descartável foi criada por King Camp Gillette, em 1895, tal produto engendra a noção de obsolescência planejada (*planned obsolescence*) uma vez que tem o ciclo de vida muito mais curto do que as lâminas que podem ser afiadas. Aos marqueteiros coube associar a esses produtos as noções de higiene, praticidade, modernidade e disponibilidade e, em muitos casos, promover mudanças culturais, como ocorreu na inserção dos absorventes higiênicos na rotina das mulheres americanas, após o fim da primeira guerra mundial.

Em termos culturais, a indústria americana foi bem-sucedida em associar o consumo à prosperidade e tornar a avareza (*miserliness*) desprezível, contrária aos interesses econômicos da nação. A cultura do desperdício, do descartável fetichizou o novo e, em 1928, o publicitário Justus George introduziu o conceito de obsolescência progressiva em um artigo de jornal. Nele, George vaticinou que até mesmo Henry Ford, com a substituição do carro modelo Ford-T pelo Ford-A teria se curvado diante do “*deus da obsolescência*” (“*even Ford (had) been forced to bow before the god of obsolescence*”, p. 58). Ainda em 1928, um artigo anônimo¹³ publicado na revista *Fortune* associava, pela primeira vez, o termo obsolescência ao desemprego tecnológico (*technological unemployment*, p. 67) e denunciava a queda do número de vagas para os trabalhadores da indústria.

Pensando na obsolescência enquanto um conceito que valoriza o eficiente, o novo, o flexível, a percepção da obsolescência docente na EaD pode ser relacionada a alguns processos:

- **Quanto à eficiência.** Segundo Franco Berardi, a velocidade é o novo valor estético, desde a modernidade, plasmada na aceleração do capital produtivo e na intensificação da produtividade. “*Isso quer dizer que a velocidade foi internalizada. Transformou-se em automatismo psicocognitivo*” (2019, p. 19). Em 1977, analisando o processo social pela ótica da rapidez (do grego, *dromo*) Paul Virilio (1996) criou o conceito de dromocracia para definir o regime disciplinar dos tempos e movimentos do trabalho contemporâneo através dos aparatos tecnológicos. Se considerarmos que a velocidade está associada, e discursivamente enaltecida, ao processamento das linguagens informáticas, aos hardwares e softwares, à própria internet, aos processos robotizados de produção, seja em termos de desempenho quanto da lógica de sua “*reciclagem estrutural*” (TRIVINHO, 2007, p. 73), o trabalho desenvolvido em plataformas digitais também é afetado pela velocidade e com efeito “*o horizonte da dromocracia tecnológica*

¹³ O artigo era, na verdade, do escritor Archibald Macleish, vencedor de três prêmios Pulitzer.

avançada é fortemente identitário a uma espécie de eugenia simbólica tão intensa quanto surda, de amplos efeitos concretos e imprevisíveis” (p. 74, grifo do autor).

Na prática, é preciso ser eficiente para existir na ambiência tecno-virtual e muitos professores não têm ou não dominam a fluência tecnológica e sentem-se incapazes. As razões podem estar associadas, por exemplo, a marcadores sociais como faixa etária e classe socioeconômica (enquanto critério de acesso aos bens tecnológicos).

- **Quanto à novidade.** Se a tecnologia digital é dinâmica e veloz, a todo momento lidamos com inovações no campo educacional (gamificação, *design thinking*, aprendizagem baseada em problemas etc.) enquanto gerações de professores foram formadas pelo livro escrito. Esse, digamos, choque entre a expectativa do mercado em relação à pedagogia na virtualidade e a realidade das propostas e estruturas didáticas, cria um descompasso permanente e uma sensação de ser antiquado, ultrapassado, despreparado, termos completamente deletérios ao léxico gerencialista que prega, em sua racionalidade socioeconômica, a gestão de si mesmo. “(...) *o indivíduo deve afirmar sua autonomia e responder à injunção de estar ‘bem em sua pele’, equilibrado, desabrochado, excelente em todos os domínios da existência, capaz de fazer frutificar a diversidade de seus talentos*” (GAULEJAC, 2007, p. 190-191).
- **Quanto à flexibilidade.** A EaD tem uma dimensão polidocente (MILL, 2012) devido ao seu caráter coletivo. São diversos atores: *designers* instrucionais¹⁴, professores-conteudistas¹⁵, profissionais de tecnologia da informação (TI), tutores virtuais¹⁶, coordenadores de cursos, monitores dos polos¹⁷, além de professores. Essa dimensão polidocente confere ao trabalho do professor uma “*docência fragmentada*” (p. 26) porque, entre outras razões, nem sempre fica claro para o aluno quem é o autor do material didático, quem gravou videoaulas, quem é responsável por determinado componente curricular, quem responde às suas mensagens e quem avalia suas atividades. Esta fragmentação do trabalho, somada ao *layout* do ambiente de aprendizagem, colabora para o ocultamento do trabalho do professor, além disso, a temporalidade assíncrona das interações torna possível que alunos e professores não

