

Pedro Roberto Ivo das Neves

**A REPRESENTAÇÃO DO MESTRE NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: um estudo de caso baiano**

Florianópolis
Universidade Federal de Santa Catarina
2003

Pedro Roberto Ivo das Neves

**A REPRESENTAÇÃO DO MESTRE NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: um estudo de caso baiano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Engenharia de Produção.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Édis Mafra Lapolli

Florianópolis
Universidade Federal de Santa Catarina

2003

Pedro Roberto Ivo das Neves

**A REPRESENTAÇÃO DO MESTRE NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: um estudo de caso baiano**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de junho de 2003.

Prof. Dr. Edson Pacheco Pallodini
Coordenador do Curso de Pós-Graduação

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Édis Mafra Lapolli, Dra.
Orientadora

Prof^a. Janae Martins, Dra.
Co-orientadora

Prof. Rodrigo Becker Cabral, Dr.

Em memória a meus pais, particularmente minha mãe,
por acreditarem que o saber nos conduz a lugares
que o desejo chega bem antes.

A minha amada filha Nina Silva Neves, que já carrega
sabiamente consigo a lanterna forte do conhecimento teórico
em uma das mãos e na outra a força da experiência prática.

Às muitas pessoas que carrego comigo
porque estiveram ou estão em um bom lugar.

A Prof^a Edis Mafra pelo cuidadoso rigor científico e
à Prof^a Janae Martins que comigo acreditou na validade desse estudo e
pertinência de um estilo.

Agradecimentos

À Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao Instituto Anísio Teixeira pela iniciativa desse Mestrado.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

À Prof^a Nara Pimentel e demais professores do Curso de Pós-
Graduação.

Aos colegas do Mestrado pela solidariedade em relação ao saber.

“...Como prever sem imaginar?”

Gaston Bachelard in *La poétique de l'espace*.

Resumo

NEVES, Pedro Roberto Ivo das – **A representação do mestre na ead: um estudo de caso baiano**. 2003. 126 pp. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

O objetivo desse trabalho é obter informações que possibilitem delinear a representação da figura do mestre na Educação a Distância e levantar parâmetros de comparação com a representação de professor no mesmo ambiente. É um estudo de caso sobre um grupo de mestrandos, da Bahia, em formação através do sistema de EaD. Trata-se de um estudo que explora o formato da representação da figura do mestre no ambiente lógico e subjetivo, em que se dá a educação a distância, buscando apontar para as implicações advindas na formação por conta do tipo de representação que se afigura, podendo indicar algumas possíveis alterações no plano real que repercutam na representação concorrente para mais qualidade nesse sistema de educação. Revisa aspectos da relação das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTCIs) em relação à subjetividade, notadamente, em relação ao sujeito no processo de estudo e formação. Para tanto, aborda o processo coletivo sobre construções imaginárias e representação social e suas relações com a formação do sujeito, voltada ao entendimento da construção imaginária de mestre. Buscou-se focar categorias de variáveis implicadas através dos conceitos de imaginário, simbólico e real advindos da visão estruturalista e da psicanálise, bem como o conceito de imaginário dos estudos de história, abordadas essas categorias, em relação ao objeto do estudo, pelo recorte metodológico da teoria do núcleo central das representações sociais.

Palavras-chave: Mestre, Representação de Mestre, Educação à Distância, Imaginário.

Summary

NEVES, Pedro Roberto Ivo das – **The representation of Mater in EaD: A Study Case about Bahia's professors**. 2003. 126 pp. Dissertation (Masters in Production Engineering) - Post-Graduate Program in Production Engineering, UFSC, Florianópolis.

This work is to obtain information enabling the representation of the outline figure of the master in the Distance Education and lift parameters for comparison with the representation of teachers in the same environment. It is a case study on a group of Master of Bahia, in formation through the EaD. This is a study that explores the format of the representation of the figure of the master in the environment logical and subjective, which gives the distance education, seeking to point to the implications arising in training for the type of representation that is, may indicate some possible changes in the plan that passed in representing real competitor for more quality in the education system. Review aspects of the relationship of New Technologies of Communication and Information (NTCIs) in relation to subjectivity, especially in relation to the subject in the process of study and training. Thus, the process focuses on building collective imaginary and social representation and its relations with the formation of the subject, aimed at understanding the construction of imaginary master. We tried to focus on categories of variables involved through the concepts of imaginary, symbolic and real vision coming from the structuralist and psychoanalysis, and the concept of imagination of the studies of history, addressed these categories, for the purpose of the study, by cutting methodological the core of the theory of social representations.

Key- Words: Master, Master of Representation, Distance Education, Imaginary

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------|-----|
| 1- INTRODUÇÃO | 1 |
| 2- REVISÃO DE LITERATURA | 13 |
| 2.1- Cenário | 13 |
| 2.2- O lugar do problema de um lugar | 22 |
| 2.3- A forma do lugar do lugar | 32 |
| 3- DO SUJEITO E AS REPRESENTAÇÕES | 42 |
| 3.1- O vaso cheio | 42 |
| 3.2- Do totem ao mestre | 52 |
| 3.3- Do imaginário | 52 |
| 3.4- Da Subjetivação à Representação Social..... | 65 |
| 3.4.1- Filho do Simbólico | 67 |
| 3.4.2- Do Filho Simbólico ao Outro: o sujeito..... | 73 |
| 3.4.3- As Representações Sociais | 78 |
| 4- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 82 |
| 4.1- Processamento Metodológico | 83 |
| 4.1.1- Preâmbulo | 83 |
| 4.1.2- O Grupo Pesquisado | 86 |
| 4.1.3- A Coleta de Dados | 89 |
| 4.1.4- A Análise dos Dados | 90 |
| 4.1.5- Tabelas, Mapas e Análise | 93 |
| 5- CONCLUSÃO E FUTUROS TRABALHOS | 101 |
| 6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 105 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1- Topologia da Relação entre as Variáveis e o Objeto de Estudo..... | 31 |
| 2- Curva de Moebius..... | 37 |
| 3- Richard Leakey e homínídeo | 44 |
| 4- Formas Totêmicas Concretas | 52 |
| 5- Diagrama Lacaniano da Subjetivação | 77 |
| 6- Mapa da Bahia | 87 |
| 7- Sala de Videoconferência (UEFS) | 88 |
| 8- Membros do Curso do LED/IES Bahia | 89 |
| 9- Representação de Mestre | 94 |
| 10- Representação de Professor | 95 |
| 11- Representação sobre Tecnologia de Ensino a Distância | 96 |
| 12- Representação do que se vê de diferente do professor de EaD para o do Ensino Presencial..... | 97 |
| 13- Representação sobre o Verdadeiro Mestre | 98 |
| 14- Representação sobre a Diferença que se vê entre o Mestre da Ead e do Presencial | 99 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1- Significado de Mestre | 93 |
| Tabela 2- Significado de Professor..... | 94 |
| Tabela 3- Significado de Tecnologia de EaD..... | 95 |
| Tabela 4- Diferença Professor Presencial e Professor EaD | 96 |
| Tabela 5- Verdadeiro Mestre | 97 |
| Tabela 6- Diferença entre Mestre na Educação Presencial e na EaD | 99 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

No texto que se segue buscar-se-á situar o problema que motivou esse trabalho em relação a um cenário real, concreto e tangível e outro não menos real, mas imaterial, mutável e discursivo, que é do debate e questões que se inter-relacionam em torno do que, ao ler o que se segue, poderá ser considerado talvez como profícuo, e julga-se pertinente também para se entender nuances do modo de viver e conviver do homem com alguns dos objetos que lhes dão sentido na atualidade. No caso específico da temática deste trabalho, trata-se da particularidade da representação de mestre por força de uma nova e permanente maneira de se comunicar e de se formarem pessoas que estudam através de um novo espaço e ambiente comunicacional – uma rede ou um sistema informacional e comunicacional virtual¹ baseada na digitação em micro e macro equipamentos eletroeletrônicos.

Há que se concordar com vários autores da atualidade de que as novas tecnologias da informação e da comunicação (as NTCIs) têm afetado, e alterado, vários aspectos da vida das pessoas e organizações, inclusive o modo da formação e da elaboração do saber e, notadamente, o lugar da educação formal na sociedade atual, em grande parte, agora, organizada com base no que se passou a conceituar como uma *rede informacional*.

Ao iniciar esse trabalho, com essas palavras, várias questões e conceitos saltam de algum lugar de imediato à frente. Uma delas é a questão sobre a reorientação quanto à relação entre o espaço privado e o público, em que, por exemplo, para Le Goff e Nora “a televisão é para a vida moderna o que era o campanário para a aldeia”, algo que concorre em favor da mais intensa participação em domicílio e sem esforço, ao que eles irão acrescentar: “essa participação, sem participação, essa mistura exata de distância e intimidade que é para as massas a forma mais moderna, e geralmente única de que dispõem, de viver a história contemporânea”

¹ Pierre Lévy (1996, p 73/75) abordando o problema da virtualização e materialização pergunta: “De onde vêm as ferramentas?” para afirmar entre outras coisas, em seguida: “A ferramenta cristaliza o virtual”.

(LE GOFF, 1978, p183). Uma condição de uma 'freqüência' das massas no espaço público, espaço público virtual midiático. A praça, com as novidades da esfera pública, está alterada e alternada para a tela da TV. Os homens freqüentam os fatos públicos, se informam e se vêem no ocorrer da poltrona de sua sala, diante do vídeo da TV ou à frente de uma *home-page* de *site* com sessão de jornalismo *on-line* no seu escritório ou outro lugar onde possa acessá-lo.

Muitos são os cidadãos que mal conhecem e não se relacionam com os vizinhos de sua residência na rua onde moram, mas assim que chegam nelas reabrem uma relação se comunicando por telefone ou num programa de bate-papo ou pelo *e-mail*, na Internet, com alguém a distância. Percorrem-se distâncias imensas e visitam-se pessoas virtualmente mais que presencialmente em diferentes segmentos sociais, variando a freqüência e duração com que isso ocorre e os meios que utilizam de pessoa para pessoa, mas todos estão de alguma forma usando desse meio.

Outras questões que emergem fruto da relação entre a complexidade social da atualidade e a rede informacional, vão dizer respeito, por exemplo, às múltiplas maneiras eletroeletrônicas pelas quais, hoje, se pode acessar qualquer tipo de dados *on-line* e sobre um novo conhecimento para um sujeito, em que "a *digitalização* é o fundamento técnico da virtualidade" (LÉVY, 1999, pág 46) e esta tem passado a ser uma das condições para o saber acadêmico, mas não só sobre ele.

Uma outra questão é a alteração em aspectos da subjetividade dos indivíduos como identidade e compartilhamento (TURKLE, 1997). Esse tipo de questão diz respeito, inclusive, a uma outra em que as trocas simbólicas mediatizadas pelas NTCIs suscitam e que é comentada da forma que se segue por Turkle :

Quando atravessamos o ecrã para penetrarmos em comunidades virtuais, reconstruímos a nossa identidade do outro lado do espelho. Esta reconstrução é o nosso trabalho cultural em curso e irá indicar que a cultura de simulação é parte dessa reconstrução que já vem sendo emersa em "laboratórios virtuais da vida *on-line*". (Turkle, 1997: 244)

Uma outra questão ainda diz respeito à interferência na vida sexual dos que freqüentam a Internet ou vislumbram sonhos inusitados de realizações sexuais no ambiente do ciberespaço (DERY, 1998). Mark Dery vai abordar esse tema numa certa altura de sua obra, após comparar uma cena de coito cibernético com uma

descrição de um coito angélico descrito pelo arcanjo Rafael n"O Paraíso Perdido" de John Milton, de uma modo que não poderia fazê-lo sem uma ponta de ironia:

Dicho de otro modo, soñar con un coito incorpóreo, al menos por ahora, es lo mismo que fantasear sobre una fantasía, algo tan vano como el deseo inconfesable, al parecer común a muchos hombres, de montárselo con Jessica Rabbit, la mujer fatal en dibujo animado de la película *¿Quién engaña a Roger Rabbit?* Los obstáculos técnicos que deben superarse para realizar el sueño de Rheingold sobre el sexo virtual o 'teleconsolación', como es conocido falocéntricamente, son gigantescos (Dery, 1998, p. 23).

Mais uma outra questão que emerge fruto da complexidade social instalada junto com os novos fluxos e trocas informacionais da atualidade é relativa a individualidade em relação à idéia de agrupamentos virtuais num novo *ethos*, conforme MAFFESOLI (1998). Surgem tribos virtuais sem necessariamente tomar-se um referencial urbano, um território físico.

Os vários enfoques dos diferentes autores, rapidamente até aqui relacionados e mais os que virão a seguir, vai fazendo certificar a existência de um sem número de temas e problemas relativos a esse exclusivo panorama da nova comunicação e ambiente de trocas simbólicas² que permanecerão demandando estudos, pesquisas, respostas e proposições intervenientes visando solucionar questões que se apresentam, tanto pelo aspecto empírico, quanto pelo teórico. Trata-se, inclusive, de reconhecer nisso a pertinência de um termo para definir o que se passa: uma revolução. Muitos são os autores que têm caracterizado o estado de mudança que envolve essa dinâmica cultural, econômica, social e tecnológica como um movimento de natureza revolucionária:

Uma revolução que se concretiza em ritmo acelerado a partir de uma linguagem digital única, multiplicando a geração de conteúdos. A digitalização forja a base material para a hibridação das infra-estruturas indispensáveis à transmissão de dados, sons e imagens, em proporções incalculáveis. (Morais, 2001, p. 14)

Escrevendo a "Rede e o Ser", Castells (1999) cita uma elaboração ensaística de Raymond Barglow relativa às mudanças tecnológicas e a subversão do "conceito ocidental tradicional de um sujeito separado, independente" (CASTELLS, 1999). Isso suscita a inferência sobre um sujeito que apoiado nesse ambiente, se vê portador de um sentimento de onipresença, por acesso mais fácil a informações sobre diferentes

² Cremos que ao conceituarmos o simbólico essa idéia contida nesse binômio tornar-se-á mais clara.

acontecimentos e pessoas, de toda e qualquer parte do planeta, fazendo corresponder nele uma ilusão onisciente. Ou também, por outro lado, de uma fragilidade e pequenez significativa decorrente de dimensionar sua infinitésima condição entre uma massa humana de proporções que ele, até então, disso não se via informado, não tinha dimensão dessa relação entre si e o coletivo mundial midiaticamente acessível até passar, de repente, a ver-se informado dessa condição.

Há nisto a presença de um pressuposto fundamental da teoria da representação social particularmente no tocante ao item *atitude* que será abordado mais adiante nesse trabalho. Trata-se de uma teoria relativa a Psicologia Social desenvolvida a partir dos estudos de S. Moscovici (1961) com o seu trabalho *La Psychanalyse: Son image et son public*. O que se quer destacar é que novas atitudes cotidianas estão relacionadas com as representações sociais relativas a essa 'invasão' dos novos mídias.

Vê-se juntar a isso, todo um redimensionamento do lugar de cada indivíduo em relação aos outros que agora, através da rede informacional digital, mais que nunca, passa a senti-los através de um tipo de 'presencialidade', que embora seja por força da latência na condição virtual, certamente é vivenciada, de maneira mais expressiva, por conta de cada um estar sabendo que os outros são potencialmente acessáveis, através dos dispositivos tecnológicos da rede informacional no planeta como nunca fora.

Nessa constelação de questões que brilham na imaginação dos que estudam, poderia ser mais uma a se fazer entre as perguntas que o tema geral evoca: será que as alterações na geopolítica mundial após a queda do muro de Berlim teriam algum tipo de relação, positiva ou inversa, com o sentimento de alteração espacial proveniente da conectividade heterogênea, fractal e sem centro do sistema da rede informacional atual, parodiando aquilo que Lévy (1998, p.25) formulou sobre as características do hipertexto?

Até aqui, certamente, se evidencia que esse contexto da comunicação, de trocas simbólicas, baseadas num *sistema*, num *ambiente* e num *espaço* de uma *rede informacional* digital, atual e virtual, com diversos dispositivos técnicos específicos, é uma nova dimensão própria a novas formulações dos sujeitos, que se sentem dentro ou fora dela, sobre muitos aspectos de suas vidas, afetados por isso direta ou

indiretamente. Contexto em que se encontram também, em destaque, os processos de educação e de formação de pessoas.

1.2 O Problema

Pergunta-se se diante desse contexto atual de comunicação e formação por meios eletroeletrônicos que viabilizam uma Educação a Distância, que mudanças significativas estariam ocorrendo na representação que os discentes fazem do mestre. Se também elas seriam a ponto de interferir negativamente no processo formativo, demandando, por isso, intervenções metodológicas que possam alterar um quadro estabelecido em favor de preservar uma qualidade formativa ou mesmo otimiza-la?

Essas questões se afiguram como problemas-chaves nesse estudo exploratório.

1.3 Justificativa

Parte-se das especificidades do contexto da formação por EaD.

A utilização das NTCIs no ambiente tradicional da educação presencial tem levado diversos estudiosos, pesquisadores, educadores a reformularem práticas e repensarem princípios básicos sobre a relação professor-aluno e sujeito objeto do conhecimento.

Talvez possa-se afirmar que a educação, a formação das pessoas no que diz respeito ao saber mais geral e mesmo restrito a uma formação acadêmica ou profissional específica, se dá hoje, invariavelmente, passando pela Rede informacional, comunicacional, em que se estabelecem trocas e em que se constituem novos conhecimentos e novas representações em um sujeito qualquer. Estão incorporadas, ao processo de formação acadêmica, outras fontes que não as restritamente escolares, tradicionais, acessadas, em grande parte agora, via NTCIs, queira os professores ou não.

Moran (2001) assinala que *“Com a Internet estamos começando a ter que modificar a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos de*

educação continuada, a distância.”³. E Litwin (1997) ao discutir os aspectos qualidade e inovação no melhoramento da educação chama atenção para que desconhecer o quanto a tecnologia imiscuiu-se nos diversos aspectos da vida dos estudantes na atualidade implicaria em estabelecer um tipo de ensino fora da realidade, como uma verdadeira ficção.

Esta autora vai também relacionar o estudo da tecnologia educacional com “ressignificação direta nas políticas educacionais”, num propósito de “superar a marca tecnicista que deu origem à Tecnologia Educacional e recuperar as análises ideológico-políticas e ético-filosóficas”, típica questão que é fonte motivadora desse estudo de caso.

Tudo isso reforça a idéia da necessidade de estudos como o que esse se propõe uma vez já declarado o seu problema.

A introdução de alguém no uso das NTCIs para qualificar sua formação é também a sua introdução em um mundo em que o saber é sempre renovado, que novos conhecimentos estão sendo disponibilizados a todo o momento. Como coloca Lévy (1999, p 157): “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”.

Isso tudo aponta para o irreversível uso das fontes e dos meios comunicacionais na Rede, para acessar conhecimento formal e informalmente, mas também sobre uma inicial resistência e desconfiança do iniciante à Educação a Distância, este que busca exclusivamente institucionalizar sua educação formal por esse meio. Será que de alguma forma isso teria como fonte a imaginação de um possível distanciamento do mestre por essa via, supondo-se uma fragilização ou fragmentação do processo formativo?

Naturalmente que as alterações se dão tanto nos aspectos objetivos quanto subjetivos, um concorrendo diretamente para o outro, e o propósito desse estudo é contribuir na análise de um caso focando um aspecto, já declarado, dessa inter-relação.

Acredita-se que é necessário perguntar e investigar sobre as mudanças positivas, mas também negativas supostas no sentido de se contribuir para a qualificação da formação das pessoas dependentes dos meios comunicacionais eletroeletrônicos.

³ <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>

A alteração principal da presença das NTCIs na educação, tem se revelado pelo processo de mudanças daquilo que era somente educação formal presencial, que se passou a denominar educação a distância (EaD), com a prevalência, na atualidade, do uso de uma ou mais modalidades das NTCIs, na abordagem ao objeto do conhecimento, pelos agentes envolvidos no estudo. Essas mudanças têm sido recebidas ora com inusitado entusiasmo, ora com profunda desconfiança também no meio acadêmico.

Talvez uma das questões que pode se encontrar no centro da desconfiança está diretamente relacionada com o significado do papel do professor, do lugar que ocupa enquanto mestre através da EaD, porque se a tecnologia de equipamentos facilita a troca de informações isso pode ser equacionado, em certos casos, como uma certa troca entre a ausência do professor, na sua qualidade de mestre, pela presença de uma quantidade maior de informações acessíveis por mídia eletroeletrônica informacional, com procedimentos interativos. Um esvaziamento, por um lado, nem sempre bem compensado, por outro.

Outras questões de fundo, onde isso se contextualiza, e causa justificados interesses, têm suscitado diversos debates, fomentado polêmicas como a estabelecida entre o sociólogo e filósofo francês Jean Baudrillard e o também filósofo, e igualmente francês canadense, Pierre Lévy, sobre simulação e simulacro, a qual se pode relacionar com o significado do mestre, com a imagem formada pela mediatização das mídias, no sentido de que ele seja, ou não, considerado, uma verdade válida, ou portador de verdades válidas.

Hoje, é fato que o conteúdo atual da EaD têm reorientado políticas governamentais, produzido mais novidades tecnológicas e revelado muitos problemas de pesquisa para pesquisadores acadêmicos e educadores em geral. Eles giram em torno de alteração da percepção espaço-tempo, por exemplo, o que tem uma influência direta sobre a relação mestre/discípulo, quanto ao lugar do encontro, ao tempo disponível, à forma de acesso, à qualidade e tipo de contato mantido entre os agentes, à caracterização do espaço de formação perante o mestre.

Uma parte desses problemas vem das modificações introduzidas no processo da aprendizagem fruto da emergência significativa dos mecanismos tecnológicos que mediam as relações entre os participantes gerando novas demandas entre os

envolvidos, inclusive, de auto-didatismo sobre o próprio meio e seus instrumentos tecnológicos de hard e software.

É de notável relevância, na prática educativa e nos estudos realizados, e em andamento, pelos que estão nesta área, a auspiciosa presença do fator *imagem* enquanto elemento de linguagem estruturante do discurso nesse ambiente de trocas simbólicas, e suas conseqüências quanto ao real, à representação e à verdade. Isso é algo que precisa ser levado em conta. Ou seja, a relação entre como a imagem é formada no ambiente virtual, a formação imaginária quanto ao mestre e a relação desses dois aspectos com o sujeito concreto – este da ordem simbólica – comumente referido como o professor.

Esse destaque é aqui colocado como um artifício para enfatizarmos o campo simbólico – localizando sobremaneira aí a figura do professor – e o campo imaginário – pondo em relevância o significante mestre; algo como aquilo que se diz que ‘nem todo professor é um mestre’.

Essa convergência entre predominância da *imagem* nas trocas no processo educativo se traduz num feixe de questões que têm merecido a atenção de um leque de estudiosos; educadores, comunicólogos, semiólogos, antropólogos, psicólogos, psicanalistas, etc. As áreas se cruzam.

Será que o mestre, enquanto um conteúdo do processo formativo, na sua mais plena dimensão filosófica e educacional, passa a sofrer uma transformação reducionista ou de diluição e indefinição na EaD? Se isto acontece, seria mais pelas limitações objetivas das mídias, pelo efeito de sua performance como mediadora diante dos discentes que percebem e se relacionam com esse mestre? Ou seria por algo de negociação intersubjetiva dos que se viram formados na referência tradicional do ensino e se vêem depois num processo de migração para ambientes virtuais mídiáticos?

É como se coubesse também interrogar sobre a adaptação dos homens da ciência a uma questão que a prática talvez já esteja com ela num nível maior de superação. Por isto, os usuários com a palavra. Por isto, um estudo de caso que no mínimo explore esse problema.

Sabe-se que no ensino presencial tradicional existe um lugar físico e hora marcada para se estar com o professor, é a sala de aula em dado horário combinado. Nesse lugar e momento o professor é encontrado, o mestre é, pelo aluno, achado incorporado, ou não, na figura desse que está diante dele como o

professor da disciplina em questão, que com ele permanece um tempo, que vai e que vem, fisicamente. Existe uma convergência para uma condição que é concreta, previsível e já normatizada. O lugar de saber ou de se informar sobre os materiais que podem dar acesso ao conhecimento se encontrarão na referência de onde se encontrará o professor. Nesse sentido é completamente pertinente se falar de um lugar preciso e concreto fisicamente e de uma pessoa precisa e concreta fisicamente, também.

Já em se tratando da Educação a Distância, com o uso dos dispositivos das NTICs, pode-se compreender talvez melhor a dimensão dessa relação de trabalho falando-se de um ambiente e de uma figura, uma representação, uma imagem. Para alguns ainda caberia perguntar: de um simulacro?

Reflete-se que nisso existe uma nova evocação, uma imagem diferente, uma representação particular sobre o professor e o mestre. Pergunta-se se essa evocação seria mais imaginária do que uma elaboração simbólica (DOR, 1995, p.17) fruto de demanda e necessidade manifestada no nível do sujeito. Ou seja, algo que responde mais como fantasia, como uma elaboração da imaginação inconsciente, como um fantasma e menos como um elemento de domínio das relações simbólicas, no qual, uma operação do professor pode interferir mais provavelmente no conteúdo, também imaginário, mas tangível à operações, de mestre.

É este tipo de questão que se acredita marcar uma das diferenças singulares entre o ensino presencial tradicional e a educação a distância, e que se torna um tema próprio para o desenvolvimento de investigações acadêmicas, como esta. Por diferenças nesse campo é que talvez se manifeste as questões relativas ao simulacro.

Há, evidentemente, logo aqui a denúncia de quatro outras dimensões conceituais a serem levadas em consideração nesse trabalho, que são o mestre e o professor e imaginário e simbólico, e que se pretende que possam aparecer devidamente articuladas com a relação ambiente e figura, ou imagem e representação, a eles correspondentes na EaD.

Não por acaso foi repetido acima a expressão ensino presencial tradicional, porque tem-se o pensamento de que muitos espaços de ensino presencial, no nosso país, por exemplo, já se encontram de tal maneira afetados pelo uso de mecanismos das NTICs mediando o acesso ao conhecimento, indiretamente, combinado com o presencial da sala de aula e numa reorganização pedagógica tal, que isso acaba por

levantar uma discussão acerca dessa condição híbrida e sua relação com o que tipifica o presencial e o que tipificaria o ensino a distância.

Pode-se verificar a atualidade dessas questões tanto nas colocações de um professor de uma das maiores universidades brasileiras, a USP, José Manoel Moran (<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textost.htm>)⁴, por exemplo, quando ele questiona se cabe falar dessa dualidade EaD e presencial e, nas discussões no recente I Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância (www.sead.ufrj.br/esud), no qual o autor desse trabalho se fez presente representando uma universidade pública, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, à qual se está vinculado através do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas.

No meio de tanta prática, pesquisa e produção de novas informações e conhecimento sobre EaD, supõe-se que a representação que se passa a fazer do professor e, certamente, do mestre deve ter sido, e está sendo, objeto de alteração entre todos aqueles agentes do ensino e da aprendizagem envolvidos. Na ordem do sujeito desses agentes em questão.

Naturalmente deve haver uma variação de resultados sobre o processo da formação discente quando um certo tipo de mídia se torna predominante sobre as outras na EaD; quando a variedade e a quantidade de uso de canais midiáticos acessando o professor, por exemplo, se torna mais abundante; quando é on-line e sincrônica, ou não; quando isto está mais, ou menos, combinado com audiovisual ou só com audio.

Os resultados irão provavelmente variar também quando o tempo e a qualidade do contato presencial é maior ou menor ou, ainda, quando esse contato é mantido atualizado através das mídias entre o professor e o aluno, ou quanto à qualidade das trocas realizadas e mantidas durante e a partir do contato presencial inicial, como níveis de individualização a cada estudante. E ainda por influência de alguma outra variável aqui não suposta.

No entanto, acredita-se que antes de ir a um estudo com monitoramento de diferentes variáveis é procedente se fazer um primeiro estudo sobre a possível

⁴ É interessante registrar como a observação do autor evidencia o dispositivo híbrido que assinalamos: “Na educação, o presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, a distância, através da Internet. E a educação a distância cada vez pode aproximar mais as pessoas, pelas conexões on-line, em tempo real, que permite que professores e alunos falem entre si e formem pequenas comunidades de aprendizagem. Os cursos presenciais podem ser combinados com tempos e espaços não presenciais. Podemos sair, em determinados momentos de um curso, da sala de aula. Podemos aprender também em ambientes virtuais, combinando-os com os presenciais. E na educação a distância, com a comunicação on-line, podemos encontrar-nos mais, saindo do isolamento que costumavam ter”.

mudança de um “núcleo central”⁵ da representação do mestre e do professor na EaD, de forma geral, ou em pelo menos um caso significativo considerado, como este da Bahia, Brasil.

Informa-se que para desenvolver esse estudo tomou-se o curso de pós-graduação, de Mestrado em Engenharia de Produção em Mídia e Conhecimento, com ênfase em EaD, entre alunos oriundos da docência em instituições baianas de nível superior, ministrado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, entre 2001 e 2003. Isso se justifica tanto pela oportunidade de acesso a dados relativos a essa pesquisa, quanto porque parece ser ainda hoje no país, a pós-graduação, o tipo de formação com um maior uso dos dispositivos tecnológicos e metodológicos para EaD. Mas, também, porque embora venha a se tratar de um estudo de caso supõe-se que o trato às questões e, espera-se, com a metodologia utilizada, poderá evidenciar indicadores que motivem pesquisas novas e mais abrangentes.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral:

Com esse trabalho de pesquisa se pretende estabelecer componentes significativos da representação simbólica e imaginária sobre mestre e professor formulada pelos que estudam num processo de Educação a Distância.

1.4.2 Objetivos específicos:

Pretende-se:

1. Identificar os “núcleos centrais”⁶ da representação de mestre e de professor na EaD.
2. Levantar informações significativas da ordem de representação social que permitam identificar as possíveis alterações na representação do mestre e também do professor na EaD em relação ao ensino presencial tradicional para estudos futuros.

⁵ Sá, Celso Pereira de. Núcleo central das representações sociais. 2ª ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2002.

⁶ Sá, Celso Pereira de. Núcleo central das representações sociais. 2ª ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2002.

1.5 Metodologia

Com esse estudo se deseja levantar informações que permitam apreciar as possíveis alterações na construção simbólica e imaginária notadamente de mestre e também de professor na EaD em relação ao ensino presencial.

