

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ROGÉRIO VITKOWSKI

EXPERIMENTAÇÃO DOS PROFESSORES NA EaD: formas, ritmos,
linhas, rizoma.

Orientadora: Dr^a Araci Hack Catapan
Co-orientação: Dulce Marcia Cruz

Florianópolis
2014

JOSE ROGÉRIO VITKOWSKI

EXPERIMENTAÇÃO DOS PROFESSORES NA EaD: formas, ritmos,
linhas, rizoma.

Tese de doutoramento submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Dr^a Araci Hack Catapan
Coorientadora: Dr^a Dulce Márcia Cruz

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vitkowski, José Rogério

EXPERIMENTAÇÃO DOS PROFESSORES NA EaD : formas, linhas,
rizoma / José Rogério Vitkowski ; orientadora, Araci Hack
Catapan ; coorientadora, Dulce Marcia Cruz. -
Florianópolis, SC, 2014.
286 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação a Distância. 3. Filosofia da
Diferença. 4. Formação de Professores. 5. Tecnologia . I.
Catapan, Araci Hack. II. Cruz, Dulce Marcia. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. IV. Título.

EXPERIMENTAÇÃO DOS PROFESSORES NA EaD: formas, ritmos, linhas, rizoma. Esta tese foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e foi julgada aprovada para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Florianópolis, 06 Fevereiro de 2014.

Prof^a Dra. Luciane Maria Schindwein
Coordenadora do PPGE

Banca examinadora:

Prof^a Dr.^a Araci Hack Catapan.
Orientadora

Prof^a Dr.^a Dulce Márcia Cruz
Co-orientadora

Prof^a Dr.^a Adriana Rocha Bruno
UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof Dr.^a Beatriz Helena Dal Molin
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof^a Dr.^a Lúcia Schneider Hardt
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^o Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

Prof^o Dr. Carlos Augusto Monguilhott Remor (suplente)
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

DEDICATÓRIAS

Ao meu Pai Valentim, (in memoriam):

O maior tecelão do ferro que conheci, que com suas hábeis mãos rendou o ferro em fios, formas e tramas compostas ao ritmo do tilintar da marreta no ferro, cuja forja e bigorna aprisionavam por tão pouco tempo a forma que deste fazer nasceria, qual útero que gesta uma nova forma de vida.

À minha mãe Casemira (in memoriam). Seu nome remete ao tecido de lã fina. Tessitura de proteção, de resistência e de uma inigualável fé na vida. À minha mãe a gratidão infinita de um filho.

A Pierre Babin, (in memoriam). Um comunicador que me despertou para a experimentação da linguagem audiovisual.

Ao prof. Wladimir de Souza, um belo educador que me incentivou a escrever bem, isto é, com o coração.

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento aos que caminham comigo:

Minha esposa e companheira Rosa Maria, pelo apoio irrestrito, pela paciência e pelo amor incondicional de tecer de modo diferente minhas noites e meus amanheceres.

Meus filhos, Maria Sofia e Teófilo José, tesouros de minha existência, intensidades indescritíveis.

Ao meu amigo e irmão de caminhada, Matias Ham, pela amizade que já dura uma vida.

Aos meus familiares, a minha terna lembrança: minha irmã Maria, meu cunhado Miguel, meus sobrinhos Lucas, Marcos, Tiago, Francine, Caroline, Alexandre, Carla.

À minha família adotiva meu reconhecimento: vovó Lourdes e vovô Agenor; Antonio, João, Maurício, Ana, Cláudia e Marco, peças importantes do tear de minha vida.

Aos meus fiéis e alegres amigos Mauro e Geanine e seus pupilos, Luiz Otávio e João Felipe.

Aos bons encontros com os companheiros Edson e Lineu.

Aos professores da UEPG que participaram da pesquisa.

Às professoras Beatriz, Lida, Rosana, Katrim pelas preciosas sugestões na revisão desse texto.

Meu reconhecimento

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação
da UFSC,
mestres da hospitalidade.

Meu reconhecimento e gratidão à minha orientadora Araci e sua
interlocução primorosa.

Faço deferência aos membros da banca
Araci Hack Catapan,
Adriana Rocha Bruno
Beatriz Dall Molin
Dulce Cruz
Lucia Schneider Hardt
Sivio Gallo

Aos professores do Departamento de Educação da UEPG,
Pelo apoio institucional

Ao CNPQ
pela bolsa de estudos
que contribuiu
para a continuidade dessa pesquisa

Aos funcionários da UFSC que anonimamente
dão suporte ao trabalho educativo .

VITKOWSKI, José Rogério. **EXPERIMENTAÇÃO DOS PROFESSORES NA EaD**: formas, ritmos, linhas, rizoma. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2014.

RESUMO

As Tecnologias de Comunicação Digital configuram um novo cenário tecido nas interfaces entre Tecnologia e Educação. Esta tese tem como objetivo cartografar as experimentações docentes na educação a distância (EaD). O objeto da pesquisa são as experimentações docentes na área de Educação a Distância (EaD) que problematizam a reconfiguração das funções dos professores que nela atuam. A metodologia propõe-se questionar as imagens representacionais e prescritivas da docência na EaD, e mapear experimentações que implicam na redefinição das funções dos professores no atual contexto educativo. A técnica de investigação se configura como estudo de caso. Os postulados teóricos sustentam-se na abordagem filosófica do plano de imanência educacional, a partir do registro da filosofia da diferença ou da multiplicidade, no viés de Deleuze e Guattari. O método cartográfico, articulado à noção de rizoma fornece princípios e pistas para a produção cartográfica, que intenta configurar mapas das experimentações docentes expressas em linhas rizomáticas, fluxos, movimentos e segmentações, a serem considerados com atenção - por aqueles que se preocupam com a singularização do trabalho docente na EaD. Tem como delimitação as experimentações dos professores dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertados na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, no período de 2009-12. Os resultados dessa cartografia configuram um mapa aberto, no qual se apontam elementos processuais do trabalho docente na educação a distância, de caráter instituinte.

Palavras-chave: experimentações docentes, linhas rizomáticas, educação a distância, filosofia da diferença, cartografia.

VITKOWSKI, José Rogério. **TEACHING EXPERIMENTS IN DISTANCE EDUCATION: forms, rhythms, lines, and rhizome.** Florianópolis: Written thesis aimed at the Doctoral Program in Education, UFSC. 2014. Graduate Program in Education by the Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2014.

ABSTRACT

Digital Communication Technologies configure a new scenario created at the interfaces between Technology and Education. Based on this fact, this thesis has as main objective mapping the teaching experiments in distance education, and it will discuss the reconfiguration of the roles of the teachers working in this area. In terms of methodology, the main focus will be on the representational and prescriptive images of teaching in distance education, as well as the mapping of the experiments which imply the redefinition of the role of teachers in the current educational context. The investigation technique corresponds to case study. The theoretical postulates are underpinned by the philosophical approach of the educational immanence, departing from the record of the philosophy of difference or multiplicity in Deleuze and Guattari bias. The mapping method, articulated by the concept of rhizome, provides principles and clues to the cartographic production, which tries to configure maps of the teachers experiments expressed by rhizomatic lines, flows, movements, and targets, to be considered carefully by those who care about the singularity of teaching in distance education. This research is delimited to the lecturers of the BSc Degree in Mathematics and Pedagogy by the Open University of Brasil (UAB), offered at the State University of Ponta Grossa (UEPG), Paraná, in the years of 2009-2012. The results of this mapping configure an open map with instituting character in which procedural elements of teaching in distance education are pointed out.

Keywords: teaching experiments; rhizome lines; distance education; philosophy of difference; cartography.

VITKOWSKI, José Rogério. **EXPERIENCIAS DE LOS PROFESORES EN LA EaD**: formas, ritmos, líneas y rizoma. Tese (Doctoramiento en Educación) Programa de Pós Graduação en Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2014.

RESUMEN

Las Tecnologías de Comunicación Digital configuran un nuevo cenário estructurados en las interfaces de la Tecnología y la Educación. Esta tese tiene como objetivo cartografiar las experiencias de los profesores que trabajan con educación a la distancia (EaD). El objetivo de la investigación son las experiencias de los profesores en la área de Educación a la Distancia (EaD) que problematizan la reconfiguración de las funciones de los profesores que en ella actúan. La metodología se propone a cuestionar las imágenes representacionales y preceptivas de los profesores en la EaD, y mapear experiencias que implican la redefinición de las funciones de los profesores en el actual contexto educacional. La técnica de investigación se configura como un estudio de caso. Los postulados teóricos tienen como fundamentación la filosofía de la diferencia o multiplicidad, a partir de los postulados de Deleuze e Guattari. El método cartográfico, articulado a la noción de rizoma, provee principios y caminos de la producción cartográfica, que intenta configurar mapas de las experiencias de profesores expresadas en líneas rizomáticas, fluxos, movimientos y segmentaciones, a ser considerados con atención - por aquellos que se preocupan con la singularización del trabajo docente en la EaD. Tiene como delimitación las experiencias de los profesores en los cursos de Licenciatura en Matemática y Pedagogía, de la Universidad Abierta del Brasil (UAB), ofrecidos en la Universidad Estadual de Ponta Grossa, Paraná, en el período de 2009-12. Los resultados de esa cartografía configuran un mapa abierto, de carácter instituyente, en el cual se apuntan elementos procesuales del trabajo docente producidos en la educación a la distancia.

Palabras-clave: experiencias docentes, líneas rizomáticas, educación a la distancia, filosofía de la diferencia, cartografía.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Interfaces da EaD com o ensino presencial.....	211
Quadro 2- Vibrações ascendentes	214
Quadro 3 - Comunicação e Linguagem.....	216
Quadro 4 - (Des) Compassos metodológicos	221
Quadro 5 - Formação para a EaD.....	228
Quadro 6 - Pesquisa	231
Quadro 7 - Discurso em OFF	234
Quadro 8 - Superfícies sócioprofissionais.....	237
Quadro 9 - Políticas públicas	241
Quadro 10 - Acredito, mas nem tanto.	245
Quadro 11 - Acredito na EaD.....	249

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa conceitual da pesquisa	489
Figura 2- Crescimento da Educação Superior - 2001-2009	169
Figura 3- Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010.....	170
Figura 4- Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil – 2010	171
Figura 5 - Vínculo e atuação profissional	203
Figura 6 - Tempo de trabalho.....	204
Figura 7- Atuação em cursos de EaD.....	206
Figura 8 - Participação na UaB	2099
Figura 9 - Influências EaD x presencial	210
Figura 10 - Atividades de capacitação	225
Figura 11- Participação no Plano Anual de Formação Continuada.....	227
Figura 12- EaD e formação de professores	244

LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
EaD - Educação a Distância
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NUTEAD - Núcleo de Tecnologia Educação a Distância
IES - Instituições de Ensino Superior
TCD - Tecnologia de Comunicação Digital
TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

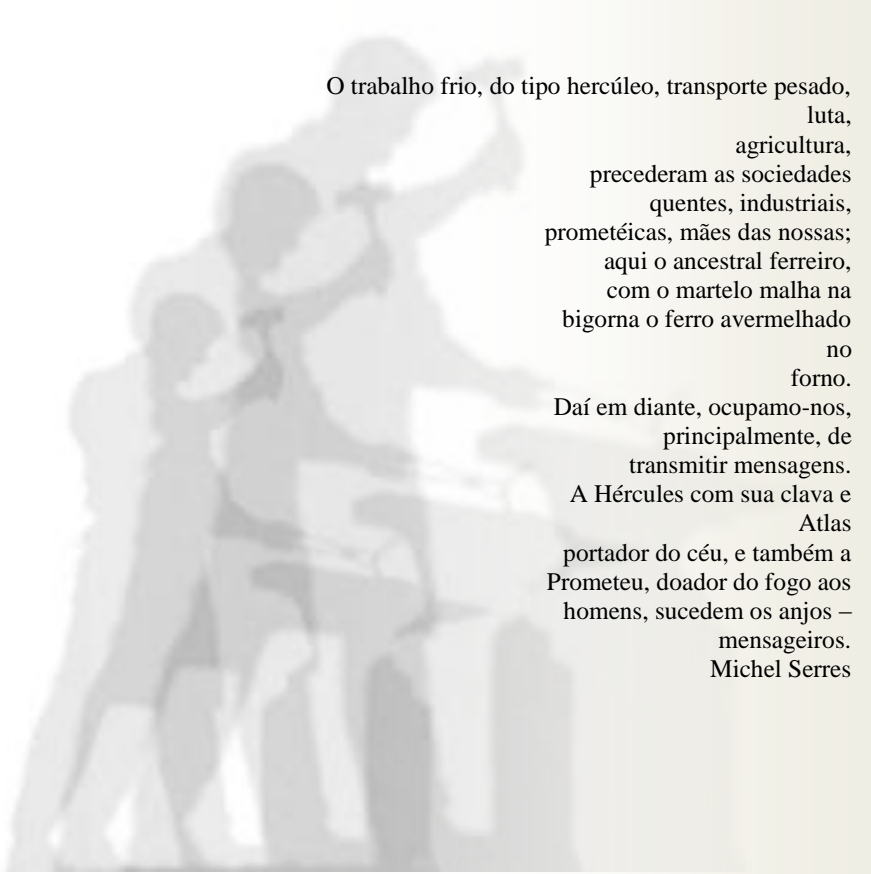
OBRAS DE DELEUZE

A - Ágora, Péricles e Verdi
CO - Conversações, 1972-1990.
DR- Diferença e Repetição.
F - Foucault.
LS - Lógica do Sentido.
NF - Nietzsche e a Filosofia.
QPH - O que é a Filosofia?
MP - Mil Platôs.

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	29
1.1 REPETIÇÃO: AS SONORIDADES	29
1.2 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA.....	33
1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	40
1.4 OBJETIVOS	40
1.5 JUSTIFICATIVAS E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	41
1.6 METODOLOGIA	43
1.7 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	47
1.8 MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA	489
II - FERREIRO, BIGORNA E MARTELO E SUAS INTENSIDADES	51
2.1 A NOIVA ARIADNE: APROXIMAÇÕES ONTOLÓGICAS ..	58
2.2 BOM DIA, TEETETO: POR UMA NOVA IMAGEM DO PENSAMENTO.....	78
2.3. MERGULHOS NO AQUERONTE.....	90
III - FERRO, FOGO, FORJA E SUAS FORMAS	99
3.1. DESAFIANDO ZEUS.....	100
3.2. APROXIMAÇÕES FILOSÓFICAS	106
3.3. O MEIO É A MENSAGEM	126
3.4. CIBERESPAÇO, CIBERCULTURA, VIRTUALIZAÇÃO..	138
3.5. TECNOLOGIAS, EAD, RIZOMAS: OS NOVOS MODOS DE COMPREENDER.....	148
IV – EAD: ENTRE O MALHO E A BIGORNA	159
4.1. EAD COMO MODALIDADE EDUCATIVA.....	159
4.2. A EAD VERDE E AMARELA	168
4.3. VADEMECUM DA DOCÊNCIA VIRTUAL: VADETECUM.	176

V- EXPERIMENTAÇÃO DOS PROFESSORES NA EAD: FORMAS, RITMOS, LINHAS, RIZOMA.	196
5.1. PERFIS EM PAUTA	198
5.2. LINHAS CARTOGRÁFICAS	202
5.3 UMA CARTOGRAFIA	252
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	256
REFERÊNCIAS	261
ANEXOS	276
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	276
ANEXO 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS	278
ANEXO 3- PROTOCOLO QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO.	279
ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO.	280



O trabalho frio, do tipo hercúleo, transporte pesado,
luta,
agricultura,
precederam as sociedades
quentes, industriais,
prometéicas, mães das nossas;
aqui o ancestral ferreiro,
com o martelo malha na
bigorna o ferro avermelhado
no
forno.

Daí em diante, ocupamo-nos,
principalmente, de
transmitir mensagens.

A Hércules com sua clava e
Atlas
portador do céu, e também a
Prometeu, doador do fogo aos
homens, sucedem os anjos –
mensageiros.

Michel Serres

I INTRODUÇÃO

1.1 REPETIÇÃO: AS SONORIDADES

Repete-se uma obra de arte como singularidade [...] e não é por acaso que um poema deve ser aprendido de cor. A cabeça é o órgão das trocas, mas o coração é o órgão amoroso da repetição.
Gilles Deleuze

Parece que foi ontem...

A ação metalúrgica de um ferreiro e os tilintares da marreta e da bigorna, sob metais em brasa, ressoam em nossos ouvidos; ainda estão em nossa memória ativamente e atuam como elementos transbordantes de força sígnica.

Ferreiros malham o ferro exaustivamente, dezenas, centenas, milhares, milhões de vezes. Cada martelada provoca sonoridades e tilintares que ecoam intensamente. Repetir, repetir, até tornar diferente, nos sugere o tilintar da marreta no ferro, e do ferro e da marreta na bigorna.

Ferreiros são especialistas em experimentações de materiais e formas; moldam metais resistentes, criam novos utensílios e objetos. Cada martelada é uma ocorrência, uma tentativa de resolução de um problema em escala molecular. Assim, o martelo virtualiza, isto é, existe e faz existir. Repetir, repetir, até ficar diferente. Na vigorosa repetição do ato de malhar não há apenas transformações dos objetos e metais, mas do próprio ferreiro, de sua gestualidade, de sua ciência: duplo de repetição e criação. Repetir, dobrar, desdobrar, redobrar até ficar diferente, nos convida a filosofia da multiplicidade.

Entre martelos e martelares, o filósofo Nietzsche vem à baila. Em sua obra “Crepúsculo dos ídolos”, o filósofo afirma que sua filosofia é a filosofia do martelo. Usada para quebrar ídolos ou para produzir sons? Seja como for, o pensador francês, Gilles Deleuze, inspirado no filósofo do martelo e outros intercessores, nos convida a pensar, a realizar movimentos de pensamento.

Pensar para Deleuze, não se reduz à ordem da teoria, do abstrato, da boa conduta do raciocínio, que opera por exclusão, pelo cálculo, pela obsessão falso verdadeiro. Pensar em Deleuze se vincula à imanência, à experimentação, ao encontro, às intensidades, aos acontecimentos, às

superfícies. Esse pensar, remete sempre a um combate, a um jogo signíco de forças que nos tiram da zona do conforto da reconhecimento.

Deleuze sublinha em várias passagens, particularmente em *Diferença e Repetição* (D.R.) que o pensamento humano não é natural, “*cogitatio natura*”, como habitualmente se concebe, mas provém ou é gerado por problemas que nos afetam, nos martelam, mexem conosco com violência. Assim, nesse contexto, nos auto-inquirimos: o que nos afeta com força, enquanto campo problemático dessa tese? Para responder à pergunta uma breve digressão parece-nos oportuna.

Há tempos partilhamos da crença que a presença de novas tecnologias de comunicação e informação na educação poderiam promover encontros interessantes entre Gutemberg e McLuhan, ou seja, pontes entre duas culturas; a da escrita, linear, lógico-racional, dedutiva, com a cultura da imagem, do audiovisual, de cunho mais afetivo, intuitivo, não linear. Aqui se aloja um sonho: o de quebrar racionalidades cognitivas, instrumentais, por meio da imaginação, da afetividade, do prazer, enfim, das dinâmicas da estética, da arte. Todavia, bem sabemos das dificuldades a serem enfrentadas para uma empreitada deste porte

é difícil admitir que o imaginário e a afetividade possam, de alguma forma, influenciar a escola, a empresa ou a organização social. Na mente dos homens que detêm o poder cultural, qualquer expressão imaginária ou afetiva está ligada ao prazer, à arte, à manipulação (BABIN E KOULOUMDJIAN, 1989, p.106).

A educação como um todo tem dificuldade de lidar com racionalidades e linguagens não lineares e, que escapam ao seu controle, por isso mesmo, esse horizonte sempre se apresentou para nós como desafio mais amplo a ser considerado ao abordarmos as questões das tecnologias na escola.¹

¹ É evidente que não pensamos as transformações na educação apenas pela incorporação de novos recursos tecnológicos. Referindo-se às linguagens, Babin afirmava veementemente que “os educadores da cultura de Gutenberg querem anexar o audiovisual pra reformar seu próprio sistema e nisso vão de fracasso em fracasso, de incompreensão em incompreensão” (BABIN, 1989, p. 37). Exagero ou não, essa linha de tensão, entre tecnologias e educação, permanece problemática.

Essa perspectiva nos motivou a assumir engajamentos profissionais na área de comunicação, ainda no tempo das tecnologias analógicas, e, mais tarde, como educador, a elaborar nossa dissertação de mestrado focada numa modalidade de EaD, o projeto TV Escola.²

Com o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação digital, um novo cenário foi se delineando.³ Bem o sabemos, as novas tecnologias digitais transformaram o mundo, provocaram deslocamentos nos mais variados espaços-tempos da existência humana, por conseguinte, também na educação.

Nesse ínterim participamos, juntamente com outros colegas professores, do início de um trabalho efetivo de EaD, já situado no cenário das tecnologias e interfaces digitais. A partir de então, a EaD tornou-se um campo, um novo território a ser descoberto, explorado, pensado.