¹⁴ Profissionais que planejam e projetam a arquitetura dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

¹⁵ Professores que elaboram o material didático dos AVA.

¹⁶ Categoria de profissionais que apoiam a ação do professor no relacionamento com os alunos de um curso à distância.

¹⁷ Equipes que esclarecem dúvidas técnicas, burocráticas, comerciais e pedagógicas dos alunos.

interajam simultaneamente, em nenhum momento, durante todo período letivo. Trabalhar nessa dinâmica exige flexibilidade, porque o professor precisa dar conta das tarefas que são determinadas pelo calendário acadêmico e dos atendimentos individuais dos alunos em seus ritmos próprios de aprendizagem.

Some-se a isso o progressivo aumento do contingente de tutores, profissionais que apoiam o trabalho dos docentes e que, muitas vezes, não têm *status* trabalhista na área educacional e são contratados como funcionários administrativos com regimes de trabalho e pisos salariais distintos. Embora, tais profissionais auxiliem os professores em diversas tarefas, podem vir a substituí-los futuramente se a legislação assim o permitir. Professores e tutores buscam coexistir, mas as tensões são perceptíveis e pretendo explorar esses aspectos no percurso da pesquisa.

A pesquisa em andamento de Renata Kassis (2019), sobre as vulnerabilidades no processo de formação inicial de professores polivalentes por instituições de Ensino Superior privadas, aponta que “*um professor com subjetividade flexível forma sujeitos iguais*” (p. 90), e que a subjetividade flexível atende aos processos de trabalho precarizado e intensificado, submetidos a um movimento de acumulação do capital que também é flexível e ditado pelos mercados.

Sobre a noção de subjetividade, é preciso fazer algumas ponderações. Ao longo desse texto venho tratando do *ethos* e da identidade como noções relacionais constituintes de modos de existência, de como perspectivamos ou reconhecemos a nós mesmos e, também, sobre como somos perspectivados ou definidos pelos outros. Compreendo que no percurso da pesquisa faz-se necessário delinear esses conceitos que neste momento, para efeito de síntese, trato de modo conjunto.

A noção de subjetividade, que diz respeito ao individual, particular, àquilo que é subjetivo, e de subjetivação, enquanto processo de constituição da subjetividade, também são relacionadas aos modos de ser e existir, mas devem ser analisadas em toda a sua complexidade, pois compreender como se dão os modos de subjetivação de determinado grupo, em determinado contexto e época, não esgota as profundezas de subjetividades que, via de regra, não podem ser alcançadas facilmente pelos próprios sujeitos.

Para Sueli Rolnik, a subjetividade humana é marcada pelo paradoxo de abrigar dois universos: o de dentro e o de fora. O de fora, que é devir do de dentro, é marcado por um movimento constante de forças atuando sobre o de dentro que, por sua vez, pode a ele resistir ou diluir-se para dar forma a uma nova subjetividade, efêmera. Esses dois universos “*são indissociáveis e, paradoxalmente, inconciliáveis: o dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro*” (ROLNIK,

1997, p. 2), portanto, nessa subjetividade paradoxal “*universos se criam e outros se dissolvem*” (ROLNIK, 2003, p. 79).

Considero que as subjetividades constituídas no interior da experiência docente têm como exemplos de forças de fora os processos relacionados anteriormente: novidade, eficiência e flexibilidade. Reconhecendo que meu trabalho é apenas uma parte, ainda que muito importante, do modo como meu corpo e meus sentidos são afetados pelo mundo enquanto “*matéria-forma*” e “*matéria-força*” (2003, p. 80), ser professora, para mim, é uma ocupação que extrapola o campo do labor e que, revestida de certo discurso de autoridade intelectual e de valor social - afeta de modo substantivo minha subjetividade, mas que, para efeito do recorte da pesquisa, refiro como subjetividade docente.