Através da análise que se busca aqui proceder, se guiará, principalmente, pelo referencial do estruturalismo, a partir de um dos seus mais eminentes mestres, o psicanalista Jacques Lacan, a partir de seus textos e de outros autores afinados com essa formação teórica. Não será tarefa fácil explicitar sobre o estruturalismo e argumentar o sentido daquilo que nos interessa para esse trabalho. Porém, tal esforço será feito por todos os motivos acima já mencionados.

A investigação que se procederá levará em consideração que da formação simbólica e imaginária pode-se destacar aquilo que Moscovici formulou como *representação social* (MOREIRA, 2000) e que tem sido uma ferramenta teórica, e da prática de pesquisa, essencial para se estudar atitudes individuais e de grupos. A opção dessa perspectiva metodológica está diretamente relacionada com a dimensão em estudo associada a eficiência testada dessa estratégia metodológica no levantamento e sistematização de dados qualitativos, relativos à subjetividade, e que pode atender a abordagem a um grupo de indivíduos com racionalidade.

Como nosso problema diz respeito à maneira como o mestre está sendo representado no ambiente da EaD, tem que se buscar compreender o que vem a ser esse ambiente e o lugar do mestre nele, o que seja efetivamente este ou isto que se está chamando de mestre e sua relação com a formação dos sujeitos, o fenômeno da representação e seu papel na formação e as possíveis alterações que sofre a representação de mestre nesse ambiente próprio. A partir da discussão dessas dimensões, através da pesquisa, é que buscar-se-á identificar se esse trabalho oferece base para sugerir modificações na produção de aspectos da relação professor/aluno na EaD.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Tratar-se-á em seguida de levantar aspectos de um cenário cada vez mais complexo na atualidade, em que se encontra configurada a matriz básica acerca do problema que é abordado com esse estudo. Em seguida serão debatidas as dificuldades conceituais encontradas para definir o lugar do problema, a configuração desse lugar de modo a deslizar um discurso compreensivo sobre o objeto de estudo, abordando por fim um primeiro conjunto de saídas conceituais consideradas válidas e pertinentes para suportar a problematização das categorias conceituais envolvidas nesse trabalho.

2.1 Cenário

Muito se pode inferir de alterações na vida das pessoas quanto ao uso permanente e cada vez mais diversificado e intenso das NTCIs. São muitas, variadas e profundas as mudanças em curso tanto no aspecto objetivo como, conseqüentemente, em aspectos da subjetividade individual e coletiva.

Assim, falando, especificamente da Internet, como elemento da rede informacional, tendo o computador como o principal instrumento de conectividade em uso atualmente e dos MUDs (Multi-User Domains), numa referência aos diversos *softwares* que permitem navegar, conversar e construir virtualmente, verifica-se que cada uma das atividades, de fato, “tem lugar numa janela; a identidade dum pessoa no computador é a soma de sua presença distribuída”, (TURKLE, 1997, p.17). Ou em vários arquivos em um ou mais computadores.

Ao pensar assim se pode inquirir onde se encontra a figura do professor, na Educação a Distância (EsD), questão relativa a essa dissertação. Se é atraído, então, a derivar dessa idéia anterior que a representação que dele se constituirá tenderá a ser completa pela superposição, ou melhor, pela composição resultante de diferentes formas através das quais o professor será acessado. Isto, em se tratando não só do ambiente da Internet, mas também pelo ambiente gerado pelos outros instrumentais eletroeletrônicos que compõem o universo do resto da rede informacional, além, evidentemente, das elaborações que são frutos do encontro presencial que se dá com o professor *ao vivo e a cores*, já que este é um momento

também previsto nos programas oficiais de EaD em curso no Brasil, e que de fato tem ocorrido.

Abrindo o prólogo de sua obra acerca de afinidades e contradições entre informatização das relações sócio-econômicas e o processo de globalização, Castells coloca que “Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado” (CASTELLS, 1999, p.21). Ele vai chamar atenção, concordando com outros autores, já citados, para o quanto essa nova condição altera perspectivas da subjetivação dos indivíduos, notadamente, no tocante a uma nova relatividade sobre a identidade dos sujeitos e as comunidades virtuais criadas fruto da comunicação mediada por computadores. Embora outros já citados formulem idéia semelhante há algo mais a se considerar.

Após conceituar identidade como “o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras esferas culturais”, Castells (1999, p. 29) expõe uma questão de fundo para essa dissertação que é “a distância crescente entre globalização e identidade, entre a Rede e o Ser?” (1999, pp 40-41). Isto, porque, para esse trabalho, que aborda a relação mestre-professor e discípulo-aluno, em EaD, interessa saber as alterações na representação, e suas conseqüências sobre a formação, em relação às possíveis afetações de uma relação historicamente marcada, desde Sócrates (HADOT, 1999), pela personalidade, além do que disso pode tornar-se indicador de mudanças benéficas a serem implantadas via instrumentais da Rede.

Por se estar trabalhando com construções simbólicas individuais e correlacionadas a construções coletivas, naquilo que a Psicologia Social passou a denominar de *representação social* vale a pena destacar o trecho abaixo da formulação de Castells:

Quando a Rede desliga o Ser, o Ser, individual ou coletivo, constrói seu significado sem a referência instrumental global: o processo de desconexão torna-se recíproco após a recusa, pelos excluídos, da lógica unilateral de dominação estrutural e exclusão social (Castells, 1999, p. 45).

Essa dupla mão de construção de sentido parece ser algo bastante significativo para se levar em consideração nesse estudo como uma espécie de tecelagem em que o fio que tece a representação que um aluno faz do seu mestre via ambiente da

Rede é com um fio que ele busca encontrar, e encontra, certamente, na própria Rede. Pára a tecelagem, suspende-se momentaneamente um tecido em construção, porém, já é um tecido com propriedades particulares e peculiares que, provavelmente, põe-se a dialogar, na solidão excludente em que se encontra consigo o sujeito, com um outro tecido já existente e constituído de outra forma, anteriormente, na predominância dos contatos presenciais.

A EaD usando intensamente as NTCIs, é de um manejo recente no meio acadêmico brasileiro, e até por isto, procede investigar sobre um *mestre mediatizado* – referindo à imagem, ao conteúdo, a uma atitude, à construção da representação⁷ do mestre através da comunicação pelas mídias eletroeletrônicas da EaD. Isso está sendo feito aqui, num estudo específico em relação a uma pequeníssima parcela do ambiente da rede (um curso específico de pós-graduação) e as formações subjetivas sobre esse mestre por parte daqueles que o acessam através de determinadas mídias das NTCIs.

Veja que embora se fale de um sujeito, sabe-se ele mergulhado num cenário coletivo, numa cultura dada, num ambiente próprio compartilhado com outros com os quais ele troca elaborações e as convalida, onde os sentidos se estabelecem. Noção básica dos estudos de representação social.

Na outra formulação acima, anterior, de Castells (1999) sobre a Rede e o Ser – é conveniente anotar agora – ele a faz buscando responder uma questão de Calderon e Laserna (1994, apud CASTELLS, 1999. pp. 39-40) que aborda a combinação entre “novas tecnologias e memória coletiva”; ou entre “ciência universal e culturas comunitárias”; e entre “paixão e razão”. Esta última combinação de dimensões estão consideradas aqui na pertinência a se considerar da correlação entre afetos e emoções na construção do saber e do conhecimento, no que disso está na relação específica do mestre-professor e seu discípulo-aluno imiscuida da representação constituída pelo segundo quanto ao primeiro.

É preciso aqui abrir um breve parêntese.

⁷ Como dissemos, adiante é que se deterá sobre a noção de *representação social*. Porém, convém abrir uma nota de imediato. Sá (2002, pág 19) traz uma formulação de Doise que anotamos de pronto pela relação com um objeto de estudo correlativo a um contexto amplo: “Com efeito, a teoria das representações pode ser considerada uma grande teoria, grande no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos de base, como os de sistema e matassistema, de objetivação e de ancoragem, que devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar assim estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos (Doise, 1990: 172)”.

Quando se reflete sobre o que já se colocou até agora e vislumbra-se o que virá adiante, para fechar a idéia de um cenário para o tema desse trabalho, e o que o justifica, vê-se desenhar uma estrutura topológica. Ela pode se configurar como uma espiral, ou melhor, duas espirais. Esse desenho, conforme o dicionário Aurélio, da língua portuguesa, afigura-se como: “Qualquer curva plana gerada por um ponto móvel que gira em torno de um ponto fixo, ao mesmo tempo que dele se afasta ou se aproxima segundo uma lei determinada” (FERREIRA, 15ª impressão, p. 569). Esse esboço topológico será retomado adiante. E seguindo tais curvas se pretende, nas próximas páginas, verticalizar afunilando nessa plataforma contextual, passando, como já se fez, por conceitos mais específicos do panorama da educação e formação de pessoas a distância, pelas NTCIs, e conseqüentes representações mentais sobre o mestre.

Em entrevista à revista *Carta.com* (outubro de 2000), Nelson Thall, diretor do Marshall McLuhan Center for Global Communications, elabora algo singular concernente a sentidos, tecnologia comunicacional e construção de significado. Ele responde que “A era elétrica cria o Homem Tribal em contradição ao Homem Civilizado” partindo de uma formulação de que em favor de uma “clareza de percepção” a tecnologia eletroeletrônica é produzida para nós, porém, independente de resultados tais, que no fim das contas alteram “nosso aparato sensorial para a construção da realidade”.

Para ele, na atualidade:

A nova tecnologia desloca nosso centro de gravidade sensorial para longe do visual e mais perto do cinético e audiotátil (monitores de TV e computadores não são mídias visuais) e, à medida que alteramos nossos estados sensoriais, nos afastamos do homem visual e civilizado e iniciamos o processo de ‘retribalização’ (*Carta.com*, outubro de 2000, págs 25 e 26).

É relevante essa correlação feita por ele entre sentidos civilizatórios constituídos e acionamento de estados sensoriais, como uma problemática que padece de estudos e investigações uma vez que fazem parte da base das trocas possibilitadas pela rede informacional. O computador e a TV são mídias acionadas pelo tato e o digital é fator predominante na navegação desses instrumentos tecnológicos embora elas impressionem nossos olhos.

Nelson Thall vai situar o começo da “retribalização” com o advento do telégrafo (instrumento digital), mas aponta a “Internet e a transmissão de dados em alta

velocidade” e os “monitores de TV de alta definição” como tecnologia contrária e passível de reverter tal processo, trazendo de “volta os valores visuais” (Carta.com, outubro de 2000, págs 25 e 26). Pensa-se na mudança de qualidade na comunicação se temos, e já temos em parte, a navegação via computador através da voz, por exemplo, e o acionamento de dispositivos também por sinal sonoro oral.

Castells (1999), ao abordar essas questões colocadas, mais acima, irá relacionar uma mudança de grande relevância na comunicação, decorrente da rede informacional, com as novas NTCIs, que está resultando na integração entre os modos escrito, oral e audiovisual na comunicação.

Isto acima aponta para um contexto relevante do problema focado nessa dissertação. O que ele coloca revela uma nova alteração⁸ na natureza da comunicação já que, se de um lado a comunicação verbal escrita, com o advento do alfabeto por volta do 700 A.C., viabiliza um distanciamento do autor com seu texto, enfatizando a reflexão, de outro a audiovisual conforma melhor a emoção privada. Para ele a rede significa “a formação de um Supertexto e uma Metalinguagem que, pela primeira vez na história, integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana” (CASTELLS, 1999, p. 353).

A colocação imediatamente anterior, e aquilo que é abordado por Nelson Thall, conforme se viu, resulta vê-se estabelecido por ambos que em certos aspectos desse funcionamento midiático, notadamente a integração de diferentes formas de linguagem e a interação em múltiplos pontos, de uma rede que é global, em uma velocidade que permite escolher entre tempo real e retardado, apresenta-se como portadora em potencial da solução entre o reflexivo e o emocional.

Isto leva a pensar que os estudos e as proposições logísticas e gerenciais, de engenharia de produção, podem construir saídas cada vez mais adaptativas de um saber construído nesse ambiente que em nada perde ao ser utilizado em ambientes exclusivamente presenciais, em que se mantêm unidas as correntes da emoção e da

⁸ Se o texto impresso graficamente irá representar um avanço altamente significativo na comunicação, após a invenção e uso comum do alfabeto, vale notar que até Descartes o texto era apresentado corrido, sem qualquer pontuação, ao leitor, e era a esse deixado estabelecer-se as pausas, etc, através de sua própria leitura. A pontuação de um texto tem uma relação direta com a emoção que envolve qualquer discurso. É Descartes que irá praticar um ordenamento, estabelecendo uma pontuação previa, do autor. “Um dos primeiros trabalhos a adotar integralmente a divisão em parágrafos foi o *Discurso sobre o método* de Descartes” (LYONS, 1999) Diga-se de passagem, para os lusitanos da península ibérica o nosso ‘computador’ é um ‘ordenador’ e para os franceses um ‘ordonnateur’. E escuta-se tanto falar numa falta de ordem na disposição das informações e modo de acessa-las pela rede mundial de computadores!

razão. Coisa que em grande medida já vem sendo buscado ser feito, notadamente pela maior exploração de mídias sincrônicas.

Se de um lado a virtualidade digital por meios eletroeletrônicos viabiliza mais que nunca diversos tipos de integração, há cada vez mais uma compreensão de que o processo formativo das pessoas não se dá mediante qualquer tipo de desintegração entre a emoção e a razão⁹.

As soluções comunicacionais, tanto em nível de instrumental técnico quanto gerencial, que mantenham ou desenvolvam a integração entre essas duas dimensões humanas mencionadas, são concorrentes para dar conta da educação e da formação das pessoas em sua maior plenitude. Certamente que isso é virtualmente e atualizadamente o que está sendo buscado ser efetivado numa prática constante em várias iniciativas em EaD. Com o estudo que se desenvolve com essa dissertação pretende-se que venha a ser dada alguma parcela de contribuição sobre um aspecto específico, a relação mestre/discípulo nessa linha de integração fora, externamente, daquilo que dentro não é desintegrado no indivíduo.

Todo esse contexto comunicacional é o ambiente, ou todo esse ambiente é o contexto, onde está se dando uma parte significativa da formação acadêmica de um sem números de pessoas na atualidade, em diferentes nações, num sistema que pode ser identificado como EaD¹⁰.

Essas questões relativas às mídias e emoção e razão, representações e sentimentos, significados e sentidos relativos a mestres e alunos na EaD são objeto de forte interesse de investigação por diversas áreas da ciência. É que formação não é algo que possa se dar sem a mobilização extensiva do ser humano. O fenômeno é amplo e diverso por natureza. Não há como considerar um fenômeno que envolve o indivíduo sem considerar contexto, sem considerar o ambiente, o sistema em que

⁹ Duas obras recentes de um mesmo autor precisam ser mencionadas pela contundência sobre a indissociação entre esses atributos humanos: Damásio (1996) e (2000), respectivamente *O Erro de Descartes* e *O mistério da consciência*. Na primeira, discutindo elaborações de William James o autor coloca: "As reações a esse amplo espectro de estímulos e situações podem ser filtradas por um processo de avaliação ponderada. Esse filtro reflexivo e avaliador introduz a possibilidade de variação na proporção e intensidade dos padrões emocionais preestabelecidos e produz, com efeito, uma modulação na maquinaria básica das emoções intuída por James". Modifica a emoção, mas não a cancela, não a extirpa. Não se coloca em campos necessariamente antagônicos. Às vezes opostos, mas interinfluenciáveis e, muitas vezes, complementares. Muitas outras leva à contenção emocional, ou ao recalque como formulou a psicanálise freudiana.

¹⁰ Nos fazemos valer da noção de sistema proposta por STOCKINGER (2001, p. 8-9) como um suporte de representação que toda realidade demanda num trabalho teórico.

ele se situa, que o envolve, o perpassa, assim como ele também o influencia e o determina, reciprocamente.

Essa formação em questão não se restringe a emissão de informações a determinados sujeitos. Tampouco a eficácia das mídias, enquanto veículos e extensores dos nossos sentidos (como formulou MacLuhan), cumprem apenas tal função, elas são suporte de um contexto relacional muito mais amplo. Queira-se ou não elas conformam tanto condição para a percepção como para a constituição de julgamentos, para elaborações que fazem ou resultam de emoções as quais participam no valor e sentido que o resultado adquire. Elas estão relacionadas a fenômenos humanos que estão imbricados em vários campos do conhecimento que nos abordam, e destacam-se as abordagens à formação do sujeito com o que é da ordem da percepção, da representação, da cognição, da emotividade, da fantasia, do humor, simultaneamente.

Trata-se do que transita pelo campo da comunicação, desse campo perpassado pela psicologia do social e do individual, pela antropologia, pela sociologia, pela psicanálise, pela lingüística e a semiótica. Trata-se de uma abordagem necessariamente interdiscursiva entre áreas diversas do conhecimento buscando alcançar a complexidade do real do fenômeno.

Certamente que o que se encaminha, que se encontra em curso é uma permeabilidade e reciprocidades que fazem emergir novos sentidos com a escrita conformando mais emoção e as linguagens audiovisuais reelaborando-se de modo a possibilitar trocas em que emoção e reflexão se encontrem cada vez menos dissociadas. Isto estaria resolvendo problemas que a princípio a tecnologia em si não cria, nem soluciona, mas ambienta ao surgimento, passível de investigação, de respostas, de indicação de solução que incluam mudanças operacionais alterando a maneira de usar as mídias para o benefício relacional humano nesse campo da formação.

Convém anotar que “Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de códigos e crenças historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar dos tempos” (CASTELLS, 1999, p. 354).

Se pudermos perceber problemas atuais e acharmos soluções a serem introduzidas andamos com a razão inspiradora da ciência que é trazer maior bem

estar e facilitações para a existência do homem com o melhor uso de suas descobertas e invenções.

Uma direção equivalente é apontada por Pierre Lévy (1999) colocando que quanto às mudanças decorrentes, falando em 'cibercultura' e precisamente em redes digitais, não se trata de ver nelas somente positividade, nem de se colocar a favor ou contra, mas reconhecer no *devoir* dessa tendência "as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural" (LÉVY, 1999, p. 12). Ele assinala um *devoir* nessa tendência cultural e isto como uma oportunidade inegavelmente inédita na história do homem de tipos de trocas simbólicas, através de uma rede informacional, incluídos o computador e a Internet, fazendo ressonância a outras mídias.

Reafirma-se aqui que o que se busca investigar com esse trabalho acredita-se que pode cumprir papel de participar com alguma discussão sobre aspectos gerais do que vem colocado acima, porém, particularmente, no que tange aspectos precisos da relação professor/aluno na Educação a Distância, tendo nas NTCIs, na rede, o principal suporte.

Verifica-se ser cabível supor que uma vez sendo possível ao homem comum, sentar-se diante de um computador, por exemplo, e acessar e trazer o longínquo e o remoto para perto de si, via Internet, com capacidade de estabelecer um vínculo atualizador de uma iniciativa que se encontrara na condição virtual, (LÉVY, 1996, p.17), isso lhe faz viver como possível, pelo menos imaginariamente, que em algum 'sítio' do ambiente da Web encontrará realmente alguém que lhe corresponderá. Uma eventual correspondência nessa direção ratifica e passa a legitimar e qualificar sua formulação imaginária com valor de realidade.

Isso nos remete, mais uma vez, a que o mestre, enquanto uma construção imaginária que busca equivalências numa realidade, estará a ser buscado no ambiente da rede, no sistema da EaD, numa dimensão de real. Isso provavelmente se dê através de forte apelo de construções simbólicas¹¹. Ou seja, busca-se conferentes reais para construir-se uma representação válida.

Nessa iniciativa haverá algo mais que uma garrafa lançada ao mar com uma mensagem, mas estará guardando grande parentesco com o evento presencial do

¹¹ Adiante nos deteremos, num capítulo, especificamente sobre as categorias real, simbólico e imaginário, particularmente, a partir do estatuto da psicanálise lacaniana..

náufrago de outros tempos. E, diga-se de passagem, são muitas as ‘garrafas’ sendo lançadas através da Internet, no ciberespaço, contendo assuntos eminentemente pessoais, a serem acessadas por qualquer pessoa, como em http://br.yahoo.com/Sociedade/Gente/Paginas_Pessoais/ ou http://www.ncanal.com/busca/pages/Paginas_Pessoais/mais2.html¹² e vários outros *sites* dessa natureza. Ou seja, quando alguém busca outro na rede, venha a se tratar ou não, de uma tentativa de conversa informal, de uma troca descomprometida, de dispor informações acerca de si para um outro qualquer ‘informauta’, ou venha a se tratar de alguém a quem se busca como mestre, não há nisto algo da mesma ordem de anseio que se manifesta no naufrago diante de uma imprecisão, de um desconhecimento sobre o fim de sua mensagem? Alhures se encontra alguém certo, preciso ou, antes de tudo, alguém constituído em grande parte fruto da imaginação de quem se lança à busca e ao encontro?¹³ Esse alguém não é principalmente sustentado pela imaginação de quem o busca? E assim sendo, este não está a buscar correspondentes concretos? A elaboração imaginária é antes de tudo a manifestação de um desejo e um retorno concreto, lógico, retorno real, marcado pelo imaginário não se descolam.

Pergunta-se, ainda, quanto às páginas pessoais, por exemplo, o que esses usuários estão a buscar com essa exposição de si mesmos e de tudo aquilo que é propriamente seu? Estão a caminhar para um extremo de auto-exposição ou isso significaria, e muito também a tentativa de realmente encontrarem vínculos válidos, capazes de preencher faltas que a vida social presencial, dentro do ambiente físico imediato, é sentida como incapaz de resolvê-las? E (para o objeto desse trabalho) o que isto pode ter em relação com a formação das pessoas na “*escola atual*”? Não estariam sendo buscados vínculos equivalentes à experiência do presencial com professores e mestres na formação?

Não se sabendo de um termo próprio e exclusivo para sintetizar essa nova condição de formação e construção do saber, mas sabendo que ainda se trata de

¹² Veja, por exemplo, estudo peculiar sobre esse assunto em **Rosa Meire Carvalho de Oliveira 28.02.2002**. Diários Públicos, Mundos Privados: o diário íntimo com gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade. em <http://www.facom.ufba.br/Pos/teses.html#d2000>

¹³ Em Pedro R. Ivo das Neves. Hipóteses sobre trocas simbólicas considerando as *home page* pessoais na Internet. Monografia final do curso de Especialização em Comunicação Social – Jornalismo FACOM/UFBA/UESB, pode ser encontradas especulações mais abundantes sobre esse assunto.

uma escola, no sentido escolástico de informar-se, saber e “levar o homem a compreender a verdade revelada” (Abbagnano, 2000, p. 344) se esta cunhando essa expressão – “*escola atual*” – para designar a escola que se baseia no virtual digital, informacional em rede eletroeletrônica e mista com presencialidade¹⁴.

Será que iniciativas desse tipo mencionadas, relativas às páginas pessoais, tenderiam para uma satisfação eminentemente narcísica, primária, regressiva (KUSNETZOFF, 1982, p. 88), ou nelas contém algo que vai por outra direção? Seria, por exemplo, a sustentação de uma falta que apela por um reparo possível com um objeto externo ao *eu*, alhures, que se imagina possível de ser acessado nesse modo peculiar, nesses tempos atuais, com a rede virtual de contatos abertos pelo ciberespaço? Refletimos que essa destinação, por exemplo, rompe com a condição de ficção e imerge toda essa complexidade cultural na dimensão do real.

Ao trazer essas reflexões, a partir de diferentes autores acima, deseja-se a emergência de um contexto que é ao mesmo tempo permanente objeto de questionamentos e, simultaneamente, algo que, em suas várias faces, está estabelecido como uma realidade da existência humana na atualidade, com contundência, com uma profunda interferência num sem número das atividades humanas, mas particularmente sobre o que interessa no desenvolvimento desse trabalho que é a formação e a educação acadêmica de pessoas.

Registre-se, com atenção, que numa direção muito própria toda uma gama de perguntas surge dizendo respeito à informação e formação das pessoas dentro desse ambiente da rede informacional, no sistema da EaD, junto com questões mais gerais, como as que vieram colocadas acima, mas tudo de uma forma indissociada. O desafio maior diz respeito, justamente, a essa indissociabilidade complexa.

2.2 O Lugar do Problema de um Lugar

¹⁴ Como o termo “atual” é comum às duas condições infere-se que acompanhando o termo “escola”, se faz bastante. E mais o termo “atual” tanto se presta para expressar a atualização do que é virtual, como também para remeter ao momento presente com as novidades na área da comunicação.

Será visto a seguir algo acerca da dificuldade e percursos em torno do problema de precisar o que seja o lugar relativo às representações estudadas, tanto circunstanciais quanto implícitas ao próprio estudo.

Embora se tenha observado a condução pelo pensamento de que na introdução desse trabalho teria que se dar conta de circunscrevê-lo de maneira bastante, num dado contexto, isso não se deu suficientemente, até então, e, talvez, não seja da maneira que vinha sendo que isso verdadeiramente se dê.

O contexto do desejo do pesquisador, de fatores em que ele se vendo mergulhado acaba por fazer encontro com o seu problema, e uma vez este declarado se vê tendo que procurar o delineamento social e atual que o justifica, é provável que tudo isso não forme o contexto, a menos que se encaminhe para outros delineamentos cada vez mais conceituais e metodológicos. Até porque são escolhas de um dado sujeito e não de outro o que significa a denúncia de algo que também, assim como o objeto, faz parte do trabalho científico, ou seja, o sujeito, este do agente da pesquisa. O contexto se completa com ele e com a metodologia. E já é em si adentrar-se no estudo.

O método que se utilize para abordar um problema irá se configurando um contexto para ele, o que aparece claramente quando se relata sobre isso na dissertação. Com isso se quer concordar com a dialética fenomenológica de que um objeto é sabido enquanto tal na relação de um dado sujeito para com ele.

O trabalho do pesquisador para localizar o objeto de sua pesquisa se conduz pelo sentido de delinear bem o campo teórico, tanto conceitual, quanto metodológico, como parte do contexto em que seu objeto de estudo se acha consubstanciado, localizado, compreendido, em diversas dimensões teóricas, inclusive.

Numa outra parte, uma vez tendo delimitado-o bem se procede a discussão da investigação sobre o que foi realmente localizado, sob uma verdade conceitual determinante e determinada pela realidade que vem lhe dizendo respeito. E de uma coisa e outra, se pretende que emerja o problema bem definido, suas variáveis e correlações relacionadas, investigadas, debatidas e todo o estudo apontando finalmente para soluções e/ou novas investigações.

Nisso, então, é preciso saber em que tipos de parâmetros ele se encontra conformado, de tal maneira, que seu mais pleno significado emerja com maior clareza sem trair, evidentemente, a sua natureza enquanto uma problemática em

estudo, pertinente do ponto de vista de uma definição conceitual consistente, e social e cientificamente relevante.

De um lado, isto tem a ver com o problema do estudo no que ele indica quanto a busca bibliográfica e, de outro lado, tem relação com a formação já anterior do estudioso, que o está abordando. A isto não se pode negligenciar sob pena, até, de não se proceder a outras escolhas conceituais, diversas à formação básica, que acrescentem, reorientem, enriqueçam e finalmente dêem conta de abordar e responder ao que o problema inicial revela na continuidade do seu estudo por um sujeito concreto, o pesquisador.

Convém lembrar da discussão travada por Morin (2000, p. 137) sobre a questão do retorno do sujeito à ciência como algo “fundamental e está na ordem do dia”. Não apenas como aquele que “tem que filtrar as mensagens do mundo exterior” pelo que “Em nossas observações mais objetivas entra sempre um componente subjetivo”, mas por tudo mais que disso se faz decorrente. Isso tem repercussão direta, é só meditar um pouco, sobre a relatividade do conceito de verdade científica e complexidade, que sua obra aborda, e a de vários outros autores (ECO, 1974; FOUCAULT, 2002; REY, 2002; BECKER, 1997; MARTINELLI, 1999; BOOTH, 2000; BRANDÃO, 1985), mas que de imediato não há procedência de se adentrar nesta discussão como embasamento deste trabalho.

Porém, isso não é bastante concordando com Becker (1997, p. 37) de que é preciso verificar “o acúmulo de resultados de pesquisa em uma área ou um tópico” ou a ausência de acúmulo significativo em relação àquela especificidade em questão.

No nosso caso se quer entender em que ‘lugar’ pode ser encontrado o ‘lugar do mestre em EaD, onde e como se conforma tal conteúdo, qual seu entorno e suporte; este lugar enquanto topos e enquanto lógica. Nisso se pergunta se está se fazendo uma questão semiótica dentro desse trabalho para ter condição de continuar (ECO, 1974), ou talvez, uma questão existencial e subjetiva como se poderá discutir mais adiante.

De acordo com Eco (1989, p. 11) “semiose é o fenômeno, típico dos seres humanos (e, segundo alguns, também dos anjos e dos animais) pelo qual – como diz Peirce – entram em jogo um signo, seu objeto (ou conteúdo) e sua interpretação”. No caso deste trabalho se tem um fenômeno, uma manifestação, o mestre atualmente pela EaD, em que surge aí uma construção sónica, a

representação que dele se faz, o significado que dele se guarda, ou seja, o conteúdo lógico, determinado pela interpretação de outrem e lançado numa estrutura lógica relativa ao processo educativo, e passível de mais interpretação, no caso, pelos pesquisadores dessa área.

“A semiótica é a reflexão teórica sobre o que seja a semiose” (ECO, 1989, p. 11). Não é certo que se debate nesse trabalho com a questão de qual seja a semiótica possível sobre uma dada semiose, mas seguramente constata-se que se está diante de um problema com um delineamento de um signo. Sobre esse signo busca-se entender o conteúdo dentro de um universo amostral determinado pela via da interpretação dos que o abordam, que é a quem o trabalho aborda, para proceder a uma interpretação própria, sob um recorte conceitual determinado. Isto, por sua vez, se faz de parte do conteúdo para o signo que em si é o problema, que é o problema que o leitor desse trabalho já encontrou anteriormente sendo delineado.

Isso tudo, uma vez resultando numa dissertação científica, será apresentado a pares que interpretarão a interpretação deste sujeito e, a partir disso, pode-se pensar no que pensando os sujeitos dos pares, eles estarão passíveis de sofrerem interpretação do que interpretam, por outros sujeitos. E assim *ad infinitum* do presente em diante. Está aí emergente vivo o sujeito num trabalho da ciência no tempo e no espaço. A interpretação na vivacidade da experiência subjetiva.

Nem sempre, aliás, é raro se trilhar as reflexões de um modo pessoal e sob uma ordem cronológica é o adotado no interior de um dado estudo. Na verdade a economia do pensar está no que parece ser optar pelo reino de *kairós* em detrimento ao de *kronos*, já que é justamente por um sentido lógico que a ciência caminha à frente do senso comum, de economia reducionista, mágica e simplória. Dissertação em oposição a narração.