Gradativamente, algumas inquietações foram nos martelando: será que o casamento entre EaD e as tecnologias digitais desencadeará mudanças mais efetivas nos modelos comunicacionais da educação, nos modos de aprendizagem⁴ dos alunos, nos arcabouços institucionais que lhe darão suporte? Até que ponto nós professores estamos preparados para trabalhar com essas novas tecnologias? É, portanto, a partir dessas interrogações martelantes que chegamos ao tema específico dessa tese, a saber, o desafio de pensar as relações entre os desafios da educação a distancia e o exercício da docência.

² Em nossa dissertação de mestrado “O paradigma emergente e integração das novas tecnologias: o projeto TV Escola”, pudemos perceber que os fluxos entre emissão e recepção não são lineares, como apregoa o senso comum de epistemologias condutistas. Há vários filtros que atuam como vetores na realização de projetos que envolvem tecnologias e educação. (VITKOWSKI, 1999)

³ A tecnologia de comunicação digital (TCD) concerne às novas formas de informação e comunicação com base no código digital, abrange, hoje, as mais diversas formas de comunicação, (oral, escrita, audiovisual), em temporalidades síncronas e assíncronas. O modo digital inscreve os processos de comunicação no movimento da precisão e, ao mesmo tempo, da complexidade, da não linearidade da não territorialização. (CATAPAN, 2001).

⁴ Dal Molin (2003) adota o termo aprendizagem, no lugar de ensino-aprendizagem, tomado da obra de Hugo Assmann, Reencantar a Educação. Desse modo, enfatiza a permanência do “estar-em-processo-de-aprender” como dinâmica do ser vivo. Compartilhamos dessa noção, no desejo de superar as dicotomias ensino-aprendizagem, aluno-professor, alçando essas noções para a dimensão da virtualidade criadora.

Nesse universo temático o que nos afeta, decididamente, é o caráter extremamente prescritivo e representacional no qual a docência está situada nos projetos de EaD.

Desse modo, nos aproximamos dessa situação-problema com o intento de desenvolvermos um movimento de pensamento que se ocupa da educação, da educação a distância; e nela nos voltaremos com atenção para as experimentações dos professores.

Nosso foco pretende abordar tanto o “estado de coisas” que envolvem as atividades dos professores na EaD, quanto as experimentações docentes, aqui compreendidas numa perspectiva acontecimental, com seus efeitos de profundidade e de superfície⁵.

Em sintonia com Deleuze, podemos afirmar que o acontecimento expressa uma relação de imanência entre o pensamento e o mundo. Apreendido pela linguagem e expresso por verbos, o acontecimento permite, motiva, instiga o pensar.⁶

Deleuze nos indica que os acontecimentos se efetuam em nós, e esperam-nos e nos aspiram, eles nos fazem um sinal. O acontecimento produz cintilações, tem um brilho: “O brilho, o esplendor do acontecimento é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente) ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 2009, p. 152). Se os acontecimentos nos acenam e nos esperam, e se é possível querer o acontecimento, intentaremos nessa tese, “tornarmo-nos filhos de nossos próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para nós mesmos um nascimento” (DELEUZE, 2009, p. 152).

Ouvimos esse extrato deleuziano como um convite para assumirmos, nesse trabalho, uma postura teórico-metodológica, de

⁵ Ao referenciar Lewis Carrol, Deleuze aborda a tensão entre superfície e profundidade e, a seguir, evoca o conceito de acontecimento citando uma bela expressão do poeta francês, Paul Valéry: o mais profundo é a pele. (DELEUZE, 2009, p.11)

⁶Na obra *Lógica do Sentido (LS)* (2009), encontramos muitas outras indicações conjugadas do conceito de acontecimento, tais como, como as noções de mistura, de entre tempos, de *intermezzo*, de agenciamentos, de devires. Deleuze esclarece que o acontecimento resulta dos corpos, de suas misturas, de suas ações e paixões. Mas difere em natureza daquilo de que resulta. Mesmo resultando dos corpos, das suas ações e paixões, o acontecimento tem para com eles uma diferença de natureza e não somente de modo. Deleuze designa-o como “um atributo muito especial”, “dialético” ou “noemático”, uma característica incorpórea expressa na e pela linguagem. (DELEUZE, 2009, p.187-188)

atenção às superfícies, aos acontecimentos, e que se estende para nossas relações mais amplas com o mundo, a nós próprios, ao “outro”, esse desconhecido, da educação.⁷

Na verdade, trata-se também de um convite a inventar um estilo de existência, um estilo de vida, pois “são os estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou outro” (DELEUZE E PARNET, 1992 p. 130).

Essas indicações iniciais nos dão a tônica com a qual nos aproximamos da EaD enquanto plano de imanência a ser habitado.

1.2 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Enquanto modalidade educativa, as práticas de EaD estão presentes no mundo todo, com múltiplos objetivos, formatos e utilização diversificada de suportes tecnológicos. Nesta investigação, abordamos a EaD, vinculada às iniciativas de políticas públicas da educação brasileira, a saber, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e desenvolvida em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG)

Em nosso país o atual momento da EaD apresenta-se peculiar. Depois de uma fase de desenvolvimento, de busca de modelos para cada instituição, parece desejável que cresça e tome força um movimento de aprimoramento de projetos e estratégias utilizadas, bem como, um movimento de reavaliação dos rumos da EaD.

Vários autores tem contribuído com pesquisas de múltiplos enfoques e temáticas em distintas realidades da EaD no Brasil. (MORAN, (2009); KENSKI, (2012); ALONSO, (2008); BELLONI (2003); CATAPAN, 2010; DAL MOLIN (2003, 2013); CRUZ, (2011); MALLMANN, (2008); RONCARELLI, (2012); SANTOS, (2010); MILL, (2010); SARAIVA, (2010); dentre outros.

⁷ Em LS (2009), Deleuze se aproxima dos filósofos estoicos, afirmando que devemos ser merecedores dos acontecimentos, tais como os estóicos o foram. Essa afirmação pode ser compreendida, ao percebemos o lugar que Deleuze reserva a esses filósofos. Assim, “na décima oitava série: das três imagens de filósofo” Deleuze, menciona que a imagem do filósofo das alturas é fixada pelo platonismo; o filósofo das profundidades, advém da filosofia pré-socrática; e por fim, os filósofos da superfície os estóicos. Na superfície os estóicos se preocupam com o puro acontecimento, deixam as profundidade e as alturas para assumirem a superfície como novo lugar de sua filosofia.

Alguns trabalhos priorizam enfoques didático-pedagógicos, outros, os comunicacionais, outros ainda, enfoques sócio-políticos. Também pode ser encontrada uma farta literatura, em forma de artigos, que busca apresentar alternativas para a construção de práticas pedagógicas na EaD. Prevaecem discursos que salientam a importância dos recursos tecnológicos para a aprendizagem do aluno, conjugados com os “princípios da EaD”. Ecoa mais recentemente o discurso do “design instrucional” como estratégia de capacitação de professores.

Assim, não é difícil encontrar referências constantes, sobre temas que envolvem, por exemplo, a disciplina do estudante, a necessidade de autonomia, da participação, do trabalho cooperativo.

Nos esforços investigativos que se referem ao professor da EaD percebemos a criação de novos termos que expressam concepções, valores, direcionamentos, compreensões do papel da docência, como, o professor midiático, CRUZ (2001), o professor-coletivo, BELLONI (2003); a polidocência, MILL (2010), o professor-maestro (KENSKI, 2008) entre outros.

Respeitadas as diferenças de cada proposta de EaD, podemos afirmar de antemão que a docência em EaD possui características singulares. Ela é exercida, por exemplo, em meio à ambientação tecnológica e comunicacional; é desafiada a desenvolver novas metodologias e estratégias didático-pedagógicas; apresenta-se como campo de trabalho de profissionais de várias áreas. Quanto ao professor, a nomenclatura circulante expressa “novas funções” docentes, a saber : professor-pesquisador conteudista (ou professor escritor), professor pesquisador-formador, Tutor a distância (presencial e virtual). Além disso, os professores podem desempenhar atividades em equipes de coordenação e apoio, daí o surgimento de outras denominações: coordenador de tutoria, coordenador de pólo, entre outras.⁸

Essas atribuições ou funções sinalizam a necessidade de novos perfis profissionais para a EaD, e que nela encontram um extenso e diversificado campo de atuação. São vários traços ou linhas que se evidenciam a partir do conjunto dos trabalhos investigativos. Uma delas enfatiza forte e constantemente a ideia de que a EaD pede, solicita, exige novas “habilidades e competências”, ou novos saberes profissionais, o que, em última instância, remete a problematizar a reconfiguração do

⁸ As denominações das funções dos agentes da EaD mudam conforme o modelo adotado nas instituições proponentes ou mantenedoras. Não se pretende, nesse trabalho, especificar outras denominações presentes na literatura.

papel do professor e de seus processos formativos para atuar na EaD. Ora, com frequência pode-se esquecer que os professores que atuam como formadores, em distintos campos da EaD, eles próprios “são formados”. Com alguma redundância, pode-se inquirir: afinal, como se forma o formador?

Como a atividade docente nos cursos oferecidos pela UAB assume vários rostos e feições, focaremos especificamente nessa investigação a docência, seus entornos e conexões, e particularmente as experimentações, vividas pelos professores atuantes nos cursos de licenciatura da UAB/UEPG.

Ocorre que, ao admitirmos a legitimidade da questão da reconfiguração dos papéis do professor na EaD, adentramos em campo problemático que envolve, por exemplo, tanto a necessária capacitação tecnológica, comunicacional, didático-metodológica, quanto o modo como se concebe a interrelação mais ampla entre a docência e a EaD.

Parece-nos importante atentar para uma linha de tensão, que se relaciona à redefinição dos papéis ou das funções docentes na EaD a partir de uma perspectiva meramente prescritiva, linear, representacional, na qual se estabelece de antemão o que o professor deve ser, o que deve saber e como deve agir.

Denominaremos essa linha de tensão como uma espécie de “síndrome de procusto”⁹, isto é, uma situação em que prevalece o caráter meramente normativo, instrumental, adaptativo da docência, e que se traduz em constantes indicações “de que o professor deve fazer isso, deve fazer aquilo”. Quando procusto age um misto de medo-resignação, de afetos tristes e imobilizadores, se expande por toda parte. Quando procusto age, lógicas embrutecedoras tomam conta do espaço-tempo educacional gerando, na vida de muitos educadores, a indiferença, a desmotivação profissional, e a nosso ver, até a acídia das relações¹⁰ (BARTHES, 2003).

⁹ Procusto faz parte de uma narrativa mitológica na qual é apresentado como um bandido que vivia em uma floresta. A todos os que por ele passavam, oferecia guarida e dormida; ele colocava, então, o sujeito em uma cama/leito de um único tamanho e, se a pessoa fosse maior que a cama, ele cortava o que sobrava das pernas com um machado. Se ela fosse menor, ele estirava a pessoa com cordas e afins. O leito de Procusto é a metáfora da medida única: se sobra, corta; se falta, estica. Fazer caber em uma única cama o que, por natureza, não tem medida única.

¹⁰ A acídia não é uma perda de crença, nem uma dúvida; é uma perda de investimento. Estado de depressão: melancolia, lassidão, tristeza, tédio,

Nessa dinâmica procustiana se alicerça a educação maior, com suas pretensões grandiloquentes e suas “palavras de ordem”. Não somos indiferentes ao constatar, juntamente com MALLMANN (2008), como os verbos dever, ter, precisar, necessitar, estão incrustados em publicações, documentos, manuais, cursos, palestras, e até aulas de ilustres, que tratam das questões da EaD.

É sintomático que no texto “Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância” (SEED/MEC, 2007), seja possível encontrar mais de uma dezena de vezes, as expressões “deve ser”: o estudante deve ser o centro; a interação deve ser apoiada; o projeto de curso deve prever; o material didático deve estar; o projeto pedagógico deve, o modelo de avaliação deve, as avaliações devem, o planejamento deve, as instituições devem, as conduções devem; o tutor deve ser compreendido; os profissionais devem, as equipes devem, os polos devem, as bibliotecas devem, a gestão deve, e ainda, o professor deve a) estabelecer b) selecionar c) identificar d) definir e) elaborar f) realizar g) avaliar-se.

Afinal, deve ou não deve? Certos discursos prescritivos na EaD suscitam em muitos professores o mesmo riso incoerente, que pode provocar um inconveniente bastante semelhante ao ocorrido com o irrequieto Príapo, citado por Erasmo de Roterdã.¹¹

É importante considerarmos, que o tema e o problema das visões meramente normativas e prescritivas é recorrente em pesquisadores, de múltiplas vertentes epistêmicas, que problematizam a autoformação docente e apontam, direta ou indiretamente, para a necessidade de se estabelecer rompimentos, linhas de fuga nesses processos. Essa preocupação já foi bem expressa por Tardif:

A nosso ver, um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se

desânimo. “Acídia: momento repetido, espalhado, insistente, em que nós estamos fartos do nosso modo de vida, de nossa relação com o mundo (com o mundano). (BARTHES, 2003, p. 43)

¹¹ Erasmo de Roterdã, filósofo do sec XV, na Obra Elogio da Loucura, retoma um relato curioso e divertido. “Conta Horácio que, tendo Príapo assistido, uma vez, às cerimônias noturnas de Canídia e de Ságana, que invocavam as Fúrias e as Sombras num jardim, teve tal surpresa que deixou escapar um formidável peido. As duas bruxas, assustando-se com o barulho, interromperam a feitiçaria e saíram a correr a toda pressa” (ROTTERDAM, 1984, p. 111)

interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente. Essa visão normativa está alicerçada em uma visão sociopolítica do ensino; historicamente, os professores foram ou um corpo da Igreja ou um corpo do Estado a serviço de causas e de finalidades maiores do que eles. De um certo modo, as ciências da educação assumiram essa visão sociopolítica, dando-lhe, porém, uma aura científica, tecnocrática, reformista, inovada e, ao mesmo tempo, humanista. A legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender (TARDIF, 2000, p. 12).

Certamente esse vigoroso alerta remete a que pensemos na autoformação dos professores considerando os saberes, os conhecimentos, as experimentações daqueles que exercem efetivamente a docência e que habitam existencialmente os espaços-tempos educativos.

Considerando o movimento contemporâneo da pesquisa educacional Gatti (2005) afirma que as formas de proposição de muitas questões têm mudado, particularmente pelo esgotamento das análises que não acrescentam conhecimento e patinam numa repetição de jargões e padrões já exauridos. Desse modo,

emerge uma ânsia de compreender processos e situações que, para o pesquisador atento e crítico estão à margem, ou para além, do usual modelo de explicações e grandes categorias já dadas, as quais não mais dão conta da realidade [...] Essa percepção, no entanto, demanda a libertação de modelos interpretativos erigidos em verdades inquestionáveis e de formas e lógicas tomadas como definitivas e últimas (GATTI, 2005, p. 606).

Em meio a essas questões se solidificou em nós, a situação-problema que nos martelava insistentemente, a ponto de nos agitar e nos afetar com veemência. Foi então que nos voltamos para a busca de

novas trilhas que pudessem nos levar a outros caminhos ao considerar os problemas da autoformação docente, na educação, na educação a distância.

Assim, nos encontramos, como educadores, com provocativas noções que nos convidaram a ousar, ir mais longe, arriscar, fazer experiência, como sugere Larossa.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 19).

Enveredar-se pelos caminhos das experiências é adentrar em territórios de passagem, de travessia de perigo, assumindo riscos na busca do novo que a vida proporciona. Nesse sentido, a experiência é movimento, devir, acontecimento, por isso mesmo, podemos denominá-la, no sentido deleuziano, de experimentação.

A questão da experiência é abordada por Deleuze, no âmbito da tradição filosófica que trata as relações entre racionalismo e o empirismo. Na interlocução com Hume, Deleuze vai além do empirismo humeano, propondo um empirismo de tipo transcendental. De acordo com Gallina (2007, p. 129):

Experiência é o conjunto daquilo que aparece e, enquanto tal, puro movimento, puro devir. Mas no sentido que atribuímos à experimentação, por contraste á experiência, podemos dizer que ela é um acontecimento a partir do qual se infere a existência de outra coisa que não está dada, daquilo que se apresenta como dado aos sentidos. Essa interferência, ao ultrapassar o dado, permite não somente julgamentos, mas, sobretudo, põe o experimentador como sujeito da experimentação

Retomando a nossa problematização da docência na EaD, entendemos pois, que as experimentações dos professores são importantes, não apenas como subsidiárias de informações para tratar de melhorias na educação a distância, mas nos remetem à uma perspectiva acontecimental, que nos permite pensar a condição de imanência dos processos educativos.

Assim sendo, para evidenciarmos nosso problema de tese, será permitido perguntar o que efetivamente os docentes formadores fazem, pensam, sentem, o que os motiva ou os desanima no seu trabalho na EaD ?

Considerando, portanto, o conjunto temático enunciado nesse texto, o problema central dessa pesquisa pode ser assim expresso: no contexto cibercultural, como se dão as experimentações dos professores formadores numa prática de EAD?

Trata-se de, no plano de imanência educacional, investigar a docência em EaD, e nela abordar as experimentações dos professores conteudistas, formadores, coordenadores, e, por meio desse movimento estabelecer agenciamentos que venham contribuir para a promoção da singularidade e da diferença na educação.

Algumas questões permitem um melhor tangenciamento e explicitação do problema.

- De que modo os professores formadores/conteudistas, coordenadores percebem e valoram as respectivas experiências, “papeis e funções” que desenvolvem na EaD?
- Até que ponto os docentes singularizam ou não suas ações, criam ou não linhas de fuga para romper com padrões de subjetivação vigentes ?
- Como as experimentações docentes apontam para vetores socioculturais, socioprofissionais ou socioambientais, na realização das expectativas do programa ?

Para a realização dessa abordagem, é preciso reconhecer, como questão norteadora que o trabalho desenvolvido pelos professores formadores na UAB, é permeado por uma dinâmica de linhas e articulações que se cruzam, se tangenciam, se tocam, se conflitam, se harmonizam, envolvendo, por exemplo, as novas tecnologias, as linguagens midiáticas, as demandas metodológicas, as condições político-institucionais, dentre outros. Além disso, há o universo menos visível, mas condicionante, e que se refere valores, crenças e

sentimentos que permeiam a constituição da docência e que nela influem.

A docência, “identidade” infinita de sentidos não é incólume ou protegida dos paradoxos, inversões, qual Alice, em “*Alice do outro lado do espelho*”, de Lewis Carrol¹².

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Essa pesquisa se configura como estudo de caso no qual são focadas as experimentações docentes efetivadas numa prática de educação a distância da UAB, desenvolvida na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, através do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD). Por meio desse núcleo, NUTEAD, a UEPG participa das ações da Universidade Aberta do Brasil, com o desenvolvimento de vários cursos de graduação e pós-graduação. Esses cursos estão distribuídos em vários municípios do Paraná e de outros estados da Federação.

Para essa investigação escolhemos dois cursos específicos, da primeira entrada ou oferta, realizada em 2009, cujos professores comporão o universo da pesquisa, a saber, o curso de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Matemática a distância.

Essa escolha se dá pelo fato de serem cursos caracterizados concomitantemente pela similaridade e pela diversidade. Pela similaridade de objetivos que é o de formar professores para a educação básica; pela diversidade de conteúdos, metodologias, e quem sabe, na experimentação realizada pelos docentes.

1.4 OBJETIVOS

O objetivo primordial dessa tese é o de investigar o movimento das experimentações de professores, numa prática de Educação a Distância.

Três são os desdobramentos ou objetivos específicos dessa tese, a saber:

¹² Ao tratar da primeira série de paradoxos, do puro devir, Deleuze esclarece que o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo. Trata-se de uma identidade infinita.” dos dois sentidos ao mesmo tempo, do futuro e do passado, da véspera e do amanhã, do mais e do menos, do demasiado e do insuficiente, do ativo e do passivo, da causa e do efeito” (DELEUZE,2009, p. 2)

- a) Cartografar linhas das experimentações docentes numa prática específica de EaD;
- b) Apontar acontecimentos, indagações, situações-problema que os docentes vivenciam na UAB;
- c) Inferir pistas que evidenciam experimentações instituintes de outras performances de professores no exercício da docência em EaD.

1.5 JUSTIFICATIVAS E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Destacamos que o trabalho com as questões relacionadas ao universo da comunicação-educação é uma das marcas de nossa trajetória profissional e acadêmica, em diversos espaços-tempos educativos.¹³

Enquanto processo de produção de conhecimento essa pesquisa está em sintonia com os processos autoformativos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa “Ensino e Formação de Educadores” no qual estamos vinculados .

Quanto ao objeto específico dessa pesquisa, sabemos que a EaD no Brasil se expandiu numa velocidade vertiginosa, e por isso mesmo, demanda intensos esforços de avaliação das propostas já desenvolvidas ou em andamento. Nesse contexto estão situadas as iniciativas da Universidade Aberta do Brasil, realizadas em parceria com a UEPG, que concluíram em meados de 2013, um primeiro ciclo de alunos-formandos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática.

Esse cenário demanda que esse e outros trabalhos investigativos possam ser efetivados, tendo em vista, tanto a consolidação da pesquisa na EaD, quanto a consolidação de esforços para a avaliação ou aprimoramento dos cursos situados numa instituição pública.