Tais processos de criação e dissolução dos universos que constituem a subjetividade não fluem, segundo Rolnik, como água corrente pois nem todos estão dispostos ou são capazes de “*suportar a vertigem da desestabilização provocada por uma relação de forças inusitada*” (1997, p. 3), ainda que inusitada não seja, a meu ver, o termo mais adequado para qualificar os processos de novidade, eficiência e flexibilidade descritos. Mas, voltando à vertigem da desestabilização, ao propor uma cartografia de microuniversos (a autora atribui esse termo às subjetividades) mais sensíveis às mudanças do ambiente, Rolnik afirma que “*ao que parece é primeiro em microuniversos culturais e artísticos que relações de força inéditas ganham um corpo e, junto com um corpo, sentido e valor*” (1997, p. 3).

Isso ocorre não porque os artistas estejam constantemente abertos e ávidos às novas subjetivações, mas porque em seus desassossegos, diante das forças que se movem, sejam capazes de corporificá-los (os desassossegos) em suas obras. “*Não há subjetividade sem uma certa cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo o seu perfil*” (p. 4, 1997). Portanto, na cartografia proposta pela autora, as paisagens da cultura e da arte estão em confluência com as da subjetividade ao lhe servirem de “*guias que ajudam a circular por suas desconhecidas paisagens*” (1997, p. 3).

Mas, em outros microuniversos existem os “*viciados em identidade*” (1997, p. 4, a autora se refere no singular) que reivindicam identidade, reconhecimento e pertencimento naquilo que ela denomina um movimento de “*toxicomania de identidade*” (p. 4). Para sobreviverem ao turbilhão de mudanças e ameaças à sua identidade, os toxicômanos de identidade optam pela inércia, pela negação, pela analgesia que “*algumas doses de identidade prêt-à-porter*” (p. 5) podem oferecer. É uma metáfora perturbadora para representar nosso definhamento diante do vício de

imitar (mimetizar, sugere Rolnik) personagens e seus discursos quando, na realidade, nos sentimos alheios às nossas próprias vidas. Será que nós, docentes do Ensino Superior, estamos distantes desse vício ou somos capazes de projetar nossos desassossegos em nossas práticas?

Nesse ponto retomo a noção de subjetividade flexível apontada por Kassis quando pensamos nas crescentes demandas sobre o escopo de competências necessárias ao trabalhador contemporâneo, principalmente naqueles que envolvem tecnologias digitais, como o meu caso. O capitalismo em sua lógica de criação de novos produtos, novos mercados *“implica que tenham que ser produzidas novas formas de vida que lhe dêem consistência existencial, enquanto outras sejam varridas de cena, junto com setores inteiros da economia que se desativam”* (ROLNIK, 2003, p. 80). Tal processo invoca constantemente nossa *“força de invenção”* (p. 80) e dela extrai sua máxima rentabilidade

(...) o capitalismo irá fomentá-la mais ainda do que já a mobiliza por sua própria lógica interna, para fazer dela um uso mais perverso: cafetiná-la a serviço da acumulação de mais-valia, aproveitando e, com isso, reiterando sua alienação em relação ao processo vital que a engendrou, alienação que a separa da força de resistência. (ROLNIK, 2003, p. 81)

Como coexistem a exigência de subjetividades flexíveis em um ofício baseado, segundo Aquino (2014), em uma figura de autoridade que mobiliza certo domínio discursivo particular? Dito de outro modo, a autoridade do professor sobrevive à sua incapacidade de ser ao mesmo tempo flexível, eficiente e atualizado?

3 Hipótese e objetivos da pesquisa

3.1 Hipótese

Como o ponto de partida metodológico tem uma abordagem autoetnográfica que visa problematizar e refletir sobre minha experiência na educação virtual, a hipótese tem um enquadramento teórico mais amplo, mas parte de um lugar específico de enunciação: a percepção inicial formada na experiência profissional da professora-pesquisadora diante dos seguintes processos:

- A atuação docente está esvanecida (ou pode vir a tornar-se) no processo educacional da EaD seja por sua virtualidade, assincronicidade, polidocência, pouca autonomia entre outros fatores.
- O trabalho docente é cada vez mais controlado, maquínico e repetitivo o que produz impactos mentais, corporais e sobre a essência (ou ideia de) do trabalho docente.