Mas num trabalho exploratório de construção científica talvez um exercício de ordem seqüencial, cronologicamente linear na construção do sabido, permita reflexões na escrita que a oralidade e o pensamento puramente reflexivo só disso desfrutará posteriormente. Assim, licencia-se, nessa altura, numa construção que embora tenha chegado antes de outra logicamente mais instruída, deve cumprir uma função elucidativa, pelo que será sob a ordem cronológica apresentada, como se seguirá logo mais, abaixo.

Aqui se colocam duas questões empiricamente inseparáveis, mas dissociáveis na teoria, que convém anunciar logo. A da natureza do conteúdo do objeto pesquisado e a do contexto dos signos que conformam o conteúdo em questão.

A questão do conteúdo do objeto *dissertação* toma sentido mais relevante sobre qual referência metodológica está em questão.

Da natureza da conformidade dos conteúdos de mestre vê-se a necessidade de se debater sobre as dimensões conceituais de imaginário na visão dos historiadores e sociólogos, formação imaginária e simbólica, particularmente, na visão psicanalítica, e na visão da representação social, como formulou Moscovici e seguidores (SÁ, 1996; MOREIRA, 2000). Acredita-se que se deve procurar entender esse aspecto de uma conformidade sem negligenciar nenhuma das conceituações, acima aventadas. Um esforço será feito nesse sentido.

Sobre o contexto do signo '*mestre na EaD*', uma conceituação já vem sendo delineada, mas uma discussão sobre dimensões conceituais, relativas a essa localização, serão mais exploradas. São elas: estrutura, rede, ambiente, sistema e topologia.

E como terceira classe de dimensões conceituais, estas também pertinentes ao conteúdo do objeto, se encontram – o mestre e o discípulo, o professor e o aluno – no jogo da formação.

A questão da metodologia que caracteriza o levantamento e processamentos dos dados desse trabalho tem como principal referência a teoria do núcleo central das representações sociais.

Vai-se agora ao começo do começo sobre isso em curso, com retoques, para se tentar chegar mais rapidamente nos conteúdos dos parágrafos acima com aprofundamento.

À medida que se foi tateando para definir o problema que as preocupações de educador universitário, e mestrando em Engenharia de Produção em Mídia e Conhecimento, conduzia este mestrando a procurar por algo na EaD, ele viu-se vivendo o que certamente vive todo pesquisador iniciante ou o pesquisador mais amadurecido, em algum momento. O primeiro, porque se debate com as indefinições do seu problema junto com a busca de uma metodologia adequada, já testada, que lhe permita delinear o caminho da busca das respostas para suas questões, desfrutando de um sentimento de segurança, sem relegar o benefício do

desequilíbrio. O segundo, porque se confronta com o problema e deseja evitar lançar mão, logo de pronto, de uma metodologia pré-concebida, no que poderia levá-lo a perder de foco aspectos da problemática, por força de uma aplicação da técnica metodológica prévia, caindo numa desconfortante redução sobre o que possa se colocar no horizonte de suas investigações, naquilo que do trabalho pode representar de novidade metodológica fruto de uma necessária abordagem aprofundada ao conteúdo do problema em estudo. Ou seja, ter uma estrutura para o trabalho, mas com o zelo de não se fechar com ela na pesquisa.

Antes que se chegasse até Bachelard (1977, p.112) com “O espírito tem uma estrutura variável desde o instante em que o conhecimento tem uma história”, o que reflete nesse trabalho, se viu numa encruzilhada obrigando-se a retroagir à pergunta sobre o objetivo pretendido com tal trabalho, vindo a confortante posição de que com ele, como dissertação de mestrado, deve-se se treinar como pesquisador demonstrando tal capacidade. Em outras palavras, ter uma atitude de alguém que pode lançar mão dos métodos já proporcionados pela academia para responder alguma angústia de natureza pessoal e com relevância social; ou alguém capaz de abdicar de pretensões que o indefinido, o desconhecido, o caótico, faz iludir capaz de dar plenamente conta delas para o bem e para o mal. Essa atitude de cautela, não invalida o desejo latente, mas adia aventura mais complexa.

O professor Umberto Eco deixa entrever nas entrelinhas das suas lições de “Como fazer uma tese” (1999) que esse tipo de dilema não é privilégio dos pós-graduandos terceiro mundistas, e falando disto explicitamente, no prefácio a este livro, Lucrecia D’Aléssio Ferrara, sobre os brasileiros:

No Brasil, as atividades em nível de pós-graduação e, seu corolário, a tese de mestrado ou doutorado, nasceram de uma urgência: a necessidade de titulação dos jovens docentes universitários e sua correspondente qualificação como pesquisadores (Eco, 1999, p. X).

Deve-se dizer de uma reflexão sobre algo que é, certamente, da condição do iniciado, porém, simultaneamente, estimulante, daí uma menção. O problema da formação imaginária de mestre e/ou da representação social de mestre, em sujeitos da EaD – tomando-se a conceituação da representação social em Sá (1996, p. 32): “é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto” –, coloca de saída uma questão que esse trabalho não pretende responder, mas que não pode deixar de registrar: a representação, a imagem do mestre na EaD da atualidade acontece

‘dentro’ de uma outra representação que o homem moderno está constituindo em relação às novas tecnologias que utiliza para trocas simbólicas, e formulações¹⁵ decorrentes. De um outro modo, há uma parte desse estudo que aproxima da correlação que pode haver entre uma representação relativa ao mestre na EaD e a outra relativa àquilo que é mais amplo que tanto pode ser tecnologias da comunicação, quanto Mestre, num sentido amplo, e que, enquanto estrutura lógica, os segundos abrangem o primeiro.

Assim, se coloca a questão que se fez de que uma metodologia abrangente a toda a questão deveria responder pela representação do mestre, a representação do meio e das mídias e se falar de um sujeito, não somente de um, mas daquele que estando de um lado ou de outro, mediando e sendo mediado, seria também daquele que demanda um novo saber, o pesquisador que formula algo com seus saberes prévios do mundo, da gramática, da língua, do método¹⁶.

Será que disso o que se pode esperar por descobrir é somente uma relação funcional ou relações – até também porque funcionais – correspondentes dentro de uma estrutura que se possa pensar consubstanciando todo o problema? E isso é bastante para proceder a alguma engenharia?

Se se firmar num encontro claro, um reconhecimento lúcido, evidenciador do problema, estará se contentando como contribuinte fiel depositário ao patrimônio da ciência? Se é muitas vezes tentado a se bastar nisto e, certamente, não faltará de todo vezes em que somente isso será possível no desvendar pela lógica da atividade científica.

Poderia se obter uma razoável satisfação se fosse evidenciado tão somente, mas muito bem, o quanto é um objeto interessante para a ciência atual o problema da representação da figura do mestre nesse contexto da EaD e com isso seguramente estaria caindo naquilo que Bachelard (1977, p. 121) designou por existencialismo nominalista:

¹⁵ Antes de optar por outro termo com maior enquadre conceitual ao caso, como imagem ou representação, estará se fazendo uso do termo *elaboração* ou *formulação* como a construção no nível do pensamento significativo sobre uma dada coisa.

¹⁶ Essas formulações são mantidas como um testemunho de que a essa altura se foi dando conta de se vê, no presente da pesquisa e da dissertação, às voltas, realmente, com “a curiosidade de saber o que está atrás do objeto tese” (LUCRÉCIA, in ECO, 1999, p. XI), na cadeia significativa do desejo (DOR, 1989).

Acreditando-se à margem das filosofias do conhecimento, as doutrinas existencialistas limitam-se em muitas circunstâncias, às doutrinas do reconhecimento. ... O objeto reconhecido e nomeado lhes esconde o objeto a conhecer.

O contraponto a esse reconhecimento existencialista, abrindo o véu do encobrimento ao objeto a ser pesquisado, seria aceitar o desafio da complexidade, embora consciente de talvez não chegar aonde se poderia, ou deveria, fruto de limitações objetivas, notadamente de tempo, que repercutem em dificuldades subjetivas que pode ocorrer com toda pesquisa.

Romper com esse paradoxo de ordem um tanto empírica e aceitar a complexidade é a segunda posição que o iniciante pode mirar do pesquisador maduro e adotar como orientação, que é aceitar “o objeto suscetível de transformar o método de conhecer” (BACHELARD, 1977, p. 121).

É preciso conhecer, reconhecer, escolher um método de conhecer adequadamente seu objeto em questão, com o sofrimento de alguma alienação, como ponto de partida, sob pena de não aprofundar, nem mesmo iniciar o procedimento de uma investigação¹⁷, “É preciso então conhecer o método de conhecer para captar o objeto e conhecer, isto é, [entrar] no reino do conhecimento metodologicamente valorizado” (BACHELARD, 1977, p. 121). Mas nisso se deve estar disposto a aceitar o desafio anteriormente posto – aquele relativo à complexidade frente ao caos enigmático do fenômeno.

Aceitar tal desafio é saber que um método inicial pode não ser bastante e a investigação não merece sacrificar-se por ele. Pelo contrário, aceitar o caos do fenômeno em investigação é tatear no território da ciência num esforço de invenção ou descoberta metodológica que a experiência do estudo e da pesquisa pode oferecer e suportar. É usar de novas estruturas lógicas que emergem, com relações novas entre elementos (DOR, 1989).

Fazer-se esse esclarecimento ajuda a melhor definir, por exemplo, pensar na questão do mestre e no resto que circunscreve EaD como rede, ambiente, sistema ou uma topologia, basicamente, e é o que se almeja: aceitar o desafio de uma complexidade, de uma novidade que ainda tem muito a ser investigada.

Até por isso, retomando a questão da relação entre a estrutura e a função, não se vislumbra exatamente um plano, mas sim uma pirâmide.

¹⁷ Não se está aqui falando simplesmente de uma oposição alienação/objetividade.

Uma estrutura com seis vértices, conforme a Figura 01 (p. 44): ambiente da rede(1-Ar), a representação de mestre (2-Rm), educação/formação(3-Ef), a relação mestre/discípulo (4-Md), a questão da subjetivação do indivíduo (5-Si) e (6-Sp) já que num dos vértices pode ser encontrado o sujeito pesquisador que se vale de desejo, conceitos, conhecimentos, raciocínios, métodos, avaliações e elaborações para conduzir um olhar que resulte na elaboração de um discurso explicativo sobre os outros cinco vértices e suas relações. E, por último, o vértice de confluência interdiscursiva aonde aparecerá o objeto desvendado, pelo menos em parte, ou, quando nada, com seus véus relacionados, explicados, elucidados (Ob).

Esta sendo abordada a questão como se atribuindo a toda e qualquer pesquisa em ciências humanas uma 'presença participante' do pesquisador, falando aqui de modo diferente da especificação dada à observação participante segundo Becker (1997, pp 47, 48, 49).

Pode-se imaginar que tudo se erige perpassado por uma topologia metodológica que deve responder às demandas das diferentes questões conceituais em jogo, comparável a uma pirâmide hexagonal, a qual se explora através de uma espiral elíptica e circular que a perpassa numa escala crescente de conhecimento e conflui ao objeto em aprofundamento, conforme pode ser visto na Figura 01.

Curiosamente, e não por acaso, citado neste trabalho, Lacan (1985) vai colocar no seu seminário de 1954-1955: "Buffon se perguntava por que as abelhas fazem hexágonos tão bonitos. Reparou que não há outro tipo de poliedro com o qual se possa ocupar uma superfície de modo tão prático e tão bonito" (LACAN, 1985, P 76). Será que para o espaço tridimensional, e lógico, essas propriedades são também conservadas?

Evidentemente que o espaço em si não contém nem o em cima, nem o embaixo (ausência de hierarquia), e isso parece também conformar, enquanto desenho lógico, aquilo que se configura sobre o saber, na relação das partes com o todo, em que na complexidade do saber, uma pirâmide é apenas a parte de uma estrutura fractal, muito mais ampla, um verdadeiro sistema, estrutura que pode ser equacionada com hierarquias relativizadas na dependência das motivações focais.

Considerando as variáveis enumeradas e codificadas no texto acima, propõe-se a figura abaixo como representação dessa relação ao mesmo tempo dinâmica, interdeterminada e aberta.

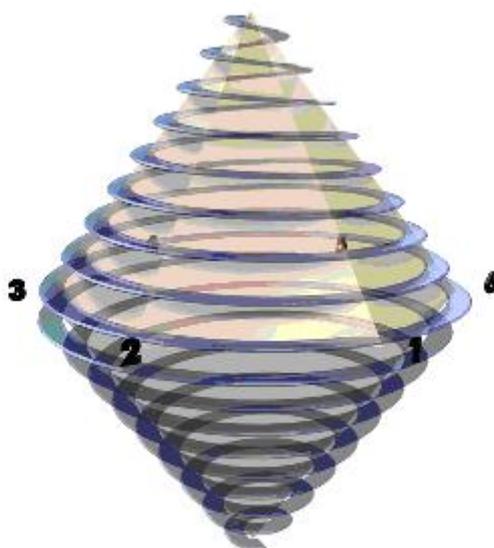


Figura 01. Topologia da relação entre as variáveis e o objeto do estudo.

Na medida que cumulativamente se depura em estudos sobre um objeto, aprofunda-se em conhecimento acerca dele.

Nesses termos acima, conjectura-se que de um trabalho sobre representação se pode antes subtrair a representação que a ciência faz dos objetos, sob sua ótica, e a que dela fazem os que com ela trabalham. Isto é da ordem, evidentemente, de estudos epistemológicos. E algo dessa orientação se crê como pertinente para o sucesso das investigações procedidas que alguém. Aventa-se que quase todo trabalho deve ter um ponto, um vértice de onde se foca, considerado no abrigo da epistemologia, embora relativizado com outros quadrantes menos rigorosos numa certa visão de ciência. É possível subtrair – e necessário – representações sociais dos procedimentos do trabalho de pesquisa científica.

Uma arquitetura metodológica nos indica simultaneamente a topologia do lugar do problema. A estrutura do como fazer, como se vê determinado a fazer de um certo modo, na pesquisa, é fundamental para localizar o sujeito em relação ao modo como pensa, vê e investiga o seu problema apontando, de antemão, para onde ele poderá chegar com seu trabalho. Não é possível percorrer todos os caminhos possíveis e imagináveis; a verdade é limitada.

Assim, embora se constate isso, seria muita pretensão para esse trabalho embrenhar-se numa tarefa de tamanha envergadura, sobre o que é sugerido, mas também não há como, simplesmente, passar ao largo sem essas menções já feitas.

E esse esforço de reflexão axiológica orienta os caminhos até o objeto específico desse estudo – coisa fundamental no trabalho científico – e que permite mais conforto no seguir adiante como se verá.

2.3 A Forma do Lugar do Lugar

É certo que nesse ponto se esteja às voltas com uma questão muito da ordem da forma para definir o lugar do problema do lugar, sem destacá-la da ordem dos conteúdos. Porque se trata de definir qual é a maneira que se escolhe para olhar o problema do lugar onde o mestre na EaD se encontra circunscrito.

Pode-se tomar o caminho de debater sobre as possíveis configurações acerca desse lugar e isto, certamente, irá encaminhar para um método de pensar a maneira de verificar aquilo que hipoteticamente se tenha elaborado. E se pode seguir pela discussão dos conteúdos abordando o objeto do estudo em questão. Fato é que são dois caminhos e não se pode andar pelos dois ao mesmo tempo, porém é interessante não negligenciar quando eles se aproximam, se perpassam, não se deve deixar de ficar atento para quando se superpõem ou cruzam; quando um imbrica no outro, um serve ao outro, o que acomete por quase todo o tempo, pelo menos no nível da cognição do pesquisador.

O lugar onde se configura o mestre na EaD é de natureza virtual e atual. Dizer isso não é dizer quase nada, porque é dizer demais. Se igualarmos, como o fez a filosofia escolástica, virtual a potencial encontraremos também em Aristóteles definido como “o princípio ou a possibilidade de uma mudança qualquer” (ABBAGNANO, 2000), porém como algo que se opõe à condição do ato, como aquilo que estando latente se opõe a manifesto.

Trazendo isso para o sujeito como o fazem a psicologia e a psicanálise, a primeira quer como virtual tudo que está na ordem do pensado e não dito, que se tem consciência e não se executa, planejado e não feito; ou como quer a psicanálise como algo desejado e não satisfeito, pretendido e não encontrado, e em última análise inconsciente e não consciente, não percebido, mas capaz de atualizar-se através do ato falho, do chiste, dos sonhos, do sintoma, ou do jogo que a

transferência em análise possibilita de emergência à consciência e sua expressão num texto.

Assim, como “o problema da semente, por exemplo, é fazer brotar uma árvore” (LÉVY, 1996, p. 16), o problema do estudante, do discípulo, é trazer consigo a representação de um mestre, além do tudo mais que ele problematiza e é. E do discípulo na EaD é trazer representado um mestre que é representado em lugares que as mídias das NTICs conformam e ambientam.

Veja com isso que se um discente em EaD se relaciona com o seu professor, essa relação conformará sempre algo de virtual independente do modo presencial ou mediado por alguma tecnologia. O que vai fazer uma diferença virtual é se ela é dependente, realmente, de uma mídia. E sendo, a relação entre a maneira como nesse virtual midiático se elabora o mestre, e a elaboração do virtual subjetivo dos sujeitos em questão – discípulos diante de um mestre em EaD.

Uma questão fundamental, que se associa com essa dimensão de virtualidade, embora não venha a ser tratada imediatamente, é o quanto essa representação de mestre tem natureza simbólica ou imaginária na subjetividade dos envolvidos na EaD. Por exemplo, faz diferença se um professor da EaD tem estudo, saberes sobre a dialética do senhor e do escravo em Hegel, o que é o significante mestre em Lacan, o que é o mestre em Gusdorf (1970) e suas atitudes no trabalho da docência estão de alguma forma referidas nesses saberes.

O problema tange à questão de que se há constituída uma idéia de mestre independente do da EaD, certamente ela irá sofrer uma qualquer alteração quando tendo alguém que atua como mestre localizado nesse novo espaço, porque sendo esse mesmo espaço uma novidade, possivelmente do mestre há uma representação própria, para os que o freqüentam, buscando através dele se relacionar com um suposto mestre, que nele se busca encontrar.

Por outro lado, uma vez encontrado essa representação de mestre terá sua natureza anterior afetada pelo real desse novo espaço assim, como pela representação que do espaço têm os que o freqüentam. Uma possível adaptação subjetiva à nova condição objetiva de relação com um mestre que aí se manifesta não significa ausência de alterações, desenvolvimento de um processo. É sobre esse processo que se volta o olhar nesse trabalho.

Esse real, e essa representação serão aqui tomadas como algo de uma mesma natureza de realidade, pois se parte com a análise sobre a realidade representada,

de tudo isso, originária desses que a compartilham e que fazem seu testemunho, através de um instrumento de sondagem dirigido diretamente a eles – uma entrevista específica na forma de questionário aberto¹⁸.

Essa escolha decorre da compreensão que a realidade que se sonda é de saída a realidade que pode ser objetivada pela via da consideração da subjetividade dos que a compartilham e podem prestar testemunho num objeto de sondagem.

Importa aqui considerar que se “a entidade carrega e produz suas virtualidades ... Por outro lado, o virtual constitui a entidade” (LÉVY, 1996, P 16). Isso configura parte do porque se optou por sondar a representação do mestre no estudante de EaD, para saber do mestre em EaD, pois aquele traz parte essencial do que o segundo seja realmente.

Vê-se aqui como se entrecruzam conteúdo e forma, numa topologia onde opção metodológica da pesquisa e conteúdo do lugar do objeto co-participam na definição do melhor caminho na compreensão do fenômeno em estudo.

Pode parecer que se está por resolver isso de um modo simples, mas não é bem assim. Optar por esse caminho significa crer que uma situação se estrutura e dela se busca compreender tanto essa relação estrutural, de alguma forma, quanto se espera que algo emerja em nome de um funcionamento ou uma possível variação da influência de cada elemento na estrutura.

Assim, veja o que pode ser considerado mais invariante: o lugar onde o problema se circunscreve além do desse trabalho.

Que espaço é esse da EaD? Que ambiente ele é? Ele é um espaço ao qual não se vai diretamente, nem se encontra alguém diretamente. É um lugar em que o que se dá nele é mediado mais uma vez, já que entre um sujeito e outro, qualquer linguagem já é em si uma mediação. Acontece justamente que esse meio mediador novo apoiado nas NTCIs não é apenas um detalhe real absoluto nem detalhe cultural de pouca significância. Trata-se de um conjunto, de um universo novo da comunicação e da cultura, de todo um espaço cibernético, ou seja, um espaço existente apoiado em máquinas.

Mas não são as máquinas estruturas frias e reducionistas? Qual a nossa relação com elas? Sobre isso observa-se o que coloca Morin:

¹⁸ No capítulo relativo a análise se explicitará melhor o instrumento. E ele pode ser lido em anexo.

Com a tecnologia, inventamos modos de manipulação novos e muito sutis, pelos quais a manipulação exercida sobre as coisas implica a subjugação dos homens pelas técnicas de manipulação. Assim, fazem-se máquinas a serviço do homem e põem-se homens a serviço de máquinas. E, finalmente, vê-se muito bem como o homem é manipulado pela máquina e para ela, que manipula as coisas a fim de libertá-lo. (Morin, 2000, p. 109)

As máquinas são de fato construções humanas admiravelmente complexas na atualidade porque a capacidade do homem de realizá-las de um modo cada vez mais em correspondência às demandas complexas humanas, tornou-se incomensuravelmente maior no último século. Não por acaso, vez por outra, se revigora a fantasia de sistemas cibernéticos controlando autonomamente a vida humana e até subjugando-nos. Acredita-se que apenas os humanos podem satisfatoriamente subjugar ou manipular uns aos outros. Mas, efetivamente, que se pode fazer isto com o uso da máquina, com o uso da palavra, com o uso das regras sociais, com o uso de outros homens mediante textos próprios a eles, com o uso de drogas farmacêuticas ou não, etc.. Em outros termos, mediante construções que façam sentido dentro da lógica humana à qual se insere também a máquina. Mediante uma ordem lógica humana, em que a máquina não é externa a ela, que é para os estruturalistas a ordem simbólica¹⁹ onde também se encontram os artefatos cibernéticos, onde se originam e se encontram as construções humanas de sentido ratificado ou questionado.

Com isso se quer refletir que a manipulação ou qualquer ação baseada na máquina deve ser respondida pela lógica humana, antes de tudo. O espaço que se tenta entender onde emerge o mestre na EaD é aqui procurado como um espaço de uma construção do homem, antes de qualquer outra coisa. Trata-se da possibilidade de uma espécie de monitoramento, de gerenciamento do que pode alterar a representação de mestre.

Que espaço é esse? Pode-se falar de espaço, de ambiente, de sistema, de rede, de energia? O que é mais apropriado para nomear com propriedade essa dimensão em que emerge a figura de um mestre na EaD, mediante as NTCIs? Poderá ser um termo ou outro, sustentando um conceito, mas será também, seguramente, o espaço simbólico como se verá.

¹⁹ Numa discussão com o SR. HYPPOLITE no seu Seminário de 1954-1955, Lacan (1985, p 46-47), falando sobre a ordem simbólica, aponta para que a cibernética tem íntima e direta relação com a complexidade simbólica que é a própria ordem humana, aquilo que se pode referir como verdadeiro universo humano. Inferindo-se que não se pode esperar menos da máquina do que se pode esperar de um humano.

O espaço é um plano curvo ou multiforme de acordo àquele que nele navega. O espaço é um algo diante daquele que o percorre sem tamanho, sem acidente, sem incidente, sem dissidência qualquer. É o aberto diante do que percorre adiante. O espaço é para baixo, para um lado, para outro, para cima, abrupta ou suavemente. Na verdade os espaços nada têm a ver com velocidade, nem com os sólidos, líquidos ou gasosos. O espaço é pensado como a exceção dos objetos, ocupável por outro objeto, porque há uma reticência quanto a ser o espaço a conformação integral de um objeto. O espaço é sim uma desinência no horizonte de alguém, seja um homem, mas não uma formiga, a não ser na observação de um homem como M. C. Escher, no seu Band van Mobius II:

Não se trata, como na geometria euclidiana clássica, ou mesmo na de Lobatchevsky, ou de Rikemann, de construir um sistema de cálculos e notações que permitam situar os deslocamentos de um objeto no espaço. Trata-se de descrever, levando-se em conta a invariância do objeto, o próprio espaço (GRANON-LAFONT, 1996, p. 12).

O que vai interessar diz respeito direto a dimensão em que o vazio emerge conformando o espaço da projeção que o sujeito faz a partir de sua experiência subjetiva, ou seja “o espaço moebiano ou, mais precisamente, o espaço do plano projetivo” (GRANON-LAFONT, 1996, p. 17), o espaço em que a desinência acolhe uma representação, em outras palavras, o espaço da formulação a partir das relações, um espaço flexível à experiência do sujeito com seus objetos, que “o tornam materializável, ainda que muito freqüentemente isto escape à nossa percepção” (GRANON-LAFONT, 1996, p. 18).

Interessa aqui essa conformação que algo ganha num dito espaço, ou seja, o próprio espaço. Nisso emerge o mestre, o mestre como configuração dentro de um ambiente singular, o ambiente em que aparece o sistema da EaD. O mestre como elaboração num espaço projetivo, moebiano.

Sobre a curva de Moebius, conforme GRANON-LAFONT (1996, p.25): “Este objeto que facilmente tomamos em nossas mãos se opõe de diversas maneiras à experiência que temos habitualmente com os objetos do mundo físico”. Uma das maneiras que chama atenção em relação a esse estudo é a contenção do avesso no direito, do fora e do dentro, pois no fenômeno da representação social nos parece pertinente pensar sobre uma contigüidade entre a representação individual, em que alguém se sente identificado e se identifica através do e no aspecto social, grupal,

coletivo dessa mesma representação, mas com um corte operado naquilo que é a marca do sujeito do inconsciente.

A representação ao tempo que pertence e identifica um sujeito é de uma dimensão mais ampla, grupal, em que o sujeito se sente pertencente através dessa identificação plural e nisso se aliena como o dentro de fora ou o fora de dentro da Curva de Moebius. O fora se transmuta para dentro e seu inverso. O conteúdo interno, pessoal repercute o conteúdo cultural, grupal, compartilhado e vice-versa.

Eis, abaixo, uma representação da Curva de Moebius (Figura 02). Uma tira que sofre uma única torção antes de ter suas duas extremidades unidas, coladas, uma superfície de um único lado.

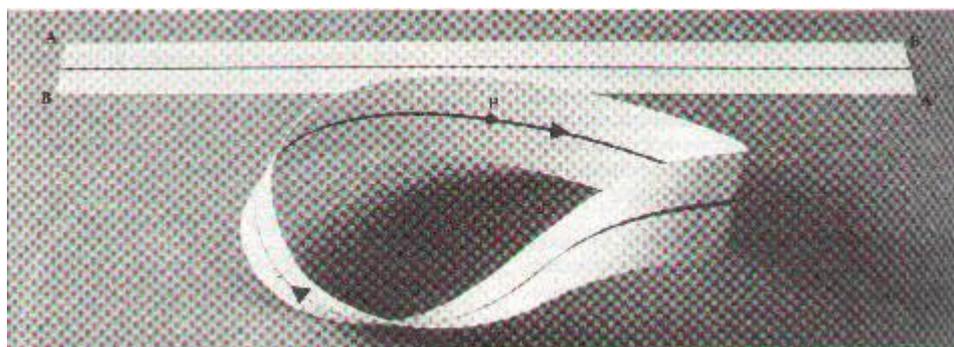


Figura 02. Curva de Moebius.

No caso do mestre a representação que é elaborada, segundo a teoria da representação social, tem uma inteira coincidência com o que colocou-se anteriormente. De um outro modo, a representação que o discípulo, o aluno, o sujeito faz do que seja o mestre para ele estará influenciado pela formulação social dessa representação, dessa entidade, mas ao mesmo tempo sua formulação pessoal encontra sentido através de uma identificação com um correspondente plural, social. A representação que se encontra fora é a que está dentro e vice-versa, na formação de sentido para esse sujeito, também em relação ao dito real.

Em Abric (2000, p. 27) encontra-se algo mais do que pensam os teóricos da representação social: “Nós propomos que não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada” e ele cita Moscovici a esse respeito que afirma: “não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos” (*apud*

ABRIC, 2000, p. 27). Verifica-se desde já uma correlação com o espaço moebiano que esta sendo posto em discussão em relação à dimensão do simbólico.

Veja o que colocam autores dessa auspiciosa teoria de psicologia social:

As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos dentro do campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados. (Mugny et Carugati, *apud* Abrid, 2000, p. 29).

Voltando à forma do espaço, ou a forma do lugar, esse mestre não é a princípio aqui substantivo, embora sua configuração espacial detenha essência própria, particular, mas não necessariamente única, naquilo que uma metonímia transgride de uma particularidade a outra sem trair fundamentalmente um sentido para um sujeito. O mestre é antes de tudo uma forma de mestre.

Esse mestre surge então dentro de um espaço fundamentalmente lógico. É esse o seu lugar. Mas sobre o lugar desse espaço ainda compete inquirir qual ele seja, pois tem uma consistência material e cultural concreta e reconhecida que precisa se clarear para esse estudo no advento desse espaço rede ou ambiente ou sistema que, enfim, caracteriza o lugar onde trocas simbólicas sustentadas pelas NTCIs estão sendo processadas e configurando um novo, de alta relevância social e cognitiva, estabelecendo novo sentido cultural.

Para Castells (1999) esse espaço pode ser pensado como uma rede flexível onde se encontram e se incorporam tecnologias eletroeletrônicas da comunicação e informação e com uma cultura global cada vez mais abrangente de diferentes tipos de organizações empresariais privadas ou instituições diferenciadas dessas e com novas técnicas, novas maneiras de comunicação. Para ele estar no mundo é para o indivíduo na sociedade atual, estar em rede, na rede informacional. Para ele o princípio de globalização está intimamente ligado à rede informacional: “A globalização e a informacionalização parecem estar estruturalmente relacionadas a sistemas de redes e à flexibilidade” (CASTELLS, 1999, p.212). Para ele pensar a própria organização social na atualidade é pensá-la em rede.

Para esse trabalho isso é importante na interferência na representação sobre o mestre na idéia de um espaço em que ele seja encontrado tanto pelo item flexibilidade, que implica em diferentes lugares, diferentes mídias e diferentes pontos, quanto pelo aspecto de que ele é também um *sujeito em rede*, no que isso

tem de lembrado ou de esquecido. Importante salientar que se está falando aqui de uma representação dos lugares do sujeito e não do sujeito em si²⁰.