Essa vinculação com o espaço público aporta diversas implicações, dentre elas, as de cunho ético-político. Nunca é demais lembrar que os cursos do programa da UAB, particularmente as licenciaturas, dirigem-se prioritariamente para as imensas camadas de

¹³ Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) colaboramos, como professor e chefe do Departamento de Educação (DEED), de alguns procedimentos iniciais para a implantação do Curso de Pedagogia a Distância, no programa da UAB. Como docente atuamos na EaD em diversas funções, tais como, professor-formador, professor conteudista, web-conferencista, nas disciplinas de Filosofia da Educação e Filosofia da Educação Brasileira.

trabalhadores que buscam qualificação profissional.¹⁴ Voltar-se com atenção para pesquisar a docência na EaD, é implicar-se com responsabilidade para com o desenvolvimento da singularidade dos cursos ofertados e que são realizados na UAB com financiamento público.

Se considerarmos ainda, o fato que a EaD, como todo sistema educativo, é também um território de demarcações e de intensos processos de subjetivação, vale a pena lembrar uma pista de resistência indicada por Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs* (M.P.). Os autores se referem ao processo de singularização e sugerem o que eles denominam “estar fora estando dentro”. Com essa pesquisa, e com o que dela resulta, pretendemos exercitar essa dinâmica de ocupação, de estranhamento, de percepção da EaD.

Por fim, mas não menos importante, é a expectativa de que esse trabalho se configure e, de alguma forma, traduza uma experiência filosófica significativa na interface com temáticas educacionais aqui exploradas. Nosso desafio é o de percorrer novas trilhas filosóficas, que se distanciem dos caminhos já conhecidos de uma metafísica essencialista, ou das aproximações pseudocríticas, ou ainda, do cognitivismo raso. Esses registros, embora sedutores se nos apresentam hoje como lacunares, insuficientes. Certamente são fortes expressões de um pensamento de cunho representacional, unitário e dualista, do qual tentamos superar por meio de um exercício de pensamento, que estimamos, seja potencializador. É com essa expectativa e desejo intensos que se dá nossa aproximação junto à filosofia da diferença. Trata-se, portanto, de uma aposta epistemológica, metodológica e existencial.

Em termos estritamente educacionais, trataremos de tecer uma abordagem que considera a centralidade da multiplicidade/diferença nos processos de autoformação humana. A formação de professores, assim entendida, pode ser pensada sob a máxima Nietzscheana contida no *Ecce*

¹⁴ As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Hoje, em função dos graves problemas no que respeita às aprendizagens escolares, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos seja quanto à qualidade da formação dos professores egressos.

Hommo: “Como alguém se torna o que se é”. (NIETZSCHE, 1983, p.362).

Tornar-se o que se é sugere um movimento contínuo que se volta-se para fazer emergir as singularidades que produzem a vida docente, para além dos processos de subjetivação vigentes ¹⁵

Quem sabe ocupando-nos das experimentações dos professores na EaD, e por um exercício do pensar, consigamos ouvir sonoridades da multiplicidade, tilintares da diferença.

1.6 METODOLOGIA

Essa investigação se articula metodologicamente através do registro da filosofia da multiplicidade ou da diferença. Nesse registro, há dois planos distinguíveis, mas simultâneos e imbricados, a saber: a dimensão propriamente teórica da filosofia da diferença e a dimensão metodológica, em sentido estrito, que se dá a partir do método cartográfico. Essas escolhas se dão em função da articulação entre o registro filosófico e a metodologia cartográfica, cada qual com suas exigências e questões específicas.

No primeiro plano, de índole estritamente filosófica, busca-se os contornos principais da filosofia da diferença ou da multiplicidade, a partir das contribuições dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari, estendendo-se aos filósofos de inspiração dos autores, como Nietzsche, e de comentadores como Michel Foucault.

¹⁵ Gallo (2010) evoca o filósofo inglês Herbert REaD e considera que diante da complexidade do processo educativo, há, de um lado, aqueles que educam para que o ser humano possa chegar a ser aquilo que é; de outro lado, aqueles que educam para que o ser humano venha a ser aquilo que não é. Com isso pode-se compreender a educação como um processo de formar as pessoas segundo as potencialidades que elas vão revelando durante o próprio processo (que pode ser chamado de singularização) ou como um processo de formar os indivíduos de acordo com os padrões definidos socialmente de antemão (o que pode ser designado de subjetivação). Os indivíduos subjetivados ganham uma identidade e um papel, através do processo educativo, para desempenhar um conjunto de funções que deles se espera. É o que se pode chamar de processo de serialização na educação, uma produção em massa de indivíduos para atender às necessidades da máquina social. Neste contexto, não há muito espaço para criação e para a invenção de si mesmo. Essa questão da produção maquínica de subjetividades foi largamente tratada como a dimensão ideológica da educação. (GALLO, 2010 p. 230s)

Quanto às grandes linhas de aproximação filosófica acreditamos em sintonia com nossos referenciais, que o grande tema do filósofo Gilles Deleuze é o pensamento. A obra do filósofo francês compreende um esforço de crítica a um tipo de pensamento designado de representação e entendido como constituição de uma filosofia da diferença ou da multiplicidade, ou do acontecimento (Alliez, 1996). Tanto a crítica à representação quanto a construção de uma filosofia da diferença são duas faces de um mesmo movimento do pensamento e que, na obra deleuziana, importa arrancar a diferença de seu estado de maldição, ou, mais precisamente, nas palavras de Deleuze: “tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença” (DELEUZE, 2006, p.57).

É, portanto, a partir desse *locus* epistêmico, desdobrado em vasto universo nocional, que situamos nossa pesquisa. Esclarecemos que, na articulação do conjunto desse trabalho, alguns constructos filosóficos recebem ênfase especial, tais como: a noção de diferença, os postulados do pensamento representacional, a noção de rizoma¹⁶, de educação menor, dentre outros.

No segundo plano, se desdobra a metodologia cartográfica. De acordo com Kastrup (2010), a cartografia enquanto método, inspirado em Deleuze e Guattari, tem como característica acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, na metodologia cartográfica, trata-se sempre de investigar um processo de produção. Cartografia é sempre um método *ad hoc*.¹⁷

Em *Mil Platôs (MP)* Deleuze e Guattari (2011) recusam a organização do livro-raiz, na qual a árvore (ou a raiz) é a imagem do mundo. Na imagem-mundo arbórea, de centro hierárquico central, prevalece uma lógica problemática, a lógica binária. Por meio dela acentuam-se os mecanismos do pensamento fundamentacionista,

¹⁶ Exploraremos a noção de rizoma, numa dupla articulação: tanto no horizonte do método cartográfico, quanto na metáfora-conceito para que pensemos as questões da EaD.

¹⁷ Passos, Kastrup e Escóssia (2010), inspirados em Deleuze, apontam oito pistas significativas sobre o método cartográfico, a saber: a cartografia como método de pesquisa-intervenção; o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo; cartografar é acompanhar processos; movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia; o coletivo de forças como plano da experiência cartográfica; cartografia como dissolução do ponto de vista do observador; cartografar é habitar um território existencial; por uma política da narrativa.

representacional, que permanentemente evoca o uno, o centro unitário fixo e de rigidez, no qual se pretende domesticar a multiplicidade. Para contrapor-se a esse modelo de pensamento e da imagem-mundo arbórea os autores propõem a instigante noção de rizoma.

A noção de rizoma possui um caráter ontológico¹⁸ e que transborda para o campo metodológico. O rizoma expressa as multiplicidades sem ter que ligá-las à unidade, ou a um princípio unitário.

São vários os princípios de um rizoma, contemplados por Deleuze e Guattari, em MP (2011, v. 1, p. 22-49). Sucintamente: princípio de conexão, de heterogeneidade; princípio da multiplicidade, da ruptura a-significante; princípio da cartografia e da decalcomania.¹⁹

Esses princípios tem inspirado a cartografia, enquanto exercício de criação de mapas e, por isso, nos inspiram a pensar a EaD, pelo postulado científico do conceito rizomático.

Portanto, cartografar implica acompanhar as conexões do rizoma; os seus movimentos, seus processos de desterritorialização e reterritorialização, suas linhas molares e moleculares. No exercício cartográfico a que nos propusemos, buscamos evidenciar algumas dessas linhas, suas segmentações, inter-relações, misturas, fluxos, ambiguidades, e, ainda as linhas de fuga²⁰ que se dão nas experimentações docentes.

Para desenvolver esse trabalho cartográfico nos valem os de alguns instrumentos auxiliares, a saber: observação participante, a elaboração e aplicação de um questionário eletrônico e a realização de

18 Em largos traços: a ontologia clássica trata da identidade do ser e do uno; em Deleuze e Guattari, a ontologia não metafísica trata da Diferença, da multiplicidade, do acontecimento. A diferença é o que permite o processo de criação que se repete e retorna.

19 Esses princípios serão explorados no corpo do trabalho.

20 No tocante aos processos de subjetivação, a linha de fuga está, de acordo com Gallo (2010 p. 243) na possibilidade de singularização: “Se a subjetivação é uma produção de subjetividades em série, de forma massiva, colocada no âmbito da produção e do mercado, a singularização é uma resistência a este processo, o investimento em um fluxo singular, em uma produção desejante que escape ao território, abrindo novos fluxos. Em termos dos processos de subjetivação na escola e nos processos educativos de forma geral, a singularização apresenta-se como o investimento em uma linha de fuga que busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e de criação”.

entrevistas semi-estruturadas, junto aos professores dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia UAB/UEPG.

A observação participante se desenvolveu em várias ocasiões, tais como: na participação de reuniões, palestras; nas conversas informais, e também por meio da participação do pesquisador em alguns módulos do Plano Anual de Capacitação Docente (PAFC) desenvolvido, em 2013, pelo NUTEAD.

O questionário eletrônico foi elaborado como instrumento cartográfico auxiliar, tendo como objetivo traçar linhas cartográficas de um perfil socio-profissional dos professores bem como, de suas convicções, encantamentos, dúvidas, crenças sobre a Educação a Distância. Dessa forma o questionário incluiu questões semi-abertas sobre temas relacionados, por exemplo, à satisfação dos professores no trabalho de EaD/UAB; a participação em atividades de capacitação e de pesquisa, a autopercepção das funções exercidas, e ainda, um levantamento das dificuldades principais enfrentadas pelos docentes no seu cotidiano. O questionário eletrônico também foi útil como uma forma de perceber algumas reações dos participantes com um instrumento de pesquisa, via internet.

Por fim, realizamos uma série de entrevistas, de adesão livre e voluntária, dos professores participantes nos cursos citados.²¹ Todas as entrevistas realizadas foram gravadas em áudio, transcritas na sua íntegra e são utilizadas nessa tese como fonte documental do exercício cartográfico. Essas entrevistas são de suma importância, para muito além de uma mera “coleta de dados” assepticada, mas como expressão de encontros acidentais, não hierárquicos, entre pesquisador e pesquisados.²²

Esclarecemos que nosso objetivo não é realizar uma análise de discurso dos professores. Nossa intenção é que os depoimentos orais e escritos componham esse texto na sua trama mais íntima, pois testemunham as experimentações docentes.

²¹ Essa pesquisa foi submetida para apreciação do Conselho Ético de Pesquisa – COEP -, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, por meio da plataforma Brasil. O trabalho recebeu a aprovação por meio do parecer CAAE 345567789. Com esse procedimento reforçamos o compromisso e cuidado ético com os professores participantes e colaboradores dessa pesquisa. Por essa razão os professores que colaboraram, em caráter opinativo, não estão identificados nominalmente.

²² Um relato mais completo desses encontros e de outros procedimentos cartográficos está apresentado em texto específico desta pesquisa.

1.7 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta investigação está organizada em vários planos imbricados.

No primeiro estão situados os elementos introdutórios, tais como, a problematização, os objetivos, justificativas, metodologia.

No segundo plano apresentamos o nosso mirante conceitual, a saber, um mirante da diferença ou da multiplicidade. A escolha desse mirante advém, além das razões já aduzidas nas justificativas dessa tese, da necessidade de estabelecermos marcos de referencia, a partir do registro da filosofia da diferença.

Esse segundo plano está tecido e alinhavado em três tópicos: a) "A noiva Ariadne", sobre aproximações ontológicas; b) "Bom dia Teeteto", sobre as imagens de pensamento; c) "Mergulho no aqueronte", sobre a criação na ciência, na arte, na filosofia. Para esse percurso contaremos com a interlocução, além dos filósofos já citados, dos trabalhos de Roberto Machado (2010), Eric Alliez (2004; 2006); Bento Prado Junior (2007), Silvio Gallo (2000, 2008, 2010, 2012); Tomás Tadeu da Silva (2002); Jorge Vasconcelos, (2008), Eladio Craia (2009); Wladimir A. C. Garcia (2010); Hélio Rebello Cardoso Jr. (2011); Rui Magalhães (2001); Jorge Larrosa Bondía (2002).

No terceiro plano, estabelecemos um diálogo com pensadores que problematizam as relações entre as novas tecnologias de comunicação digital, a cibercultura, e a produção do conhecimento. Todavia para compreender esses desafios que aí subjazem, parece oportuno fazer alusão às questões da técnica, enquanto problema filosófico. Como sabemos, o surgimento da cibercultura não é só fruto de um projeto estritamente técnico, mas de uma relação estreita com a sociedade e a cultura contemporânea. Assim sendo, iniciamos esse plano, com uma breve visita a alguns filósofos que se dedicaram a pensar a técnica como problema, tais como: Ortega Y Gasset (1991); Martin Heidegger (2010); Herbert Marcuse (1982) e mais recentemente Pierre Lévy (1993,1996,2000) e Bruno Latour (2001). Na sequência do texto, nos aproximaremos do debate sobre os deslocamentos sócio-culturais promovidos pelas novas tecnologias de comunicação digital, por meio de uma visita às contribuições de Marshall McLuhan (1969); também contaremos com as aproximações de Pierre Babin (1983,1986), Lucia Santaella (2003), Paul Virilio (1994,1996), André Lemos (2010), Michel Serres (2005, 2012), e, com maior destaque, para o filósofo Pierre Lévy (1993,1996,2000). Esses pensadores fornecem expressivos

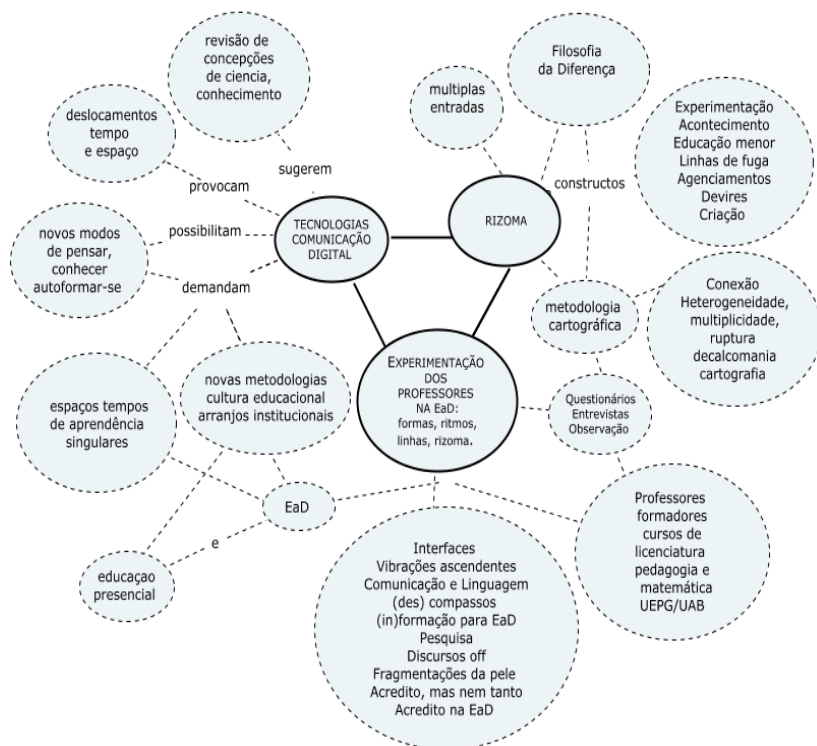
contributos na criação e divulgação de conceitos que nos auxiliam a pensar as transformações sócio-culturais contemporâneas nas quais se desenvolve a educação.

No quarto plano abordamos mais estreitamente o tema das novas tecnologias e a EaD, no seu sentido restrito, enquanto “modalidade educativa”. Para tanto, esse plano está subdividido em três tópicos. No primeiro estão contempladas, em forma panorâmica, características gerais da EaD e alguns desafios de cunho comunicacional-pedagógico. O segundo traz indicadores da expansão da EaD articulada às questões do ensino superior brasileiro, notadamente, aquelas voltadas à formação de professores por meio da educação a distância. O terceiro percorre algumas linhas da docência na EaD apontando, a seguir, para a experimentação como importante elemento na construção da subjetividade docente. Nas questões ligadas à EaD, registramos nossos encontros mais fecundos com Araci Catapan (2001, 2009), Beatriz Dall Molin (2004), Dulce Cruz (2001, 2010), Vani Kenski (2003) Edméa Santos (2005,2010), Kátia Alonso (2007, 2010), Manuel Morán (2012,2013).

Por fim, no quinto plano apresentamos o exercício cartográfico realizado junto aos professores formadores, da primeira entrada, ocorrida em 2009-2012, dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia, desenvolvidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em convênio com a Universidade Aberta do Brasil. (UAB)

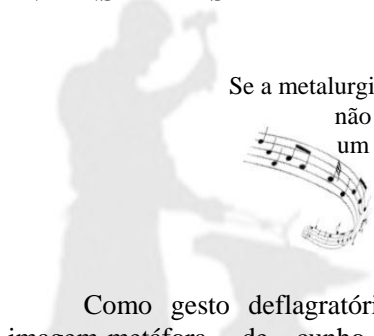
1.8 MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA

figura 1- Mapa conceitual da pesquisa



Fonte: Desenvolvido pelo autor, com CmapTools: <http://cmap.ihmc.us>

II- FERREIRO, BIGORNA E MARTELO E SUAS INTENSIDADES²³



Se a metalurgia está numa relação essencial com a música, não é apenas em virtude dos ruídos da forja[...] : um cromatismo ampliado arrasta a um só tempo a música e a metalurgia; o ferreiro músico é o primeiro "transformador".
(Deleuze)

Como gesto deflagratório dessa pesquisa apontamos para a imagem-metáfora, de cunho metalúrgico, que nos convida à aproximação das sonoridades da filosofia da multiplicidade ou da diferença. Por meio delas intentaremos nos orientar para alcançar o objetivo primordial dessa tese, ou seja, cartografar as experimentações docentes na educação a distância.

Além das razões já aduzidas nas justificativas desse trabalho a escolha da filosofia da multiplicidade se dá para nós, antes de tudo, como um encontro potencializador do pensamento e da vida, e por conseguinte, dos acontecimentos que se dão em nosso percurso docente. Isso não impede, contudo, que explicitemos alguns marcos e constructos teóricos pertencentes à tradição filosófica que demandam, por sua vez, um esforço de compreensão e explicitação minimamente apropriada. Entendemos que uma abordagem filosófica mais restrita é

²³ Conforme Eliade (1979), para os antigos, o ofício de ferreiro comportava uma identidade com as forças criadoras do Universo. Artesão divino ou homem que luta para dominar o fogo e os metais, o ferreiro é sempre um símbolo da própria luta humana de conquistar o mundo com a determinação do seu trabalho, a sutileza de sua arte e a força de uma tradição e ciência milenares. Nas batidas do martelo na bigorna, o mundo se reconstrói feito de ferro e o ferreiro acima de tudo a si mesmo forja, de aço, como os deuses primordiais. Em alguns povos o martelo e a bigorna são reverenciados como seres autônomos. No Togo o ferreiro se refere ao martelo e sua "família", em Angola o martelo é tratado como um príncipe e mimado como um menino. O ferreiro da tribo Bakitara trata a bigorna como se fosse uma noiva e a leva para casa em uma procissão que imita a procissão nupcial. "Ao recebê-la, o ferreiro asperge-a com água para que dê à luz muitos filhos e, diz à sua mulher que trouxe para casa uma segunda esposa (ELIADE, 1979, p.48). Na mitologia grega Hefesto, deus da fabricação, da arte, da ferraria, traz como símbolo a bigorna.

necessária para realizar um certo recuo dos efeitos de familiaridade de alguns constructos deleuzianos²⁴ - nem sempre são tão evidentes quanto parecem. Cremos que, procedendo desse modo, estaremos nos aproximando não apenas dos conteúdos, da “letra” dos textos, mas também do movimento de produção filosófica deleuziana, que promove a captura, a desterritorialização, a criação de conceitos.

Com essas observações, não queremos afirmar – como apregoa o pensamento representacional - que os conceitos já estejam prontos, acabados, e que bastaria apenas compreendê-los para “aplicá-los” pragmaticamente. Entendemos que para Deleuze e Guattari:

os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (1992, p. 13).

Não há, portanto, acima-céus da transcendência, nem abaixo-brumas da essência.

As etapas dessa unidade textual estão alinhadas em três movimentos imbricados, distinguíveis apenas para efeito didático-expositivo. Eles estão assim caracterizados:

- a) “A noiva Ariadne”, sobre aproximações ontológicas;²⁵
- b) “Bom dia Teeteto”, sobre as imagens de pensamento;
- c) “Mergulhos no Aqueronte”²⁶, sobre a criação na ciência, na arte, na filosofia.