- A substituição do trabalho docente por recursos informáticos e algorítmicos, ou por outros profissionais que não são qualificados como professores, implicam em perdas de postos de trabalho e direitos trabalhistas conquistados.

Com base nesses processos, a hipótese pode ser definida como:

As metamorfoses no trabalho docente, diante da crescente mediação das tecnologias digitais, em diferentes dimensões do seu fazer profissional (no ensino, na gestão do trabalho, nas relações com os demais trabalhadores etc.) produzem novos sentidos sobre o que é ser professor e, portanto, sobre o *ethos* docente.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivos Gerais

- Investigar as transformações nos processos do trabalho docente contemporâneo na Educação Superior analisando desdobramentos tanto das associações com os artefatos técnicos (mediação técnica) quanto das características próprias da modalidade de Educação à Distância (mediação pedagógica).
- Investigar a dimensão da corporeidade no trabalho docente perspectivando o corpo não apenas como materialidade, mas como dimensão simbólica.

3.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar o processo histórico, legal e pedagógico da EaD no Brasil.
- Analisar os processos de trabalho na EaD no que se refere à mediação pedagógica realizada pelo professor no processo de ensino.
- Analisar as consequências do avanço das tecnologias digitais e informáticas sobre o trabalho docente, na EaD.
- Investigar se processos de subjetivação do trabalho docente, na EaD, estão relacionados a marcadores sociais da diferença (classe econômica, gênero, faixa etária etc.),
- Analisar a corporeidade do professor que emerge da/na relação pedagógica virtual e no trabalho na EaD.

4 Metodologia e técnicas de pesquisa

4.1 Metodologia

A perspectiva (auto)biográfica constitui-se a partir do fenômeno que António Nóvoa, em 1992, descreveu como viragem paradigmática no campo da educação, isto é, “*o redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação*” (BUENO, 2002) que sucedeu o lançamento do livro de Ada Abraham, *O professor é uma pessoa*, de 1984. Tal viragem provocou, no Brasil, desde os anos 90, uma expansão da abordagem (auto)biográfica das

escritas de si (FOUCAULT, 1992) proposta(s) tanto como método de pesquisa quanto prática de formação de professores.

Tal perspectiva de biografização da experiência docente (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011) procura identificar trajetórias, fases da carreira, questões de gênero, corporeidade, identidade, ação e política, entre outros elementos, que possibilitem compreender como esses indivíduos dão forma às suas experiências e como essas formas podem contribuir para o entendimento dos territórios nos quais foram vivenciadas. “*A subjetividade passa a se constituir, assim, na ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem*” (BUENO, 2002, p. 13).

A escrita de si ao inserir o pesquisador-professor como sujeito e objeto do processo de pesquisa o faz encarar um velho dilema, pois, para “*reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada*” é preciso “*saber analisar e [...] analisar-se*” (NOVOA, 2002, p. 27). Tal dilema reside no modo fragmentado como distribuimos os saberes, a aura técnica que reveste os detentores do conhecimento, e, claro, abordagens metodológicas que desprestigiam a fala dos agentes da ação educativa.

Donna Haraway também propõe uma dimensão política da ciência que questiona as dicotomias que descorporificam os sujeitos (na separação mente e corpo) e o próprio saber produzido a partir dessas dicotomias. Para Haraway, o conhecimento que se propõe universal e totalizante não está situado em lugar nenhum, tem caráter retórico, ideológico e agonístico como se fosse os “*truques de deus*” (1995, p. 24), isto é, do olho-de-deus-da-ciência. Em oposição a essa perspectiva, Haraway propõe um fazer científico politicamente posicionado, mediado por instrumentos de visão “*desde os pontos de vista do subjogado*” (p. 27).

Nossa metodologia fará uso da escrita de si na perspectiva autoetnográfica que não pretende, necessariamente, uma descrição temporal e detalhada dos acontecimentos apreendidos pela subjetividade do sujeito-pesquisador, mas as problematizações que ele faz em relação ao que experiencia, ou seja, aquilo que Bruno Latour (2012) chamou de *leque de controvérsias*.

Outras técnicas e procedimentos de coletas de dados serão utilizados na pesquisa a fim de (re)combinar e validar tais problematizações. Eles estão descritos no item a seguir.