Essa idéia e formulação de uma rede, uma malha complexa de múltiplos pontos não conforma nenhuma contradição com a idéia de espaço topológico moebiano, projetivo, lacaniano. Antes fraciona em vários espaços com possíveis diferentes valorações, já que induzindo diferentes sentidos, gerando variações perceptivas e podendo produzir variações de significados. E, sobretudo podendo qualificar escolhas diferentes em diferentes sujeitos. O espaço em rede não fragmenta, antes exerce força por uma pluralidade.

É nesse ambiente de rede que se concretiza a criação de espaços virtuais e esse espaço projetivo conforma como suporte também uma ausência no espaço virtual. Essa ausência não é precisamente uma ausência completa sempre, mas acredita-se que tendo o sujeito um valor de relação enquanto tal atribuído pelas experiências presenciais de sua vida, a experiência virtual de relação fica assim relativizada computando um déficit em relação à presencial, esse déficit é convertido em ausência e essa ausência é compensada pela projeção diante do espaço virtual. Essas compensações são estabelecidas através da produção imaginária do sujeito, que não se deve articular necessariamente como uma mentira, mas seguramente como uma elaboração menos relacionada com uma correspondência com o real do mestre, do professor que lhe assiste. Mas relativo ao real do vazio, da ausência do mestre. Sua percepção é uma construção com forte componente imaginário e não apenas produto de uma lógica do nível da ordem simbólica, embora necessariamente se valha desta ordem.

Ao longo da releitura que Jacques Lacan realizou da obra de Freud em interdiscurso com elaborações de teóricos como Lévi-Strauss ele formulou uma ordem simbólica que passou a articular com uma ordem imaginária e com um Real dando uma estrutura para uma orientação teórica própria. Vale verificar seu discurso (LACAN, 1985, p.43): “A função simbólica constitui um universo no interior do qual tudo o que é humano tem de ordenar-se”. E Dor, com a elaboração que se segue,

²⁰ Faz-se eco a algumas críticas de VERA FRANÇA (2002, p 57) sobre aspectos da formulação sobre rede em CASTELLS e LÉVY sobretudo no que tange a questão relativa a indefinição sobre o poder e escolha e o privilégio dos fluxos sobre o lugar, particularmente no que disso nega a existência de estruturas mas consoante com as palavras da autora: “Com estas críticas não quero invalidar o uso ou as possibilidades da noção de rede, mas apontar o risco das aplicações mecânicas”, coisa que imaginamos não estarmos incorrendo.

nos permite verificar a articulação dessa função simbólica com o Real na formulação lacaniana:

O próprio da articulação da linguagem é o de evocar um real através de um substitutivo simbólico que opera infalivelmente uma cisão entre o real vivido e aquilo que vem significá-lo. Em outras palavras, o substitutivo simbólico que significa este real é representado, conforme o aforismo de Lacan: 'É preciso que a coisa se perca para ser representada' (Dor, 1989, p 22).

Dessa forma é que compreende-se que diferentes mídias implicarão em diferentes compensações, pois elas omitem mais ou menos aspectos do real para os sujeitos das relações. A percepção do real e a elaboração simbólica e construções imaginárias sofrerão diferenças. E mais, diferentes mídias sendo acessadas, pode implicar em mais variação de linguagem, de trocas, mais riqueza de aspectos do real participando na formação de uma idéia acerca do mestre à distância.

Para tratar de uma pretensa relação entre o virtual e o real, não se poderia fazê-lo sem chamar ao discurso a categoria conceitual de simbólico. Se o imaginário é uma ordem de construções ideativas livres de qualquer regra de relação lógica e aceitável socialmente entre componentes envolvidos, e o real é a ausência absoluta de qualquer regra, mas sem permitir qualquer imaginação em que o sujeito se encontra preso ao que é dado, o simbólico corresponde a uma categoria das formulações humanas num jogo lógico, não-fotográfico, de possibilidades concretas a partir do real e compartilháveis socialmente.

Então para tratar de uma relação entre o virtual e o real teria que se ter em conta que esse real não tem correspondência direta com toda realidade, pois toda realidade ao nível do sujeito, que é a quem se pode referir a virtualidade na comunicação, essa realidade é antes de tudo uma realidade subjetiva, na qual está presente a condição imaginária e simbólica. Então tratar do virtual em relação ao real é na verdade um erro que é corrigido tratando-o no nível da realidade subjetiva, em que a atualização do conteúdo virtual funciona como uma solução de continuidade sobre o virtual no domínio da lógica do pensamento consciente, no domínio de parte do simbólico, da elaboração reflexiva, que de imediato reabre portas ao virtual. Nessa parte do simbólico, levada em questão, evidentemente que atual se aproxima do real, após afirmar-se intimamente ligado à função simbólica, e

é como se pudesse dizer que um real da linguagem se presentifica, e assim pode-se pensar numa oposição entre real e virtual²¹.

O que disso mais interessa é salientar que a experiência subjetiva das trocas de um sujeito com relação ao seu mestre, no caso, conforma um componente virtual e um componente imaginário, falando em duas categorias teóricas distintas, mas úteis a essa construção, que sua atualização e sua reflexão lógica no campo simbólico é fundamental para um sujeito construir uma certeza subjetiva que ele passa a carregar como conferência de verdade segura, pois ele sabe, de sua experiência de vida, a relatividade que tem entre elaborações imaginárias e elaborações simbólicas, no valor que têm para a convivência social e para a educação, que implica, sobretudo, em inserção social do indivíduo. Por isso, não nos seria surpresa confirmar no campo empírico que os indivíduos submetidos a uma formação em EaD estariam se esforçando para ter mais informações do real do mestre, empreendendo esforços para reduzir a força imaginária na participação de uma representação que formulem do mestre.

A produção subjetiva sobre o mestre no ambiente da EaD, certamente que é em parte imaginária, fruto da fantasia, e em parte simbólica, fruto de uma leitura lógica sobre o real.

Esse transbordamento de uma realidade em outra, uma que tem relação com o Real, o real coisificado, e outra que tem relação com a realidade psíquica e cognitiva, fica mais bem entendido ou, pelo menos, equacionado, se se valer da noção de sistema e ambiente, elemento e relação, em Stockinger (2001). “Não há sistemas sem ambientes nem ambientes sem sistemas, e não há elementos sem conexões relacionais ou relações sem elementos” (STOCKINGER, 2001, p. 16). Ele vai colocar que a identificação de um do outro passa pela diferença.

Stockinger (2001) apresenta as unidades elemento/relação como partes componentes dos subsistemas dos sistemas. Nesse aspecto há que se pensar o elemento videoconferência, por exemplo, na sua relação com a representação de mestre, sabendo que é parte integrante de um ambiente, mas também de um sistema. E que ao se dirigir para essa parte implícita da análise, deve-se conjuga-la

²¹ Veja-se uma possibilidade sobre virtual e atual, em Lévy (1996, p.17) sobre um trabalho de programadores: “A jusante, a atualização do programa em situação de utilização, por exemplo, num grupo de trabalho, desqualifica certas competências, faz emergir outros funcionamentos, desencadeia situações, instaura uma nova dinâmica de colaboração... O programa contém uma virtualidade de mudança que o grupo – movido ele também por uma configuração dinâmica de tropismos e coerções – atualiza de maneira mais ou menos inventiva”.

como elemento do sistema da realidade objetiva dos instrumentais da EaD em relação ao sistema psíquico adiante considerado, mas parte da sustentação da análise em questão.

Nesse ponto, finalizando esse trecho, não se poderia perder de vista uma colocação desse autor, aqui considerado, no tocante ao item complexidade, partindo de Morin e Bachelard: “Complexidade, mais do que um fato teórico, é um fato da vida. O conceito se refere à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de fenômenos que construímos e, portanto, percebemos como ‘mundo natural e social’” (STOCKINGER, 2001, p. 16).

3 DO SUJEITO E AS REPRESENTAÇÕES

No presente capítulo se estará buscando falar das categorias conceituais em torno do sujeito na sua dimensão individual e coletiva. Estará buscando explorar a relação entre uma concepção de estruturação do sujeito e as formações simbólicas pertinentes a ele notadamente essas que passarão a ser consideradas como formações sociais, como representações de ordem coletiva. Com isso espera-se dar conta das formulações necessárias para articular o sujeito do estudo com as suas produções que são pertinentes ao próprio estudo.

3.1 O Vaso Cheio

Dentre os objetos de um sujeito humano parece que o mais complexo com o qual ele irá se relacionar ao longo de toda a sua vida é, sem dúvida, um outro ser humano. Será o mais exigente pois as reações de outro humano são de uma variação inimitável, de uma imprevisibilidade num padrão de complexidade sem par com qualquer outro tipo de coisa.

Às vezes que em algum trabalho acadêmico da área de ciências sociais alguém se vê pautando a subjetividade, sua caracterização, sua dinâmica, suas fontes, raramente se recorre a uma discussão sobre a origem filogenética dessa qualidade

humana. Contenta-se em encaminhar uma abordagem partindo de que se trata de um fato dado – a subjetividade –, um fato estabelecido e que uma discussão sobre esse ponto em nada vai acrescentar na abordagem ontogênica para a qual se encaminham as problematizações na área psicológica.

Aqui não será debatido pormenorizadamente até por falta de estudos suficientes, mas acha-se que focar um pouco pelo ângulo da filogênese é algo capaz de ajudar a compreender aspectos do jogo subjetivo relativo ao discípulo e seu mestre na formação por EaD, na medida em que falando de um sujeito qualquer estes estarão inclusos. É possível que se se quiser identificar esse processo cognitivo, simbólico que envolve a formação de subjetividade, o caminho mais direto e adequado diz respeito ao surgimento da linguagem.

Acredita-se que qualquer ser humano que pensa a nossa espécie pela ótica evolucionista se pergunta em que momento o homem terá começado a falar com outro tendo nisso uma troca de sentido, uma compreensão. É bem certo que dificilmente se saberá quando isso ocorreu. A maioria advoga, inclusive no campo da lingüística sobre a inutilidade dessa descoberta tanto quanto o que seja efetivamente linguagem, que seria mais apropriado permutar isto, por exemplo, para a questão de “*Como é que a linguagem pode ser pensada?*” (KRISTEVA, 1983, p.15), seja como um sistema, seja do ponto de vista do seu funcionamento.

Sugere-se que não há exatamente um inconveniente, nem contradição com o campo das ciências sociais, em se perguntar a partir de que condições o homem passa a fazer uso de uma capacidade simbólica, na cadeia evolutiva, em que começa a representar em expressões sonoras, numa língua falada, as coisas do mundo, sejam exteriores ou interiores a si mesmo. Mera curiosidade de um espírito acadêmico juvenil ou uma pergunta que pode ser levada de uma outra forma?

Embora pesquisadores como Richard Leakey e Roger Lewin enfatizem o ‘por que?’ do pensamento e da linguagem nos nossos ancestrais eles não negligenciam sobre o ‘quando’.

À indagação do porquê da linguagem temos que acrescentar o “Quando?” O 1470²² falava com seus parentes e amigos, “falava”, isto é, uma cadeia de sons organizados significativamente mais sofisticada do que os sons dos

²² Trata-se de um achado fóssil de um crânio de um homínido de 3 milhões de anos, muito estudado por Ralph Halloway, um neuroanatomista do Departamento de Antropologia da Universidade de Columbia (LEAKEY, 1982).

antropóides? Ou o nascimento da língua falada teve que esperar a chegada do *homo erectus*, há cerca de meio milhão de anos? (Leakey, 1988, p.178).

Desde quando passamos a pensar, a ser seres pensantes, nós passamos a fazê-lo da maneira que ainda hoje o fazemos? Não do ponto de vista de conteúdos, mas a forma da capacidade modificou-se, modifica-se ou ainda é da mesma maneira que a forma que se manifestou nos nossos ancestrais?

Numa reprodução fotográfica (Figura 03) julgada como oriunda da muito bem ilustrada obra “Origens” (LEAKEY, 1982), pois é de seu autor, Richard, um dos membros da famosa família de pesquisadores que trabalha há décadas no vale do Olmo, em Koobi Fora, nas margens do lago Turkana, no Quênia e também na Tanzânia e na Etiópia. Ele aparece ao lado de uma reprodução em cera de um dos *hominídeos* ancestrais do homem numa savana, talvez um *Homo*. Pode-se pensar que se Richard Leakey está nesse trabalho, naquela foto, é porque se pergunta sobre a origem humana, como uma questão dentro de uma categoria de perguntas científicas e também numa demanda estritamente pessoal. Sua subjetivação dessa questão ganha a sofisticada elaboração que o discurso científico permite, transforma-se numa ampla atividade que dá sentido a sua vida profissional, ganha ares globais em que a dimensão individual transmuta-se. Será, então, que nosso ancestral, este que o acompanha na foto não se perguntava também sobre uma origem?



Figura 03. Richard Leakey e hominídeo.

Naturalmente que se ele o fazia, nunca com o mesmo conteúdo que Leakey, nem mesmo no formato igual sobre esse tema específico, mas não seria com a mesma capacidade pensante de simbolizar, de fazer pergunta, de formular um pensamento reflexivo sobre alguma coisa que lhe inquieta relativo a essa inquirição existencial?

Não residiu nesse indivíduo uma formulação de dimensão dessa questão que sentia como lhe dizendo algum respeito próprio? Mesmo em se tratando de uma propriedade diferenciada da do sentimento de indivíduo atingido pelo pesquisador? Ou será que se pode julgar que tal formulação, e não as informações constitutivas, é que é um privilégio do homem letrado e desenvolvimentista de etapas superiores na história?

Que hipóteses nós possuímos que negaria esta acima? Parece que muito pelo contrário, as hipóteses do presente nos conduzem para reafirmar que a capacidade humana de simbolizar é tão remota quanto à data em que um homem viu a si e ao outro como um outro homem semelhante e diferente, desde quando o homem é homem. Invertendo a questão dir-se-á que a capacidade humana, a sua condição se inauguraria com a sua possibilidade de simbolização, de representar alguma coisa numa linguagem para si e para o outro. Essa seria a condição humana inaugural. O homem é homem a partir do momento dessa condição.

Antes disso, uma série de acontecimentos teve que ocorrer, nossos mais remotos ancestrais tiveram que se resolver com o que de mais complexo então se fazia, que era o próprio ambiente, com o qual se relacionou, sem uso do distanciamento simbólico que a linguagem, o pensamento e a cultura viriam a permitir muito depois. Foram milhões de anos até 3 milhões anteriores com os primeiros hominídeos.

Começa-se com um pequeno animal, os musaranhos insetívoros que ganham na corrida por nichos ecológicos deixados vagos pelos dinossauros. Com dieta de insetos e sementes no solo eles mudam-se para as árvores quando a oportunidade lhes é chegada, fogem dos predadores e passam a se alimentar com sementes nos galhos. “A vida arbórea exigiu várias adaptações importantes, que subsistem ainda hoje como caracteres dos primatas atuais, inclusive nós próprios” (GRIBBIN, 1983, p 276). Como exemplo os membros superiores alongados e o movimento de apreensão das mãos e pés com capacidade de segurar-se aos galhos, que de início serve para apoio enquanto se alimenta e que posteriormente vai ser responsável pela locomoção semi-aérea.

São três características que vão se combinar nesse novo elemento na cadeia evolutiva: mãos aptas para os movimentos nas árvores e com unhas, em vez de garras; visão estereoscópica, permitindo formação de percepção de profundidade, decorrente dos olhos frontais; e uma posição vertical, sentada enquanto manipulam o alimento com os membros dianteiros. “Somente os primatas têm ao mesmo tempo

as três características, embora outros mamíferos possam ter uma delas” (GRIBBIN, 1983, p. 276). Esta se falando da vida a 70 milhões de anos atrás.

A variação dos musaranhos resulta no surgimento dos primeiros primatas que passam por ganharem uma atividade de vida diurna e visão cromática. Aqui é preciso diferenciar os prossímios de outros macacos e esses dos antropóides. Os prossímios se locomovem correndo sobre os galhos, diferentemente dos macacos em geral que saltam de galhos em galhos por força de suas possantes pernas traseiras. “Já os antropóides são grandes demais para tais saltos, e se balançam de um galho para outro usando os quatro membros, empregando eficientemente na manobra as quatro mãos” (GRIBBIN, 1983, p. 276).

Passo seguinte, cerca de 10 a 5 milhões de anos atrás se vê um antropóide, o *Ramapithecus*, deixar as árvores, sair da orla da floresta e resultar mais tarde, coisa de 3 milhões de anos atrás (é o que indicam os achados fósseis, na África), num *homonídeo*, entre outros três semelhantes, a andar pela savana e erguer-se para colher frutos dos galhos altos antes de passarem ao uso de achados naturais que passaram a dar uma utilidade, uma destinação cultural, inclusive para o corte de carnes.

Evidentemente que se está aqui revisando a matéria de modo bastante simplificado, mas dando alguma notícia sobre o processo evolutivo geral antes de particularizar sobre o que é foco de interesse desse trabalho, a saber, a formação do pensamento, da linguagem, da capacidade de simbolização.

Para os estudiosos da paleantropologia o trabalho sobre o mundo simbólico dos *Homos* começa pela reconstituição do que foram os cérebros desses antepassados e os parentes próximos australopitecíneos, a partir de restos fósseis de caixas cranianas, e segue em direção aos estudos sobre o comportamento social dos antropóides atuais, de chimpanzés e gorilas, antes de adentrar exatamente nos exíguos vestígios culturais fósseis. A interpretação da estrutura cerebral é fundamental com estudos comparativos entre crânios e projeções cerebrais que neles estavam contidos e entre esses fósseis e o cérebro do homem atual num esforço de descobrir o que “pensavam quando ainda pulsavam com sangue?” (LEAKEY, 1988, p.147).

Uma conclusão significativa de responsabilidade de Ralph Holloway, da Universidade de Colúmbia, aponta para que a arquitetura elementar do cérebro do

hominídeo é resultante de um processo evolutivo de há muito tempo. Embora fugaz, o pensamento é muito antigo na face do planeta.

O que nos diferencia sobremaneira é porque somos tão inteligentes, tão mais que qualquer um outro animal ao qual se possa atribuir alguma inteligência. Nós constituímos conceitos e trabalhamos com eles inclusive com predição. E a dúvida do motivo recai sobre dois caminhos. Um relativo à força da tecnologia que poderia levar a uma explicação circular. E o outro por razões outras de caráter muito mais social, em que a sofisticação de nossa inteligência está mais relacionada com o “manejar as complexidades de uma vida social particularmente intrincada” (LEAKEY, 1988, p.148).

É sabido que o complexo circuito das fibras e zonas nervosas do interior do cérebro é algo que tem uma importância maior por determinar o comportamento animal do que o seu tamanho e formato. Naturalmente que tamanho e forma não são itens desprezíveis. No caso do córtex a combinação dos dois aspectos é bastante relevante, pois sendo o córtex a área das associações para as formações mais complexas e superiores, seu enrugamento e sulcos é o que possibilita o aumento de sua área.

“O lobo parietal (de cima) desempenha um papel vital na comparação e integração recebidas pelo cérebro através de canais sensoriais como a visão, a audição, o olfato e o tato” (LEAKEY, 1988, p.150). Isto é algo a ser tomado como diferenciador entre nós e os antropóides. A predominância dos lobos parietal e temporal é do registro humano enquanto o contrário caracteriza os antropóides. “Tudo o que podemos dizer é que eles [esses lobos] têm alguma coisa a ver com a iniciativa, a motivação e a repressão” (LEAKEY, 1982, p. 192).

É interessante notar que esses atributos são realmente fundamentais nas atividades prolongadas que envolvem persistência. Sobre isso tanto se pode pensar na caça e nas exigências de cautela e controle dos impulsos, assim como se ter a consciência de um impulso ou motivo, como também se pode pensar nesses mesmos atributos como fundamentais para a convivência social, o contato, a permanência numa relação com o outro ou com todo um grupo. Só que nesse segundo caso ganha-se uma exigência perene maior.

Há ainda uma relação dos lobos frontais com outras áreas cerebrais digna de nota. Na área frontal encontra-se a área de Broca responsável pela estrutura

gramatical da fala e que se liga à área de Wernicke, ligada à memória, às palavras que são selecionadas formando as frases que são pronunciadas.

Em defesa da tese sobre a importância da sociabilidade na formação de nossa alta capacidade cerebral e cognitiva, simbólica, vale a pena a leitura do trecho abaixo:

A inteligência, sem dúvida, é necessária para um animal aprender como explorar os recursos de seu ambiente físico. Mas isso não se equipara à habilidade exigida para operar com sucesso no ativo e complexo meio social da vida em grupo. A localização de uma fonte rica de alimento é logo colocada num mapa mental da região, mas o trato com indivíduos, cujas reações ao mesmo acontecimento são variáveis, dependendo de mil e uma circunstâncias, é, por certo, muito mais complexo. Portanto, parece que o processo evolucionário promove seu próprio progresso; aprender a conhecer o ambiente (o que demanda certa inteligência) significa viver num meio social estável (o que exige inteligência pelo menos igual, senão maior). À medida que a inteligência social aumenta, também aumenta a capacidade de aprender; isso, por seu turno, induz a um aprendizado social ainda mais longo e vida grupal mais longa leva a uma maior inteligência social... (Leakey, 1982, p. 189).

Assim, não se encontra realmente uma data mas uma condicionante. Uma condicionante relativa ao convívio social, principalmente. E disso o que vai importar é se pensar que, questões humanas que se pensa terem surgido com a história, a história datada nos esboços da escrita, podem e devem ser muito mais remotas, embora transmitidas de uma a outra geração dentro de uma cultura de linguagem oral, ainda que elementar. E o fundamental é que o que parece ter sido de significativa relevância para isso é a vida social, são os esforços e resultados da convivência social. Entre outras tantas, a questão com o pai, com o mestre, o chefe, o guia, pode ser uma delas, algo que se imbrica com o totem no grupo social.

Dessa forma, traindo uma visão desenvolvimentista mecanicista da cognição, da capacidade simbólica, da inteligência, da linguagem, não seria nenhuma formulação extemporânea aquela atribuída aos estruturalistas de que o homem primitivo teria feito o vaso para açambarcar o vazio, mas como o viu vazio passou a colocar coisas dentro dando uma utilidade funcional a esse objeto surgido de uma demanda existencial.

Fechar os olhos e simplesmente pensar pelo contrário disso, negando qualquer propriedade a essa afirmativa se não é pecar pela ausência de provas pode ser, no mínimo, destinar à categoria do chiste uma hipótese inteligente que problematiza bem mais a nossa origem do que as fórmulas simplificantes e apoiadas numa

supremacia contemporânea, que fazem o apressado a pensar estreito. Tal hipótese leva a um refletir profundamente sobre a antiguidade da ordem simbólica como determinante do fazer e do sentido no humano.

Um dos aspectos relevantes que parece nos diferenciar do homem primitivo é nossa capacidade de “distinguir” do real a linguagem:

Embora *fale, simbolize, comunique*, isto é, estabeleça uma distância entre si mesmo (como sujeito) e o exterior (o real) para significar num sistema de diferenças (a linguagem), o homem primitivo não *reconhece* esse acto como um acto de idealização ou de *abstracção*, mas pelo contrário como uma *participação* no universo que o rodeia. Embora a prática da linguagem suponha realmente para o homem primitivo uma distância em relação às coisas, a linguagem não é concebida como um *exterior* mental, como uma tentativa de abstracção. A linguagem, confundida com a força motriz do corpo e da natureza, participa como um elemento cósmico do *corpo* e da *natureza*. (Kristeva, 1983, p. 69)

Dizer isso não pode ser confundido com uma posição psicótica de indiferenciação com a realidade como se tivesse sido uma posição do primitivo conforme a autora ressalva. Relendo um pouco mais Kristeva (1983, p. 69): “Embora a prática da linguagem suponha realmente para o homem primitivo uma *distância* em relação às coisas, a linguagem não é concebida como um exterior mental ...”. Isso significa que é mantida aqui a hipótese de nossa capacidade primitiva de distanciamento, de diferenciação, de exteriorização pela *prática* de linguagem.

Mas não é somente em relação à linguagem, enquanto tal, que aquela ausência de distanciamento se manifesta no primitivo. Sua própria natureza, enquanto indivíduo, estará nivelada com a de todos os fenômenos do ambiente de sua tribo, em que uma identidade tribal se estabelece para se fazer fonte de sua orientação de estar num mundo de referências.

De maneira parecida ao adulto primitivo se comporta a criança numa idade muito tenra. O mundo é para ela, na sua fase egocêntrica, uma extensão de si mesma. É como se não existisse nada que não estivesse incluso no horizonte do seu olhar. Se ela vira a cabeça para um lado passa a existir novas coisas que se incluem nesse novo ângulo de visão, mas deixam de existir outras (WADSWORTH, 1996, p. 27). O mundo é o espaço em que algo existe sob sua visão.

Observa-se que no humano adulto considera-se que para ele existe o que ele vê, o que ele não vê, mas já viu ou outros viram, o que ele supõe, o que ele imagina, o que ele cria. Sendo que o que ele imagina pode ocorrer indiferentemente quanto a valor de verdade e de realidade entre algo puramente imaginado e algo factual. Uma

elaboração percebida da imaginação pode ser vivida na mesma intensidade, com a mesma mobilização que outra percebida da realidade exterior. Isso é algo fundamental nas descobertas freudianas sobre o humano em qualquer idade. A fantasia e o real mobilizam em iguais condições sentimentos e emoções em um sujeito.

O conteúdo daquela visão referente à criança em tenra idade parece acompanhar na sociedade primitiva o conteúdo de outras fases do desenvolvimento da condição de pensar, como a condição no estágio das operações concretas e formais, segundo Piaget (1986). Isto não significa uma contradição entre forma e conteúdo. O homem moderno abstrai formalmente no seu modo de pensar, mas fazendo um conteúdo infantil nesse pensamento. Um exemplo notável é olhar para o céu e “ver” o sol girar em torno da terra, coisa corrigida por força de uma racionalização dedutiva. Ou pensar que suas emoções são representadas em seu coração. Isso não significa que ele não fez abstração com o primeiro raciocínio, mas que ele é de origem infantil e mitológica.

Não por acaso Jean Piaget formou ao longo de sua obra uma perspectiva genética referente à epistemológica do conhecimento, pois acreditava numa comparação possível entre as etapas das fases do desenvolvimento infantil e o desenvolvimento do conhecimento e da inteligência na comunidade humana. Isso não significa pensarmos, numa transposição mecânica apressada, que somente numa etapa tardia do desenvolvimento humano os seres adultos passaram a ter capacidade de raciocínio abstrato, de se encontrar no estágio das operações formais.

A questão é que simbolizar o afeto, as tramas das relações humanas, é realmente o que parece produzir a diferença fundamental da alteridade, a condição sem par que diferencia mesmo os seres humanos mais ou menos problemáticos, mais ou menos neuróticos, psicóticos ou não, em qualquer época.

Quando os achados arqueológicos estabelecem um ancestral construindo ou manipulando objetos encontrados na natureza com a finalidade de instrumentalizá-los para um benefício, há nisso uma operação mental de alto nível, pois distingue algo de si e o faz seu ampliando uma capacidade que se identifica com ela. Os achados culturais são provas altamente relevantes de nossa pré-histórica capacidade de abstração. Porém é importante anotar algo que Leakey (1982, p.189)

aponta como essencial para compreendermos a razão do homem ter passado à condição pensante, dotado de linguagem, capaz de abstrações.

A ligação entre uma aprendizagem prolongada e a vida num grupo social estável é a chave para a inteligência nos grandes antropóides – e nos humanos. Não é que aprender o que tem de ser aprendido demande intelecto superior. É a habilidade para manipular interações sociais complexas, que são uma parte inevitável da vida em grupo, que exige uma real habilidade da mente (Leakey, 1982, p. 204).

O mais complexo para o ser humano é ele mesmo, são seus pares independentemente se tomados individual ou socialmente agregados.

Só que o que parece e se comprova, de fato, ser óbvio, não é exatamente o que muitas vezes se considera para equacionar e solucionar problemas. Parece que o status de obviedade não produz motivação suficiente para aludi-lo na primeira mão de uma questão. Ou a ausência de soluções encantadoras por essa via depreciaria o valor da iniciativa para que a tivesse em alta estima de consideração. No entanto, como discursara Darcy Ribeiro²³ o papel dos cientistas é “ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim desse procedimento é que parece um jogo sem fim”.

Cabe registrar que o que de ruim aparece nesse procedimento é que o óbvio se parece com senso comum e o senso comum, que precisa das descobertas pragmáticas da ciência, desprestigiam e não considera as descobertas óbvias que esta faz.

Assim, deve-se chamar atenção para a obviedade da hipótese que esse estudo trabalha, a saber: acreditar que qualquer que sejam os avanços técnicos, instrumentais, tecnológicos que se incorporem no processo formativo, educativo, nenhum deles, ou o conjunto deles, poderão ser operativos o suficiente para se negligenciar a relação dos professores, dos homens e mulheres que encarnam o lugar do mestre, na relação com seus alunos, mergulhados como todos no que de mais complexo lhes fazem sentido existir, que é se sentir humano, condição que passa necessariamente pela alteridade.

²³ Fala de Darcy Ribeiro no Simpósio sobre Ensino Público, na 29ª reunião da SBPC, realizada em São Paulo, em julho de 1977.

3.2 Do Totem ao Mestre

O totem estabelece na tribo uma relação com a figura do patriarca, ou simplesmente do pai. Isto parece guardar uma relação que pode ser atribuída ao chefe, ao guia, ao mestre. Nessa medida interessa repassar esta questão em Lévi-Strauss, Freud e outros autores, na direção de poder verificar a formação no nosso imaginário da figura do mestre. É o que se buscará fazer adiante.



Figura 04. Formas totêmicas concretas

Ao totemismo está ligada a idéia de “transformar uma coisa (natural ou artificial) em emblema do grupo social e em garantia da sua solidariedade” (ABBAGNANO, 2000, p. 963). É algo ligado a unidade do grupo que com Durkheim recebeu muita ênfase nesse aspecto. Segue-se aqui o mesmo sentido dado por Durkheim ao dizer que estudando as religiões primitivas não o faz “pelo único prazer de relatar coisas bizarras e singularidades”, mas para conhecer “o homem de hoje, pois não existe outro que estejamos mais interessados em conhecer bem” (DURKHEIM, 1983, p.205).