No primeiro tópic, intentamos trazer à tona traços do horizonte ontológico deleuziano, pelo qual fluem incontáveis conceitos da tradição filosófica. A caracterização geral dessa ontologia nos afasta das tentações fundamentacionistas e pode receber a designação de uma “ontologia não metafísica”. Nesse percurso labiríntico são evocados alguns operadores conceituais que permitem entrever os contornos da “noiva Ariadne”, a Diferença. Dito de outro modo, contornos do Ser como Diferença. Aqui se situa o problema da domesticação da diferença

²⁴ Empregamos o termo “filosofia deleuziana”, ou deleuzianos, para designar tanto os textos específicos de Gilles Deleuze, como aqueles produzidos em parceria com Félix Guattari.

²⁵ Noiva Ariadne, expressão utilizada por Deleuze, ao referir-se à noção de diferença.

²⁶ Aqueronte: conhecido como rio dos infortúnios e que faz fronteira com os infernos. Mergulhar no Aqueronte é mergulhar no caos que possibilita criação.

perpassado pelo registro da representação, que tem origem em Platão, até se chegar a Nietzsche, ao novo modo de pensar a diferença, como diferença não submetida ao mesmo, ao identitário representacional.

O segundo tópico, “Bom dia Teeteto”, é um desdobramento do anterior e aporta vários constructos importantes para pensar a educação. Teeteto é expressão da teoria do senso comum, da reconhecimento e da representação. Se no primeiro tópico damos ênfase à caracterização ontológica na qual se dá a crítica à noção de representação, nesse segundo momento a ênfase recai sobre como o antagonismo da representação e da diferença se expressa no exercício do pensamento. A escolha desse estudo específico se dá em função de que Deleuze apresenta vários pressupostos que atingem o pensamento, expressos em DR, na forma de postulados. O principal postulado da filosofia da representação talvez seja aquele no qual o pensamento é considerado o exercício natural de uma faculdade. Esse postulado funda o modelo da reconhecimento, de fortes ressonâncias nas imagens de pensamento e, por extensão, nas concepções que habitam o universo do pensamento educacional.

No terceiro tópico, “Mergulho no Aqueronte” intentamos evidenciar como a filosofia, assim como a arte e a ciência, se definem pelo poder criador, ou pela exigência de criação de um novo pensamento. É, portanto, com essa referência que nos aproximamos dessas disciplinas caóides, particularmente, da filosofia.

Apresentamos, na sequência, algumas anotações gerais sobre a filosofia da diferença e seu histórico mais recente. Esse aproximação inicial nos enseja um clima, um ambiente celebrativo, festivo.

Com efeito, para Deleuze, a filosofia é a teoria das multiplicidades. A esse propósito, Roberto Machado manifesta que o pensamento deleuziano é um sistema aberto e “se parece com o maravilhoso ‘Samba de uma Nota Só’ [...]. Outras notas vão entrar, mas a base é uma só” (MACHADO, 2010, p.162).

Uma paradinha para lembrar a letra desse clássico, de Tom Jobim e Newton Mendonça, é bem -vinda:

Eis aqui este sambinha feito numa nota só.
 Outras notas vão entrar, mas a base é uma só.
 Esta outra é consequência do que acabo de dizer.
 Como eu sou a consequência inevitável de você.
 Quanta gente existe por aí que fala tanto e não diz
 nada,
 Ou quase nada.

Já me utilizei de toda a escala e no final não
sobrou nada,
Não deu em nada.
E voltei pra minha nota como eu volto pra você.
Vou contar com uma nota como eu gosto de você.
E quem quer todas as notas: ré, mi, fá, sol, lá, si,
dó.
Fica sempre sem nenhuma, fique numa nota só.

Na letra e no ritmo do singelo samba está presente o lembrete que condensa a filosofia de muitas notas: a filosofia da diferença. Assim, nesse clima, e para adentrar ao caminho mais específico dessa cartografia, convém agora um gesto de continuidade.

Por onde começar, ou continuar, entretanto? Tomás Tadeu da Silva (2002, p. 48) sugeriu o seguinte encaminhamento: “Pelo meio, claro, por onde mais? Quer dizer, por qualquer lugar, inclusive pelo começo. Quem junta não hierarquiza, não ordena”.

Diante desse pequeno impasse a propósito do começo, propõe-se aqui um brinde à palavra “começo”, na voz de Clarice Lispector :

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou (LISPECTOR s/d).

Se a escritora traz esse elegante brinde poético ao nascimento do mundo, ao sim, ao tempo, ao indefinido e sempre presente “quê”, um filósofo ecoa com outro brinde, um brinde conceitual sobre a diferença e o começo:

A diferença é o mais simples, o que está no começo. Um mundo entendido desse ponto de vista, não é um mundo que tem uma origem ou essência unificada a partir de um ponto inicial. O mundo das diferenças pressupõe a eternidade das diferenças. É com elas que se começa, não são uma consequência, mas um princípio. Então, a filosofia de Deleuze impõe uma conversão de nossos hábitos de pensar: entender a origem não como uma unidade que, posteriormente, se diferencia, mas como um sistema de diferenças

que produz diferenças como consequência necessária. Sendo assim, impõe-se a seguinte reflexão: não é a partir do uno e do idêntico que aparecem as diferenças como simples desvios ou resistências ao movimento do mesmo. Ao contrário, a identidade, as semelhanças e as oposições são efeitos da diferença. Ela é o mais simples porque vem em primeiro lugar, tudo que é simples “difere por natureza” (CARDOSO JR, 2011).

Após esse singelo ritual “aos começos” e à “diferença como começo”, propomos algumas observações de cunho histórico sobre a noção de diferença, tomando como referência as contribuições de Hélio Rebelo Cardoso Jr. (2011).

Para o autor, “as filosofias da diferença”, no plural, são rubricas da história do pensamento que remetem a um período determinado. Elas teriam uma certa filiação com o pós-guerra, uma época de transgressões, mais precisamente na década de 1960. Assim, o poder e a ascensão da diferença, de uma determinada maneira, teriam um correspondente em todas as contraculturas, como a liberação sexual, os movimentos de minorias, a criatividade em escala planetária, os modos de vida alternativos. A diferença aparece, assim, como bordão dessa época, que reúne movimentos libertários de todo tipo. A contracultura da diferença colocar-se-ia, tendo em vista os movimentos dominantes da história do pensamento no século XX, contra três ídolos: cientificismo, representado pelo Positivismo; o esquerdismo, representado pelo Marxismo; e o psicanalismo, representado pelo Freudismo.

Em termos cronológicos, as, filosofias da diferença, tanto no registro deleuziano, como no pensamento de autores - Derrida, Foucault, Lyotard - estariam associadas a um profundo “movimento tectônico” de extrações filosóficas de um pensamento mais amplo, movimento que resultaria das transformações pelas quais passariam as bases da modernidade.

Cardoso Jr. considera que as filosofias da diferença apresentam uma relação importante com os movimentos históricos dos quais elas parecem emergir. No entanto, considera o autor: “é importante, também, desvinculá-las desses movimentos, a fim de que a aproximação não acabe descaracterizando a reivindicação da diferença como um momento próprio ao pensamento” (CARDOSO JR, 2011).

O historiador e filósofo supracitado considera que as aproximações entre movimentos sociais e contraculturas são muito significativas, e demandam um conceito de diferença, para pensarem seus próprios trajetos e ações. Considera ainda que também as filosofias da diferença encontram percursos no interior dos movimentos sociais, mas apenas no sentido de estabelecer elos ocasionais, de viagem e ressonância. Não obstante, a distinção entre as filosofias e os movimentos de cada época devem ser distintos, pois

Num momento em que as forças de renovação e contraculturais, supostamente, como hoje em dia, passassem por um período de descenso, então, as filosofias da diferença se tornam obsoletas ou desmascaradas em sua fraqueza, como arroubos juvenis de uma época superada. Por isso, repitamos, como tarefa do pensamento, a diferença deve reivindicar para si uma vigência que vai além dos ciclos estabelecidos, seja por uma história social, seja por uma história da filosofia (CARDOSO JR, 2011).

Com efeito, essas considerações apontam para a temática da diferença e as vinculações históricas de movimentos, instituições, grupos, pesquisadores, que se utilizaram e se utilizam do(s) conceito(s) de diferença(s). Embora essas vinculações também hoje ocorram em diferentes cenários, há que se estar atento para os reducionismos funcionais, que limitam a diferença a uma determinada prática articulada por interesses específicos ou da ação de grupos guetificados, que tornam a noiva Ariadne identitária, subordinada ao reino da representação.

Não é rara também uma tentação de tornar a diferença como mera declaração de princípios brumosos e de caráter comercial e propagandístico: “vive la différence”! Há, portanto, muitas armadilhas, e Deleuze alerta para uma delas em especial: “o maior perigo é cair nas representações da bela-alma: apenas diferenças, conciliáveis e consideráveis, longe das lutas sangrentas. A bela-alma diz: somos diferentes, mas não opostos...” (DELEUZE, 2006, p. 16). Ainda que haja cantos sedutores nessa direção, o perigo apontado pelo filósofo francês existe e é importante saber de sua existência.

Com efeito, não pretendemos afirmar aqui uma ortodoxia da diferença, pois isso soaria antitético à própria noção e a de sua dinâmica:

indicar que “antes” (ou concomitantemente) da noção de diferença ser utilizada pragmaticamente, enquanto conceito social, ou político, ou cultural, é preciso considerá-lo também na sua dimensão filosófica, isto é, com contornos específicos, repletos de significados, densidades, intensidades e de forte rigor filosófico-especulativo.

Não obstante, isso não significa pretender inscrever a diferença num conceito e protegê-lo de contaminações. O próprio Deleuze, no final de D.R., teve o cuidado de listar uma longa linha de nomes, dos quais era tributário: Platão, Aristóteles, Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger, Lewis Carrol, Proust, Piaget, Levis-Strauss, Bergson, Foucault, Lacan, Derrida, entre tantos. Nesse sentido, compartilhamos a preocupação já expressa com propriedade por Wladimir Garcia, ao considerar a dimensão multiplicadora da diferença:

Ela (a diferença) é multiplicidade [...] de onde a questão não é forjar um conceito para, por fim, pregá-lo aos outros, ainda que na forma sutil de uma política para formação continuada de educadores. Ao contrário, é fecundo ao pensamento abrir a própria diferença para as suas infinitas possibilidades, para aquilo que a constitui, como o ainda-não-dito, mas inscrito no processo do seu nome, de forma a verificar uma ética do di-verso, do dis-sidente e do heterogêneo, [...] para longe das tendências redutoras e unificadoras de uma nova verdade qualquer (GARCIA, 2010, s/p).

Evidencia-se, assim, um sério desafio, que soa como um convite singular para um exercício de pensamento e de atenção à diferença, pela diferença mesma. Ouçamos do próprio Deleuze esse convite, em D.R.: “queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao mesmo” (DELEUZE, 2006, p. 16).

Atender a esse convite é se dispor a uma caminhada cujo percurso é composto por paisagens variadas, trilhas desafiantes e nem sempre planas, mas que prometem descobertas virtualmente interessantes. Daí a necessidade de iniciar esse percurso por meio de visitas e encontros que venham delinear, ainda que sejam pequenos bosquejos, uma filosofia da diferença de inspiração deleuziana.

2.1 A NOIVA ARIADNE: APROXIMAÇÕES ONTOLÓGICAS

Considerando o universo teórico deleuziano parece oportuno acenar para a existência de marcadores nocionais de grande densidade teórica e que se relacionam com a tradição filosófica, com a denominação “de ontológicas”.

Com efeito, há um horizonte ontológico que permeia permanentemente a obra deleuziana, e que se expressa por meio de operadores nocionais bastante específicos. A título de exemplo, alguns desses operadores podem ser citados: caos, imanência, univocidade, uno, múltiplo, devir, virtual, possível, atual, transcendental, duração, eterno retorno, vontade de potência; e muitos outros conceitos que o leitor desse texto, ocasionalmente, poderia acrescentar²⁷.

Embora haja controvérsias em torno de uma ontologia deleuziana,²⁸ parece procedente afirmar que a filosofia de Deleuze é uma ontologia (Foucault, 2007, Machado, 2006), e essa ontologia é caracterizada como uma ontologia não metafísica. (Vasconcellos, 2005; Craia, 2003, 2009).²⁹

Na ontologia deleuziana, o ser não é pensado como permanência e imobilidade, tais como são constituídas as ontologias metafísicas, legadas pelo registro platônico-aristotélico. A ontologia deleuziana caracteriza-se por o ser se dizer em todas as suas diferenças, ou seja, ele é a repetição como diferença, repetição que não pode reduzir-se, mecânica ou materialmente, às exigências do Mesmo e do Idêntico. (Foucault, 1997)

O horizonte ontológico deleuziano possui várias demandas, talvez a mais importante dentre elas: que não se postule o fundamento de todo o domínio do existente, e de sua problematização filosófica, em uma transcendência.

Ainda que não verse diretamente sobre a questão ontológica, um texto de Deleuze, em *Ágora* (1999), parece ser suficientemente

27 Alguns desses operadores conceituais estarão presentes na sequência desse texto. Todavia, não é objeto específico dessa pesquisa a problematização desses operadores no registro estritamente ontológico.

28 Não adentraremos a esse debate, mas ele encontra-se explícito em diferentes comentadores como, em Magalhães (2001), Zourabichvili (2003), Badiou (1997).

29 Eladio Craia (2009) elabora um significativo estudo, especificamente com chave ontológica, no qual parte desse texto encontra inspiração e alguns desdobramentos.

esclarecedor sobre a permanência da transcendência em territórios tidos como insuspeitos:

[..] os presunçosos, grandes ou pequenos, [...] funcionam movidos a transcendência, assim como os mendigos são movidos a cachaça. O Deus medieval se dispersou, sem, contudo, ter perdido sua força e sua unidade formal profunda: a ciência, a classe operária, o progresso, a saúde, a previdência, a democracia, o socialismo, a lista seria longa [...] Essas transcendências tomaram o lugar dele (não seria exagero dizer que ele ainda está lá, onipresente) (DELEUZE, 1999, p.23).

O que importa nessa citação é que ela apresenta de forma cabal e explícita uma série de expressões da transcendência e que encontram apoio, em última instância, numa metafísica representacional. Nos perguntamos aqui: será que na educação a distância não estamos também nos apoiando nas expressões da transcendência quando evocamos a ciência, o saber, e até mesmo, quando mitificamos as tecnologias?

Deleuze contribuiu decidida e singularmente, não apenas para interrogar as noções ontológicas tradicionais, de superação do pensar metafísico, historicamente organizado na tradição platônico-aristotélica, em torno das figuras centrais da essência e do fundamento, mas também para recolocá-las em outros patamares. Para Deleuze, a ontologia solicita e constrói seu lugar, a partir do princípio da Diferença pura.

Com efeito, a própria metafísica de cunho fundacionista recebe estrategicamente, por parte de Deleuze, uma outra denominação, a saber, de platonismo. O grito deleuziano, inspirado em Nietzsche, ecoa permanentemente: é preciso inverter o platonismo! Ocorre que a história da metafísica confunde-se, de várias formas, com a constituição do platonismo.³⁰

³⁰ De Platão a Aristóteles dá-se a consolidação da redução da diferença e o advento da representação como base de todo o pensamento. Platonismo e aristotelismo constituem duas versões de uma mesma metafísica do idêntico: Platão, uma versão moral (explicitada por Deleuze no combate entre o simulacro e a cópia) e Aristóteles, uma versão onto-lógica, consubstanciada na doutrina das categorias. (MAGALHÃES, 2001). Nesse texto será efetuado um breve aceno a essas tradições, sem o intuito de sistematizá-las exaustivamente.

Foucault comenta esse tema, e considera Platão e suas clássicas distinções entre essência e aparência, mundo de cima e mundo de baixo, sol verdadeiro e sombras da caverna. Inverter, converter, subverter, com Deleuze, o platonismo é um grande desafio:

Converter o platonismo (trabalho responsável) e incliná-lo a ter mais piedade pelo real, pelo mundo e pelo tempo. Subverter o platonismo é tomá-lo desde o cume (distância vertical da ironia) e retomá-lo na sua origem. Perverter o platonismo é apurá-lo até ao último detalhe, é baixar (de acordo com a gravitação própria do humor) até a um cabelo, ao lixo da unha, que não merecem o mínimo de consideração a mais que uma ideia; é descobrir a descentralização que se operou para se voltar a centralizar em volta do Modelo Idêntico e do mesmo; é descentralizar com respeito a ele para representar (como em toda a perversão) superfícies (FOUCAULT, 1997, p. 49).

Esse comentário foucaultiano é de alta sensibilidade pelas coisas, acontecimentos, pelo “real” na sua concomitante e inesgotável profundidade-superfície. Construir uma filosofia da diferença, como quer Deleuze, implica, em última instância, reverter o pensamento representacional, isto é, afirmar a diferença em seu gozo pleno, revertendo a herança platônica³¹.

Platão elaborou estratégias sofisticadas que obliteram singularidades. Essa constatação se dá por meio das análises dualistas constitutivas do platonismo, e que podem ser denominadas manifesta e latente. A dualidade manifesta é aquela conhecida tradicionalmente na história da filosofia, entre essência e aparência, inteligível e sensível, original e cópia, ideia e imagem. Não obstante, a dualidade latente é a mais profunda. Um texto de DR é esclarecedor:

³¹ Foucault comenta a obra deleuziana, “Lógica do Sentido”, e considera que ela dever ser lida como o mais audaz, o mais insolente dos tratados de metafísica, com a simples condição de que em vez de denunciar uma vez mais a metafísica como o esquecimento do ser, “a encarregamos, desta vez, de falar do extra-ser. Física: discurso sobre a estrutura ideal dos corpos, das misturas, das reações, dos mecanismos do interior e do exterior; metafísica: discurso acerca de materialidade dos incorporais, - dos fantasmas, dos ídolos e dos simulacros”. (FOUCAULT, 1997 p. 51)

É exato definir a metafísica pelo platonismo, mas é insuficiente definir o platonismo pela distinção entre a essência e a aparência. A primeira distinção rigorosa estabelecida por Platão é a do modelo e da cópia: ora, de modo algum a cópia é uma simples aparência, pois ela mantém com a Ideia, tomada como modelo, uma relação interior espiritual, noológica e ontológica. A segunda distinção, ainda mais profunda, é a da própria cópia e do fantasma. É claro que Platão só distingue e mesmo opõe o modelo e a cópia para obter um critério seletivo entre as cópias e os simulacros, de modo que as cópias são fundadas em sua relação com o modelo e os simulacros são desqualificados porque não suportam nem a prova da cópia nem a exigência do modelo. Portanto, se existe aparência, trata-se de distinguir as esplêndidas aparências apolíneas bem fundadas e outras aparências, malignas e maléficas, insinuantes, que nem respeitam o fundamento nem o fundado. É esta vontade platônica de exorcizar o simulacro que acarreta a submissão da diferença (DELEUZE, 2006, p. 368).

A principal distinção operada pelo platonismo, na perspectiva deleuziana, é, portanto, que há dois tipos de imagens, dois tipos de cópia: a boa cópia, a bem fundada e o “ícone”, que é uma imagem dotada de semelhança, e a má cópia, a cópia que implica uma perversão - o simulacro-fantasma”, a cópia mal fundada, que, pelo distanciamento do modelo, é uma imagem sem semelhança.

Considerando o comentário de Machado (2010) e observando DR, a dualidade platônica mais profunda se dá, portanto, entre as coisas medidas e limitadas e um puro devir sem medida, a distinção entre o modelo e a cópia, só adquirindo sentido em função dessa dualidade, pois seu principal objetivo é produzir um critério de seleção entre as cópias e os simulacros, entre o que recebe a ação da ideia e o que escapa de sua ação. Há uma relação de semelhança que funda a cópia. A boa cópia não é uma simples aparência, pois mantém, com a ideia modelo, uma relação de semelhança que a funda como boa cópia. E essa relação não é externa, mas interna, espiritual, noológica, ontológica, no sentido em que a ideia encerra o que é constitutivo da essência interna da coisa. A cópia só se assemelha a alguma coisa na medida em que é análoga ao

modelo. Além disso, Deleuze considera que é preciso que a cópia seja construída ao longo de um método que, de dois predicados opostos, lhe atribua aquele que convém ao modelo.

De qualquer maneira, a cópia não pode ser distinguida do simulacro, a não ser subordinando a diferença às instâncias do Mesmo, do Semelhante, do Análogo e do Oposto. Sem dúvida, estas instâncias não se distribuem ainda em Platão do modo como o serão num desdobrado da representação (a partir de Aristóteles) Platão inaugura, inicia, porque evolui numa teoria da Ideia que vai tornar possível o desdobramento da representação. Mas, justamente, o que se declara nele é uma motivação moral em toda sua pureza: a vontade de eliminar os simulacros ou os fantasmas (DELEUZE, 2006, p. 369).

Que motivação se encontra na base desse processo platônico de fundação da representação? Deleuze, em *Lógica do Sentido (LS)*, comenta uma primeira determinação do motivo platônico, ou seja, distinguir entre essência e aparência, original e cópia e modelo e simulacro; e afirma que essas expressões não são equivalentes. A distinção se desloca entre duas espécies de imagens.