4.2 Descritivo das técnicas e procedimentos de pesquisa e seus aspectos éticos

4.2.1 Escrita de si autoetnográfica:

- Processo que busca dar forma textual às memórias, experiências e conhecimentos do pesquisador em relação ao objeto da pesquisa e que embasam a hipótese da pesquisa. Sobre a técnica autoetnográfica, **auto** refere-se ao “eu-pesquisadora”, o **etno** refere-se ao coletivo e a **gráfica** diz respeito ao próprio processo de escrita ou representação.
- Caso seja necessário indicar nomes de pessoas ou instituições nesse relato, serão utilizados nomes fictícios.
- A análise dessa produção textual será feita em conjunto com o orientador da pesquisa a fim de que se possa verificar sua pertinência em relação aos objetivos propostos.

4.2.2 Consulta em base de dados:

- Serão realizadas consultas em cinco bases de dados disponíveis pela *internet* (ABET, ANPED, SCIELO, ANPOCS, ABED¹⁸) a partir dos tópicos: Transformações do trabalho docente; Educação a Distância; Docência no Ensino Superior; Tecnologias Educacionais. O recorte temporal será os últimos cinco anos (2016-2020).
- Tais consultas têm por objetivo examinar - sem pretender esgotar a totalidade das publicações contidas nessas bases, dentro do recorte temporal - se os tópicos selecionados têm sido objeto de análise e de pesquisas e de que modo podem consubstanciar os dados dessa pesquisa.
- As publicações e pesquisas incorporadas à essa pesquisa serão devidamente citadas e referenciadas, conforme as normas da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas.

4.2.3 Levantamento bibliográfico:

- Serão realizadas pesquisas em materiais bibliográficos, disponíveis de modo digital ou impresso, sobre os eixos que compõem a pesquisa, por exemplo, a Educação a Distância, o Trabalho, Docência, as Tecnologias Digitais, entre outros.
- Demais tópicos que demandem levantamentos bibliográficos serão acordados com o orientador da pesquisa.
- Tais pesquisas, quando incorporadas à massa de dados de nossa pesquisa, serão devidamente citadas e referenciadas, conforme as normas da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas.

4.2.4 Aplicação de questionário:

- Esta etapa ocorrerá posteriormente à consulta da base de dados (4.2.2) e concomitante ao levantamento bibliográfico (4.2.3).

¹⁸ ABET - Associação Brasileira dos Estudos do Trabalho; ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*; ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais; ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância.

- Serão aplicados questionários com professores e outros profissionais que atuem ou que tenham atuado na EaD.
- O roteiro do questionário está anexado ao projeto e abrange itens que possibilitem o levantamento sociodemográfico da população pesquisada e outros pertinentes à pesquisa (trabalho, docência, educação, corporeidade).
- Os respondentes preencherão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁹ que não solicitará sua identificação.
- Os questionários serão aplicados através de ferramentas digitais, como *e-mail* e *links* da *internet*, que possibilitem alcançar respondentes em diferentes partes do país.
- Os dados obtidos serão utilizados somente para os fins dessa pesquisa e acessados somente com *login* e senha exclusivos da pesquisadora.
- Comporão a amostra, professores e profissionais da EaD que fazem parte da equipe de trabalho da pesquisadora e outros que fazem parte de uma lista de discussão específica sobre EaD, moderada e organizada pelo Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais (GGTE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- Ao pesquisado é facultado o direito de não responder a determinadas questões ou interromper o preenchimento do questionário.
- A aplicação do questionário se pautará pela clareza das questões, pelo respeito aos direitos dos entrevistados, observando-se as normas e disposições em relação à proteção de sua intimidade e imagem, o respeito à sua liberdade de expressão e buscando evitar constrangimentos de quaisquer ordens.
- Apenas pessoas maiores de dezoito anos poderão responder ao questionário.

4.2.5 Entrevista semiestruturada

- Esta etapa ocorrerá posteriormente à aplicação de questionário (4.2.4).
- Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e outros profissionais que atuem ou que tenham atuado na EaD.
- O roteiro das entrevistas está anexado ao projeto e abrange questões que possibilitem o levantamento sociodemográfico da população entrevistada e outros pertinentes à pesquisa (trabalho, docência, educação, corporeidade).
- Os entrevistados preencherão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que está anexado a esse projeto.
- As entrevistas serão realizadas pessoalmente, no local de escolha dos entrevistados, ou através de videoconferências. Em ambos os casos, o TCLE será oferecido, lido e assinado antes da realização da entrevista, sendo entregue de forma impressa no primeiro caso e digital (por meios eletrônicos) no segundo.
- As entrevistas serão gravadas, em arquivo somente de áudio ou de áudio e vídeo, com o consentimento dos entrevistados, e os registros serão armazenados em serviço pago de armazenagem de arquivo em nuvem cujo acesso é vinculado ao *login* e senha da pesquisadora.
- Todos os nomes de pessoas ou instituições as quais elas se vinculam serão modificados para nomes fictícios.
- As entrevistas serão orientadas sempre com respeito aos direitos dos entrevistados, observando-se as normas e disposições em relação à proteção de sua intimidade e imagem, o respeito à liberdade de expressão e buscando evitar constrangimentos de quaisquer ordens.