O que de particular se resgata para esse trabalho é essa idéia do emblemático, de algo que acaba negociado com um significado emergente para o grupo através de um fator que guarda ou não relação própria entre o signo e o seu conteúdo, mas que ganha sentido como tal por uma aceitação grupal.

Isso só se explica, na maioria das vezes, num estatuto que é da ordem imaginária nesse grupo, que é pertencente a uma lógica interna, não funcional, mas

que tem justificativa numa história comungada pelo grupo, ou ditada a ele, que está como parte do universo de idéias que guarda a relação entre cada indivíduo e o agrupamento e sustenta um mito.

Acontece que no caso do totem existe esse conteúdo genérico tomado pela sociologia, mas há um outro tomado pela psicanálise e o estruturalismo que também vem ao encontro das idéias desse trabalho.

De certa maneira, parece que o totem transmutou-se mas tem espaço seguro no mundo moderno. Grandes monumentos das grandes cidades, geralmente de aspecto fálico, em torno do qual paira uma mística não seria uma expressão totêmica? As torres gêmeas de Nova York, a Torre Eiffel de Paris, assim como as catedrais, especialmente as românicas e as góticas, e outros monumentos do mundo contemporâneo, não encarnam uma mística totêmica para habitantes e visitantes dessas cidades? A própria cinematografia parece aludir ao signo totêmico quando confronta o primitivo ao moderno, como se dele não pudesse se livrar. Por essa ótica podem se lidos aspectos dos filmes “King Kong” e o moderno “O Parque dos Dinossauros”:

Se o animal *totem* é o pai, então os dois principais preceitos do Totem, de não matar o totem e de não usufruir sexualmente de nenhuma mulher do *totem*, coincidem substancialmente com os dois crimes do Édipo (que matou o pai e casou-se com a mãe) e com os desejos primitivos da criança, desejos cuja remoção insuficiente ou cujo despertar talvez constituam a raiz de todas as psiconeuroses (Freud, Totem e Tabu, 1913, p. 35)

O lugar do totem pode ser o lugar do pai, mas será, muito provavelmente, o lugar de algo ligado à origem e que orienta os homens do clã, “o totem como progenitor do clã e seu protetor, na medida em que nele se contém a essência de todos os homens pertencentes ao mesmo clã, como, por exemplo, o sangue;...” (CANEVACCI, 1982, p.102). Esse aspecto de orientar que é um guardar sentido de identidade, pois que identidade é antes algo que orienta o sujeito, parece ser de relevância para se pensar o lugar do chefe, do pai, que orienta com palavras que pronuncia, com silêncio, com presença, ou mesmo com ausência, mas com o existir. Esse existir é que pode ser da ordem do real ou do imaginado, é o que se supõe e se explora com os autores consultados nessas páginas.

Ser da ordem do real está na dimensão da concretude do existir como o pai para o filho ou o tio, nas comunidades matriarcais, para o sobrinho. Depois como o chefe, o doutor da tribo, o pajé, o professor, o orientador, o mestre. Nesse sentido a

repetição desse lugar é a conferência real de uma ordem imaginária já estabelecida, a partir da relação original com o primeiro exemplo totêmico, o pai ou o tio. É da ordem de uma construção transferencial. Na sua presença/ausência cria-se sobretudo um lugar, pois essa relação vem acompanhada de elaborações que dizem respeito ao ser concreto dela, mas que diz respeito também ao ser imaginado. As emoções relativas a esse outro dessa relação é tanto proveniente de algo concreto, quanto de criações imaginárias em torno desse símbolo de poder encarnado por essa figura da relação original com seu derivativo totêmico.

Embora isso esteja na base do pensamento freudiano, uma repetição da questão totêmica no indivíduo, Freud deixa escapar no texto *Totem e Tabu*. Na crítica feita sobre isso Canevacci não só aponta para esse detalhe importante, quanto cita muito apropriadamente Lévy-Strauss.

O assassinato mítico do pai não pode ter ocorrido uma única vez, para depois repetir-se contínua e monotonamente ao nível inconsciente. Na realidade, como observou Lévi-Strauss, a pré-história do gênero humano é revivida “a cada instante no drama infinitamente multiplicado de cada pensamento individual, porque indubitavelmente aquele passado é apenas projeção retrospectiva de uma passagem que se produziu precisamente porque se reproduz continuamente” (*ESTRUTURAS ELEMENTARES*, ed. Italiana, p. 629)(Canevacci, 1982, p.103).

Evidentemente que falar isso é eleger a repetição edipiana ao nível do drama da nossa origem, indiferenciadamente se restrita a ontogênese ou ampliada para a filogenia. Evidentemente que se fala do Édipo enquanto estruturação do sujeito, que se fala na mística em torno da morte do pai, que se fala da repetição desse drama no primeiro como núcleo da culpa e simultaneamente da admiração pelo pai, pelo que possuindo o poder de ter as mulheres é o dotado do falo a ser invejado. Isto é que estando na base da estruturação do sujeito na perspectiva psicanalítica, se faz aqui um resgate para dizer que se o mestre pode se encontrar na lógica de um registro paterno na formação ontogênica, há que se pensar nisso na filogenia de nossas heranças imaginárias. Não se pode conjugar um referente cultural para algo individual imaginário sem passar pela herança de um referente de sentido ao outro, dentro da cultura social. Embora o sujeito possa tomá-lo diferente, em parte ou totalmente, nas suas vicissitudes.

A relação que se quer mostrar guardada entre o totem e o mestre, diz respeito ao lugar que o totem tem como referente ao saber e ao ter para a tribo. Na sociedade

moderna essas duas referências ao Ser se confundem e na atualidade, mais que em outra época, o ter, pelo menos um bom lugar ao sol, está intimamente relacionado com o saber, que o sujeito sempre julga vir de outro que o tem completo. Esse outro é totêmico; esse outro equivale a um que supostamente tudo sabe, a um mestre. No passado remoto toma-se Abraão com referência para sua tribo; no presente atual toma-se Bill Gates para a tribo dos empreendedores em informática.

Cabe verificar sobre a formação do mito, na tentativa de melhor justificar o pensamento acima, para depois adentrar numa reflexão sobre mestres mitológicos da tradição cristã e greco-latina.

Talvez num direcionamento de engenharia se queira tentar nesse trabalho demonstrar que a passagem de uma tese pela ordem simbólica não significa conduzir-se necessariamente para um resgate racional instrumental de suas conclusões, no entanto, conforme já se falou sobre o alerta do óbvio, pode subtrair-se daqui o alerta do simbólico sobre a razão instrumental.

A idéia de que o simbolismo é perfeitamente “neutro” ou então – o que vem a ser o mesmo – totalmente “adequado” ao funcionamento dos processos reais é inaceitável e, a bem dizer, sem sentido.

O simbolismo não pode ser nem neutro, nem totalmente adequado, primeiro porque não pode tomar seus signos em qualquer lugar, nem pode tomar quaisquer signos. (Castoriadis, 1982, p. 146)

No entanto, convém registrar o que esse mesmo autor coloca sobre o sentido desse saber sobre o simbólico: “Existe uma utilização imediata do simbólico, onde o sujeito pode se deixar dominar por este, mas existe também uma utilização lúcida e reflexiva” (CASTORIADIS, 1982, p.153). Isto implica na existência da possibilidade de uma relação com o símbolo em que ele é compreendido, em que pode existir uma adequação ao conteúdo. Não somos levados pelo símbolo, simplesmente, resta-nos o espaço de seu permanente questionamento em relação ao conteúdo e a ainda a reformulação simbólica concernente, embora saibamos que isso irá contrapor-se ao ritual, ao tradicional. E isso tudo exercido exatamente através do próprio estatuto simbólico.

Existe aqui a denúncia de que uma redução funcional pura e simples não consegue dar conta de um preceito lógico fortemente estabelecido e real nas instituições sociais onde também o sujeito encontra um sentido lógico.

3.3 Do Imaginário

Ao longo desse trabalho se esta continuamente a falar nas categorias conceituais: simbólico, imaginário e real. Duas vertentes são fundamentais nessa abordagem. Uma partindo da história e da sociologia e outra partindo da psicanálise e do estruturalismo. Dois autores são de singular importância nessa conceituação: Cornelius Castoriadis (1982) e Jacques Lacan (1985; 1986), além de outros que nós iremos nos referir ao longo do texto que se segue.

O que é simbólico e o que é imaginário? Como essas duas categorias se confundem em seus respectivos conceitos? O que é o Real e como cada uma das categorias anteriores têm relação com ele? E sobretudo o que tudo isso tem a ver com a representação de mestre no ambiente da EaD, enquanto um sistema de formação e educação de pessoas, baseado nas NTCIs?

Buscar-se-á responder essas questões e outras agregadas no texto que se segue.

De uma forma geral o símbolo é tido como da ordem de uma figura ou uma imagem. Quando se trata de palavras é visto como uma expressão que cria a idéia de uma imagem ou uma figura. Encontra-se na raiz do termo imaginário a palavra imagem, então, por esse caminho essas duas expressões se aproximariam. Imaginário estaria contendo ou contido no simbólico. Mas não é sem um critério que nossa exploração tem o valor necessário aqui, no espaço do discurso acadêmico. Pode-se tomar esses termos no sentido de referência para se analisar os fatos sociais, grupais, e que evoluem e mudam na história ou pode-se tomá-los do ponto de vista da formação da subjetividade humana individual, o que não é excludente um do outro, inclusive, considerando a relação entre sistema e ambiente, elemento e relação.

Quando se está abordando a questão do mestre, que pode ser geral ou específica de uma relação dual, e se fala dele inserido numa realidade, outra não é que uma realidade simbólica seja como fato social, seja como dimensão ao nível de um sujeito.

Digamos que tomemos a presença do mestre em um lugar. Este lugar pode ter salas de aula, corredores, átrios, rede de informática, mas o que confere a esse lugar uma existência referente a um papel que ali esse sujeito desempenha é sua

categoria organizacional com hierarquias, papéis funcionais, posições teóricas e práticas de pessoas, obrigações referentes a esse ou aquele ambiente²⁴. É toda uma série de desempenhos e referências que definem um sentido a ser buscado, questionado, cumprido, descumprido, conservado, modificado. É um sistema em funcionamento que embora tenha suporte físico só ganha materialidade enquanto tal na medida em que se operem certos tipos de trocas, que certos tipos de lugares e papéis sejam ocupados e pessoas desempenhem os atos esperados ou não. Essa organização é por assim dizer um sistema simbólico em funcionamento, em operação e que nem sempre vai conformar uma lógica funcional para seu funcionamento.

De uma forma geral acredita-se no governo inexorável de uma ordem racional, passível sobre todas as decisões, em que o jogo simbólico não é regente, não passa de figuração transitória ou de exceção sobre o pano de fundo de uma lógica funcional-racional.

Há que se concordar inteiramente com Castoriadis (1982) ao colocar que sistemas exercem um ordenamento que muitas vezes surpreendem ao apresentarem uma relação sustentada em que a funcionalidade está posta de lado, ou completamente traída, pois em tais condições, para ele, os sistemas:

...consistem em ligar a símbolos (a significantes) significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, conseqüências, – significações, no sentido amplo do termo) e fazê-los valer como tais, ou seja a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou para o grupo considerado (Castoriadis, 1982, p. 142).

Observe-se que muito provavelmente se espera de um professor menos do que se espera de um mestre, embora todos dois se dizem, e estão, a princípio, no mesmo lugar funcional. Eles aparecem distintos ou porque se comportam de maneira bastante diferente um de outro, ou porque por uma razão da realidade simbólica do discípulo e por algum detalhe, um é tomado diferentemente do outro. Há, conseqüentemente, uma verdadeira variação funcional. Talvez do primeiro se espere mais uma abordagem instrucional do conhecimento e se permita uma abordagem mais hermética e questionadora de um suposto mestre. Ou uma abordagem questionadora remete ao lugar mestre?

²⁴ Convém assinalar o que segue: “As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica” (CASTOTIADIS, 1982, P.142).

A questão de lugar suposto é um importante elemento na análise. Esta-se procurando verificar uma relação entre formação imaginária da subjetividade do sujeito e a eleição de um lugar suposto a um atributo esperado sobre alguém, nesse caso, aquele investido na função de professor em relação a quem se supõe um saber superior, de quem se espera algo mais e por isso o discípulo que espera produz mais nessa relação de um suposto saber do outro, já que 'precisa' corresponder-lhe. Isso que parece poder se verificar de diferença entre o status de mestre e o status de professor está contagiado por essa formulação subjetiva mais inconsciente, do que conscientemente investida, por um sujeito na relação de suas trocas de formação educativa.

Voltando ao simbólico na organização vê-se que aquilo que se dizia é por onde se pode começar a separar a natureza simbólica da natureza imaginária, os atributos simbólicos dos atributos imaginários que as relações guardam no seio da existência organizacional.

Primeiro, é preciso concordar que aquilo que se disse antes importa sobretudo que a organização opera sua vida dentro de referentes abstratos que se materializam nos valores e lugares simbólicos conferentes. É dessa maneira que uma organização se estabelece e mantêm-se viva, é assim que ela pode ser uma e não outra. É pelo o que ela simbolicamente cumpre e ao cumprir pode, inclusive, produzir substratos materiais físicos. Mas não é pelo inverso que se sabe tratar-se de uma escola e não de uma fábrica de botões, por exemplo, até porque uma escola pode produzir botões e numa fábrica pode se operar aprendizagem e educação. Mas para que uma coisa ocorra por outra é preciso criar e por em funcionamento todo um sistema de novos lugares, papéis, condutas e valores que de outra natureza não são que não de uma natureza simbólica. Mas a fábrica de botões poderia 'transformar-se' numa escola em todos os sentidos e se esperar botões e sair pessoas formadas. Após um período de confusão tudo poderia se explicar.

O simbólico invade e transgride o funcional, particularmente, porque os sistemas em si são abertos por natureza (STOCKINGER, 2001). Por isto, algo que está para ser e não o é parece inexplicável e ilógico, mas não sem governo. O que a razão não entende não significa ausência de determinação, de uma associação suficiente para estabelecer uma relação com valor de causação, embora, funcionalmente não o seja. Conforme ainda Castoriadis, "nada permite determinar a priori o lugar por

onde passará a fronteira do simbólico, o ponto a partir do qual o simbólico invade o funcional” (1982, p.150).

O que se passa é que as relações simbólicas são estabelecidas por outros estatutos diferenciados da lógica funcional. Uma fogueira de São João no mês de junho no nordeste brasileiro não tem nada a ver com aquecimento, enquanto causação, embora assim pareça e aqueça; nem tão pouco tem a ver com festejo por safra agrícola, como se pode supor originalmente. Iemanjá não é correspondência biunívoca, nem nenhuma outra qualquer com a Nossa Senhora cristã, embora o sincretismo religioso faça bi-valência entre elas, não guardam relação de funcionalidade nenhuma, mas uma relação outra existe que é imaginária e se estabelece no simbólico. O mito origina-se no simbólico sem relação de paridade funcional. Uma coisa é tomada por outra²⁵. Isso está correlacionado com a estruturação metonímica do inconsciente humano mais do que qualquer outra coisa.

Aqui se pode verificar encaminhando-se uma diferenciação entre o imaginário e o simbólico, mas não de todo. O simbolismo não é destituído de valoração, de peso, de positividade, nem pode ser ilimitado na significação, e nem ainda restritamente adequado, exato, inequívoco. Mas ele determina uma orientação e uma referência mais ou menos clara, que pode em uso dele próprio ser melhorada ou corrigida. Não necessariamente de todo. Esse espaço do erro, esse espaço da não coincidência, da não conferência, em que cabe um mais pensar de outra maneira, já é em si o espaço da formulação imaginária, onde há vazão de construções livres.

Quando se acessa o professor num contato sincrônico, direto, on-line, tem-se a chance de elaborações imediatas, com dados diretos, na confiança da urgência dos sentidos na relação positiva com a percepção, que, se paira dúvida, o próprio diálogo on-line guarda espaço para resoluções, sejam de ordem instrucional, sejam da posição de onde o outro responde, ou seja, do lugar significativo de onde se escuta o que fala. O feedback imediato anula espaço e tempo de maiores elaborações imaginárias. Compreende-se que se o ótimo do presencial, pode não ser tão ótimo assim, por mil fatores que se manifestem intervenientes, inclusive, os mecanismos inconscientes de toda relação, o que dizer então de uma relação por comunicação assíncrona, por exemplo?

²⁵ “Na afetividade (Freud), como em qualquer projeção imaginária, há uma convivência dos contrários, uma cumplicidade em que um elemento existe *pe/o* outro” (DURAND, 2001, p.83).

De tudo que se está argumentando em parte, e com alto valor, a percepção tem uma gestalt completada (sem medo de pecar por ênfase), com dados que chegam via órgãos de sentido ao cérebro. Não há por isso garantia de que formações imaginárias não abundem a mente de alguém e o pensamento reflexivo se veja imensamente alterado em função disso. Mas muito certamente as relações mais diretas e sincrônicas permitem menor margem de erro, pelo menos entre as construções simbólicas, do pensamento reflexivo, e as próprias fantasias imaginárias que não se impedem de manifestar-se.

A função puramente simbólica se vale da linguagem já constituída, dos códigos compartilhados por exatidão ou aproximação máxima. É nesse espaço de regra que o simbólico se constitui, digamos assim, simbolicamente, fazendo uma diferença da não regra, que é possível, mas que também perde lógica e expande-se imaginariamente.

Vê-se que o imaginário se serve do simbólico para se constituir e que por sua vez alimenta este segundo.

Esse imaginário, se se pensar em formulações imaginativas, criativas que se buscará compartilhar é servindo-se do simbólico, de uma linguagem com regras compartilhadas, que se prestará sobre o imaginário para a função de compreensão. Veja que até por essa formulação pode-se deixar claro que o simbólico se imbrica num funcionalismo também, que não se trata de uma tese de exclusões.

Nessa direção, em se tratando da relação do discípulo com seu professor via NTCIs, pode-se preconizar que se faça o melhor uso do jogo simbólico na comunicação. Sabe-se que cada mídia conforma nuances de linguagem que a particulariza, seja vídeo, telemática, ou Internet. Assim, de acordo com cada uma há possibilidades variáveis de explicitar os conteúdos da comunicação, dentro de um jogo de resolução que elucida, mais ou menos, o que é trocado na comunicação e isso pode representar diferenças para as margens que sobram férteis para a imaginação.

Mesmo por ser da ordem da linguagem o simbólico tem uma relação com uma historicidade. Não se inaugura uma tradição, como também não se limita a ela, como não se limita à linguagem, mesmo porque a linguagem, embora reconhecida e constituída numa materialidade relacional, é infinitamente ilimitada nas suas possibilidades de uso. O simbólico tem uma herança e ele se “edifica sobre as

ruínas dos edifícios simbólicos precedentes, utilizando seus materiais” (CASTORIADIS, 1982, p.147).

Em outras palavras, o novo é sempre inesperadamente um acontecimento, que sendo ocorrente, revela-nos ligações com os construtos simbólicos precedentes. O mestre que se examina no ambiente da EaD, sendo um elemento novo, que não se sabe o quanto, é também um elemento que guarda em sua constituição referências simbólicas daquilo que em outro tempo histórico chamamos de mestre, é por isso, até, que se pode pensá-lo como tal. Esse não é um tempo necessariamente restrito a materialidade cronológica. Isso de alguma forma quer dizer que o mestre que encontramos ou julgamos encontrar na EaD guarda relações particularmente simbólicas com qualquer idéia de mestre e com o peso de um significado que a funcionalidade também reconhece.

Esta se falando desse mestre totêmico, o mestre-mestre, o referente, o significante mestre que habita a subjetividade coletiva e individual e que é levado para o jogo da aprendizagem em qualquer tempo. Esse mestre interfere na formulação de uma relação concreta professor(mestre)-aluno. Ele no ambiente da EaD, talvez, tenha nuances próprios, algumas modificações que uma vez conhecidas facilitam no jogo simbólico das mensagens das comunicações nas mídias específicas que se põe em uso.

Aqui se quer gerar essa ressalva de que um mestre de um tempo tem com outro mestre uma relação singularmente, ou primeiramente, quanto a um lugar criado no campo imaginário e simbólico, um lugar na cultura e na subjetividade dos indivíduos que se investem do papel de discípulo e quando nada, destes que também se investem no papel do professor.

Esse lugar se não preenchido, naturalmente que soa como falta independentemente de totalidade de configuração de conteúdo. Um apelo a ele será manifesto em qualquer relação que no presente signifique educação, porque no jogo simbólico do que seja formação educativa, em que um registro de discípulo e do seu contraponto emerge, outro ele não é que a figura, vazia ou cheia, mas do mestre, ainda que também do professor.

Provavelmente esse mestre ausente se presentifica através da construção imaginária que se alimenta na bagagem social do estatuto mestre, numa formulação individual de natureza imaginária, dentro do espaço lógico, topológico, projetivo. Como no caso de trocas que se estabelecem numa relação de estudo e formação,

da EaD, o tipo de meio em que isso se dá participa intervinientemente nas elaborações subjetivas dos envolvidos. Se o meio é a mensagem evidentemente que a mensagem de um conteúdo veiculada através dele tem nesse meio um condicionante.

Ao sondar essa relação do mestre enquanto dimensão de representação, na EaD, se quer focar uma relação do simbólico com o real, também, na medida em que se quer propor interferências no real desse sistema. São mudanças no real que repercutem no jogo simbólico e se conferem como mudanças simbólicas. Se tratarmos da imagem pela videoconferência, por exemplo, se operamos algo na forma da mensagem causando diferenças, obteremos resultado de fato simbólico diferente. Isso é algo que interessa, pois se pode vir a concluir que esse ou aquele tipo de forma da mensagem corrobora para uma idéia deturpada do mestre, uma idéia que se afasta do que se pode considerar a imagem válida de um mestre ou a imagem de um mestre válido para a formação de qualidade de docentes. Uma imagem menos impossível de mestre –, embora, naturalmente, que todo mestre imaginário é em si uma impossibilidade.

Observe-se que uma mudança no real tem, via de regra, a previsão de alteração no simbólico, questiona suas normas e valores e promove um reordenamento simbólico. Isso já não acontece quando se pensa na repercussão sobre a dimensão imaginária. Livre nas asas do desejo, ela conforma o voar da fantasia que se desprende e não tem compromisso algum com o real, a não ser através da alucinação em que um se aproxima fundamentalmente do outro, em que um é tomado pelo outro no mesmo valor. Por isso os psicóticos sofrem o peso inexorável do real sempre.

Nesse aspecto a imagem de mestre que se constitui na subjetividade tem uma relação com o mestre imaginário constituído na cultura, esse lugar vazio, ou não, tem sua configuração afetada pelo sabido acerca dele que comporta construções livres, imaginárias, mas que para os formadores de pessoas, ao saberem desse fato simbólico interveniente na educação, passa a restar operar de uma tal forma dentro dos limites de cada mídia, de modo que um perfil simbólico claro e abrangente sobre o mestre adequado se estabeleça nas trocas relacionais entre alunos e professores.

A comparação que alguém se vê fazendo por força de um princípio de realidade entre a sala de aula presencial e a sala de aula virtual, é necessário entender que não é mero conservadorismo. O sujeito tem parâmetros de realidade que ele não

abre mão de uma hora para outra, são com esses parâmetros que um estatuto simbólico se institui e lhe orienta na vida, são esses dados de real, alçados ao jogo simbólico dos significados, que dão a um sujeito a possibilidade de barrar a insistente emergência imaginária, lhe permitindo sentir-se parte de uma realidade que convive com a existência do outro. Por tudo isso, esse sujeito se pergunta será que a sala de aula virtual é tão real quanto a sala que eu conheço onde se realiza a aprendizagem que eu possuo?

A comparação do ambiente virtual de aprendizagem e do professor e mestre que nele se constitui, com o ambiente presencial, outra coisa não é que conferência de realidade, busca de negação de um domínio ilusório, apelo do princípio de realidade em contraposição ao princípio do prazer que governa a virtualidade imaginária do desejo e de sua satisfação sempre possível na fantasia.

Essa sala de aula que se busca, conforme já foi declarado no começo desse trabalho é uma nova sala, uma *sala atual*, uma sala que busca resolver as dúvidas com o princípio da realidade, que busca resolver por sua vez a virtualidade da fantasia e do pensamento, do imaginário e do simbólico, simultaneamente, em novas construções simbólicas e também imaginárias. Essa é a dialética disso que está sendo chamado nesse trabalho *de educação atual, de sala de aula atual*.

A aula não é menos que um ritual e é muito mais do que ambiente de identificação projetiva²⁶, no sentido de que as nossas manifestações inconscientes²⁷ estão relacionadas nesse ambiente com o saber, mas também com um saber construído numa reafirmação e construção de identidade, em que o outro, o professor, o autor, o colega são também objetos que mobilizam conteúdos da formação que se encontram inconscientes no sujeito. Mas em sendo a sala de aula as duas coisas, já é um ponto de partida fundamental para serem levantadas hipóteses explicativas para uma diferença essencial no processo de aprendizagem

²⁶ Não se está tomando esse termo aqui restritamente na acepção kleiniana de “designar um mecanismo que se traduz por fantasmas (fantasias), em que o indivíduo introduz a sua própria pessoa (his self) totalmente ou em parte no interior do objeto para o lesar, para o possuir ou para o controlar” (LAPLANCHE, 1977, p.302). No entanto, não é tomado completamente destituído desse sentido, particularmente, enquanto projeção no sentido de possuir o objeto. No caso desse estudo considera-se o mestre como objeto na relação com o discípulo, por exemplo.

²⁷ Henri Ey (1969, p. 13) propõe discutir o inconsciente a partir da idéia de que ele seja “desconhecido da consciência”, mas para nos levar a pensar que, embora esteja o conhecimento marcado pela consciência, esse sujeito do inconsciente não se contrapõe ao ser. Mas é fato que ao se referir a esse do inconsciente “estamos bem longe dessa adequação entre o sujeito do conhecimento e o seu objeto”. E para ele, do que se trata, é de “um ser para si dilacerado pela contradição, e cujo ser põe em questão seu próprio ser”.

entre uma aula assistida e a aprendizagem obtida apenas através do contato com o material dessa mesma aula.

À aula perpassa-se uma mística que está presente na cultura da aprendizagem, a questão da presença, do contato direto com o professor, da interferência possível em algum momento, ou do silêncio e atenção, de que se está no lugar sagrado para se aprender, consagrado pela história dos homens sobre educação.

De uma outra forma, tudo isso está presente como um componente provavelmente essencial na subjetividade de quem busca apreender, como um componente fundamental da representação do processo de aprendizagem para os que nele mergulham por qualquer razão, em que a aula é em si um componente indubitável desse outro maior e mais amplo.

Se for acessado na Internet o material de uma conferência de um eminente professor, com texto muito lúcido, em transparências bem elaboradas, em PowerPoint, por exemplo, a diferença que se faz entre esse material e a aula é da ordem da quantidade de informação, da impossibilidade de ratificações e retificações com a interlocução que uma aula permite, ao contrário do que possibilitam os slides. A diferença reside na interatividade objetiva sobre um conteúdo didático sustentado na comunicação ou também na interatividade de subjetividades das identidades dos indivíduos envolvidos. Na primeira condição, nos slides, essa segunda parte, da interatividade de subjetividades, não deixa de ocorrer também, mas seguramente que de modo definitivamente diferente da condição de um contato direto presencial ou por mídia sincrônica, conforme já foi aventado.

Na falta do contato direto sobra espaço para a imaginação formular aspectos identificatórios para um sujeito que demanda um saber em relação ao texto de outro, não há dados diretos impressionando os sentidos, mas não é deixada à subjetividade apenas a ausência. O espaço projetivo é bem amplo. Cria-se, elabora-se a partir da imaginação que não é destituída de dados, porém dados relativos aos conteúdos conscientes e inconscientes que o sujeito traz. Se uma presença direta, externa é algo forte na experiência, o seu vazio é de valor equivalente e se não é vivido com angústia será por força de uma compensação equivalente ao valor, ao peso de uma presença. É essa a força e o peso que uma fantasia pode ganhar na

presença da ausência, em que uma demanda clama por preenchimento. Por isso, assinalamos aqui o valor do imaginário sobre o simbólico nesse tipo de construção.

A presença real do professor, seja por presença direta ou indiretamente mediada, mas sincrônica, implica em formulações que participam da construção de uma representação que são simbólicas no sentido de regras com o real conferente, diferentemente de uma presença bastante indireta, com poucos dados, como através de um texto em slides. É isto que se está chamando contundentemente de interatividade, ou seja, trocas simbólicas e menos imaginárias por força de um real referente.

Acredita-se que os processos mentais que se verificam diante dessa ausência será de criar elaborações mediante hipóteses e fantasias, dados de outras experiências conscientes ou predominantemente inconscientes, formulações que poderão ou não, evidentemente, ter uma correlação com a realidade daquele que é suposto como interlocutor. Essas são as formulações de natureza eminentemente imaginárias. Esse interlocutor passa a ser uma elaboração constituída de poucas informações concretas e muito de construções imaginárias.

Acredita-se que a construção educativa se deva basear em referentes reais, com formulações amplamente simbólicas valendo-se da riqueza imaginária, mas num equilíbrio entre esses componentes da subjetividade e do próprio real do sujeito em formação.

3.4 Da Subjetivação à Representação Social

Já se lidou de várias maneiras, mais ou menos indiretas, sobre o conceito de estruturalismo, na referência dos estudos da psicanálise, particularmente no enfoque de Lacan. Ou melhor, manejou-se com as categorias que sustentam a idéia lacaniana de estruturalismo. Embora sabermos que lidar com conceitos é algo sempre inesgotável, vai-se a uma conceituação abaixo talvez de uma maneira mais direta e sucinta.

Realmente, o que seja o estruturalismo é algo difícil de responder, porém atentem ao que se segue.

É a partir do jogo de xadrez. O xadrez é antes de tudo um tabuleiro com peças de diferentes formatos. Esses são objetos concretos e reais em um espaço também real. O iniciado apenas os distingue pelos nomes das suas formas reconhecíveis como: Reis, Torres, Bispos, Cavalos, etc.. Ele é ciente de que se trata de um jogo, mas não sabe por quais leis ele é regido. Olhando o tabuleiro com as peças vê naquele espaço real, mortificado pelo não-sentido, descortinar-se um outro, incomensurável, um outro indefinido, ou definido de inumeráveis maneiras, em que a identidade de cada peça independe das demais, abrindo, por isso, um leque ilimitado e infinito de possibilidades inimagináveis. Porém, sobre esse *real* e em relação a esse *imaginário*, no jogo verdadeiro, regras delimitam lances das peças para que o jogo se processe, atribuindo, através delas, as funções de cada peça, que passa, então, a ter seu funcionamento delimitado na relação com as outras. Essa inter-relação entre elas é que criará o espaço simbólico, que formula esse campo, atemporal, infinitamente maior que aqueles poucos centímetros do tabuleiro. Essa delimitação com regras é uma formulação de ordem lógica e de natureza simbólica, são papéis atribuídos às peças, nesse jogo específico. Não é limitado, mas obedece a regras compartilhadas.