As cópias são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundadas, garantidas pela semelhança; os simulacros são como os falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essenciais. É nesse sentido que Platão divide em dois o domínio das imagens-ídolo: de um lado, as cópias-ícones, de outro, os simulacros fantasmas. Podemos então definir melhor o conjunto da motivação platônica: trata-se de selecionar os pretendentes, distinguindo as boas e as más cópias ou, antes, as cópias sempre bem fundadas e os simulacros sempre submersos na dessemelhança. Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se insinuar por toda parte (DELEUZE, 2009, p.262).

A divisão platônica busca, portanto, a seleção da linhagem. Seu real motivo é selecionar a linhagem os bons e os maus pretendentes. A tarefa de Platão, uma vez estabelecido o fundamento único baseado na Ideia, é a de classificar, dentre aqueles “pretendentes” que objetivam receber a fundamentação, aqueles que de fato se encontram em condições de recebê-la e aqueles que não passam de falsos pretendentes. Trata-se de organizar o universo da Ideia, da Cópia, e do Simulacro (o fundamento, o fundamentado e o infundável), seguindo, para tanto, o fio de uma identidade interna, noológica entre a Ideia e a Cópia. Diz-se que Platão teria oposto o mundo sensível e inteligível, o mutável do imutável. Mas para Deleuze, a singularidade de Platão está na triagem rigorosa, que separa e que seleciona. Entretanto, o foco é a noiva Ariadne, a Diferença.

Desse modo, subverter a filosofia da representação significa afirmar os direitos dos simulacros “o estado livre das diferenças oceânicas, das distribuições nômades, das anarquias coroadas, toda esta malignidade que contesta tanto a noção de modelo, como a noção de cópia” (DELEUZE, 2006, p. 384). Afirmar o direito dos simulacros é neles reconhecer uma potência positiva, capaz de destruir as categorias do original e de cópia. O antiplatonismo deleuziano valoriza o simulacros, considerando-os não como imitações, cópia de cópia, ícone degradado, mas antes, como uma maquinaria dionisíaca, que não é mais recalcada pela ideia. Se no platonismo a ideia é a coisa, na subversão do platonismo cada coisa é elevada ao estado de simulacro, pois “o simulacro é o sistema em que o diferente se refere ao diferente por meio da própria diferença” (DELEUZE, 2006, p. 384).

O fundamental da estratégia deleuziana de glorificação dos simulacros não é apenas de virar a pretensão do pretendente contra a fonte da pretensão, mas abolir as noções de original e derivado, de modelo e cópia.

De acordo com Machado (2010, p. 49):

Estamos aqui no âmago da filosofia de Deleuze, o simulacro, a imagem demoníaca, a imagem sem semelhança, ou que coloca a semelhança no exterior é a diferença [...] O importante é que valorizar o simulacro ao interpretar Platão é, para Deleuze, uma das maneiras de formular o projeto geral de pensar a diferença nela mesma, sem permanecer no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação, isto é, submetida

à identidade, à oposição, à analogia, à semelhança.

Essa subordinação significa que a diferença por si só se torna pensável quando domada, isto é, quando submetida ao quádruplo cambão da representação, citado. São quatro cabeças ou os quatro liames da mediação. Diz-se que a diferença é “mediatizada” na medida em que se chega a submetê-la à quádrupla raiz da identidade, da oposição, da analogia e da semelhança.

Se Platão é a origem da representação pelas razões já aludidas, é Aristóteles, no entanto, quem, rigorosamente falando, funda ou estabelece a lógica da representação por meio de dois conceitos fundamentais: a diferença específica e a categorial. A diferença específica inscreve a diferença na identidade do conceito indeterminado em geral; a diferença genérica ou categorial inscreve a diferença na “quase-identidade” dos conceitos determináveis mais gerais: as categorias.³²

O importante é registrar que as relações entre ontologia e diferença ganham novos sentidos com Aristóteles. O que ocorre, sinteticamente, é o privilégio da identidade sobre a diferença, e isto está assentado na concepção do gênero, como o que permanece o mesmo ou idêntico para si, tornando-se outro ou diferente nas diferenças que o dividem. O método de divisão tornou-se um procedimento de especificação. Deleuze conclui essa questão do seguinte modo:

Eis o princípio de uma confusão danosa para toda a filosofia da diferença; confunde-se o estabelecimento de um conceito próprio de diferença com a inscrição da diferença no conceito em geral, confunde-se a determinação do conceito de diferença com a inscrição da diferença na identidade de um conceito indeterminado (DELEUZE, 2006, p. 60).

Os reducionismos que inscrevem a diferença no conceito ou a reduzem a um predicado, significam que a diferença é apenas mediatizada e, por isso, representam-na. Mas além da relação entre

³² Por motivo de recorte, essas inscrições não serão abordadas nesse texto. Elas se encontram especificadas com densidade e profundidade em Machado (2010, p. 51-56).

espécie e gênero, há outra mais fundamental que relaciona o gênero com o ser.

A metafísica aristotélica põe a questão “o que é o ser”, e isto equivale a responder em que sentido o ser se diz ou, mais especificamente, se o ser se diz em um ou em vários sentidos. E, se o ser se diz em vários sentidos, que relação existe entre esses sentidos diferentes?³³

Referente a Aristóteles, a posição deleuziana, que intenta demonstrar como se dá a fundação da representação, salienta que o conceito de ser não é coletivo, isto é, explícito e distinto, como um gênero em relação a espécies, mas distributivo e hierárquico, tem um sentido comum e um sentido primeiro: um sentido comum distributivo e um sentido primeiro hierárquico.

No primeiro caso – o conceito de ser distributivo, na visão de Aristóteles, significa que o sentido do ser não pode ser separado dos sentidos irreduzíveis que as categorias determinam; a unidade do ser enquanto ser não existe fora das categorias, como: substância, qualidade, quantidade, relação, lugar, tempo, posição, ação, paixão. Estas categorias são os sentidos irreduzíveis do ser, os sentidos primitivos dos quais o ser se diz, e que nem podem ser reduzidos à unidade nem são radicalmente heterogêneos. A relação de cada categoria com o ser é interior a cada uma delas, isto é, cada uma se define pela interioridade da relação. Existem, desse modo, vários sentidos e, ao mesmo tempo, uma unidade entre eles:

³³ A escolástica propõe três nomes que marcam as possibilidades de resposta a esse problema. Se o ser se diz em único sentido, ou a palavra ser tem apenas um sentido, ele é unívoco. Aqui a significação é uma e idêntica para todos os sujeitos dos quais ele é predicado. Por ex. ,animal se diz no mesmo sentido tanto do homem quanto de um macaco. Se o ser se diz em vários sentidos, mas completamente distintos, sem nenhuma relação, dir-se-á que o ser é equívoco. Equivocidade significa que um mesmo nome é atribuído a diversos sujeitos em sentidos totalmente diferentes. Por exemplo, entre o cão, animal, e o cão, constelação. Se o ser se diz em vários sentidos, mas que guardam uma relação entre eles, ele é análogo. Analogia significa que um mesmo nome é atribuído a diversos sujeitos em um sentido parcialmente o mesmo e parcialmente diferente (MACHADO, 2010, p. 53-56).

Trata-se de uma unidade distributiva, implícita e confusa, imperfeitamente determinada, em que cada sentido implica o ser e este não se confunde com nenhum deles. O ser é a unidade implícita de todos os sentidos, ele permanece presente em cada categoria, mas de modo obscuro (MACHADO, 2010, p.55).

No segundo caso – o conceito de ser é hierárquico. Os termos, as categorias têm uma relação igual com o ser. A sucessão das diversas categorias supracitadas é uma sucessão em que há um primeiro sentido. O Ser é a unidade de uma série, um fundamento que é imanente à série. A lista das categorias constitui uma série em que existe anterior e posterior, antes e depois. E o que vem antes e tudo fundamenta? A substância. Afirmar que o conceito de ser é hierárquico significa que a substância é o primeiro termo de uma série, isto é, a substância é o fundamento de tudo. Substância, qualidade, quantidade, são sentidos do ser, mas o ser se diz, antes de tudo, da substância. A questão do ser é fundamentalmente a questão da substância.

Assim sendo, a concepção aristotélica do ser, na visão deleuziana, considera-o “não apenas como um conceito distributivo, que se relaciona com termos diferentes, mas também um conceito serial, que se relaciona eminentemente com um termo principal” (MACHADO, 2000, p. 55). A posição deleuziana toma importância, por ser contra a teoria de um sentido comum e um sentido primeiro do ser, por ela deixar subsistir a identidade de um conceito.

De acordo com Machado (2010, p. 56), “A filosofia de Deleuze é uma ontologia. E, neste sentido, é por uma teoria da univocidade do ser que, repetindo os filósofos, ele formula um conceito próprio de diferença”.

Eis, portanto, o grande tema ontológico deleuziano e que reluz fortemente em DR:

Só houve uma proposição ontológica: o Ser é unívoco. Só houve apenas uma ontologia, a de Duns Scot, que dá ao ser uma só voz. Dizemos Duns Scott porque ele soube levar ao unívoco ao mais elevado ponto de sutileza, mesmo que à custa de abstração. Mas, de Parmênides a Heidegger, a mesma voz é retomada num eco que forma por si só todo o desdobramento do unívoco. Uma só voz faz o clamor do ser (DELEUZE, 2006, p.65).

O essencial na univocidade, conforme Deleuze, não é que o Ser se diga num único sentido. É que ele se diga num único sentido de todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas. O Ser é o mesmo para todas estas modalidades, mas estas modalidades não são as mesmas. É da essência do ser unívoco reportar-se a diferenças individuantes, mas estas diferenças não têm a mesma essência e não variam a essência do ser – como o branco, que se reporta a intensidades diversas, mas permanece essencialmente o branco. É nessa tessitura que se estampa a célebre frase deleuziana: “o Ser se diz num único sentido de tudo aquilo de que ele se diz, mas aquilo de que ele se diz difere: ele se diz da própria diferença” (DELEUZE, 2006, p. 67).

Michel Foucault comentou como essa univocidade do Ser é importante para a ontologia deleuziana, da seguinte forma:

É preciso inventar um pensamento acatagórico. Inventar não é a palavra adequada, já que houve, pelo menos duas vezes na história da filosofia, formulações radicais da univocidade do ser. [...] Imaginemos, [...], uma ontologia em que o ser se diga da mesma maneira, de todas as diferenças; porém, que só se diga as diferenças (FOUCAULT, 1997, p. 69).

Que o ser seja unívoco, que se possa dizer-se de uma única e mesma maneira, é paradoxalmente a maior condição para que a identidade não domine a diferença e que a lei do mesmo não fixe como simples oposição no elemento do conceito; o ser pode-se dizer da mesma maneira, já que as diferenças não estão reduzidas de antemão pelas categorias, pois que não se repartem por um diverso sempre reconhecível pela percepção, já que se organizam segundo a hierarquia conceptual das espécies e dos gêneros ! O ser é o que se diz sempre da diferença, é o volver da diferença (FOUCAULT, 1997, p. 77).

Se a tarefa da filosofia da diferença consiste em retirá-la de seu estado de subordinação, a univocidade deve realizar tal propósito ao dizer-se da diferença em si mesmo.

O objetivo de Deleuze é, portanto, o de extrair a Diferença do registro da representação e liberar a sua força como potência primeira, ou seja, como princípio plástico e não fundacional de tudo o que “é”. Trata-se de buscar uma “nova ordem”, que se assenta numa Diferença não derivada, sem relação com qualquer forma identitária, representacional.

Essas considerações abrem caminho para se pensar outras dimensões do estatuto da diferença. Assim, é possível colocar a questão: o que a diferença supõe no seu âmago mais profundo? Ou, qual é o ápice da diferença?

Como está explicitado nos textos deleuzianos, a diferença, produzida pelo simulacro, que se afasta do modelo a ser representado, do idêntico, permanece, para o juízo da própria representação, maldita, inorgânica. Os simulacros não respeitam nem o fundamento, nem o fundado. A questão é que a representação não consegue ser infinita, orgiaca, ela não consegue capturar o grande demais e o pequeno demais da diferença. Ela não adquire aquele poder de descentramento e de divergência da diferença porque ela tem necessidade de um mundo convergente, monocentrado, que apenas fixa a diferença como identidade. Há uma traição da diferença, pelas quatro ilusões da representação, apontadas por Deleuze (2006, p.368): a identidade, a semelhança, a oposição e a analogia.

Ora, está posto que é necessário deformar a representação, ou minar o seu centro organizador, pela diferença. E o que faz a diferença? Ela simplesmente difere. Na medida em que a Diferença “vai diferindo”, isto é, que não possui uma identidade que a defina, nem um nome que lhe corresponda, ela é, por um lado, princípio nômade e não fundacional daquilo que pode ser representado e, por outro, elemento livre que pode escapar ao teatro da mesma representação, a qual, paradoxalmente, permite.

Assim, para evidenciar a inteligibilidade da noção de diferença, há várias afirmações sobre seu estatuto, alguma delas já aludidas nesse texto: em sua essência, a diferença é objeto de afirmação, ela própria é afirmação; a diferença é leve, aérea, afirmativa. Afirmar não é carregar, mas, ao contrário, descarregar, aliviar. A diferença é, sobretudo, um processo de produção de diferenças, e para tanto, é necessário enfrentar o indeterminado e o sem fundo dos fundamentos. O simulacro organiza séries em que nenhuma possui a identidade de um modelo e nenhuma goza de privilégio sobre a outra, nenhuma possui a semelhança de uma cópia. A comunicação entre tais séries de diferenças dá-se por meio de

diferenças de diferenças. A diferença deve ser primeira, mas, ela própria, irreconhecível, na medida em que sempre é remetida a outra diferença: uma diferença que vai diferindo um devir, conforme Deleuze.

Outra distinção importante é a diferença do diverso. Para Deleuze (2006, p. 313) “a diferença não é o diverso. O diverso é dado. Mas a diferença é aquilo pelo qual o dado é dado. É aquilo pelo qual o dado é dado como diverso”. Portanto, não se deve confundir a diferença em si mesma, com a diversidade do que é dado; o dado, o diverso, é o que é percebido de um fenômeno, pois

Todo fenômeno remete a uma desigualdade que o condiciona. Toda diversidade e toda mudança remetem a uma diferença que é sua razão suficiente. Tudo o que passa e que aparece é correlativo de ordens de diferenças: de nível, de temperatura, de pressão, de tensão, de potencial, diferença de intensidade (DELEUZE, 2006 p. 313).

Essa fluidez permanente da diferença traz à tona duas dimensões relevantes a serem consideradas, a saber: a intensidade e o elemento do sensível. Para Deleuze (2006, p. 314), “A intensidade é a forma da diferença como razão do sensível. Toda intensidade é diferencial, diferença em si mesma”.

Aquilo que Deleuze chama de empirismo transcendental é a captação do ser do sensível, na medida em que este é diferente da sensação percebida. Quando o empirismo capta, ou tende a captar – a diferença como diferença de potencial na percepção sensível, na medida em que esta é sustentada por aquela, então ele se torna empirismo transcendental³⁴.

³⁴ A forma transcendental de uma faculdade confunde-se com seu exercício disjuncto, superior ou transcendente. Transcendente não significa absolutamente que a faculdade se dirija a objetos fora do mundo, mas, ao contrario, que ela apreenda no mundo o que lhe concerne exclusivamente, e que a faz nascer no mundo. Se o exercício transcendente não deve ser decalcado sobre o exercício empírico, e precisamente porque apreende o que não pode ser captado do ponto de vista do senso comum, o qual avalia o uso empírico de todas as faculdades, segundo o que cabe a cada uma sob a forma de sua colaboração. Eis por que o transcendental por si só e tributário de um empirismo superior, [...] único capaz de explorar seu domínio e suas regiões [...] Empirismo transcendental significa, em primeiro lugar, que a descoberta da experiência supõe ela própria uma

Na continuidade do texto referido, encontra-se ainda a afirmação de que “toda intensidade remete a outra intensidade”. Assim, pode-se afirmar, com Deleuze, que cada intensidade é um acoplamento - em que cada elemento remete, por sua vez, a elementos de outra ordem - e que revela o conteúdo propriamente qualitativo da quantidade³⁵. Deleuze chama de disparidade esse estado da diferença infinitamente desdobrada, que ressoa indefinidamente e acrescenta que a disparidade (ou seja, a diferença ou a intensidade) é a razão suficiente do fenômeno, a condição daquilo que aparece.

Desse modo, pode-se afirmar que o mundo da diferença não é um mundo de escalas fixas, quantificáveis, mas de intensidades. A diferença deve ser pensada, não como extensão, nem mensuração, mas como diferença de intensidade, pois como explica Deleuze, de forma não Kantiana: “a razão do sensível, a condição daquilo que aparece não é o espaço e o tempo, mas o Desigual em si, a disparação tal como é compreendida e determinada na diferença de intensidade, na intensidade como diferença” (DELEUZE, 2006, p. 314).

A intensidade é, portanto, aquilo que flui, que varia e que muda, que não pode parar em um lugar fixo, já que vive “se diferenciando” das outras intensidades e dela própria. Para Deleuze, a intensidade é sempre diferença de intensidade, e é inconcebível de outra maneira.

Todavia, há dificuldades quando se considera a relação da intensidade com a extensidade. Dito de outra forma, na experiência, a intensio (intensidade) é inseparável de uma extensio (extensidade) que a refere ao extensum (extenso). Essas inter-relações são problemáticas, e Deleuze esclarece que a Diferença, enquanto pura intensidade, se implica na sensação, ou no sistema sensível, mas anula-se ou desaparece

experiência no sentido estrito: não o exercício ordinário ou empírico de uma faculdade, pois os dados do vivido empírico não informam o pensamento sobre o que ele pode, mas essa mesma faculdade levada a seu limite, confrontada com aquilo que a solicita em sua potência exclusiva e própria (ali, por exemplo, onde a filosofia se descobre destinada exclusivamente ao conceito, mais que à opinião ou à reflexão). Eis por que não apenas a filosofia crítica deve se fazer empirista, como também o empirismo, que “trata o conceito como o objeto de um encontro” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 28).

³⁵ Deleuze discorre sobre uma característica da intensidade, a saber, o desigual em si. A quantidade intensiva compreende o desigual em si. “Ela representa a diferença na quantidade, aquilo que há de não anulável na diferença de quantidade, de não igualável na própria quantidade, ela é, portanto, a qualidade própria da quantidade” (DELEUZE, 2006, p. 327).

quando é explicada, pois passa a ser considerada nos parâmetros do extenso, ou da quantificação. Daqui emerge o caráter paradoxal, de que a Diferença é inexplicável, e não há razões para espanto com essa afirmação:

Que a diferença seja literalmente “inexplicável” não há porque se espantar com isso. A diferença se explica, mas ela tende a anular-se no sistema em que se explica. Isto significa que a diferença é essencialmente implicada, que o ser da diferença é a implicação. Para ela, explicar-se é anular-se, conjurar a desigualdade que a constitui. [...] Ela se anula na medida em que é posta fora de si, no extenso e na qualidade que preenche esse extenso. Mas é a diferença que cria tanto essa qualidade quanto esse extenso. A intensidade se explica, desenvolve-se numa extensão (extensio). É essa extensão que a refere ao extenso (extensum), no que ela aparece fora de si, recoberta pela qualidade. A diferença de intensidade anula-se ou tende a anular-se nesse sistema; mas é ela que, explicando-se, cria esse sistema (DELEUZE, 1996 p. 321).

Eis, portanto, o problema ao se considerar ou representar uma intensidade. De acordo com o filósofo ela se torna extensão e, desse modo, passa a ser compreendida ou explicada nos parâmetros da quantificação, do extenso. Quando isso ocorre, ela anula-se ou desaparece. O movimento da explicação é aquele pelo qual a diferença tende a se anular. Ora, para que a diferença se mantenha como pura intensidade, ela se implica na sensação; a intensidade é uma quantidade implicada, envolvida, embrionada na sensação. Entretanto, nesse extenso há uma instância última a ser considerada: a de profundidade, considerada a matriz do extenso, o *spatium intensivo*.

Deleuze explica que a sensação ou a percepção têm um aspecto ontológico: “precisamente nas sínteses que lhes são próprias, em face daquilo que só pode ser sentido ou daquilo que só pode ser percebido. Ora, é claro que a profundidade está essencialmente implicada na percepção do extenso” (DELEUZE, 2006, p. 324).

Há uma íntima relação do perceber com o sentir; mas trata-se de um diferencial que só pode ser acessado pela sensação, pela intensidade

da sensação. Essa relação da intensidade com o sensível é ampliada para horizontes mais amplos quando se afirma:

Mas como seria ela outra coisa que não “sentida”, visto ser ela aquilo que faz sentir e que define o limite da sensibilidade? A profundidade é o imperceptível e, ao mesmo tempo, aquilo que só pode ser percebido. [...] Da intensidade à profundidade já se trava a mais estranha aliança, a do ser consigo próprio na diferença, aliança que coloca cada faculdade diante de seu próprio limite e só deixa que as faculdades se comuniquem no extremo de suas respectivas solidões. No ser, a profundidade e a intensidade são o Mesmo, mas o mesmo que se diz da diferença. A profundidade é a intensidade do ser ou inversamente (DELEUZE, 2006, p. 325).