¹⁹ De acordo com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

- Ao entrevistado é facultado o direito de interromper a entrevista a qualquer momento, não responder a determinadas perguntas, encerrar a entrevista e desautorizar seu uso.
- Apenas pessoas maiores de dezoito anos poderão ser entrevistadas.

5 Riscos e benefícios envolvidos na execução da pesquisa

Item a ser desenvolvido

6 Cronograma de execução

Atividades	2020		2021		2022		2023		2024
	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	
Disciplinas obrigatórias e optativas									
Participação em congressos e eventos científicos									
Escritas de si									
Consulta em base de dados									
Levantamento bibliográfico									
Aplicação de questionários									
Entrevistas semiestruturadas									
Síntese bibliográfica e análise dos dados coletados									
Exame de qualificação									
Redação dos capítulos da tese									
Depósito da tese									

7 Orçamento

Item a ser desenvolvido

Projeto em fase de revisão. Peço, por gentileza, não compartilhar

8 Bibliografia

ANTUNES, Ricardo. Trabalho uberizado e capitalismo virótico. **Digilabor**. 2020. Disponível em: <<https://digilabour.com.br/2020/06/14/trabalho-uberizado-e-capitalismo-virotico-entrevista-com-ricardo-antunes/>>. Acesso em 10 jun. 2020.

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BERARDI, Franco. **Depois do Futuro**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

BRASIL. Censo da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 12 maio. 2020.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Brasília, DF, 2019.

CASTRO, Ernesto Manuel de Melo. **Poética do Ciborgue**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2014.

DOMECINI, Thiago. Laureate usa robôs no lugar de professores sem que alunos saibam. **Publica**. 30/03/2020. Disponível em: <<https://apublica.org/2020/04/laureate-usa-robos-no-lugar-de-professores-sem-que-alunos-saibam/>>. Acesso em 10 jun. 2020.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan.-jun. 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagoga do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992.

FORD, Martin. **Os robôs e o futuro do emprego**. Rio de Janeiro: Best Business, 2019.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX In: TADEU, Tomaz (org). **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, pp. 33-118.

_____. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5): -7-41, 1995.

HUMAN READERS. Professionals Against Machine Scoring Of Student Essays In **High-Stakes Assessment**, 2013. Disponível em <<http://humanreaders.org/petition/>>. Acesso em 30 jan. 2020.

KASSIS, Renata Nassralla. **A formação inicial de professoras e professores polivalente nas instituições de ensino superior privadas: a vulnerabilidade social como constituição da formação e território de atuação**. Relatório de Exame de Qualificação (doutorado). Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador: Edufba, 2012.

_____. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A. & ROQUE, R. (orgs.). **Objectos Impuros**. Experiências em Estudos sobre a Ciência. Porto, Afrontamento, 2009. p. 39-61.

_____. On technical mediation – philosophy, sociology, genealogy. **Common Knowledge**, v. 3, n. 2, p. 29-64, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

LOPES, Luis; FARIA, Adriano. **O que e o quem da EaD: história e fundamentos**. Curitiba/PR: Intersaberes, 2013.

MILL, R S Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. (org). **Polidocência na educação à distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: UfsCar, 2010.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

ROLNIK, Sueli. O ocaso da vítima: para além da cafetinagem da criação e de sua separação da resistência. **Caderno Mais**. Folha de São Paulo. São Paulo, p. 79-87, 2003.

_____. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. **Núcleo de Estudos da Subjetividade Suely Rolnik**, 1997. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>>. Acesso em 06 jul. 2021.

SLADE, Giles, **Made to Break: technology and obsolescence in America**. Estados Unidos: Harvard University Press, 2007.

TRIVINHO, Eugenio. **A dromocracia cibercultural**. São Paulo: Paulus, 2007.

VIRILIO, Paul. **Velocidade e Política**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.