O conceito de estruturalismo repousa sobre essa imaterialidade da relação entre esses três campos exemplificados, nesse espaço imaterial, de natureza topológica, que, de fato, encontra plena similitude no ambiente da subjetividade individual onde se conformam as representações psíquicas. Supõem-se paralelos entre o ambiente psíquico e o ambiente virtual da comunicação midiática. Esse ambiente é um campo ocupado primordialmente pelo signo, por isso nos parece ser capaz de ganhar maior possibilidade discursiva, tendo em conta essa mesma referência analítica.

Esse é o campo do jogo do professor que se torna mestre para seu aluno, do mestre que é mestre porque reporta a um mestre imaginário socialmente (existente simbólico), de modo intencional ou não, de um mestre que submerge e emerge na urgência de uma nova maneira de formação de pessoas, a EaD.

Porque esse campo subjetivo é para esse trabalho, de singular importância? Reportando a EaD se está supondo lidar com um contingente humano sempre, de um lado e do outro da formação, em uma quantidade imprevista. Mas sempre é o humano que estará dizendo respeito. Essa particularidade onde todo esse discurso

construído até aqui pode se inserir é algo notável e nada indiferente para todos que se encontram mergulhados na educação de pessoas.

Muito do que se passa na relação educacional não subtrai em nada o mesmo ser humano de toda e qualquer outra relação. Evidentemente que na educação um dos dois irá ocupar em algum momento o lugar do aluno²⁸, com especificidades que o lugar precisa. O lugar do professor e mestre que também tem implicações próprias. Mas em nenhum momento esse ser deixará de sentir emoções, de passar por sentimentos variados como inveja, insegurança, auto-estima, ciúme, admiração, etc.. Toda uma ordem de coisas que tem sua origem na natureza simbólica do ser humano, tem sua particularidade na origem humana de cada ser. Em outras palavras, no fato de pertencer à comunidade dos homens, de ser filho, ou filha, irmão, pai, mãe, amigo e aluno ou mestre de outros humanos.

Essa emergência individual é o que será debatido em seguida. A emergência pessoal única, estará na história particular de cada um mediante as maneiras desse jogo que será abordado adiante.

Um mestre é um mestre. Não é um professor, não é um discípulo, não é um aluno. Essa diferenciação é a relação sincrônica com o lugar, o papel, a função. Na relação que estabelece com sua atividade diante do outro, no modo como desempenha esse papel, nas condições que o faz, tudo isso é a dimensão diacrônica num jogo interminável. A questão que se passa é também que nisso está investido um sujeito pessoalizado, que tem uma natureza digna da atenção do estudioso seja no lugar do discípulo, do mestre ou do professor.

3.4.1 Filho do Simbólico

O símbolo é próprio da natureza humana. O homem só se constitui como tal na medida em que ingressa em um mundo de signos compartilhados, que supera a incapacidade inata de adaptação ao meio, que supera os instintos e uma dependência exclusiva do que é herdado geneticamente.

²⁸ Em latim aluno é *alūmnus*, substantivo que quer dizer “1) Criança de peito. Daí: 2) Pupilo, discípulo” (FARIA, 1962, p.64). Pode se verificar a relação que essa expressão guarda com o filho humano na primeira infância. Enquanto que discípulo vem de *discēre*, de *discō*, que é aprender, saber, instruir-se, estudar.

Assim que nasce ele passa a ser dependente do adulto humano para sobreviver. Esse é o jogo de sua diferença dos outros mamíferos. O organismo de um bebê somente completa o processo de mielinização²⁹ fora do útero materno, e já por volta de dez a quatorze meses. Por isso não ficamos de pé e saímos a caminhar logo que nascemos, como o fazem outros mamíferos. Estes, assim que nascem, têm condição e desenvoltura para uma locomoção autônoma.

Essa condição de 'inacabado' intra-uterinamente determina uma dependência física que resulta por alçar o filho do homem a uma dependência simbólica. O provimento alimentar não irá acontecer baseado exclusivamente no instinto. É importante assinalar que não deixamos de apresentar resposta instintiva mas, no padrão humano. Com a educação dos instintos, ela passará a ser mediada pelo simbólico. "Todo o instinto, pulsão biológica primitiva, participa de um dado que caracteriza todas as manifestações da vida: o ritmo. (Fases de repouso e de excitações alternadas). As fases de repouso são mudas, as fases de excitação correspondem ao aparecimento de pulsões. Isso é tão válido para a fome quanto para a libido. As pulsões instintivas estão, pois, sujeitas à repetição" (DOLTO, 1980, p.27).

A resposta de apreensão ao bico do seio materno, ainda que seja da ordem do instinto em seu primeiro momento, só passará para outro padrão de hábito alimentar se, e somente se, um adulto ensinar como fazê-lo. O próprio deslocamento da criança em direção ao seio está na dependência de uma ação do adulto. A introdução do bico do seio na boca leva a constituição de um registro, de um traço minêmico, de algo que é considerado da ordem do signo, ou do símbolo, do precursor do esquema como formulou Piaget (FLAVELL, 1975, p. 89/90). É a partir de um outro homem, que tudo aquilo que somos e fazemos, e que nos parece tão naturalmente humano, é na verdade naturalmente cultural.

Em qualquer processo de comunicação elementar entre duas máquinas, a partir de uma Fonte de informação um Emissor escolhe Sinais que um aparelho Transmissor faz passar através de um Canal, de modo que um aparelho Receptor os capte e responda segundo modalidades de relação estímulo-resposta (Eco, 1981, p. 150).

²⁹ "Formação da bainha mielínica em volta dos cilindros nervoso" (AULETE, 1958, p 3264) sem o que o ser humano se vê impossibilitado de erguer-se, sustentar-se sozinho e mover todas as suas articulações.

O sinal é da ordem dos outros animais e das máquinas. Pode-se dizer que a experiência pavloviana obtém resposta de sinal do animal do experimento. Ao sinal corresponde uma exclusiva resposta padrão, orgânica ou cibernética. Ao signo, não. Ele permite interpretação e conseqüente variação de resposta. Esse é o padrão humano de rompimento com o orgânico, de lidar com a pulsão não apenas limitada à resposta instintiva.

Marcado pela dupla condição fisicamente prematuro e geneticamente desprovido, a dependência de um adulto é inexorável. No entanto, para que o bebê humano sobreviva, enquanto animal, ele não precisa de um adulto que seja necessariamente humano. Pode ser um outro mamífero, como um lobo, ou melhor, uma loba, só que desse modo ele fará parte de uma alcatéia, tornar-se-á um jovem 'lobo', irá imitar os pares do grupo, manifestará uivos afinados, guardada a diferença do seu aparelho fonador para esse tipo de emissão. Irá não somente 'falar' como um lobo, mas todo o seu padrão comportamental seguirá o da alcatéia, em todos os seus aspectos.

Rudyard Kipling, poeta e romancista inglês, cita ter conhecido dois meninos-lobos na Índia, resgatados por aldeãos de uma alcatéia, entre os nove e os dez anos de idade, aproximadamente, mas que jamais saíram do limitado mundo de sinais lobinos, com uivos, não vindo a ascender ao simbólico humano, perecendo em curto tempo. Kipling irá tratar dessa história, que ele testemunhou, numa obra de ficção, "Livros do Jângal", história que foi como roteiro fílmico, como "Mogli, o menino lobo", para o ambiente midiático eletroeletrônico – o cinema e o vídeo cassete – assim como o "Tarzan". O "Tarzan", de Edgard Rice Burroughs, pode ser tomado como uma tentativa de solvência na ficção de uma grande dúvida sobre esse problema de meninos criados por bichos.

Convém lembrar que a capacidade locomotora é inaugurada nos outros mamíferos assim que acaba o parto, justamente porque a natureza permite a esses animais um processo muito mais elaborado intra-uterinamente e uma maior riqueza no padrão de provimento pela via da transmissão genética. Esses filhotes trazem no código genético, informações básicas poderosas para reagirem sozinhos ao ambiente assim que acabe o desmame, e mesmo antes dele, dispensando quaisquer orientações paternas para isso. O instinto, como resposta resultante do padrão de sua espécie, independe sequer de linhagem, se faz bastante para comandá-lo em quase tudo por toda sua vida.

Uma bonita e enfeitada poodle, por exemplo, se sai a passear, levada por sua dona, em nada consegue com o enfeite acrescentar para chamar a atenção de outros cães sobre si. Porém, chegando o cio, ela atrai todos, ainda que esteja isolada e invisível, atrás de um compacto portão de casa³⁰.

Lembremos, com isso, que do ponto de vista da sexualidade a aproximação entre animais e o humano evidencia até oposição. O período do cio na mulher não implica em nenhum sinal que o organismo masculino venha a responder. Mas os seus modos, em qualquer período, implicam em signos aos quais ele responde. O homem adota tratos culturais para exercer sua sexualidade e evitar a conseqüência do período da fertilidade da sua fêmea. Seu exercício sexual obedecendo ao desejo e a libido busca a princípio o prazer e não a preservação da espécie. A poodle, que sai com a sua dona à rua, funciona sim como atrativo, mas para a dona em relação aos pares da espécie dela. De alguma forma, o animal humaniza mais a sua dona, agrega um valor à feminilidade desta. É um componente simbólico que agrega um valor à sensualidade nas culturas ocidentais modernas.

Na poodle, o que ela emite é um sinal para o instinto dos cães machos, que não poderão evitar de se manifestarem frente a esse sinal biológico. Na mulher os odores naturais são anulados ou disfarçados para atrair o seu macho. Na verdade a sexualidade humana é uma manifestação de natureza simbólica embora pulsional, libidinal. Ter sexo é ter papel a desempenhar, bem ou mal, em correspondência ao orgânico ou não, no caso humano.

Todas as disciplinas das ciências humanas têm confirmado que o filho do homem só pode ser humanizado por outro humano. E isso se dá pelo acesso ao campo simbólico que um ser humano possibilita a outro. Um acesso que uma vez estabelecido passa ao irreversível, estabelece até a possibilidade de adoecer por causação simbólica.

Esse campo, é onde as trocas de objetos são passíveis através de representações, que sendo arbitrarias na origem, se constituem elementos fundamentais de um mundo de identificação, onde o sujeito passa a buscar e encontrar sentido reciprocamente com as coisas e com os outros.

³⁰ Veja o padrão natural dos cães: "La perra se muestra excitada.... Se le hincha la vulva, dejando escapar un líquido mucoso, a menudo sanguinolento, que despide un fuerte olor percibido desde lejos por los machos" (VILLENAVE, 1960, P.57).

Esse campo é onde se incluem os próprios símbolos, a própria linguagem, os sentimentos, as emoções, as sensações, o mundo interior que passam a participar de um mundo próprio, criado a partir deles, inaugurados pela matriz que vem de sua mãe, enquanto exterioridade, e mais o mundo de fantasias, espectro imaginário. É uma ordem que sendo interna não deixa de ser externa ao sujeito, pois na verdade para o sujeito humano estar no mundo é estar no embate com o todo simbólico que lhe fará ou deixará na falta de um sentido.

A partir disto, podemos formular a hipótese de que esta ordem simbólica, já que ela se coloca sempre como um todo, como se formasse por si só um universo – e inclusive constituísse o universo como tal, na medida em que é distinto do mundo –, deve, igualmente, ser estruturada como um todo, ou seja, ela forma uma estrutura dialética que se sustenta, que é completa (Lacan, 1985, p.45).

É sabido pela psicanálise e pela psiquiatria que nem todo filho do homem responde adequadamente a esse campo simbólico, passando ao nível de aceitação e resposta sobre a complexidade que a vida humana exige, se mantendo dentro de um padrão que preserva sua integridade humana face às demandas fundamentais da civilização. Alguns sucumbem frente às exigências das tramas do signo, não conseguem entrar e conviver dentro dessa malha infinita do mundo simbólico. Eles não conseguem estruturar-se diferentemente do real, valendo-se da mediação do campo simbólico. Perde-se no jogo entre o imaginário puro, alucinatório e o real. E como padece, na condição humana de desprovemento instintivo suficiente, tem quedado à margem da cultura, mesmo de um ponto de vista institucional, embora sobrevivendo de cuidados que lhes dedicam parcamente nas ruas das grandes cidades.

Tudo isso que vem sendo estabelecido fez com que uma grande corrente de pensadores desse século, identificados com os estudos psicanalíticos, e vindos do estruturalismo, aceitassem debater o postulado de que não basta nascer humano e conviver com seus semelhantes para ter a garantia de que será um deles – pelo menos com certo nível bastante de adaptação. Não é garantia de que será entendido e entenderá na mesma lógica em que deslizam os signos da linguagem comum a todos. É preciso, antes de tudo, na *individualidade*, na personalidade particular, ser alçado a esse mundo puramente simbólico que é, em essência, o mundo humano. É necessário entrar em um tipo de registro, que convive com o signo como o elemento análogo ao real, ao qual ele se refere. É preciso, então, sair

do campo do puramente real para o campo do simbólico. Isto seria, no caso humano, sair da lógica do instinto puro. E se isso não acontece pelo símbolo, no caso humano, vai se estruturar uma outra coisa diferente do animal e do essencialmente humano, diferente da normalidade neurótica. Esta é a realidade do humano, e que alguns dos seus filhos não conseguem alcançar.

A criança a quem a mãe fala enquanto ela mama em seu seio pode, com isso, está se encaminhando para constituir-se um sujeito que terá um signo mediando esse ato. A mãe lhe repete palavras, enquanto processa o ato, introduz pela fala e por gestos um signo nessa relação; diz algo, ensina algo a esse pequeno aluno (criança de peito), esse pupilo.

Como a ciência busca explicar esse processo, toda essa diferenciação? Tentar-se-á desenvolver os pensamentos que buscam explicar todo esse fenômeno, com os referenciais da psicanálise. Será feito isso em face desse indivíduo que se lança num processo de formação pelo ciberespaço, pela EaD. Este que tem no real da educação uma relação com elementos que lhe confere o lugar de vir-a-saber, de quem não sabe perante um outro (o professor), ou um objeto, e que por isso formula um mediador na sua subjetividade, que embora seja real, não é exato, não é infalível, não é suficiente na sua tal condição para nenhum humano. Esse a quem escapa do outro sua satisfação, enquanto tendo dele como fonte incompleta, e satisfação também enquanto não poder corresponder-lhe ao nível do saber que ele lhe entregaria caso pudesse. Certamente que isso não é tudo, mas pode haver nesse jogo, em que se põe o outro em julgamento, uma formação de opção de transferência³¹ positiva para o que sabe mais e é um mestre, negativa para o que falta e é um professor que não chega a ser um mestre.

Isso pode ser repetitivo, mas é lembrança necessária para manter a ponte entre o sujeito (sua subjetivação) e um sujeito (o aluno, o discípulo, que se relaciona com um professor e que constitui representação de um mestre específico, no ambiente ciberespacial).

³¹ Embora o conceito de transferência envolva elementos de um passado, queremos aqui usar desse termo já buscando adiantar um paralelo que exploraremos mais amiúde entre o investimento num mestre do presente e o afeto investido nos pais no passado, ou puramente o pai. "Há transferência quando ocorre o recalçamento de um desejo no passado que emerge para ser atualizado no presente" (MRECH, 1999, p.61).

3.4.2 Do Filho Simbólico ao Outro: o sujeito (S)

Assim que surge no meio humano, o filho tem na mãe, ou em alguém que exerça essa *função*, a fonte mediadora de sua relação com o mundo. É ela quem lê e decodifica seus sons, gestos, caras, performances; é ela quem interpreta esse ser sem palavras e diz a ele o que está se passando, através do modo como a ele atende, fala, co-responde. Ela se relaciona com a pulsão, a interpreta e dá significado para suas manifestações neste filho que é um objeto seu.

Nessa medida pode-se dizer existir entre eles uma relação objetal simbiótica e dual. A mãe desfruta de um prazer que somente sua própria experiência pode testemunhar suficientemente a dimensão de satisfação. E o filho desfruta das conseqüências benéficas e também prazerosas que ela lhe proporciona com os cuidados. Pode-se dizer que há uma relação de completude em que o filho satisfaz o desejo da mãe, pois é um objeto seu, e ele tem suas demandas atendidas e satisfeitas. Isso, via de regra, não sem muito prazer.

No entanto, por trazer em si a metáfora paterna³², a mãe vê-se apanhada por um desejo externo a essa relação e, o atendimento a ele, resulta na constituição de uma ausência e falta para a criança. O corte sobre a condição dual que se processa é o que conduzirá ao desprazer e ao prazer, à falta e à busca, à emergência efetiva de um objeto recobridor da falta materna para a criança deixada pela mãe. Esse é, por assim dizer, o primeiro objeto que um sujeito constitui, um sujeito formado graças a essa ausência que a mãe pronuncia diante dele. A partir dessa falta, desse vazio o sujeito passa a demandar e desejar o que sejam objetos.

A inserção do sujeito humano no campo da cultura vem decorrente dessa falta original. A partir dessa condição ele irá buscar o que possa recobrir esse Real de falta, com objetos que ou são concretos ou são meras representações recobridoras. Está o sujeito inserido no discurso da cultura, no campo onde o que não se tem, se terá sempre passando por uma mediação que representa a coisa. A relação entre a pulsão e um objeto estará sendo mediada pela função simbólica no nível da subjetividade desse sujeito que verdadeiramente vive a falta. Nessa medida é que se

³² A metáfora paterna diz respeito a introjeção, a fazer parte da subjetividade materna, a figura de um outro, de um terceiro, metaforicamente o Pai, que surge como uma demanda externa à relação com o filho, e que a mãe atende a esse apelo. LACAN vai se referir a isso como o "*Nome-do-Pai*".

pode verificar logicamente o campo simbólico como uma realidade externa e interna ao sujeito.

O sujeito acede ao campo simbólico, carregado da possibilidade de todo o sentido humano, justamente a partir da falta inaugurada pela intromissão de Outro, funcionando como lei que interdita essa relação inicial simbiótica com a mãe. É através dessa falta vivida que esse se reconhecerá diferentemente do desejo absoluto da mãe, constituindo-se desejante, tendo nela, inclusive, o seu primordial objeto de desejo e que poderá ser substituído.

Ao romper essa relação dual que o filho tem inicialmente com sua mãe, através do Nome-do-Pai, é que esse número ímpar se forma, acedendo simultaneamente ao simbólico e demarcando, ao mesmo tempo, o campo do desejo, lugar do imaginário, diferente do campo do real, do corte, da falta, do buraco onde o simbólico ocupará a função de preenchimento do vazio. Esse Outro, esse terceiro, surge no horizonte desse sujeito como um que tem força de Lei, que lhe interdita o acesso à mãe, que ele só pode acessá-lo pela via que isso nele faz inaugurar, que é a via do simbólico.

Diante do que vem sendo descortinado, podemos ver que a relação da criança com sua mãe se caracteriza, evolui, logicamente, através de três momentos singulares até ela se vê acedida ao campo simbólico.

Primeiro a criança é identificada ao objeto de desejo da mãe. A mãe é para essa criança um Outro absolutamente capaz de satisfazê-la. Ela tudo pode, ela tudo atende, ela tudo faz. E se pronuncia como ser que traz a linguagem, falante, que leva ao filho a incidência da própria Lei que ela sofre, que fez dela desejante, que tem um objeto com o qual lida (seu filho), mas que o perderá na continuidade desse processo dialético. Ela interpreta com signos as demandas desse filho e o diz; transfere significado a partir de sua interpretação.

Ela se sente completa, como alguém que tem seu vazio preenchido, que pode se equiparar a esse Outro da Lei, àquele que lhe roubou a mãe no passado, que outro não é senão o pai, o homem, metaforicamente, o fálico. Ela vive a ilusão de equivalência a alguém que imaginariamente tem um falo. Diz-se imaginariamente por conferir que todo o Pai, concretamente um homem, por ser um sujeito, é alguém que sofreu e padece da falta, é portanto alguém incompleto também³³. Mas ao viver

³³ A equivalência ao falo atribuída na fantasia elaborada seria decorrente de todo homem possuir um pênis.

o drama da perda resta espaço para criar-se imaginariamente Um que está infalivelmente satisfeito e ao qual se quer equiparar. A ilusão imaginária é de que existe alguém completo com o Objeto, sem faltas, sem culpa, sem falhas. O filho é vivido como o Objeto, o seu Objeto que a completa.

Paradoxalmente é justamente como fruto desse jogo inicial, dessa passagem de ser o Falo e sair dessa condição, acedendo ao simbólico, que se estabelece um campo referente também ao desejo onde se crer existir esse Outro ser completo. Assim a ordem imaginária ganha existência e significação e passa a existir como parte da subjetividade, como crença de que na cultura, no exterior será encontrado esse ser completo. Assim como pode existir um 'ser completo', pergunta-se porque não pode existir um professor completo, um inteiramente mestre?

Um segundo momento corresponde à fase de formação do *eu*, que Lacan (1998) veio a designar como o *Estágio do espelho*. O *eu* será constituído a partir da imagem do outro. "O corpo se organiza pelo olhar do outro que o organiza" (LACAN, 1998, p. 96). As permutações libidinais, desse primeiro espaço óptico, são trocas de recíprocas fascinações. O olho se coloca, a partir desse ponto de vista, como nosso primeiro aparelho de coordenação do espaço. Com ele antecipa-se o próprio movimento, antecipa-se a própria função motora.

Lacan coloca esse jogo do lugar de onde o sujeito passa a se olhar a partir do olhar revelador do outro sobre si:

É a aventura original através da qual, pela primeira vez o homem passa pela experiência de que se vê, se reflete e se concebe como outro que não ele mesmo – dimensão essencial do humano, que estrutura toda a sua vida de fantasia. É aí que a imagem do corpo dá ao sujeito a primeira forma que lhe permite situar o que é e o que não é do eu (Lacan, 1986, p. 88).

O *eu* é fundamentalmente corpóreo. O *eu* se constitui numa referência sobre o corpo tocado, movido, pronunciado, acariciado, bem ou mal-tratado. E a imagem de unidade corpórea não é condizente com a maturidade neurofisiológica do indivíduo. Quando alguém se olha no espelho encontra uma imagem diferente da imagem refletida no pensamento e na imaginação. É importante salientar que a realidade que o indivíduo carrega em sua consciência de adulto é marcada por esse descompasso.

O *eu* com o qual o aluno adulto se dirige ao seu professor, a seu mestre é diferente o indivíduo real que é ele constituído neurofisiologicamente. E as reações de interatividade esperadas em relação ao mestre são conferidas ao *eu* simbólico e imaginário, da consciência e do inconsciente. As expectativas poderão manifestar-se dissonantes de imagem externa do discípulo em relação ao mestre.

Quando a mãe se vê colhida ao apelo do *Nome-do-Pai* ela priva a criança do seu olhar contínuo, e lhe permite, sobremaneira, reconhecer-se e reconhecer outra presença, a presença de um Outro tão mais poderoso que lhe carrega a fonte de sua ininterrupta satisfação. Passa a existir alguém que pode mais que a mãe. Ela é assim trocada e reconfigurada e resignificada pela Lei, pela existência do Outro. Essa criança se vê barrada pelo Outro do acesso à mãe, se constitui um sujeito barrado, cindido pelo desejo e sua interdição, esse é seu novo reconhecimento (S)³⁴.

Esse Outro tem mais e sabe mais que a mãe, Ele pode mais que ela – está é a representação que se configura na criança. Veja que a relação que um discípulo irá guardar com um mestre tem um algo mais desse segundo em relação ao aluno. É como se o aluno o reconhecesse como mestre na exata medida de se colocado nesse lugar de quem sabe mais, pode mais, tem informações, conhecimento, soluções para problemas, adequação, correção. Haverá correspondência entre esse mestre e esse Outro inaugurado na prematuridade da vida³⁵.

Tomar conhecimento de que não existe concretamente esse Outro tão mais e pleno e completo, não o exclui da subjetividade. Essa é a terceira fase e é também uma descoberta capital da psicanálise: dar-se conta que o sujeito é constituído de uma relação com o real mediada pelo simbólico e convivendo com um campo eminentemente imaginário, que se é atualizado na relação simbólica não obtém disso uma garantia de esgotamento.

Vê-se abaixo uma representação gráfica pertinente ao que vem fazendo parte do discurso acima.

³⁴ Essa é a forma escolhida pelos lacanianos para representar esse sujeito que acessa o simbólico em sua condição barrada.

³⁵ “Aos olhos da criança, os pais são como deuses tutelares, onnipotentes e omniscientes, cujos valores importa saber captar por meios apropriados” argumenta GUSDORF (1970, p. 8) sobre uma fase a que se segue dessa “cega veneração” as coisas vão mudando cedendo lugar a uma atitude crítica que vai “pouco a pouco intervindo para desacreditar os ídolos de outrora”.

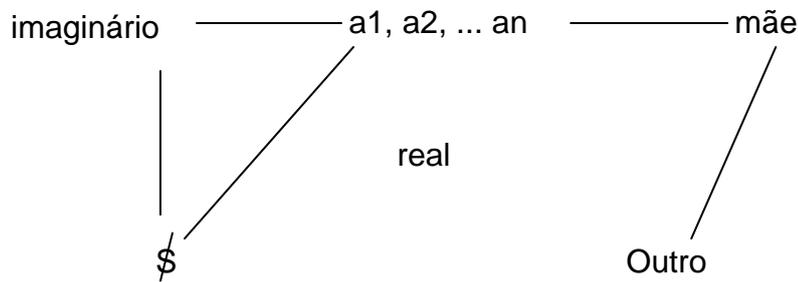


Figura 05. Diagrama laciano da subjetivação

No entanto, aqui se pode ver configurar, que se há alguma preocupação com uma redução do componente imaginário na relação professor(mestre)/discípulo(aluno) que pode causar benefício ao resultado da formação, com um sujeito mais resolvido consigo mesmo, enquanto fonte confiável de saber, isso passa necessariamente por se estabelecer um sistema de comunicação em que a conferência do real, a regência do princípio de realidade se sobreponha em relação ao princípio do prazer, que rege sobremaneira as demanda imaginárias. Ou, quando nada que possibilite uma franca negociação intra-subjetiva entre um princípio e outro no sentido de uma lucidez situacional do sujeito em questão, o aluno.

O professor é, pois, o herdeiro do pai. Surge como pai segundo o espírito na altura em que o pai segundo a carne se revela para sempre incapaz de assumir as responsabilidades que a imaginação infantil lhe atribui. Também ele, é certo, será incapaz de responder plenamente à expectativa de que é objeto, mas beneficia, a seu favor, da atmosfera de respeito de que o próprio desejo do aluno o rodeia. A devoção pelo professor exprime uma afirmação quase religiosa, dirige-se a um saber que é simultaneamente sabedoria e posse dos grandes segredos da vida. (Gusdorf, 1970, p. 09)

Dir-se-ia que esse lugar é de um senhor que sabe que sabe e que se presta a modelo pelo colocar-se afetivamente ao lado desse que o busca para apreender, para orientar-se, para obter conhecimentos e um caminho tido como certo para seguir.

Se o aluno, na sua demanda de saber se encontra com um outro que surge no horizonte como um que mais sabe, isso é positivo por um lado – essa demanda tem um endereço e uma manifestação –, mas por outro é preciso possibilitar que este

verifique estar consigo o mais saber que procura, ainda que em condição latente. Evidentemente que as formas de comunicação não chegam a ser garantia de um redimensionamento e um redirecionamento de um desejo manifesto – ‘aquele outro sabe mais que eu e eu o quero por isso’ –, mas pode facilitar ou dificultar uma comunicação mais direta e explícita, fornecendo ou reduzindo a possibilidade de trocas entre mestre e discípulo que corrija as distorções imaginárias da relação professor-discípulo.

Porque a questão é que essa relação da falta implica numa falta culposa e a remissão desse jogo para uma instância inconsciente no sujeito. Essa culpa origina-se da reação ao Outro que retira a fonte de prazer, a mãe, reação que se manifesta num desejo de liquidar com esse Outro, mas que ao mesmo tempo implica em temer dele uma reação liquidante, castradora. Esse é o *eu* que reconhece e aquele é o *ideal de eu* com o qual se convive.

Os sentimentos que envolvem essa ordem de falta pela ausência e falta pela culpa, imprimem no sujeito um recalque, em formações que têm relação com as pulsões, tanto de vida quanto de morte, e que fogem ao acesso simples da consciência. Sabe-se, mas não se acessa facilmente. Esse é o domínio do inconsciente, é algo que se perde e busca configurar-se na ordem simbólica.

É nessa medida que as representações sociais ganham importância essencial sobre o que esse trabalho está tentando responder.

3.4.3 As Representações Sociais

A teoria das representações sociais pode ser pensada como uma resposta sociológica dada pela psicologia. Há quem queira reduzi-la ao campo que a Psicologia Cognitiva americana buscou responder. Mas o que salienta nessa teoria, como base da própria Psicologia Social, é seu trabalho de romper com a dicotomia indivíduo-sociedade, resolvendo uma abordagem fragmentada da imersão social dos indivíduos.

Veja em Moscovici (apud SÁ, 1996, p.31):

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de

comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1981, p. 181).

As elaborações compartilhadas, que formam a opinião pessoal, a partir da ordem grupal, podem ser consideradas representações sociais. Conforme Jodelet (1989a): “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (*apud* SÁ, 1996, p.32).

Imagine-se a questão do mestre. O mestre pode ser considerado na tradição judaico-cristã tanto tomado a partir de Moisés, que lê e interpreta para o povo escolhido as palavras de um outro mestre, nesse sentido, um Deus, quanto pelo Cristo, que mais se vai valer do seu próprio texto, por isso o Messias, o mestre, inegavelmente para os que professam dessa fé.

Não se compartilha disso teoricamente, não são feitas elaborações rebuscadas a respeito a não ser nos momentos dos cultos, das leituras e oratórias dos sacerdotes. A elaboração da qual se valem os professores, e não só estes, para se referir a essa intrincada matéria, tem um quê de simplificação, embora não seja simplória, mas bastante para compreender e se fazer compreender no uso corrente das trocas.

Com isso não se quer dizer que as representações sociais não têm raízes profundas em diversos discursos, seja o mitológico, o funcional, o histórico e, evidentemente, o pragmático. Ao se aludir a essa relação de uma representação atual de mestre com um texto elaborado na contigüidade da história e do mito, como no caso de Moisés e Cristo, se quer resgatar essa ponte que constitui a passagem da praticidade das representações sociais ao imaginário que as conforma e suporta.