Eis, então, mais um contorno da Diferença como intensidade. Ela atravessa, pela sensibilidade, o extenso, o puro espaço, que se depreende da profundidade; um *spatium intensivo*. Desse modo, há encontros inauditos, atravessamentos profundos da diferença com tudo o que é representável e tudo o que pode ser sentido, mas a diferença é pura intensidade que difere sempre de si mesma. É nesse constante devir que a Diferença se diferencia de tudo e, instigantemente, de si própria.

Com efeito, essas considerações introduzem filosoficamente alguns contornos do estatuto da diferença, no entanto, para explicitar ainda mais a condição de possibilidade da crítica feita por Deleuze à filosofia da representação, ou ainda, o estatuto propriamente ontológico da Diferença, isto é, para colocá-la como Ser, será preciso chegar até o momento mais intenso, até o horizonte primeiro da Diferença, o ápice da diferença. (MACHADO, 2010; CRAIA, 2009)

Certamente uma indicação precisa, elaborada por Deleuze em DR, estabelece que o eterno retorno é a univocidade do ser, a realização efetiva desta univocidade.

No eterno retorno, o ser unívoco não é somente pensado, nem mesmo afirmado, mas efetivamente realizado. O Ser se diz num mesmo sentido, mas este sentido é o do eterno retorno, como retorno. ou como repetição daquilo que ele se diz (DELEUZE, 2006, p. 74).

Entretanto, cabe perguntar: afinal, o que é o eterno retorno?³⁶

Deleuze afirma que há um abismo que separa o eterno retorno como crença “moderna”, e até mesmo crença do futuro, e o eterno retorno como crença antiga ou supostamente antiga. Na verdade, é um “achado irrisório” da Filosofia da História opor o tempo histórico, que seria o nosso, com o tempo cíclico atribuído aos antigos. Acreditar-se-ia, prossegue Deleuze, “que, entre os Antigos, isso gira, e que, entre os Modernos, isso vai reto: esta oposição entre um tempo cíclico e um tempo linear é uma ideia pobre” (DELEUZE 2006, p.340).

É uma ideia que pressupõe a identidade em geral daquilo cujo retorno se supõe que o eterno retorno deva estabelecer. Este retorno do idêntico está submetido a elementos que o contradizem, sejam qualitativos ou extensivos, ou, ainda, oriundos da física ou da astronomia. Seja como for, esses elementos tratam de ciclos parciais ou de ciclos de semelhanças. Tratava-se de uma generalidade, ou uma lei da natureza.

³⁶ Roberto Machado esclarece que, para compreender a argumentação Deleuziana sobre o eterno retorno, é preciso retomar, como já havia acontecido na interpretação de Platão, a dupla distinção entre um conteúdo manifesto e um conteúdo latente. “O conteúdo manifesto pode ser determinado em conformidade com o platonismo em geral: ele representa então o modo pelo qual o caos é organizado sob a ação do demiurgo e sobre o modelo da Ideia, que lhe impõe o mesmo e o semelhante. O eterno retorno, neste sentido, é o devir louco dominado, monocentrado, determinado a copiar o eterno. É desse modo que ele aparece no mito fundador. Ele instaura a cópia na imagem, subordina a imagem à semelhança. (DELEUZE apud MACHADO, 2010, p. 89) No que tange ao conteúdo latente, ele é pensado na relação entre o ser e o devir. Machado pondera ainda que não se deve pensar o ser como oposto ao devir, o um como oposto ao múltiplo, a identidade como oposta à diferença. É a filosofia da representação que considera o devir algo que deve ser reabsorvido no ser, o múltiplo no um, o acaso na necessidade, ou a diferença na identidade. O antiplatonismo de Nietzsche, e a radicalidade do conceito de eterno retorno como ponto de vista filosófico inteiramente novo, consiste em afirmar que o ser se diz do devir como devir, o um se diz do múltiplo como múltiplo: em resumo, a identidade se diz da diferença, como diferença.”No eterno retorno, e por isso a doutrina de Nietzsche é o ápice da filosofia da diferença - a identidade não designa a natureza daquilo que revém, mas o fato de revir para o que difere. A identidade é o revir, o retorno da diferença” (MACHADO, 2010, p. 91).

Nietzsche, conhecedor dos gregos, sabe que o eterno retorno é sua invenção. E Deleuze justifica: “Porque “seu” eterno retorno de modo algum é o retorno do mesmo, de um semelhante ou de um igual. [...]A profundidade, a distância, o bas-fond, o tortuoso, as cavernas, o desigual em si formam a única paisagem do eterno retorno” (DELEUZE, 2006, p. 341).

O eterno retorno não é, portanto, uma lei da natureza. O eterno retorno elabora-se num fundo, num sem fundo em que a Natureza original reside em seu caos, acima das leis que constituem a natureza segunda. Pode soar redundante, mas no eterno retorno, só retorna uma identidade que retorna. Nas palavras de Deleuze o eterno retorno :

Não faz “o mesmo” retornar, mas o retornar constitui o único Mesmo do que devém. [...] Retornar é, pois, a única identidade, mas a identidade como potência segunda, a identidade da diferença, o idêntico que se diz do diferente que gira em torno do diferente. Tal identidade, produzida pela diferença, é determinada como “repetição” (DELEUZE, 2006, p.74).

A repetição do eterno retorno consiste, do mesmo modo, em pensar o mesmo a partir do diferente. Mas este pensamento, esclarece o filósofo francês, já não é, de modo algum, uma representação teórica: ele opera praticamente uma seleção das diferenças segundo sua capacidade de produzir, isto é, de retornar ou de suportar a prova do eterno retorno. Há um mecanismo seletivo nesse processo, radicalmente diferente da seleção platônica, a qual supõe uma identidade interna, noológica, entre ideia e cópia. No caráter seletivo do eterno retorno, não retorna o Todo, o Mesmo, ou a identidade prévia. Nem mesmo o pequeno ou o grande como partes do todo. O que retorna? “Só as formas extremas retornam, aquelas que, pequenas ou grandes, se desenvolvem no limite e vão até o extremo da potência, transformando-se e passando umas nas outras. Só retorna o que é extremo” (DELEUZE, 2006, p. 74).

Ao se afirmar como extremas, as formas superam “a prova” da repetição. De acordo com Craia (2003, p. 178):

A potência da repetição se torna prova da diferença porque ela, na realidade, é o princípio pelo qual as diferenças se tornam extremas, na medida em que re-petir contrariamente a representar implica uma relação a uma diferença

pura e primeira (intensa), e não a uma identidade original.

No mundo da representação, as diferenças são, como já explicitado, remetidas a uma identidade a ser re-encontrada na própria representação, mas, no mundo da repetição, tudo é diferença que se diz do unívoco.

Na concepção deleuziana, “a roda no eterno retorno é, ao mesmo tempo, produção da repetição a partir da diferença e seleção da diferença a partir da repetição” (DELEUZE, 2006, p. 74). Todavia, essa roda não se repete num momento original inaugurador, ou como um princípio garantidor da produção da repetição.

Craia problematiza, com Deleuze, como saber se é possível, para o eterno retorno a eliminação do lugar de um primeiro momento a ser repetido; trata-se de ver como se pode deixar sem efeito essa cláusula íntima da metafísica “que indica uma proeminência ontológica daquilo que, sem fissuras, é idêntico a si mesmo, e que, portanto, autoriza todas as cópias” (CRAIA, 2003, p. 179).

Ora, Deleuze, ao assinalar que a repetição do eterno retorno define a univocidade do ser, ele se refere a uma inversão categorial geral, segundo a qual o ser se diz do devir, a identidade se diz do diferente. Deleuze faz referência a uma revolução copernicana que dá à diferença a possibilidade de seu conceito próprio:

Que a identidade não é primeira, e que ela existe como princípio, mas como segundo princípio, como algo tornado princípio, que ela gira em torno do Diferente, tal é a natureza de uma revolução copernicana que dá à diferença a possibilidade de seu conceito próprio em vez de mantê-la sob a dominação de um conceito em geral já posto como idêntico (DELEUZE, 2006, p. 73).

Essa revolução copernicana se dá ancorada pelo eterno retorno que não pode significar o retorno do idêntico, “pois ele supõe, ao contrário, um mundo (o da vontade de potência), em que todas as identidades prévias são abolidas e dissolvidas. Retornar é o ser, mas somente o ser do devir” (DELEUZE, 2006, p.73).

Eis a indicação da vontade de potência como um mundo no qual não sobrevivem as identidades prévias ou originais. O que retorna é

apenas o que não tem modelo, pois este foi suprimido, como princípio, na vontade de poder ou vontade de potência. A vontade de potência, por sua vez, é o mundo das intensidades puras, elemento diferencial que determina a relação de forças pulsantes.³⁷

O eterno retorno, compreendido como ser do devir (ou revir da diferença) é puramente intensivo e está intrinsecamente ligado à vontade de potência considerada como devir das forças ou princípio ontológico da diferença. Um texto extremamente rico explicita claramente essa afirmação:

Não se trata de uma lei da natureza. O eterno retorno nem é qualitativo nem extensivo; ele é intensivo, puramente intensivo. Isto é: ele se diz da diferença. É este o liame fundamental entre o eterno retorno e a vontade de potência. Um não pode ser dito a não ser do outro. A vontade de potência é o mundo cintilante das metamorfoses, das intensidades comunicantes, das diferenças de diferenças, dos sopros, insinuações e expiações: mundo de intensivas intencionalidades, mundo de simulacros ou de mistérios. O eterno retorno é o ser desse mundo, o único Mesmo que se diz desse mundo, excluindo toda identidade prévia (DELEUZE, 2006, p. 341).

A vontade de potência, portanto, deve ser compreendida como imbricada, ligada indissolavelmente ao eterno retorno; nenhum dos dois elementos podem ser pensados isoladamente. E é nessa relação entre o eterno retorno nietzscheano, e em sua relação com a vontade de poder, entendida como mundo de puras intensidades, Deleuze vem a encontrar a mais alta e clara formulação do registro do ontológico”. (CRAIA, 2003) Nesse registro dá-se o ápice da diferença. Ela é intensidade. Ela é pensamento. Ela é a primeira afirmação, como declara Deleuze (2006, p. 342):

Sentida contra as leis da natureza, a diferença na vontade de potência é o objeto mais alto da sensibilidade [...] Pensada contra as leis do

³⁷ Roberto Machado (2010, p. 102) registra que vontade de potência e eterno retorno são, em última análise, os principais nomes, entre vários utilizados por Deleuze, para os conceitos de diferença e repetição.

pensamento, a repetição no eterno retorno é o pensamento mais alto [...].

A diferença é a primeira afirmação, o eterno retorno é a segunda, “eterna afirmação do ser”, ou a enésima potência que se diz da primeira. É sempre a partir de um sinal, isto é de uma intensidade primeira, que o pensamento se designa. Através da cadeia quebrada ou do anel tortuoso, somos violentamente conduzidos do limite dos sentidos ao limite do pensamento, daquilo que só pode ser sentido àquilo que só pode ser pensado.

Na perspectiva deleuziana eterno retorno e diferença constituem o horizonte ontológico propriamente dito. Nesse horizonte retumba o clamor do ser unívoco que ecoa:

“Tudo é igual!” e “Tudo retorna”! Mas o Tudo é igual e o Tudo retorna só podem ser ditos onde a extrema ponta da diferença é atingida. Uma mesma voz para todo o múltiplo de mil vias, um mesmo Oceano para todas as gotas, um só clamor do Ser para todos os entes (DELEUZE, 2006, p.417).

Na sequência da citação, o filósofo manifesta que isso não ocorre gratuitamente. Há uma pendência, uma prova, uma condição para que isso ocorra: “a condição de ter atingido, para cada ente, para cada gota e em cada via, o estado de excesso, isto é, a diferença que os desloca e os disfarça, e os faz retornar, girando sobre sua ponta móvel” (DELEUZE, 2006, p. 417).

Finalizamos esse tópico com a convicção de que esse percurso inicial, que objetiva delinear contornos do horizonte ontológico deleuziano, está marcado pela descoberta e por isso mesmo, aporta incompletudes. No entanto, isso não é um fechamento de horizonte, antes, um convite para a continuidade de aprofundamentos.

Os desdobramentos que seguem, têm como objeto de estudo os pressupostos da representação – que, em última análise, é definida pelo primado que confere à identidade - apresentados por Deleuze em DR. Essa escolha se dá em consonância com o horizonte ontológico já esboçado e pelo fato de aportar uma série de elementos de alta visibilidade dos mecanismos representacionais que assolam o

pensamento filosófico e, por que não, por extensão, também o pensamento educacional. Afinal, qual a imagem de pensamento que nos conduz como educadores?

2.2 BOM DIA, TEETETO³⁸: POR UMA NOVA IMAGEM DO PENSAMENTO.

É de domínio comum afirmar que o grande tema do filósofo Gilles Deleuze é o pensamento e as imagens do pensamento que o animam. A vasta obra do filósofo francês compreende um esforço de crítica a um tipo de pensamento designado de representação e entendido como constituição de uma filosofia da diferença ou da multiplicidade, ou do acontecimento (Alliez, 1996).

Tanto a crítica à representação quanto a construção de uma filosofia da diferença são duas faces de um mesmo movimento do pensamento e que, na obra deleuziana, se desdobra num universo teórico no qual importa arrancar a diferença de seu estado de maldição, ou, mais precisamente, nas palavras de Deleuze: “tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença” (DELEUZE, 2006, p.57).

De fato, Deleuze reivindica a Diferença como potência primeira (não metafísica, não derivada) e, no intuito de arrancá-la da maldição, perpassa a tradição filosófica, analisando a submissão da diferença à identidade. Essa submissão se traduz numa fórmula bastante conhecida $A=A$. Essa fórmula funciona como um princípio, o princípio geral da identidade, que se efetua, se auto-legitima no âmbito da representação. A representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença e, de acordo com Deleuze (2006, p. 93), “a representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada”.

A representação guarda um centro único que recolhe e representa todos os outros como uma unidade de série que ordena, que organiza, uma vez por todas, os termos e suas relações. Ocorre que a

³⁸ Teeteto é o nome do diálogo de Platão, que trata do conhecimento. Com a expressão “Bom dia Teeteto”, Deleuze se refere ao diálogo Platônico e faz alusão aos atos de reconhecimento (senso comum) que fazem parte de nossa vida cotidiana: “De um lado, é evidente que os atos de reconhecimento existem e ocupam grande parte de nossa vida cotidiana: é uma mesa, é uma maçã, é o pedaço de cera, bom dia-teeteto”(Deleuze, 1988 p. 197). O senso comum é integrante da imagem dogmática do conhecimento.

representação não é separável de uma lei que a torna possível, a saber: “a forma do conceito como forma de identidade que constitui ora o em-si do representado ($A \text{ é } A$), ora o para-si do representante ($Eu=Eu$). O prefixo RE, na palavra representação, significa a forma conceitual do idêntico que subordina as diferenças (DELEUZE, 2006, p. 93).

A representação é assim o fundamento para conhecer tudo aquilo que é ou aparece presente, e que, dessa forma, remete a uma presença primeira. É este presente que deve ser re-representado, identificado, reconhecido.

Eis, portanto, o desafio a ser enfrentado pela diferença: o universo da representação. A representação é, para Deleuze, o lugar da ilusão transcendental. E essa ilusão tem várias formas interpenetradas. Uma delas se refere ao pensamento, que se descobre com uma “imagem” composta de postulados que desnaturam seu exercício e sua gênese.

Em *Diferença e Repetição* (DR), Deleuze (2006) mergulha no problema dos pressupostos e a questão do começo em filosofia, problema sempre delicado, pois começar significa eliminar pressupostos. Para o filósofo, existem dois tipos de pressupostos: os objetivos e os subjetivos. Os pressupostos objetivos, utilizados pela ciência (senso científico) e pela filosofia (senso comum, pré-filosofia), são supostos em um teorema, em um conceito ou em um problema; sua função é a de servir de “lei”, funcionando como “aquilo que inquestionavelmente todos deveriam saber”. Por exemplo: o homem é um animal racional é um pressuposto que, na sua evidência conceitual, não decorre de um modo de elaboração do sujeito. Por seu lado, os pressupostos subjetivos são aqueles que necessitam de uma elaboração do raciocínio para sua conceituação, ou seja, eles não são explicitamente dados. Exemplo disso é o “eu penso” cartesiano, cuja formulação necessita de uma elaboração do pensamento, de modo a demonstrar explicitamente que não é possível escapar da constatação de que pensamos e, por isso, somos.

Desse modo, os pressupostos sejam objetivos ou subjetivos, instauram uma delicada questão. Eis o debate Eudóxio versus Epistemon:

Quando a filosofia assegura seu começo sob pressupostos implícitos ou subjetivos, ela pode, portanto, bancar a inocente, pois nada guardo, salvo, é verdade, o essencial, isto é, a forma desse discurso. Então ela opõe o “idiota” ao pedante,

Eudóxio a Epistemon, a boa vontade ao entendimento excessivo, o homem particular dotado tão- apenas de seu pensamento natural ao homem pervertido pelas generalidades de seu tempo. A filosofia se coloca do lado do idiota como um homem sem pressupostos. Mas, na verdade, Eudoxo não tem menos pressupostos que Epistemon; ele apenas os tem só que sob outra forma, implícita ou subjetiva “privada” e não “pública”, sob a forma de um pensamento natural que permite à filosofia parecer começar e começar sem pressupostos (DELEUZE, 2006, p. 190).

Eudóxio e Epistemon são um mesmo homem enganador de quem é preciso desconfiar, alerta Deleuze. Eles expressam dimensões a serem consideradas atentamente. Cabe, assim, fazer a crítica aos postulados do pensamento que compõem pressupostos da imagem pré-filosófica, ortodoxa, dogmática e moral do pensamento, na filosofia.

Deleuze aborda, em DR, oito postulados. Cabe aqui algumas indicações gerais, tendo como intento evidenciar a imagem dogmática do pensamento. Essa imagem é limitante e trai profundamente o que significa pensar.

No primeiro postulado da “imagem do pensamento” – o princípio da “cogitatio natura universalis” – Deleuze versa sobre o pressuposto de que haveria, no ser humano, uma boa vontade para o pensar e uma natureza reta do pensamento:

É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar. A forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade. (Eudóxio e ortodoxia) (DELEUZE, 2006, p. 192).

É inútil, de acordo com Deleuze, multiplicar as declarações de filósofos, desde que “todo mundo tem, por natureza, o desejo de conhecer”; até “o bom senso é a coisa do mundo melhor repartida”, para verificar a existência do pressuposto. O fato é que esses postulados existem e funcionam como pressupostos implícitos numa imagem de pensamento pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o

verdadeiro. Ora, esta imagem do pensamento é problemática e subjaz com refinamentos e variantes em várias filosofias. Deleuze denomina essa imagem como dogmática ou ortodoxa, imagem moral.

Ao denominar o pressuposto de “imagem moral”, Deleuze retoma Nietzsche, ao se interrogar sobre os pressupostos mais gerais da filosofia e pondera que “só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o verdadeiro (DELEUZE, 2006, p. 193).

Para a realização de uma filosofia que evite esses postulados, Deleuze, propõe como ponto de partida uma crítica radical de qualquer imagem que o determine: “Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da imagem e dos postulados” (DELEUZE, 2006, p.193). Para Deleuze, seria necessário problematizar, então, aquilo que é universalmente aceito pela filosofia e que ela extrai de forma pura do senso comum: que todos pensam e sabem o que é pensar. Assim, ele considera necessária uma “má vontade” perante a aceitação de qualquer imagem pré-concebida, ou seja, seria necessária uma atitude de recusa face à participação nesse bom senso, para que a reversão dos pressupostos da “*cogitatio natura universalis*” se torne possível. Se não escaparmos dessa imagem do pensamento – que se tornou a imagem de direito para a filosofia – não poderemos propor nenhuma outra forma de pensar.

Na continuidade, Deleuze apresenta o segundo postulado do pensamento: o ideal do senso comum. Nesse postulado, é evocada a figura de Descartes e a afirmação segundo a qual o bom senso (potência de pensar) é a coisa do mundo melhor repartida. Esse gracejo, como afirma Deleuze, consiste em lembrar que os homens lamentam, a rigor, a falta de memória, de imaginação, dentre outros, mas se sentem sempre muito bem-dotados do ponto de vista da inteligência e do pensamento. Ora, essa afirmação permite erigir uma imagem do pensamento tal como ele é de direito: a boa natureza e a afinidade com o verdadeiro pertenceriam, de direito, ao pensamento, qualquer que fosse a dificuldade de traduzir o direito nos fatos ou de reencontrar o direito para além dos fatos. O bom senso ou o senso comum natural são, pois, tomados como a determinação do pensamento puro. Deleuze se contrapõe a essa imagem, e realiza então uma incursão sobre o modelo da reconhecimento, objeto do terceiro postulado.

O modelo da reconhecimento toma como ponto de partida o pressuposto de que “todos pensam”. Deleuze define a reconhecimento como

“um exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido” (DELEUZE, 2006, p.194). Assim, a reconhecimento mantém um pensamento naturalmente reto; a essência da reconhecimento é o modelo.