No caso da tradição judaico-cristã, via Moisés, há algo singular a ser considerado. Suposto como filho não-egípcio e sem abrigo naquela nação, Moisés retira-se de lá levando consigo o povo escolhido pelo Deus: “Javé, o Deus vivo, faz uma aliança com os hebreus, constituindo-os o Seu povo. Tudo isto preparava o terreno para uma experiência de Deus ainda mais profunda e intensa ...” (BÍBLIA SAGRADA, 1976, p. 65)³⁶. Podemos ver nisso o germe de uma supra-relação de

³⁶ Isto também chamou atenção de Freud no seu “Moisés e o Monoteísmo”, livro de 1939. JONES cita esse fato na observação de Freud: “Sendo um homem de caráter excepcionalmente forte, e sinceramente convencido da verdade e grandeza das concepções de Akenaton, tomou a corajosa decisão, ao ser rejeitado por seus compatriotas egípcios, de escolher, e em certo sentido criar, seu próprio povo (...)” (JONES, 1989, p.357).

discípulos com o mestre. São discípulos que passam a ser reconhecidos como tais na escolha do mestre. A busca de uma verdade pelos discípulos deve dirigir-se àquele mestre que os escolheu, pois é ele que os fez sujeitos em tal condição e não outro. Mas veja que “a partir de estudos do Velho Testamento, segundo a qual uma dessas rebeliões levou a um fim fatal [de Moisés]” (JONES, 1989, p.358). Moisés é morto pelo próprio povo e a interpretação freudiana sobre esse fato é fundamental para a idéia que estamos a desenvolver sobre formação imaginária e representação social de mestre:

E esse grande crime foi decisivo na história. Produziu uma forte reação de culpa e remorso, negação de que o monoteísmo proviera de Moisés – pois o precedera na época dos patriarcas imaginários – e esperança de que o pecado algum dia seria desfeito, ou seja a crença de um Messias (e assim de resto a religião cristã) (Jones, 1989, p.358).

Dir-se-ia: e assim de resto a crença de existir um mestre que tudo sabe, que está por trás do que está mais atrás, com um saber maior, por isso sempre se coloca outro na frente, mediante identificações de grandes ou pequenas falhas, que o desbanca em relação a um suposto existente, por trás desse e perfeitamente resolvido no saber total. Fazemos essa inferência por já haveremos verificado de que, esse desejo da morte do pai, visto no totem, está também na subjetivação do sujeito. Por que não supor encontrá-la na base da formação da representação social sobre o mestre?

Sócrates já se foi há muitos séculos, mas o mestre socrático reintera atualizações contínuas e o mestre ao qual nos referimos na dialogicidade cotidiana, certamente que conforma no seu núcleo elementos desse mestre da construção clássica grega.

Vê-se que em Platão o mestre se estabelece através do marco da figura de Sócrates:

Como filósofo, isto é, como o homem que procura, a um só tempo por seu discurso e seu modo de vida, aproximar-se e fazer aproximarem-se os outros dessa maneira de ser, desse estado ontológico transcendente que é a sabedoria (Hadot, 1999, p. 90).

Ainda segundo Hadot (1999) essa vinculação entre discurso e modo de vida filosófico é adotado da tradição grega em diante pelas diversas filosofias do mundo antigo, mesmo aquelas que não se mantiveram próximas do platonismo. E diríamos que isso se estende a atualidade. Para nós é conveniente observar que se salienta a

idéia do mestre no lugar de modelo para a vida. Ele não é apenas um que ensina, ele é um que se presta como modelo para a formação do indivíduo. Alguém tomado nessa dimensão irá participar de um sentido muito mais amplo da formação. Presta-se como referência de formação de identidade. Isso tem por meio o amor, conforme o “Banquete”, de Platão (1986), mas o amor como salienta Hadot (1999, p.91): “como o desejo de fecundidade, isto é, de imortalizar-se produzindo”. E essa imortalização se constituirá através da morte de Sócrates, estabelecendo o mito, a partir da própria repetição dos seus discípulos. Platão, um deles, irá materializar esse princípio básico socrático através da Academia que funda. “Platão dá claramente a entender que a fecundidade da qual quer falar é a de um educador, que, como Eros, filho de Poros, é ‘cheio de recursos’(euporei)” (HADOT, 1999, p.90).

Pode-se dizer que a escolástica será o ambiente responsável pela tentativa de fusão, até certo ponto, do mestre religioso com o mestre acadêmico greco-latino para o mestre que chegou até nós. Essas formulações não acontecem isoladamente, mas na organicidade de coletivos humanos.

Para Durkheim, o conceito de representações coletivas, a partir do qual trabalharam os que estabeleceram o que se vem aqui abordando:

São o produto de uma imensa cooperação que se entende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber. (Durkheim, 1912, p.216, *apud* SÁ, 1995, p 21).

No entanto, considerando Moscovici, o fundador da teoria das representações sociais, é preciso assinalar que ele se afasta de uma perspectiva sociológica e meio extremista que o conjunto da formulação de Durkheim, sobre as representações coletivas, comportou, particularmente por achar que esse último conceito não dá conta suficientemente da natureza plural das sociedades modernas.

Convém aqui considerar uma colocação de Tomás Ibañez que é muito apropriada para delimitar exclusões do campo das representações sociais, enquanto elaborações estruturadas, de certas formulações:

Pode ser que um determinado objeto dê lugar tão somente a uma série de opiniões e de imagens relativamente desconexas. Isto nos indica também que nem todos os grupos ou categorias sociais tenham que participar de uma representação social que lhes seja própria. É possível por exemplo que um grupo tenha uma representação social de certo objeto e que outro grupo se

caracterize tão somente pelo fato de dispor de um conjunto de opiniões, de informações ou de imagens acerca desse mesmo objeto, sem que isso suponha a existência de uma representação social (Ibañez, 1988: 34-35, *apud* SÁ, 1996, p. 41).

Isso remete, no caso desse trabalho, para que a sondagem, via instrumento de levantamento de dados, dará dimensão sobre a representação social do mestre na EaD, formada pelo grupo pesquisado do estudo de caso. De acordo o que se viu, estar sob as condições que poderiam definir formação de representação social, pode não ser suficiente, seja por maturação do grupo, seja por pobreza de experiência sobre o tema, seja por outros fatores desaglutinadores.

Poderia-se pensar que a saída dessa questão seria resultante da resposta se a origem das representações sociais está inerente à própria sociedade ou fruto de pensamentos elaborados ao nível de cada indivíduo. Segundo Sá, tem-se:

Na perspectiva psico-sociológica de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros 'portadores' de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos (Sá, 1995, p.28).

Ao se falar de uma construção ela não dispensa o componente individual, mas numa inter-relação com outros indivíduos, num jogo retificatório e ratificador, que faz da construção coletiva um referencial identificatório para um sujeito em que ele se sente incluído e includente.

Assim, o mestre que é algo no nível de representação pessoal encontra equivalência na construção grupal. Essa é tipicamente a dimensão que interessa saber através nesse estudo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo que segue será feita uma caracterização metodológica breve para logo em seguida abordar o universo empírico da pesquisa, em outros termos, o grupo abordado e os dados advindos da aplicação da sondagem, por instrumento adequado, junto a ele. Posteriormente a isso se procederá a análise possível sobre os dados colhidos e o que deles se revela ao trabalho.

4.1 Processamento metodológico

Esse trabalho adquire um caráter exploratório, na medida em que as estratégias utilizadas para coleta e análise de dados, sobre a representação do mestre na EaD, buscam perscrutar relações, graus qualitativos de elementos considerados, aspectos de relação entre esta representação e outras estabelecidas e pesquisadas, tentando, sobretudo estabelecer parâmetros discursivos em torno do problema focado.

Para a devida compreensão do rumo que tomou e acabou concluído esse trabalho, é conveniente se fazer um pequeno preâmbulo – o que se fará logo em seguida – antes de definir com precisão o universo amostral, a coleta de dados, a clarividência dos obstáculos encontrados e a análise dos dados. Momentos necessários antes de se apresentar os resultados e esclarecer a que conclusões se pode chegar.

4.1.1 Preâmbulo

Este trabalho é um estudo de caso. Segundo Becker (1997, p. 118) um estudo de caso “tenta chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo” e “tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estruturas sociais”. Em outras palavras, desenvolve um conhecimento o mais completo possível sobre o grupo, ao tempo em que busca extrair do estudo formulações de capacidade generalizante.

Não se ateuve para descrições pormenorizadas do grupo, para uma caracterização inequívoca. Antes se voltou para uma atitude que Becker (1997, p. 119) reelaciona como: “Os investigadores tipicamente terminam se concentrando nuns poucos problemas que parecem ser de maior importância no grupo estudado”. Pode se dizer que a convivência com o grupo acabou indicando com insistência para a escolha do problema/alvo que é a representação que ele faz do mestre nessa nova modalidade em que ele se vê mergulhado e as possíveis implicações sobre os resultados da comunicação que visa formação educacional.

Nova modalidade porque através de abordagem direta toma-se conhecimento que para cada um de todos os membros, do grupo em questão, a modalidade

educação a distância tratou-se de uma experiência eminentemente primeira, nova, inaugural em vários aspectos. Nenhum dos membros havia, até o momento em que se iniciaram as aulas, passado por uma experiência de educação a distância como discente, principalmente com uso das tecnologias modernas como a videoconferência e a internet. Vários membros do grupo, a sua maioria, experimentaram, até então, trocas variadas, consultas e compras pela Internet, mas a maioria deles pouco uso fizera do próprio computador como uma ferramenta de trabalho, embora todos tivessem com essa máquina um contato pelo menos indireto, seja porque funcionários a seus serviços utilizavam computadores, ou porque algum membro de sua família fazia uso dele em casa ou no trabalho. Isso sem contar, evidentemente, com o uso corrente de terminais de computadores através de cartões, o que todos já havia experimentado.

Foi notório logo nas primeiras aulas do primeiro módulo as manifestações de resistência e desconfiança da maioria dos membros do grupo sobre a não presencialidade do professor ministrando aulas, embora todos sabiam que se trataria de um curso a distância. Essa desconfiança se manifestava quanto à qualidade da afetação recíproca quando através da mediação eletroeletrônica; quanto à qualidade das tarefas de aprendizagem; quanto a um reconhecimento da própria autoridade do processo em relação aos objetivos que ele se propunha a atender.

Foi registrada uma singular manifestação, já na primeira aula por videoconferência, de abalo dessa resistência, fruto expressivo de uma metaforização feita por uma das primeiras professoras que ocupou o espaço diante da câmara se dirigindo à turma. Disse ela: “Estava em minha casa, sai, andei umas poucas quadras e agora já estou na Bahia com vocês”. Isso, imediatamente, gerou comentários que resgatavam um significado de aproximação entre os dois ambientes apesar da comunicação mediada eletronicamente entre eles. Na verdade, isso facilitou a geração do significado de um mesmo ambiente com dois locais fisicamente diferentes e distantes, mas logicamente próximos.

Essa professora teria também feito alusão à ausência do cheiro do acarajé. Essa dimensão comunicativa fora objeto de questionamento dessa afetação nesse ambiente sustentador da proximidade, apesar da distância, por uma colega, ao apresentar um trabalho de início de curso. Esta colega trouxera para a aula dirigida a nós e também ao mestre a distância, uma tangerina, fruta que exala forte cheiro

silvestre e particular. Com isso manifestava seu questionamento e resistência sobre o valor da experiência da EaD quanto a níveis de afetação dos sentidos.

Só aos poucos foi-se acreditando que a simbolização dos sentidos tem valor equivalente a uma experiência concreta referente e que isso permeia inexoravelmente essa vivência da EaD. Cheirar e aludir a um cheiro já conhecido ou comparativo afeta para uma percepção conclusiva.

Pode-se dizer que a decisão por estudo de caso se deu quando essas observações diretas foram resignificadas, quanto ao grau de significância do que se passava naquele contexto, gerando a decisão de ter no próprio grupo a fonte de dados de estudo e pesquisa nesse mestrado. Se a complexidade maior que nos desafia é a própria estratégia da formação a distância, então como não oportunizar o estudo voltando a atenção para esse grupo que vivia tal experiência com a dupla intensidade de ter nela também o objeto da formação, uma vez que, embora se tratasse de um curso de engenharia de produção em mídia e conhecimento, a ênfase recaía sobre educação a distância.

As observações passaram então a servir de guia para perscrutar um objeto digno de nota que ressaltasse da experiência grupal, enquanto registros iam sendo acumulados para uma seletividade futura, quando se definisse o foco do estudo. Não durou muito tempo para que isso ocorresse, passando o grupo a ser observado com mais apuro e atenção.

Uma observação digna de nota na sua significância ocorreu quando se repartiu o grupo de trinta alunos, concentrados numa única sala de videoconferência, na Universidade Estadual de Feira de Santana, passando a formação de quatro grupos, entre sete a dez membros, também em salas de videoconferência, porém, menores. Mudou o envolvimento dos alunos com as aulas, passando a haver um menor grau de comprometimento com o correr da aula no período da segunda formação em salas menores. No que se pode observar, isso só se alterava, com relevância, quando as aulas voltavam a ser ministradas por uma professora que se tornara uma das principais referências de “mestre”, para a maioria desses alunos. Esse registro se deu sob a escuta de afirmativas como: “Ela sabe do que está falando”, “A aula de tal professora nos prende muito a atenção”, “A gente acaba ficando menos disperso na aula de tal professora”. Essa observação é direta, sem questionário e relativizada pela presença direta do observador em apenas uma das salas.

O que quer aqui, sobretudo, salientar é que essas observações foram responsáveis por formular o problema. Salientar isso é fazer uma referência ao método uma vez que se tinha plena consciência de que com essas observações se estava corroborando para desenhar o problema, ao tempo em que se trabalhava com registros significativos.

4.1.2 O grupo pesquisado

O trabalho foi realizado junto a um grupo de mestrandos, na Bahia, através de EaD. Esse grupo era composto de professores da rede estadual baiana de ensino superior integrados através de um organismo de fomento do ensino na Bahia, o Instituto Anísio Teixeira – IAT, representando a iniciativa da Secretária de Educação do Estado. Esses discentes procedem de cinco instituições de ensino superior do estado, quatro universidades (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC) e do próprio IAT, onde se realizam trabalho docente. Ingressaram, por seleção, no Curso de Pós-Graduação Presencial Virtual do Laboratório de Ensino a Distância (LED) do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção na área de Mídia e Conhecimento, com ênfase em Educação a Distância. Passaram a participar do curso com aula presencial (20% da carga horária de cada disciplina) em Salvador, na sede do IAT, e durante o primeiro ano, posteriormente, com aula a distância, através de videoconferência, em sala apropriada na UEFS, durante todo um dia, uma vez por semana. Num segundo momento, no segundo ano, as aulas passaram a ser realizadas através de quatro salas de videoconferência isoladas, duas existentes em instituição de telefonia do estado, com sede em duas cidades pólo com universidades, Vitória da Conquista e Itabuna, respectivamente sede da UESB e da UESC, uma na UNEB, em Salvador e a outra na UEFS.

Esse grupo manteve comunicação durante todo o tempo do curso entre si e com seus professores e monitores através de e-mail, uma vez com uso de chat e permanentemente com home-page acessada por senha individual com várias sessões desde exposição de slides de aulas, sessão para exibição de artigos, até um ambiente virtual de trocas sociais chamado “Café”.

No primeiro ano as aulas presenciais ocorriam nas dependências do Instituto Anísio Teixeira, em Salvador, no início de cada semestre e em seguida as aulas a distância, por videoconferência, era ministrada na quinta-feira através de uma sala da Universidade Estadual de Feira de Santana, para onde confluíam os alunos vindos das unidades de ensino superior que estavam vinculados. No segundo ano as aulas presenciais continuaram ocorrendo no IAT, mas abriu-se sala de videoconferência em Vitória da Conquista, em Itabuna e em Salvador atendendo os alunos que não originavam de Feira de Santana.

Trinta alunos participaram do curso em questão. Sete de cada Universidade Estadual e dois do Instituto Anísio Teixeira. As Universidades foram: do Sudoeste (UESB) em Vitória da Conquista, de Santa Cruz (UESC), entre Itabuna e Ilhéus, de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Estadual da Bahia (UESB) com unidades em diversos municípios baianos.

UESB

UESC

A Figura 07, abaixo, mostra a sala de videoconferência da UEFS, com a presença dos alunos e mais dois assistentes técnicos à direita, que permaneciam durante a aula para interferir visando o uso mais adequado da mídia, otimizando a comunicação e mantendo o sinal do satélite sendo captado com qualidade.



Figura 07. Sala de Videoconferência (UEFS)

A Figura 08, abaixo, mostra doze dos membros da turma nas proximidades da sala de videoconferência da UEFS.



Figura 08. Membros do Curso do LED/IES Bahia.

Durante todo o período do curso além da interação aluno-aluno e aluno-professor no presencial foi notável a interação crescente dos alunos com a tecnologia, as mídias de comunicação, tanto transpondo limites individuais da relação com as NTCIs, quanto transpondo limites de trocas de um aluno para com outro, quanto deste para com os professores. Isso pode ser observado pelos depoimentos de qualificação cada vez maior da comunicação tanto pela videoconferência, quanto pela Internet, com os dispositivos oferecidos pela página do curso acessada por senha individual a partir da home-page do LED.

4.1.3 A coleta de dados

Utilizou-se de observação direta, entrevistas abertas imiscuídas na conversação informal. Teve como principal instrumento de coleta de dados a aplicação de entrevistas/questionários fruto de um roteiro semi-estruturado (conforme pode ser encontrada em anexo 01) comportando perguntas abertas, para respostas de forma mais espontânea possível, numa espécie de associação livre expressa, para captar elementos relativos aos itens categóricos pesquisados, a saber: professor, mestre, tecnologia de EaD. Esse instrumento foi montado de acordo com as orientações contidas em Sá (2002).

Na entrevista/questionário foi solicitado que os discentes manifestassem tudo que lhes viesse à mente em relação a palavras ou expressões-chaves, fossem outras palavras, imagens, emoções, atos, sentimentos, etc. Perguntou-se por ordem sobre: MESTRE; PROFESSOR; TECNOLOGIA DE ENSINO A DISTÂNCIA; diferença entre

o MESTRE da EaD e do ensino presencial; diferença entre PROFESSOR da EaD e do ensino presencial e; VERDADEIRO MESTRE. Pedia-se que anotassem livremente dez expressões que surgissem e no item seguinte hierarquiassem três dessas evocações por grau de importância.

4.1.4 A análise dos dados

Utilizou-se técnicas comuns aos estudos sobre o núcleo central das representações sociais (MOREIRA, 2000; SÁ, 2002).

1. O material escrito evocado foi analisado a partir de seus conteúdos, criando-se categorias descritivas e abrangentes sobre sua variabilidade, sem prejuízo de pertinência e em número o mais reduzido possível;

2. Essas categorias foram originadas da revisão de literatura sobre mestre, professor e tecnologia e visaram corresponder às respostas individualizadas dos respondentes englobadas de modo a receberem o tratamento estatístico escolhido para processar os dados;

3. Tomando por base a **frequência** de evocação (número de vezes que a idéia apareceu na amostra) e a **ordem** ou **força de evocação** (uma média aritmética da ordem em que havia sido evocada pelos sujeitos) foram construídos gráficos mapeando o conjunto de idéias dos sujeitos, identificando os conteúdos que constitui o núcleo central (as categorias mais citadas).

Neste estudo, foi utilizado o aporte metodológico da teoria do núcleo central das representações sociais desenvolvida por Abric.

Para esse teórico, as representações sociais, como manifestações do pensamento social, possuem um núcleo central que fundamenta modos de vida, garantindo a identidade e perenidade do grupo social. Estando as representações engendradas coletivamente e determinadas historicamente, o núcleo central vai constituir a sua base comum e consensual. A investigação do núcleo central busca, portanto, a razão e o fundamento social da representação.

Enquanto em seu sistema central as representações sociais são consensuais, o seu sistema periférico é caracterizado pela flexibilidade, adaptabilidade e relativa heterogeneidade quanto aos seus conteúdos. A representação se concretiza no sistema periférico, dando suporte para prescrição de comportamentos, ao tempo em que permite a adaptação das representações às mudanças do contexto. O sistema periférico assegura a defesa da representação, fazendo uma seleção dos elementos novos e contraditórios, a partir das experiências e características individuais.

Essas idéias constituem o fundamento de uma abordagem estrutural para as representações sociais, como proposta pela escola de Aix-em-Provence, da qual J. C. Abric é um dos principais teóricos.

No caso deste estudo, o método buscou basicamente identificar uma das quatro propriedades distintas às cognições centrais, no caso uma propriedade quantitativa chamada saliência (referente às cognições que aparecem mais freqüentemente do que outras no discurso dos sujeitos), que na verdade é uma conseqüência do valor simbólico das cognições centrais (SÁ, 1996, p. 112 e 113).

Mais especificamente, a proposta metodológica de Abric (*apud* SÁ 1996) assume que a freqüência de citação de uma palavra é um importante indicador da sua saliência ou centralidade. Um segundo indicador dessa centralidade seria a prontidão com que o conteúdo é evocado. O cruzamento entre essas duas informações, segundo Abric, consiste no meio mais rápido de se ter acesso ao núcleo central de uma representação.

Na pesquisa da saliência dos elementos da representação foi usada a associação ou evocação livre, a partir de um termo indutor contido em perguntas chaves, que serviu de estímulo inicial para estimular a fala do sujeito. O uso da associação livre foi feita com base na proposta de Vérge (SÁ, 1996, p. 116) de combinar a freqüência da emissão das palavras e/ou expressões com a ordem em que estas são evocadas, para depois criar um conjunto de categorias descritivas, organizadas em torno desses termos, buscando abranger a variabilidade do conteúdo evocado.

Após as palavras serem evocadas, via o termo indutor, os dados foram trabalhados através de análise de conteúdo, criando-se categorias descritivas abrangentes e mutuamente excludentes.

Destas categorias passou-se a ter dois indicadores importantes: da sua freqüência de evocação (número de vezes em que a idéia apareceu na amostra) e

da sua força de evocação (uma média aritmética da ordem em que a idéia havia sido evocada pelos sujeitos; neste caso, quanto menor a média, mais forte a evocação, sinal de que havia sido a primeira idéia a ser lembrada pelo sujeito).

Estes indicadores começaram a ser obtidos da seguinte maneira. No banco de dados do SPSS (Statistical Package for Social Science), foi criada uma variável para cada categoria surgida em cada questão.

Depois de criadas as categorias para cada pergunta, foi observado a ordem de evocação das categorias nas respostas. As categorias que tinham termo ou expressões evocados mais prontamente ficavam numa posição de categorias mais prontamente evocadas. Para ser computado o resultado da ordem de evocação das categorias no banco de dados, foi criada uma classificação em que:

Atribuía-se peso 1, a uma categoria evocada em primeiro lugar, peso 2 quando se tratava da segunda categoria evocada e assim por diante.

Depois de digitados no banco, os valores de cada categoria (variável), calcula-se então a ordem média de evocação de cada categoria como a média das ordens em que ela fora evocada pelos diversos sujeitos.

Puxa-se então, na seqüência, um output, da freqüência das categorias de cada pergunta enunciada pelos sujeitos e da ordem média de evocação de cada categoria. Ficamos então com dois resultados: uma da freqüência de evocação (número de vezes em que a idéia apareceu na amostra) e uma da sua força de evocação (uma média aritmética da ordem em que a idéia havia sido evocada pelos sujeitos; neste caso, quanto menor a média, mais forte a evocação, sinal de que havia sido a primeira idéia a ser lembrada pelo sujeito).

Uma vez obtidos estes dois resultados, pasou-se para o Excel, para construir gráficos, que mapeiem o conjunto de idéias dos sujeitos, identificando os conteúdos que integram o núcleo central (categorias simultaneamente mais citadas e citadas com maior força).

Em cada pergunta, aos resultados da freqüência e da ordem de evocação de cada categoria, vai-se atribuir valores a eles, numa classificação por postos em que:

- Atribuiu-se valor 1 à categoria mais freqüente, valor 2 à segunda mais freqüente e assim sucessivamente;
- Atribuí-se valor 1 à categoria com ordem média mais alta, valor 2 à segunda com ordem média mais alta e assim sucessivamente;

Assim, ao final deste processo, teremos para cada pergunta, um conjunto de valores por postos, tanto de freqüência (por exemplo:1º, 2º, 3º...lugares dos mais citados) , como de ordem média de evocação (por exemplo:1º, 2º, 3º...lugares dos citados com maior força). Estes valores vão ser distribuídos num gráfico, em que, a partir da interseção da freqüência com a média das suas respectivas ordens médias de evocação, são definidos 4 quadrantes que conferem diferentes graus de centralidade às palavras que os compõem.

Aqueles valores que estiverem no quadrante inferior esquerdo englobam as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da representação.

4.1.5 Tabelas, Mapas e Análise

Nas tabelas que se segue a Freqüência corresponde, evidentemente, a repetição de cada categoria nas respostas dos indivíduos pesquisados e a Ordem representa a disposição dessa categoria na seqüência de evocações expressas pelos indivíduos. Um termo com Ordem 01, por exemplo, é lido como mais próximo da idéia central que ordena a evocação, que vem primeiro, antes das outras, corroborando mais para o centro de um eventual núcleo, do que uma outra de maior freqüência, mas que não é lembrada senão em última ordem. Isso é válido para todas as tabelas e é o construto lógico dos mapas de revelação do núcleo central que se segue a cada tabela e que tem ela por origem em termos de dados formativos dos mapas.

Tabela 01. Significado Mestre

QUESTÃO 1 - Mestre = significado de mestre

| Categorias | | | | |
|------------------------|------------|------------|----------------|-------------|
| | Freqüência | posto freq | Média evocação | posto evoca |
| mestre1. afetividade | 7 | 4 | 3.14 | 2 |
| mestre2. sabedoria | 12 | 1 | 1.83 | 5 |
| mestre3. autoridade | 8 | 3 | 2.63 | 3 |
| mestre4. senhor | 6 | 5 | 1.83 | 5 |
| mestre5. solidariedade | 5 | 6 | 3.60 | 1 |
| mestre6. modelo | 9 | 2 | 2.44 | 4 |

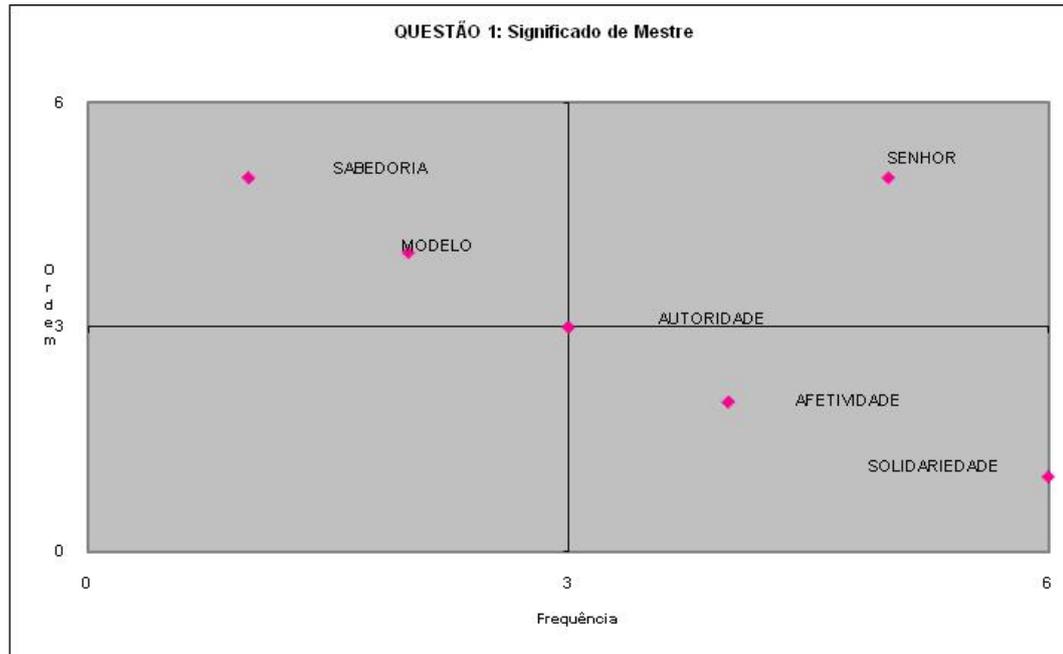


Figura 09. Representação de Mestre.

Este mapa nos revela ausência de categoria no quadrante próximo a zero onde a presença indicaria uma concentração de valores formando o núcleo central relativo a esse significado. Essa ausência pode ser lida como não formação de um núcleo central relativo a essa representação, nesse grupo, a partir das categorias registradas acima. Talvez nossa amostra tenha sido pequena para esse levantamento em se tratando de um estudo de caso, embora ela represente mais de um terço do total de indivíduos do grupo.

Tabela 02. Significado Professor

QUESTÃO 2 - Professor = significado de professor

| Categorias | Frequência | posto freq | Média evocação | posto evoca |
|-----------------------------|------------|------------|----------------|-------------|
| 1. amizade | 4 | 5 | 3.00 | 2 |
| 2. formador | 10 | 1 | 1.90 | 5 |
| 3. conhecimento | 9 | 2 | 3.00 | 2 |
| 4. trabalhador assalariado | 8 | 3 | 2.75 | 3 |
| 5. produtor de aprendizagem | 9 | 2 | 2.33 | 4 |
| 6. autoridade | 7 | 4 | 3.29 | 1 |

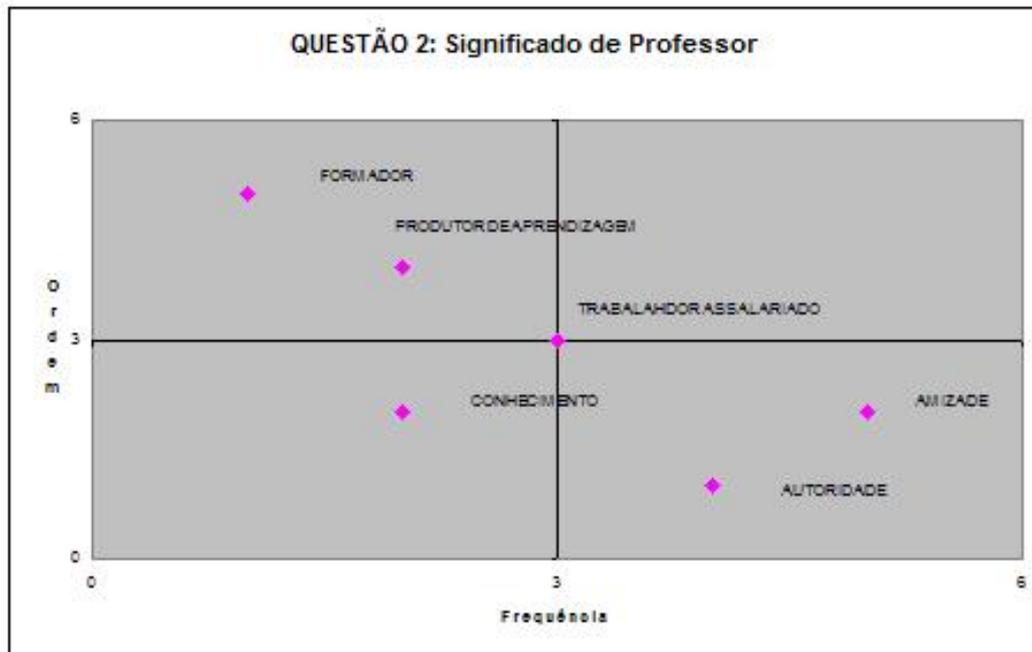


Figura 10. Representação de Professor.