Nesse sentido, a reconhecimento conserva aquilo que é essencial como pressuposto: o modelo do bom, do belo, do verdadeiro, do importante, etc. e recorre a esses modelos para encontrar soluções para os problemas, tranquilizando o pensamento: com esse pressuposto, o pensamento “reconhece” o que é importante pensar, por que é importante pensar de que modo se deve pensar aquilo que é importante pensar e o que é necessário pensar para atingir o ideal do pensamento.

A confluência das faculdades sobre um objeto traz em seu interior o “reconhecimento” como resultado da concordância entre elas, tendo em vista a identidade desse mesmo objeto. E, simultaneamente, a reconhecimento exige:

O princípio subjetivo da colaboração das faculdades para “todo mundo”, isto é, um senso comum como “concordia facultatum”; e, para o filósofo, a forma de identidade do objeto exige um fundamento na unidade de um sujeito pensante no qual todas as outras faculdades devem ser modos (DELEUZE, 2006, p. 195).

Deleuze explica que esse é o sentido do “Cogito” Cartesiano como começo³⁹. Ele exprime a unidade de todas as faculdades no sujeito e a possibilidade de todas as faculdades se referirem a uma forma de objeto que reflita a identidade subjetiva e “dá , assim, um conceito filosófico ao pressuposto do senso comum , ele é o senso comum tornado filosófico” (DELEUZE, 2006, p. 195).

Nesse contexto, o filósofo afirma que esse modelo é deplorável para a filosofia, pois não lhe permite romper com a doxa.

Deleuze irá considerar que a evidencia e que os atos de reconhecimento existem e ocupam grande parte de nossa vida cotidiana. Daqui surge a célebre frase “É uma mesa, é uma maçã, é o pedaço de cera, bom-dia, Teeteto. Mas quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos?”

³⁹ O “Eu penso” é o princípio mais geral da representação! (Deleuze, 2006, p. 201)

(DELEUZE, 2006, p.197). Além do mais, a reconhecimento não se dá apenas no reconhecimento do objeto, mas também nos valores sobre o objeto. Daqui procede a outra inquietante afirmação: “se a reconhecimento encontra sua finalidade prática nos “valores estabelecidos”, temos a repetição do postulado da Cogitatio natura, que, sob este modelo, dá testemunho de inquietante complacência.

Ao evocar Nietzsche, questionador das verdades que a ninguém embaraça, Deleuze dispara: “que é um pensamento que não faz mal a ninguém, nem àquele que pensam, nem aos outros? O signo da reconhecimento celebra esposais monstruosos em que o pensamento “reencontra” o Estado (DELEUZE, 2006, p. 198).

Com a reconhecimento têm-se um passo na direção do quarto postulado: “O elemento da representação”.

Para Deleuze, a representação não permite ao pensamento diferenciar-se de seus pressupostos. Os elementos que dela fazem parte, a identidade no conceito, a oposição na determinação do conceito, a analogia do juízo, a semelhança no objeto. Cada elemento solicita uma faculdade, mas se estabelece também de uma faculdade a outra no seio de um senso comum. Um expressivo texto parece esclarecedor:

O Eu penso é o princípio mais geral da representação, isto é, a fonte destes elementos e a unidade de todas estas faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo – como os quatro ramos do Cogito. E, precisamente sobre estes ramos, é crucificada a diferença. quádruplo cambão, em que só pode ser pensado como diferente o que é idêntico, semelhante, análogo e oposto; é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação (DELEUZE, 2006, p. 201).

Desse modo, o mundo da representação é impotente em pensar a diferença em si mesma, uma vez que pensa a diferença sempre em relação a algo do qual o pensado se diferenciou. Além do mais, o problema da representação está em tratar a diferença como erro ou como falsa representação, temas do próximo postulado.

No quinto postulado: o “negativo” do erro, Deleuze, manifesta que a imagem dogmática do pensamento só reconhece o erro como desventura do pensamento e a ele tudo reduz. Nessa perspectiva, o erro

é apenas o reverso de uma ortodoxia racional. O erro testemunha em favor daquilo de que ele se desvia, em favor de uma retidão, de uma boa natureza e de uma boa vontade daquele que é dito enganar-se. “Portanto, o erro rende homenagem à verdade, na medida em que, não tendo forma, dá ao falso a forma do verdadeiro” (DELEUZE, 2006, p. 215).

O erro é o “negativo” que se dá na imagem dogmática de pensamento e que aí inclui redutoramente (a besteira, a maldade e a loucura), consideradas como fatos de uma causalidade externa, reduzidas ao erro, e não como outros modos de pensar.

No sexto postulado, “o privilégio da designação”, Deleuze problematiza a questão do sentido dos problemas. Cita, como exemplo, as polêmicas dos matemáticos, nas quais é a duvidoso que haja uma crítica entre os pares, por cometerem enganos em resultados ou cálculos; a crítica advém, antes de tudo, pela produção de um teorema insignificante, um problema destituído de sentido. O nó problemático é que o erro entra pela porta dos fundos, porque a filosofia atribui à proposição um valor de verdade, considerando-a como condição do verdadeiro. O sentido encontraria na reconhecimento da própria proposição a sua verdade e também o seu erro. Desse modo

Remetendo o verdadeiro e o falso à relação de designação na proposição, dá-se um sexto postulado, da própria proposição ou da designação, que recolhe os precedentes e se encadeia com eles (a relação de designação é somente a forma lógica da reconhecimento) (DELEUZE, 2006, p. 221).

O problema, se pensarmos a partir dessa imagem dogmática do pensamento, é sempre dado antecipadamente, e a resposta é uma busca entre as várias possibilidades de solução. Nesse modo de pensar, o agravante é que, uma vez dada a solução, o problema desaparece, perde sua força e sua função. O pensar seria, então, a busca de soluções para os problemas dados e seria apenas concernente às soluções e não à colocação dos problemas.

Nesse itinerário, decorre o sétimo postulado: A modalidade das soluções. A ênfase com que Deleuze aborda esse tópico é notória e instigante:

Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já feitos e que eles

desaparecem nas respostas ou na solução; sob este duplo aspecto, eles seriam, apenas quimeras. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, e também o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começam com a procura de soluções, só concernem às soluções (DELEUZE, 2006, p. 228).

O problema dessa imagem dogmática está em não permitir que os próprios problemas sejam formulados como uma atividade do pensamento. Exemplos não faltam: o mestre que apresenta um problema para ser resolvido pelo aluno, e cujo resultado é qualificado de falso ou verdadeiro por uma autoridade poderosa; o convite para resolver problemas de outro lugar e que nos consola ou distrai, ou o problema como obstáculo a ser vencido. Essas e outras situações são encontradas nos testes, instruções governamentais, concursos, atividades avaliativas da EAD e são indícios de uma grotesca imagem da cultura (em que se convida cada um a escolher segundo seu gosto, com a condição de que este gosto coincida com o de todos). Deleuze aponta para uma sutil escravidão, enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas.

Esse postulado é adensado, quando se considera a questão das respostas e soluções, segundo o qual o verdadeiro e o falso só começam com as soluções ou quando qualificam as respostas. Em vez de concernir às soluções, o verdadeiro e o falso afetam, em primeiro lugar, os problemas. O autor nos explica:

Uma solução tem sempre a verdade que merece de acordo com o problema a que ela corresponde; e o problema tem sempre a solução que merece de acordo com sua própria verdade ou falsidade, isto é, de acordo com seu sentido” (DELEUZE, 2006, p. 229).

Aqui está o significado das célebres frases: “os verdadeiros grandes problemas só são colocados quando são resolvidos” ou “a humanidade só se põe problemas que é capaz de resolver”. O problema ou o sentido é o lugar de uma verdade originária e, ao mesmo tempo, a gênese de uma verdade derivada.

Nesse itinerário nocional, Deleuze discorre sobre a importância ontológica e epistemológica da categoria de problema e reafirma :

Um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução: os dois elementos diferem por natureza, e a determinação é como a gênese da solução concomitante (DELEUZE, 2006, p. 235).

Para o filósofo há uma série de elementos cujas relações precisam ser pensadas enquanto elaboração de uma teoria geral do problema.

Na sequência do texto, temos o oitavo postulado: o resultado do saber. Nesse postulado, é desenvolvida a relação entre o “problema”, o “saber” e o “aprender”. A relação entre o problema e o aprender é diferente da relação que pode ser estabelecida entre o problema e o saber.

Na relação do problema (ideia) com o aprender, temos, de um lado, o aprendiz como aquele que constitui e enfrenta problemas práticos ou especulativos. Mas o que é aprender? Deleuze responde que “Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema, ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (DELEUZE, 2006, p.237). Um exemplo expressivo advém de um experimento da psicologia, no qual um macaco deva encontrar o seu alimento, numa caixa com cor determinada, em meio a outras de diversas cores. Há, então, um período paradoxal, em que o número de “erros” diminui, sem que, todavia, o macaco possua o “saber” ou a “verdade” de uma solução para cada caso. Feliz momento, afirma Deleuze, “em que o macaco-filósofo se abre à verdade e produz o verdadeiro, mas somente na medida em que ele começa a penetrar na espessura colorida de um problema. O texto desemboca numa definição da qual aprender é penetrar no universal das relações que constituem a ideia e nas singularidades que lhes correspondem.

Deleuze destaca ainda, que há um momento no aprender que está no limiar de consciência, e que, portanto, “aprender passa pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda” (DELEUZE, 2006, p. 237).

Mas pode-se objetar novamente: afinal, o que significa aprender?

Referindo-se ao aprendiz, Deleuze afirma que cada faculdade deve ser elevada a um exercício transcendente. O aprendiz procura fazer

que nasça na sensibilidade esta segunda potência que aprende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos. É um exercício dinâmico de várias faculdades. Daqui decorre um célebre e interessante texto deleuziano:

A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Ideia será o pensamento suscitado? Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionário se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paideia que percorre inteiramente o indivíduo (DELEUZE, 2006, p. 237).

O método, portanto, não garante o pensamento. É um meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades. Tem um papel regulador. Mas também, emenda o autor, é manifestação de uma “cogitatio natura”, pressupondo uma boa vontade assim como uma decisão premeditada do pensador. A cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encandeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento.

O Aprender, nesse contexto, é apenas o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um a outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita e a “aprendizagem recai, sobretudo, do lado do rato no labirinto, enquanto que o filósofo fora da caverna leva consigo apenas o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 2006, p. 238).

Esses são alguns aspectos que permitem fazer uma crítica aos postulados dogmáticos do pensamento, que encontram na “cogitatio natura”, a sua auto-justificação e legitimidade. Deleuze demonstra, portanto, a necessidade de superar essa imagem do pensamento, revertê-la, por um pensamento sem imagem. Trata-se de um pensamento que não dá as mãos à reconhecimento, nem a filosofia da representação com suas marcas de universalidade conceitual, de uso correto da razão e de boa vontade do pensador, com as respectivas expressões. Assim, a filosofia deleuziana estabelece duas dimensões ou espaços, “o espaço da imagem

do pensamento, que é dogmático, ortodoxo, metafísico, moral, racional, transcendente..., e o espaço do pensamento sem imagem, que é sem imagem, que é pluralista, heterodoxo, ontológico, ético, trágico, imanente” (MACHADO, 2010, p. 26).

Essa citação faz ter presente que é o pensamento sem imagem que viabiliza liberar a diferença das amarras e da domesticação do pensamento representacional, como já sugeriu belamente Foucault:

Para libertar a diferença, precisamos de um pensamento em contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim à divergência; um pensamento afirmativo, cujo instrumento seja a disjunção; um pensamento múltiplo, da multiplicidade dispersa e nômade que não limita nem reagrupa nenhuma das coações do mesmo; um pensamento que não obedece ao modelo escolar (que falsifica a resposta já feita), mas que se dirige a problemas insolúveis, quer dizer, a uma multiplicidade de pontos extraordinários que se descobre à medida que se distinguem as suas condições que insiste, subsiste, num jogo de repetições (FOUCAULT, 1997, p.68).

Encerrando esse tópico, trazemos um texto no qual Deleuze, em consonância com Nietzsche, propugna que o pensamento tem afinidade direta com a vida, mas a vida imanente, que afirma a si mesma: um pensamento que conduza a vida até o fim daquilo que ela pode:

O conhecimento legislador (kantiano) significa a dupla e simultânea submissão do pensamento à vida razoável e da vida à razão. A crítica como crítica do conhecimento deverá ser capaz de dar outro sentido ao pensamento: um pensamento que iria até o limite daquilo que a vida pode, que conduziria a vida até o limite do que ela pode. Um pensamento que afirmaria a vida. A vida seria a força ativa do pensamento e o pensamento o poder afirmador da vida. Pensar seria descobrir, inventar novas possibilidades de vida, a vida ultrapassando os limites que o conhecimento lhe fixa, o pensamento ultrapassando os limites que a vida lhe fixa. O pensador com uma bela afinidade entre

pensamento e vida, instintos assentados em solos contrários que, relacionados, se impulsionam mutuamente para adiante. Essa afinidade entre pensamento e vida é também a essência da arte (DELEUZE, 1976, III, §13. p. 83).

Eis, portanto, um grito contra toda forma de limitação imposta pela insipidez do racionalismo, para afirmar a vida por ela mesma, por meio do grande encontro entre pensamento e vida sem distinções dualistas que aprisionam os encontros intensivos da diferença.

Neste sentido há um clarão reluzente que não pode ser ignorado no tocante à “questão da imanência”. Deleuze, em “A imanência uma Vida”, afirma:

Dir-se-á que a pura imanência é UMA VIDA, nada mais. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não é imanente a nada específico é ele mesmo uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência e beatitude completas (DELEUZE, 2002, p. 40).

Assim como a vida é imanente à própria Vida, e não pode ser separada, não pode ser dividida e nada pode haver fora dela.

Uma vida está por todos os lugares, por todos os momentos que atravessam este ou aquele sujeito vivo e que medem tais objetos vividos: vida imanente trazendo os acontecimentos ou singularidades que apenas se atualizam nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela mesma, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entretempos, entremomentos (DELEUZE, 2002, p. 41).

Pensar a imanência é, portanto, não separar o pensamento da vida. Pensar e ser é uma coisa só. Pensar, já não mais à luz do tempo cronológico, mas à luz de Aiôn, um entretempo acontecimental, tempo indefinido do acontecimento.⁴⁰

⁴⁰ Nesse nível, o acontecimento não é mais apenas a diferença das coisas ou dos estados de coisas; ele afeta a subjetividade, insere a diferença no próprio sujeito. Se chamarmos acontecimento a uma mudança na ordem do sentido (o que fazia

Isso posto e considerando presentes os objetivos dessa investigação, propõe-se agora avançar nessa cartografia dando ênfase a uma notável noção deleuziana, que se relaciona com o conceito de criação. Pensar para Deleuze, é sobretudo, criar.

2.3. MERGULHOS NO AQUERONTE

Para Deleuze e Guattari, em QPH, o pensamento é essencialmente criativo e há três potências de criação: a Arte, a Ciência, a Filosofia. Cada uma delas é uma forma distinta de experimentar o pensamento e cada uma delas produz um resultado diferente para suas experiências. Voltemo-nos agora para as distinções e conexões mais fundamentais entre essas disciplinas caóides .

O grande tema da filosofia deleuziana é o pensamento. E o pensamento supõe uma estreita relação com o caos. Pensar, é dar consistência ao caos. Deleuze e Guattari assim especificam o caos:

Define-se o caos menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência. É uma velocidade infinita de nascimento e esvanecimento (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 153).

Há três possibilidades de saberes que mergulham e recortam o caos, produzindo significações: a arte, que cria afetos, sensações; a ciência, criadora de prospectos (conhecimentos), e a filosofia, que produz conceitos. Elas não se reduzem uma à outra, mas há uma interação entre elas. Nem tampouco há hierarquia ou proeminência de uma sobre outra. Cada uma é uma reação contra a opinião que promete o impossível: vencer o caos.

sentido até o presente tornou-se indiferente e mesmo opaco para nós, aquilo a que agora somos sensíveis não fazia sentido antes), convém concluir que o acontecimento não tem lugar no tempo, uma vez que afeta as condições mesmas de uma cronologia. Ao contrário, ele marca uma *cesura*, um *corte*, de modo que o tempo se interrompe para retomar sobre um outro plano (daí a expressão "entre-tempo")." (ZOURABILICHVILI, 2004, p. 11-12)

Em QPH, os autores afirmam que a filosofia pergunta como guardar as velocidades infinitas, ganhando ao mesmo tempo consistência, dando uma consistência própria ao virtual. A filosofia recorta o caos, selecionando movimentos infinitos do pensamento. Doutra parte, a ciência tem uma maneira peculiar de abordar o caos: ela renuncia ao infinito, à velocidade infinita para ganhar uma referência capaz de atualizar o virtual.

Segundo os filósofos franceses, a ciência opera por funções, num plano de referência. É um processo de desaceleração, da mesma forma como a matéria se atualiza, também o pensamento científico é capaz de penetrá-la por proposições. Às funções cabe um papel muito mais “matemático”, se é possível assim afirmar, pois são os functivos que vão dar conta da determinação de coordenadas formadas pela relação de variáveis independentes que se relacionam na diagramação de um plano de referência. As proposições são do campo da lógica científica. Da mesma maneira que as funções, também elas têm o objetivo de traçar um plano de referência, de atualizar o virtual em acontecimentos que deem conta do estado de coisas, mas o fazem por meio de prospectos, e não de functivos.

Ciência e filosofia se tocam, se deslizam, mas seguem duas vias. Os conceitos filosóficos têm por consistência acontecimentos, ao passo que as funções científicas têm por referência estados de coisas ou misturas. A filosofia não pára de extrair, por conceitos, do estado de coisas, um acontecimento consistente, ao passo que a ciência não cessa de atualizar, por funções, o acontecimento num estado de coisas.

Outra distinção entre a filosofia e a ciência, se refere ao modo de enunciação. Para os autores, há tanta experimentação como experiência do pensamento em filosofia quanto na ciência, e nos dois casos a experiência pode ser perturbadora, estando próxima do caos. Mas também há tanta criação em ciência quanto na filosofia ou nas artes. Nenhuma criação existe sem experiência.

Quanto à arte, ela também faz sua viagem ao caos, ao virtual das infinitas velocidades, e realiza o seu crivo nesse caos, com a intenção de perpetuá-lo em monumentos que atestam a própria virtualidade. Em QPH, os autores manifestam o incrível poder de “conservação” da arte, seja num quadro, num filme, num livro. A arte conserva e se conserva, em si, embora nunca dure mais que seus materiais. Ela independe do espectador e do criador. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos.

Os filósofos clarificam esse conceito e nos propõe que:

Os perceptos não são mais percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são *seres* que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é, fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 213).

Assim a arte não é a representação ou comemoração do que já foi ou do que já passou, o que as obras de arte fazem é entregar ao futuro um bloco de sensações que fixaram do acontecimento. E aqui aparece singularmente o papel do artista, seja ele pintor, escultor, músico ou escritor. O artista defronta-se com as velocidades infinitas e através das escolhas de materiais, de cores, sons, de palavras, exerce a criação: “é de toda arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou visões que nos dá” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 227).

Eis, portanto, a função criadora que a arte pode desenvolver. No entanto, de acordo com os autores, constantemente nos escondemos atrás de opiniões protetoras. A opinião protege do caos, como se fosse um guarda-sol que abriga, dá segurança. Mas a arte, a ciência, a filosofia exigem muito mais. Difícil não dedicar mais alguns momentos para capturar, a seguir, esse belo texto:

A filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos. Só o venceremos a este preço. Atravessei três vezes o Aqueronte como vencedor. O filósofo, o cientista, o artista parecem retornar do país dos mortos (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 260).

Cabe, portanto, rasgar o firmamento das certezas estabelecidas, do senso comum, do pensamento dogmático e representacional, para buscar o novo, que só o caos pode proporcionar, por meio de um mergulho radical nas águas do Aqueronte. Não podemos titubear com

medo de não conseguirmos voltar do mundo dos mortos, como apregoa Gallo (2008, p. 59): “o mundo dos mortos é aqui, quando sucumbimos à opinião generalizada. Precisamos do mergulho no caos, precisamos das águas do Aqueronte para, nelas, reencontrar a criatividade.”

E é somente enfrentando o caos que se pode trazer algo de significativo. Aqui cabe perguntar: o que trazem do caos, o artista, o cientista e o filósofo? Um texto bastante denso explicita o pensamento dos filósofos franceses:

O que o filósofo traz do caos são variações que permanecem infinitas, mas tornadas inseparáveis sobre superfícies ou volumes absolutos que traçam um plano de imanência secante: não mais associações de ideias distintas, mas reencadeamentos, por zona de indistinção num conceito. O cientista traz do caos variáveis, tornadas independentes por desaceleração, isto é, por eliminação de outras variabilidades quaisquer, suscetíveis de interferir, de modo que as variáveis retidas entram em relações determináveis numa função: não mais são liames de propriedade nas coisas, mas coordenadas finitas sobre um plano secante de referência, que vai das probabilidades locais a uma cosmologia global. O artista traz do caos variedades que não constituem mais uma reprodução do sensível no órgão, mas erigem um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição anorgânica, capaz de restituir o infinito. Trata-se sempre de vencer o caos por um plano secante que o atravessa (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 260).