A leitura do mapa acima nos revela uma única categoria integrando o núcleo central da representação de professor. Na nossa inferência acreditamos que a idéia de professor está mais intimamente ligada realmente ao conteúdo “conhecimento” que se aproxima de instrução, da idéia fundamental de portador de dados sobre alguma coisa, mais do que formador de atitudes. Isso vai ao encontro de nossa hipótese sobre a centralidade na representação de professor.

Tabela 03. Significado de tecnologia de ensino a distância

QUESTÃO 3 - Tecead = significado de tecnologia de ensino a distância

| Categorias | Freqüência | posto freq | Média evocação | posto evoca |
|---------------------|------------|------------|----------------|-------------|
| 1. meio | 10 | 1 | 1.70 | 4 |
| 2. atualidade | 5 | 4 | 1.40 | 5 |
| 3. revolução/inação | 6 | 3 | 2.50 | 3 |
| 4. facilitador | 8 | 2 | 3.00 | 1 |
| 5. acessibilidade | 6 | 3 | 3.00 | 1 |
| 6. aprendizagem | 6 | 3 | 2.83 | 2 |

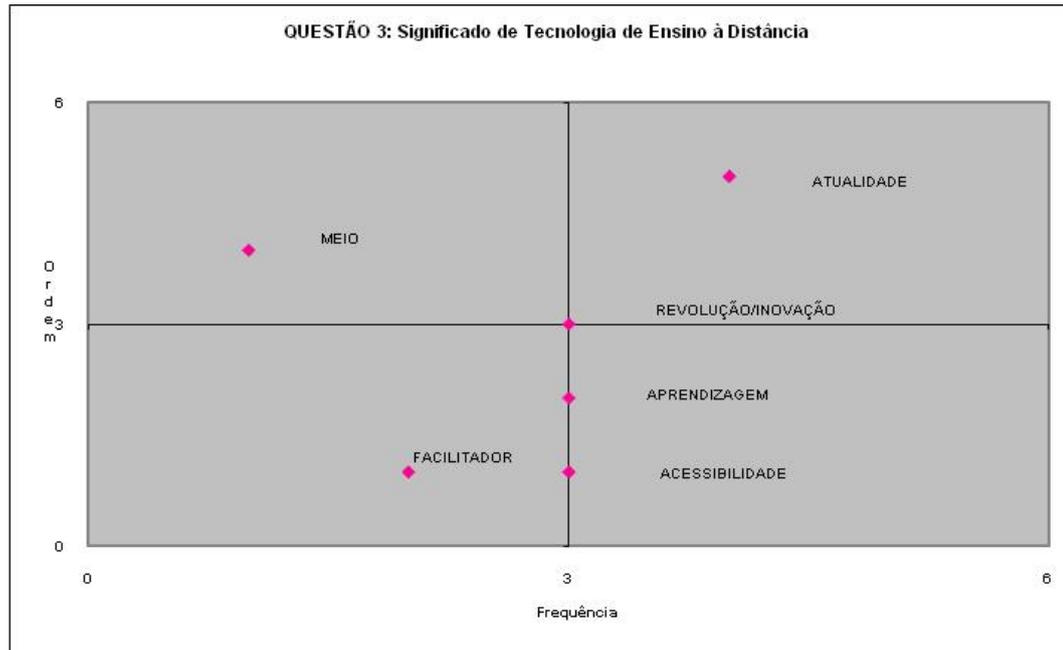


Figura 11. Representação sobre Tecnologia de Ensino a Distância

Neste mapa vai aparecer a categoria “facilitador” como única formadora de um núcleo central sobre a representação de Tecnologia de Ensino a Distância. Essa idéia de alguma forma nos remete a uma aproximação entre tecnologia e o sentido de mestre que vemos considerando como o que facilita a mediação necessária mais do que seja o detentor de uma verdade estabelecida sobre algo. Essa representação de tecnologia nos parece positiva ao que se pode realmente esperar de uma tecnologia.

Tabela 04. Diferença professor presencial para professor a distância

QUESTÃO 4 - Difer = diferença professor presencial para professor a distância

| Categorias | Frequência | posto freq | Média evocação | Posto evoca |
|----------------------|------------|------------|----------------|-------------|
| 1. mais amigo | 6 | 2 | 2.33 | 3 |
| 2. maior aplicação | 3 | 3 | 2.33 | 3 |
| 3. mais flexível | 6 | 2 | 1.67 | 5 |
| 4. mais impessoal | 3 | 3 | 3.00 | 2 |
| 5. maior capacitação | 9 | 1 | 2.11 | 4 |
| 6. menor capacitação | 1 | 4 | 5.00 | 1 |

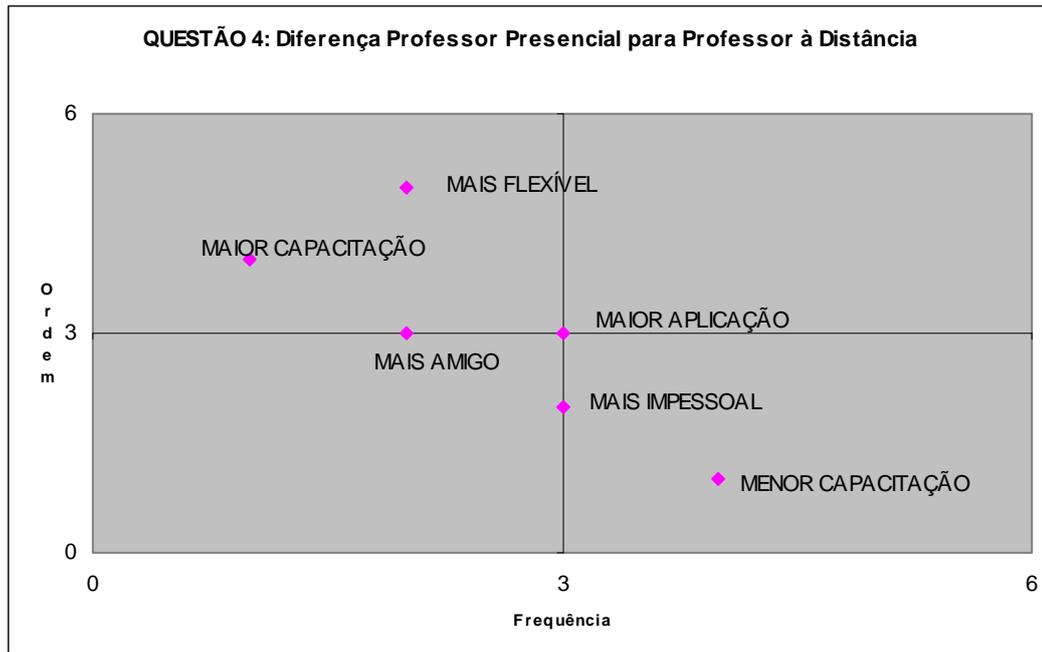


Figura 12. Representação do que se vê de diferente do Professor da EaD para o do Presencial

Este mapa nos revela ausência de idéia representativa diferenciando o professor do presencial para o ambiente da EaD. Isso reforça nossa hipótese de que a tecnologia não acrescenta qualidade ao papel desse que forma o discípulo.

Tabela 05. Verdadeiro Mestre

QUESTÃO 5 - Verdme = verdadeiro mestre

| Categorias | Freqüência | posto freq | Média evocação | Posto evoca |
|------------------|------------|------------|----------------|-------------|
| 1. motivador | 3 | 2 | 2.33 | 2 |
| 2. transformador | 3 | 2 | 2.00 | 3 |
| 3. temperança | 4 | 1 | 2.50 | 1 |
| 4. afetivo | 3 | 2 | 2.33 | 2 |
| 5. autoridade | 3 | 2 | 1.67 | 4 |

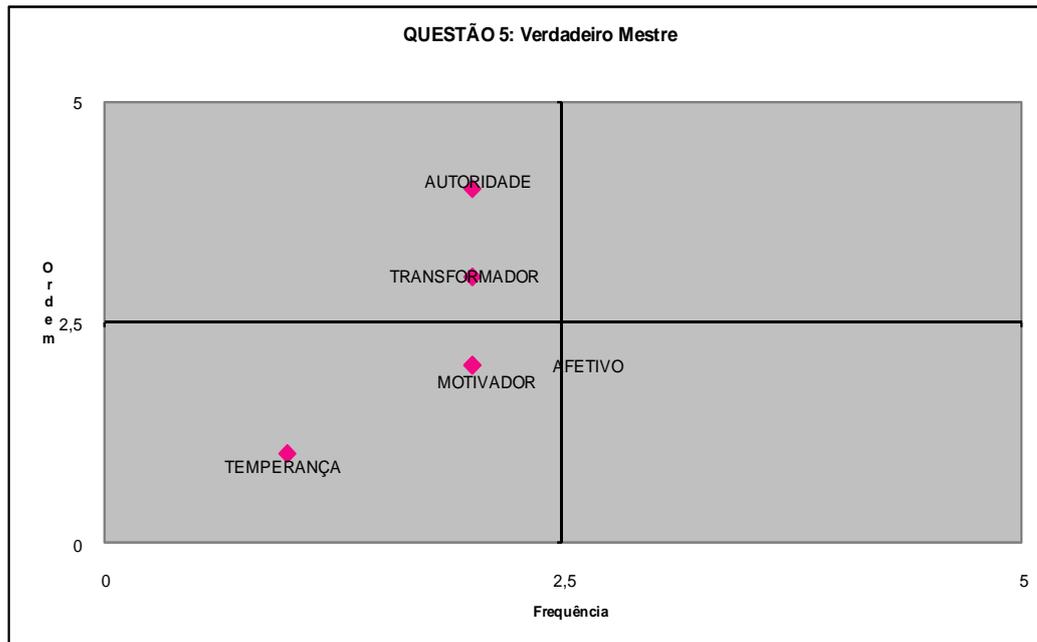


Figura 13. Representação sobre o Verdadeiro Mestre.

Este mapa nos revela três categorias compondo o núcleo central da representação de Verdadeiro Mestre. Isso vai ao encontro de nossa hipótese de que em relação ao discípulo existe um que ocupa um lugar diferenciado do professor que envolve outros qualificativos diferentemente de detentor de conhecimentos, que mais equivale à representação encontrada sobre o professor.

Comparando o resultado desse mapa com o da Figura 09, que investiga sobre a representação de Mestre, concluímos que a presença do termo Verdadeiro apela para um significado para além do comum, do mediano, indo em direção a uma idéia de essencialidade, por isso ter se obtido uma representação de núcleo central tão diferenciada do mapa da Figura 09. Ou seja, é uma dimensão simbólica, logicamente posta na ordem ímpar de significado, que quer dizer “verdade sobretudo”, que interfere no sentido imaginário sobre o termo “Mestre”.

As três categorias formadoras do núcleo central neste mapa compõem uma idéia de mestre que se aproxima daquele socrático que aludimos na revisão teórica. Isso vai ao encontro de hipótese de essencialidade de uma figura com esses predicativos participando na formação das pessoas, independentemente se ela é ou não uma formação imaginária, mas certamente que com alguma diferença favorável se ela encontra equivalentes reais nas relações com seus formadores.

Vejamos que essa discussão combinada com o que encontra-se nesse trabalho sobre a representação de tecnologia pode remeter a idéia de uma operação da tecnologia em favor de que se encontre cada vez mais o Verdadeiro Mestre com sua ajuda entre os agentes concretos da comunicação formativa, ou seja os próprios professores. Do ponto de vista de engenharia e em relação aos objetivos que se almeja com esse trabalho uma conclusão concorre em favor da outra, ou seja, a representação que se formula de tecnologia concorre positivamente para ajudar a se encontrar o Verdadeiro Mestre.

Tabela 06. Diferença entre mestre na educação presencial e na EaD

QUESTÃO 6 - Diferença = diferença mestre na presencial e na ead

| Categorias | Frequência | posto freq | Média evocação | posto evoca |
|------------------|------------|------------|----------------|-------------|
| 1. motivador | 4 | 2 | 1.00 | 1 |
| 2. transformador | 1 | 3 | 1.00 | 1 |
| 3. temperança | 8 | 1 | 1.00 | 1 |

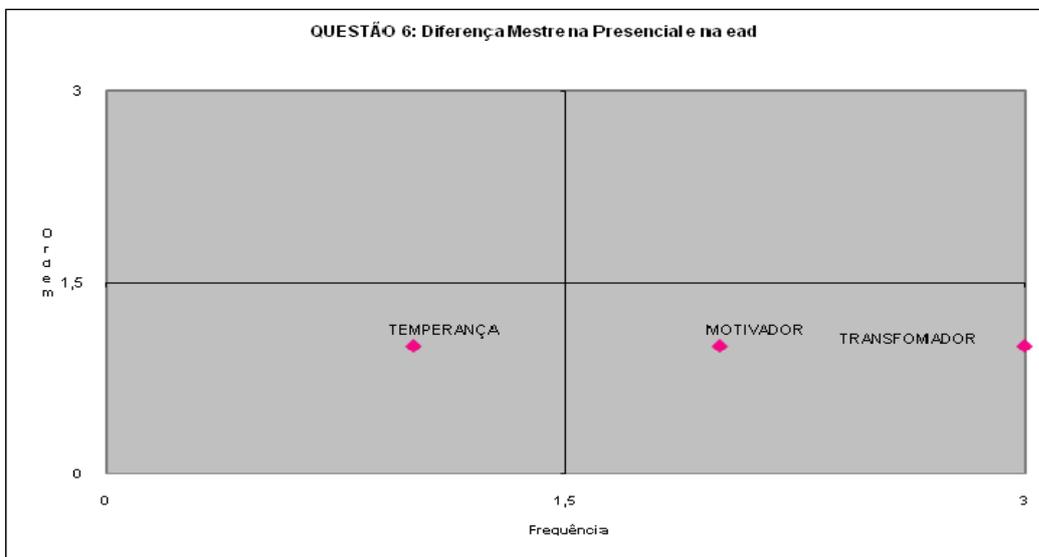


Figura 14. Representação sobre a diferença que se vê entre o Mestre da EaD e o do Presencial.

Este mapa ao tempo em que revela o termo “temperança” como formador do núcleo central que estabelece a diferença que se vê entre o Mestre da EaD e o do Presencial e em leitura combinada com o que fornecem os outros mapas, faz crer

que aspectos essenciais ao formador de pessoas estão ausentes na relação pelo ambiente da EaD, os quais devem e podem ser restaurados na relação formador-discípulo, como a idéia de “Conhecimento” do mapa da Figura 10, além daqueles conteúdos adicionais a “Temperança” contidos na formação de Verdadeiro Mestre. Ou seja, há uma perda de conteúdo do que seja Mestre quando se trata do ambiente da EaD.

5 CONCLUSÃO E FUTUROS TRABALHOS

No início da relação dos discentes com os professores foi notável um sentimento que podemos chamar de diferença de presencialidade entre os contatos pelas aulas presenciais se comparados com as reações dos contatos pelas aulas a distância. Em relação às aulas a distância, quando do começo do curso, manifestava-se de modo geral uma queixa de distanciamento dos professores com os discentes, apontando diferenças negativas sobre o que fosse sinais de proximidade, que com o correr das atividades e o passar do tempo foram sendo esquecidas e as manifestações de observações sobre isso quedaram progressivamente. A pergunta é: fora processado uma adaptação ou uma acomodação? Em outros termos, os discentes teriam tornado-se indiferentes à falta de uma proximidade ou essa ausência e distanciamento que era objeto de queixa fora compensado de alguma maneira? Haveria ainda a hipótese de que as duas coisas tivessem ocorrido, até mesmo em graus variados.

Vale olharmos os diversos mapas de representação sobre Professor e Mestre e verificar o que eles nos falam quanto a isso acima. Discutiremos isso nessa primeira parte dessas conclusões.

O questionário foi aplicado somente após esse período em que as queixa amenizaram ou desapareceram, já no terceiro ano do curso. Ou seja, já havia passado um período em que uma indiferença ou compensação pudera se processar.

Pela nossa revisão de literatura podemos levantar que sobre esse formador, nomeado como Professor ou como Mestre, existe uma elaboração que é mais correspondente ao real, ao ser concreto das pessoas que ocupam esse lugar e outra produzida no espaço moebiano, projetivo. Essa elaboração tem, evidentemente, uma relação, por sua vez, com os próprios termos, Mestre e Professor, pois eles encerram um significado, uma representação diferenciada um do outro. Quando revisamos a literatura encontramos, principalmente, essa diferenciação referida na cultura em geral e na opinião dos autores, particularmente em Gusdorf (1970).

Aqui queremos saber os sentidos que essas representações adquirem, notadamente, no que tange alguma correspondência entre a representação em

questão e os sentidos de simbólico e imaginário. Na revisão de literatura podemos perceber uma equivalência maior entre Mestre e um sentido imaginário, sobre esse formador, e entre Professor e conteúdo simbólico.

Isso nos é destacável nessa análise porque vemos as elaborações simbólicas como as que resolvem nas formulações de um sujeito os excessos da imaginação e os enigmas do real. Valorando isso em relação ao processo educativo, formador, salienta-se uma tendência de resolução maior de possíveis alienação sobre o próprio processo formativo.

Se levamos em consideração que esses questionários foram respondidos após o período de suspensão das queixas pode-se inferir que uma representação qualquer já se sedimentara. Encontramos através deles uma revelação que vai ao encontro do que foi achado através da literatura. Ou seja, o Professor está mais referido a conceitos ligados a aspectos concretos da realidade, como “Conhecimento” (do seu núcleo central) ou “Trabalhador assalariado”, enquanto o Mestre está relacionado aos conteúdos mais abstratos e certamente mais imaginários como “Temperança”, “Motivador” e “Afetivo”. O primeiro se refere a conteúdos balizados por critérios mais objetivos, enquanto o segundo se baseia em aspectos mais subjetiváveis. O conteúdo afetivo na forma “Amizade” aparece relativo a professor, mas na periferia da representação.

O mapa da Figura 14 vai revelar que não se repetem no ambiente da EaD os conteúdos formadores do núcleo central do Verdadeiro Mestre. Ou seja, há uma perda notável do que possa ser o mestre nesse ambiente. Cabe investigar pormenorizadamente quais as fontes relativas a essa perda, qual a influência que pode ter um ou outro tipo de mídia, positiva e negativamente, a relação com a assincronia e a sincronia midiática.

Essas manifestações do grupo, coletadas pelo questionário da pesquisa, tendo sido feitas tardiamente, já no terceiro ano de sua experiência com esse processo de EaD, nossa leitura é que se mantém uma dicotomia entre as representações de Mestre e de Professor, que correspondem ao formador na educação. A ausência de uma tendência integradora, demonstradas pelos Mapas (Figuras 09, 10 e 13), entre as duas representações, possivelmente, significa a ausência de uma compensação, uma acomodação dentro do processo. Se nisso consideramos que essa queixa recai sobre esse formador no ambiente midiático, então

supostamente a mídia ou, melhor, seu uso é fator interveniente na elaboração dessa relação entre o discípulo e o formador.

Achamos que se uma habilidade e competência fundamental da educação é aprender sempre e outra é aprender a aprender, cremos que um modelo referencial de estudioso é fundamental nessa relação. O modelo deve ser constituído inclusive porque se torna criticado em todos os sentidos, mas particularmente porque se torna um exemplo positivo, no modo socrático, ou seja, implica em desconstrução, também. Um formador que integre conteúdos relativos a “Conhecimento”, “Afeto”, “Motivador” e “Temperança” certamente que qualifica seu papel mediador.

Diante dessas conclusões acreditamos que é preciso se processar gerenciamento do uso da mídia que favoreça ao professor se revelar numa maior equivalência com sua exposição pelos contatos presenciais. Isso tanto tem relação com o uso da mídia mais permanentemente e intensivamente sincrônica, como com uma colocação do professor de maneira mais pessoal através dela, já que ela por si só não parece capaz de interferir substancialmente na representação de quem a usa. Antes, conforme nossa pesquisa ela aparece como “Facilitador”, “Meio”, “Acessibilidade” (veja Figura 11).

Essa sugestão implícita acima, necessita ser traduzida em posições pessoais dos formadores, que atuam via ambiente midiático na formação de pessoas, com atitudes pertinentes ao que nos fornecem os mapas que revelam, particularmente, a representação de Mestre, uma vez que as queixas aparecem quanto a ausência desses conteúdos no formador pela EaD.

Do ponto de vista dos obstáculos encontrados para a realização desse trabalho um deles diz respeito ao pequeno tamanho da nossa amostra em relação ao grupo focado. Por outro lado, acreditamos que em estudos futuros deve ser conveniente tomar-se mais grupos em estudo, além de procurar superar a outra limitação por grupo. Talvez fosse conveniente ter um grupo controle que não passasse pela experiência da EaD e que respondesse por questões relacionadas diretamente com a sondagem da representação de Mestre e de Professor. Refletimos, ainda, que é possível se pensar numa sondagem da representação do formador nessa acepção mais neutra de “formador” ou “educador” juntamente com as outras representações definidas do Mestre e do Professor. E mais, buscar sondar mais aquilo que possa correlacionar com os diferenciadores do ambiente da EaD, como diferentes mídias, por exemplo.

Estudos futuros podem também se conduzir por levantar o perfil, antes da representação, do educador nesse ambiente da EaD. Ou seja, talvez obter qualificativos menos induzidos e que se possa referenciar a outros agentes como o monitor ou o tutor que é presente em muitos modelos de EaD.

Acreditamos que, embora tenha sido objeto de limitações indesejáveis, esse estudo consegue levantar questões passíveis de reflexões que devam conduzir a diferentes aprofundamentos, mas que cumpre fundamentalmente o papel de chamar à reflexão a dimensão subjetiva do ambiente onde se dá a EaD, sem o que a produção de saber limita-se a uma engenharia de artefatos quando o componente principal da educação, independente do tipo de ambiente, é sempre o componente humano, com as trocas simbólicas que conferem diferentes sentidos às relações que são estabelecidas.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1958.
- BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BECKER, Howard S.. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BOOTH, Wayne C.. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
- CALDERON, Fernando e Laserna, Roberto. **Paradojas de la modernidad**. Sociedad y câmbios en Bolívia. La Paz: Fundacion Milênio, 1994.
- CANEVACCI, Massimo. **Dialética da família**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CARTA.COM. Rio de Janeiro: out, 2000 (págs 25 e 26).
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CLAVREUL, Jean. **A Ordem Médica – poder e impotência do discurso médico**. São Paulo; Brasiliense, 1983.
- DAMÁSIO, António R. . **O Erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAMÁSIO, António R. . **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DERY, Mark. **Velocidad de Escape**. Madrid: Ediciones Siruela, 1998.
- DOR, Jöel. **Introdução à leitura de Lacan – vol. 2 – estrutura do sujeito**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1995.
- _____. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janiro: DIFEL, 2001.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- _____. **O Signo**. Lisboa: Editorial Presença, 1981.
- _____. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- _____. **As Formas do Conteúdo**. São Paulo: Ed Perspectiva, 1974.

EY, Henri. **O inconsciente – volume I** (VI Colóquio de Bonneval). Rio de Janeiro, GB: Tempo Brasileiro, 1969.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H.. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed Nova Fronteira, 1ª ed, 15ª impressão.

FLAVELL, John Hurley. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1975.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANÇA, Vera. **Do telégrafo à rede: o trabalho dos modelos e a apreensão da comunicação**. In Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massas às ciberculturas. PRADO, José Luiz Aidar (org.). São Paulo: Hacker Editores, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRIBBIN, John. **Gênese: As Origens do Homem e do Universo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1970.

HADOT, Pierre. **O que é filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textost.htm>

<http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/bahia/reflexao.html>

http://www.facom.ufba.br/sociologia_da_com.doc#realidade

JONES, Ernest. **A vida e a obra de Sigmund Freud**. V.3. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1989.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Lisboa: edições 70, 1983.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação – o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2000.

KUSNETZOFF, Juan Carlos. **Introdução à Psicopatologia psicanalítica**. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1982. (pág 88).

LACAN, Jacques. **O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise** (1954-1955). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. **Os escritos técnicos de Freud, 1953-1954**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LAPLANCHE, J. e Pontalis, J.-B.. **Vocabulário da psicanálise**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

LE GOFF, J. E P. Nora. **História: novos problemas**. Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1979. (p. 183).

LEAKEY, Richard E.. **Origens**. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

_____. **O povo do lago: o homem: suas origens, natureza e futuro**. São Paulo: Melhoramentos, c1988.

- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. (pág 12).
- _____. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996. (pág 17).
- LITWIN, Edith (org). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LYONS, Martyn. **A palavra impressa: histórias de leitura no século XIX**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.
- Missionários Capuchinhos. **Bíblia Sagrada: nova edição papal**. Charlotte, North Carolina, USA: C. D. Stampley Enterprises, 1976.
- MORAES, Dênis de. **O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MOREIRA, Antonia S Paredes e Denize Cristina de Oliveira (orgs.). Jean-Claude Abric. **A abordagem estrutural das representações sociais**. in Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 2000.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MRECH, Leny. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- PIAGET, Jean e Inhelder, Bärbel. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1986.
- PLATÃO. **O Banquete ou Do Amor**. 3ª Ed. São Paulo: DIFEL, 1986.
- REY, González. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo; Pioneira Thompson Learning, 2002.
- SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In SPINK, Mary Jane (org.). O conhecimento no cotidiano. **As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SANTAELLA, Lucia e NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- SOUZA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- STOCKINGER, Gottfried. **Para uma teoria sociológica da comunicação**. Publicação eletrônica: Facom/UFBA, 2001.
- TURKLE, Sherry. **A Vida no Ecrã**. (...): Relógio D'Água, 1997.
- VILLENAVE, G. M. . **Enciclopedia canina**. Barcelona: Editorial Noguer, 1960.

WADSWORTH, Barry J.. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1996.

Anexo 01

Questionário da pesquisa “A representação simbólica do mestre na EaD”, do mestrando Pedro Roberto Ivo das Neves, sob a orientação da professora Janae G. Martins.

Essa pesquisa que estamos realizando procura compreender algumas possíveis alterações, principalmente, sobre a representação do mestre na EaD. Nossa preocupação é lhe deixar à vontade para se expressar com formulações que lhes são próprias nesse questionário quase entrevista.

O estudo se dá a partir das respostas que irá fornecer através do questionário. Trata-se de um estudo de caso sobre representação de aspectos do ensino à distância.

Gostaria de contar com a sua disponibilidade, com um pouco do seu tempo e de que você se sentisse bastante à vontade para responder o que segue abaixo.

Vão lhe ser apresentadas algumas palavras ou expressões nos itens do questionário. Queremos que você se expresse livremente com tudo o que esta palavra faz você lembrar (idéias, sentimentos, pensamentos, outras palavras). Não existem respostas certas. Não se trata de nenhum teste. Tudo que você pensar e escrever é importante para a nossa pesquisa porque revela aquilo que você pensa.

1- A primeira palavra é: MESTRE. O que ela significa para você? Fale tudo que lhe vier ao pensamento.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

2- Entre as coisas que você lembrou (acima) quais as [três] que você considera mais importantes ?

- 1.
- 2.
- 3.

3- Por que razões você escolheu as idéias acima? Fale sobre cada uma das escolhas. (lembrar de verificar se a primeira evocação aparece nesta hierarquia e apresentar, uma a uma, cada idéia escolhida).

4- O que a palavra PROFESSOR lhe faz lembrar? Fale tudo que lhe vem ao pensamento.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

5- Entre as coisas que você lembrou (acima) quais as [três] que você considera mais importantes ?

- 1.
- 2.
- 3.

6- Por que razões você escolheu as idéias acima? Fale sobre cada uma das escolhas. (lembrar de verificar se a primeira evocação aparece nesta hierarquia e apresentar, uma a uma, cada idéia escolhida).

7- O que a expressão TECNOLOGIA DE ENSINO A DISTÂNCIA, significa para você?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

8- Entre as coisas que você lembrou (acima) quais as [**três**] que você considera mais importantes ?

- 1.
- 2.
- 3.

9- Por que razões você escolheu as idéias acima? Fale sobre cada uma das escolhas. (lembrar de verificar se a primeira evocação aparece nesta hierarquia e apresentar, uma a uma, cada idéia escolhida).

10-Quando você pensa no PROFESSOR do ensino à distância o que você vê nele de diferente do PROFESSOR do ensino presencial?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

11-Entre as coisas que você lembrou (acima) quais as [**três**] que você considera mais importantes ?

- 1.
- 2.
- 3.

12-Por que razões você escolheu as idéias acima? Fale sobre cada uma das escolhas. (lembrar de verificar se a primeira evocação aparece nesta hierarquia e apresentar, uma a uma, cada idéia escolhida).

13-Quando você pensa no MESTRE do ensino à distância o que você vê nele de diferente com o do ensino presencial?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

14-Entre as coisas que você lembrou (acima) quais as [**três**] que você considera mais importantes ?

- 1.
- 2.
- 3.

15-Por que razões você escolheu as idéias acima? Fale sobre cada uma das escolhas. (lembrar de verificar se a primeira evocação aparece nesta hierarquia e apresentar, uma a uma, cada idéia escolhida).

16- O que seria um “VERDADEIRO MESTRE” NO ENSINO A DISTÂNCIA” para você? Expresse livremente o que lhe vem à mente.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

17- Entre as coisas que você lembrou (acima) quais as [**três**] que você considera mais importantes ?

- 1.
- 2.
- 3.