O filósofo traz variações que permanecem infinitas; o cientista traz do caos variáveis, tornadas independentes por desaceleração; o artista traz do caos variedades, isto é, erige um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição, capaz de restituir o infinito.

Deleuze e Guattari insistem em que a luta contra o caos implica em afinidade com o inimigo, mas há outra luta importante, que é a luta contra a opinião, que pretende nos proteger do próprio caos. Embaixo do guarda-sol protetor está um firmamento no qual são inscritas as convenções humanas e as opiniões; elas são enfrentadas pelo artista

que abre uma fenda no guarda-sol, rasgando-o até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso. Esse movimento, no que tange à arte, é assim descrito:

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar, para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 262).

O artista não atuará num plano de imanência, como faz o filósofo, ou no plano de referência, como fazem os cientistas, mas num plano de composição. Essa distinção é bastante clara, quando se retomam as três formas de pensamento como enfrentamento do caos. Assim, cada disciplina é específica, mas se interrelaciona com a outra:

Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 253).

As três vias são específicas e nos remetem ao pensamento. Pensar é pensar por conceitos ou então por funções, ou ainda por sensações, e nenhum desses pensamentos é melhor do que o outro. Os três pensamentos cruzam-se, entrelaçam-se sem síntese nem identificação. Segundo Deleuze e Guattari, sobre o plano de imanência produz-se a Filosofia, sobre o plano de consistência, a Ciência e sobre o plano de composição, a Arte.

A junção destes três planos chama-se «cérebro». Mas Deleuze e Guattari advertem: o cérebro não constitui a unidade entre as três formas de realidade, que são a Arte, a Ciência e a Filosofia. O cérebro não é senão a sua conexão, a sua carta, o seu mapa: o cérebro é um Eu, um «Eu concebo» filosófico, um «Eu refiro» científico, ou um «Eu sinto» artístico.

Antes de encerrar esse tópico convém que nos detenhamos um momento sobre o plano de imanência. Ele é imprescindível para a criação filosófica. Mas isso demanda, antes, perguntar, o que é plano de imanência? Essa densa e complexa questão pode aqui ser acenada.

Para os pensadores franceses, os conceitos filosóficos são totalidades fragmentárias que não se ajustam uma às outras, já que suas bordas não coincidem. Eles nascem de lances de dados, não compõem um quebra cabeças. Mas há algo que os engloba, sustenta: o plano de imanência. Esse plano não é um conceito particular, ou geral, nem, por sua vez, um grande conceito que engloba os outros. Em o que é QPH, a ideia de plano de imanência parece estar ligada a de um plano de consistência pragmático, de experimentação, onde se dão e circulam os conceitos: “É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sob uma curvatura renovável, sempre variável” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 51).

Enquanto os conceitos são construídos, pensados, o plano permanece, está lá. É o deserto que vem a ser povoado pelos conceitos. É a curvatura, o horizonte absoluto no qual os conceitos se acomodam. Bento Prado Junior explicou essa noção:

O plano de imanência é essencialmente um campo onde se produzem, circulam e se entrecrocaram os conceitos. Ele é sucessivamente definido como uma atmosfera [...] como informe e fractal, como horizonte e reservatório, como um meio indivisível ou impartilhável (PRADO JUNIOR, 2000, p. 308)

O plano de imanência é, portanto, “o chão”, a terra “do conceito”. E a filosofia é, ao mesmo tempo, criação de conceito e instauração do plano. Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Isso não significa, porém, que ele seja anterior à filosofia, mas que ele é uma condição interna e necessária para que exista a filosofia. Eles ocorrem

distintamente, mas juntos. Cada filósofo pode criar seu próprio plano, enquanto outros podem conceitualizar no contexto de planos já delimitados, podendo existir, ao mesmo tempo, vários planos de imanência que se tocam, se complementam ou se distinguem, mas convivem.

Enquanto pré-filosófico, o plano de imanência pode ser perigoso. Aliás, pensar é um exercício perigoso. Deleuze nos presentearia com uma curiosa e instigante passagem:

Precisamente porque o plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis. São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez ou do excesso. Corremos em direção ao horizonte, sobre o plano de imanência; retornamos dele com olhos vermelhos, mesmo se são os olhos do espírito [...] pensar é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa (DELEUZE e GUATARRI, 1992, p. 58).

A descrição nocional do plano de imanência se relaciona ainda com o caos e suas velocidades. A imanência é a própria dimensão caótica.

O que caracteriza o caos é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: já que uma não aparece sem que a outra já tenha desaparecido, e que uma não aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 59).

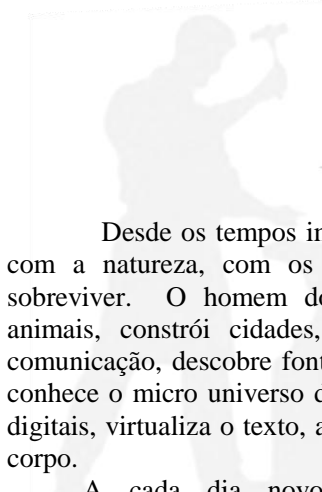
Desse modo, para se pensar a imanência, seria necessário criar planos que funcionassem como uma delimitação do caos. Daí a necessidade de cortá-lo, através de uma espécie de mapa, para que seja possível nele se locomover e pensá-lo. Ao se traçar o plano, o caos estaria sendo delimitado, clivado. O problema da filosofia reforçam os pensadores, é adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha. Nesse ínterim, o mais significativo é que não se percam as intensidades dos movimentos infinitos, produzidas no caos.

Operando um corte no caos, o plano de imanência faz apelo à criação de conceitos. “Só criando conceitos, assumindo uma feição verdadeiramente filosófica é que a filosofia da educação poderá ter um futuro promissor, no Brasil ou em outro lugar qualquer”. (GALLO, 2008, p.59).

A partir dessa perspectiva ampla, dos constructos da filosofia da diferença, nos aproximaremos do plano de imanência educacional⁴¹. Antes, porém, faremos conexões com outros planos, notadamente, aqueles que se referem às novas tecnologias de comunicação.

⁴¹ Esclarecemos que diante da riqueza de operadores nocionais que já estão presentes nesse texto, não estabelecemos um recorte a priori – enquanto categorias - por entendermos que muitas dos conceitos terão visibilidade no decorrer dos relatos cartográficos. Além disso, outros constructos serão retomados na sequência, com destaque para o conceito de rizoma e de educação menor.

III – FERRO, FOGO, FORJA E SUAS FORMAS ⁴²



Entre a filosofia, a ciência e a arte, a tecnologia forja-se e institui o movimento da existência humana de modo a vir a ser a *tecnologia em si*. (Catapan, 2001)

Desde os tempos imemoriais o ser humano estabelece relações com a natureza, com os outros e consigo próprio no desafio de sobreviver. O homem domina o fogo, cultiva a terra, domestica animais, constrói cidades, inventa meios de transporte, meios de comunicação, descobre fontes de energia, conquista o espaço cósmico, conhece o micro universo da matéria, e, hoje, por meio de tecnologias digitais, virtualiza o texto, a leitura, o lazer, a economia e até o próprio corpo.

A cada dia novos artefatos tecnológicos adentram em, praticamente, todos os espaços e tempos da existência humana, isto é, no espaço-tempo da produção, da cidadania, no espaço-tempo doméstico, no espaço-tempo da comunicação.

Desse modo, a presença tecnológica já não é meramente circundante ou acessória e provoca mudanças, transformações nas relações dos humanos consigo próprios, com os outros e com a natureza.

Há de se reconhecer, no entanto, que os problemas que envolvem as questões das tecnologias apresentam tensões permanentes, ambiguidades e situações dilemáticas, pois envolvem o fazer humano – homo faber; o saber, o conhecimento, a ciência – homo sapiens; as dimensões de poder – homo politicus; o saber e a demência – homo sapiens-demens; a destruição e a guerra – homo terminator. Esses temas provocam debates apaixonados que encontram seu lócus privilegiado numa filosofia da técnica ou da tecnologia. ⁴³

⁴² De intensa conotação mítica o ferro, o fogo, a forja evocam o poder da criação humana e a transformação da natureza (ELIADE, 1979).

⁴³ O emprego das noções filosóficas da técnica e/ou filosofia da tecnologia é marcado por uma extensa polêmica “As palavras técnica e tecnologia possuem significados distintos, e existem razões para nos perguntarmos se, em termos gerais, se deve falar de uma filosofia da técnica ou de uma filosofia da tecnologia” (MITCHAM, 1989, p. 13). Essas distinções excedem os objetivos deste texto, pois remetem ao debate das tendências diferenciadas no modo de questionar, desde a filosofia, a esfera das “técnicas ou das tecno-ciências”.

Nos limites desse texto, não pretendemos definir a técnica, nem tampouco percorrer os extensos meandros dos debates da filosofia da técnica ou da tecnologia, mas intencionamos cartografar algumas linhas que esboçam os entornos do debate filosófico para conhecê-los e conectá-los com as questões socioculturais e educativas contemporâneas.

Para realizar esse intento, teceremos breves referências a algumas particularidades do desenvolvimento do conceito da técnica seguido da visita, em formas de flashes, aos pensadores da filosofia contemporânea, Herbert Marcuse (1982), Ortega Y Gasset (1991), Pierre Lévy (1993), Bruno Latour (2001) e Martin Heidegger (2010). Na sequência abordaremos alguns deslocamentos socioculturais promovidos pelas tecnologias de comunicação, porém, focados nas tecnologias de comunicação digital. Para tanto, contaremos com as contribuições clássicas de Marshall McLuhan (1969), Pierre Babin (1983,1986), e também com as aproximações de Lucia Santaella (2003), André Lemos (2010), Michel Serres (2000,2005).

3.1. DESAFIANDO ZEUS

Ao referenciar a perspectiva etnozoológica, Lemos (2010) afirma que a técnica se situa como uma solução zoológica da espécie humana na sua confrontação com a natureza. A tecnicidade humana aparece como uma das primeiras características do fenômeno humano. Assim, antropogênese e tecnogênese coincidem, uma vez que o homem não pode ser definido antropológicamente sem a dimensão da tecnicidade.

De acordo com Vargas (1994, p. 18), a técnica, no sentido geral, é “tão antiga quanto o homem, pois aparece com a fabricação de instrumentos. E, de acordo com a antropologia, não há homem sem instrumentos, por mais rudimentares que sejam”. Assim, a fabricação da pedra lascada e o aparecimento do homem seriam simultâneos. E a essa fabricação já corresponderia um saber fazer, embora a “*tekhne*” propriamente dita, enquanto arte, só tenha aparecido na Grécia Clássica.

As técnicas das comunidades primitivas permitiam que os humanos criassem ferramentas e instrumentos que o protegessem, mas também que aumentassem a extensão do seu corpo, reduzindo, assim, as dificuldades do trabalho braçal. São conhecidos os exemplos do martelo que aumenta a potência do braço; do arado, como uma mão, que permite cavar na terra. Desse modo, ao mesmo tempo em que se adaptava à

natureza, o homem nela interferia e a “moldava” através das técnicas que desenvolvia.

O filósofo José Ortega y Gasset (1833-1955) em *Meditação sobre a Técnica* (1991) esboça uma periodização interessante⁴⁴. Para Ortega y Gasset (1991), no período denominado de “técnica do acaso” situa-se a técnica primitiva. O homem primitivo usa a própria técnica, enquanto tal, ou seja, não se dá conta de que, entre suas capacidades, existe uma que lhe permite reformar a natureza na direção que lhe aprouver. O conjunto dos atos técnicos não possui um corpo definido, diferenciado do repertório de atos naturais. Também a simplicidade e escassez da técnica primitiva trazem consigo o fato de que os atos são exercidos por toda uma coletividade, com algumas diferenças de gênero. Acrescenta-se ainda que o caráter inventivo ou da invenção não é prioritário. As soluções de problemas se dão num ambiente no qual a dimensão mítica, da magia, é preponderante. Assim, as técnicas primitivas têm originalmente uma dimensão mágica e só são técnicas pelo que têm de magia.

Vargas (1994, p. 19) explica a peculiaridade mágica das técnicas:

Todas as técnicas tiveram origem mágica. Desde o arado que penetrava a mãe terra para fecundá-la e que, portanto, tinha a forma de um falo, até a medicina grega, originária do deus Asclépio – que curava os doentes durante o seu sono – passando pela forjaria e têmpera dos aços das espadas árabes, em que os cavaleiros arrebatavam as espadas das forjas, e as temperavam e brandiam-nas contra o vento, combatendo espíritos [...]. A transmissão dos conhecimentos técnicos de geração a geração foi também inicialmente feita como segredos revelados pelos deuses e, portanto, a uma corporação. De uma forma positiva, entretanto, pode-se pensar a invenção das técnicas e a sua transmissão de geração a geração como baseado num instinto esclarecedor.

A relação da técnica com o universo mágico está presente em muitas narrativas, singularmente nas míticas gregas, como no mito de

⁴⁴ O autor distingue três grandes fases da técnica, denominando-as de fases, e usa o termo “evolução” das técnicas, a saber: 1) a técnica do acaso; 2) a técnica do artesanato e 3) a técnica do técnico.

Prometeu. Esse mito, de diferentes versões, está presente nas grandes narrativas clássicas do Protágoras, de Platão; Prometeu, de Ésquilo; e Teogonia e Erga⁴⁵, de Hesíodo.

Em *O trabalho e os dias*, de Hesíodo (século VIII a.C.), encontramos esse bonito texto:

Oculto retém os deuses o vital para os homens;
Senão comodamente em um só dia trabalharias
Para teres por um ano, podendo em ócio ficar;
Acima da fumaça logo o leme alojarias,
Trabalhos de bois e incansáveis mulas se
perderiam.

Mas Zeus encolerizado em suas entranhas
ocultou,
pois foi logrado por Prometeu de curvo-tramar;
por isso para os homens tramou tristes pesares:
ocultou o fogo. E de novo o bravo filho de Jápeto
roubou-o do tramante Zeus para os homens
mortais
em oca férula, dissimulando-o de Zeus frui-raios.

Então encolerizado disse o agrega-nuvens Zeus:
“Filho de Jápeto, sobre todos hábil em tuas
tramas,
Apraz-te furtar o fogo fraudando-me as entranhas,
Grande praga para ti e para os homens vindouros!
Para esses em lugar do fogo eu darei um mal e
todos se alegrarão no ânimo, mimando muito esse
mal”.

(HESÍODO, 1996, p. 25)

Assim, o titã Prometeu roubou dos deuses o segredo do fogo e o revelou aos homens. Zeus castigou-o. Na sequência do texto supracitado, Pandora será enviada como o castigo que espalhará toda a espécie de sofrimento aos humanos.

Entre as interpretações das belas narrativas mitológicas está a de Vernant apontado por Motoyama (1995). De acordo com o autor, o mito de Prometeu é uma representação simbólica do surgimento do trabalho e da técnica. O mito remete aos tempos ancestrais quando os homens

⁴⁵ “Erga” é a mesma denominação para o poema épico “O Trabalho e os Dias”, de Hesíodo .

rompem com a dependência divina para assumirem a responsabilidade de produzir a sua sobrevivência por meio do trabalho e com o auxílio dos artifícios e objetos técnicos. Contudo, isso não foi bem visto pelo olhar dos deuses do Olimpo e essa ação será interpretada negativamente como fraude ou, literalmente, como roubo. E como os deuses não permaneceram indiferentes, ocorre a punição devido à ousadia humana. Desde então, os simples mortais deverão contar com sua própria habilidade e arte para sobreviver. Os infortúnios, as dores e sofrimentos serão o castigo divino para a ousadia diante dos deuses. Assim, a aventura humana iniciada com o trabalho e o desenvolvimento da técnica estará sempre sob vigilância severa dos deuses. Não obstante, a audácia prometéica dos humanos parece nunca ter fim e estará ancorada no desenvolvimento e mutações da própria técnica, isto é, da ciência e da tecnologia.

Assim, nesse rico e longo processo de humanização, o ser humano aperfeiçoa o seu próprio fazer: surge um saber fazer, uma técnica, expressão do *homo faber*, face indissociável do *homo sapiens-demens*.

É na terra de Homero que as técnicas se transformam de saberes sagrados e mágicos, de índole mítica, na qual os deuses detinham o monopólio do saber, do fazer instrumentos e utensílios, para uma atividade outra, a “*tekhne*” um saber-fazer aperfeiçoado pelo homem e passível de ser transmitido de geração em geração⁴⁶.

De fato, a noção de técnica, no registro cultural grego, pode ser traduzida por arte. Mas não é uma arte qualquer. O conceito é rico e extenso. Pontuamos breves anotações.

Tomando as anotações de Lemos (2010), percebemos que a *tekhne* compreende as atividades práticas, desde a elaboração de leis e a habilidade para contar e medir, passando pela arte do artesão, do médico ou da confecção do pão, até as artes plásticas ou belas artes, essas últimas consideradas como a mais alta expressão da tecnicidade humana. *Tekhnè* é um conceito filosófico que aborda o saber fazer humano, distinguindo-o, assim, da geração das coisas naturais. Resumidamente, esse conceito é fruto de uma primeira filosofia da

⁴⁶ Ortega Y Gasset (1991) denomina esse estágio da técnica, como “técnica do artesanato ou “técnica do artesão,” e que abrange a Grécia e Roma Antiga e Idade Média. Enquanto técnica mais desenvolvida, esse período traz como grande característica o aperfeiçoamento técnico, a unidade fazer-saber, e especialmente seu caráter educativo, por meio da aprendizagem associativa.

técnica que visa distinguir o fazer humano do fazer da natureza. Para Lemos (2010, p. 27) “a tekhnè é a arte que coloca o homem no centro do fazer poiético, em confronto direto com as coisas naturais. A tekhnè é uma poièsis no sentido de revelar todo o fazer humano”. Assim, a dança é tekhnè, bem como as boas maneiras, a cozinha. Para os gregos, todo ato humano é tekhnè e “toda tekhnè” tem por característica fazer nascer uma obra.

O nascimento da filosofia grega incide em nossa visão contemporânea sobre a tecnologia. Como sabemos, a história da filosofia registra que a noção de tekhnè se apresentará como distinta de outra noção, a de épistèmè, ou seja, distinta do saber contemplativo. Platão e Aristóteles pedem para entrar em cena.

O embate entre Platão e os sofistas colocava em pauta o problema da contemplação filosófica enquanto atividade mais digna dos homens, acima da tekhnè e longe dos receituários e manuais sofisticos. Conforme Lemos (2010, p. 27): “não é à toa que os sofistas são chamados de tekhnai, por Platão”. A partir de Platão, a tekhnè vai ser colocada em oposição ao saber teórico-contemplativo, à épistèmè (ou seja, a contemplação filosófica). Bem sabemos que o platonismo, que está na base do pensamento dogmático, do pensamento representacional, também induz nossa percepção em relação às artes práticas, que ainda hoje são consideradas menores em relação à atividade teórica, intelectual. Os dilemas da prática e da teoria aí se alojam.

Acrescentamos ainda que o pensamento filosófico grego associa a técnica aos destinos do homem e da polis. O artista, aquele que possui o dom de uma tekhnè, é para Platão um demiurgo, um imitador, produtor de cópias e de simulacros. Os objetos técnicos são assim produtos que imitam o ser, e se apresentam como cópia, a imitação ou o simulacro. Platão instaura, assim, a tese da desconfiança em relação à tekhnè.

Com Aristóteles, a atividade prática é inferior às coisas da natureza, pois nada do que é fabricado possui nele mesmo princípio da fabricação. Assim, as coisas artificiais, frutos da tekhnè, são inferiores às coisas naturais, pois estas possuem o princípio do vir a ser. As artificiais são formadas, diferentemente das coisas naturais, pela externalidade da ação humana. Essa inferioridade dos seres artificiais em relação aos seres naturais está ligada, no registro Aristotélico, à incapacidade autopoiética dos seres artificiais. Na teoria das quatro causas, é bom recordar, a tekhnè, como poièsis, está submetida à causa final e à causa formal, estranhas ao acaso da natureza.

Se retomarmos o que pontuamos até aqui, vimos que, na perspectiva mítica, a origem humana coincide com a tecnogênese. A técnica, como imitação e violação da natureza, inferior à contemplação e à natureza mesma, será também fonte de violação dos limites sagrados impostos pelos deuses aos homens. A *tekhne* é assim, ao mesmo tempo, inferior à natureza, à contemplação filosófica, e transgressão de espaço sagrado. Essa concepção deixou suas marcas profundas em nossa visão contemporânea de tecnologia, como apregoa Lemos (2010).

Sabemos que com o advento do Renascimento um novo cenário se constitui para o desenvolvimento da técnica e da ciência. O retorno à cultura helenística, a retomada do interesse pelo conhecimento da natureza, aliado à dimensão humanista, na qual o homem será focado como centro de todas as coisas, prepararão a emergência de uma nova fase da história humana, conhecida como modernidade. Aqui se instaura uma nova fase do desenvolvimento da ciência, cujos fundamentos remontam aos séculos XVI e XVII, num período que ficou conhecido como Revolução Científica, em que podemos situar uma nova fase da técnica.

Voltando-nos para a classificação de Ortega Y Gasset (1991), encontramos a fase denominada de “técnica do técnico”. São vários elementos de diferenciação e mesmo ruptura com a fase anterior (a técnica do artesão). Para Ortega, nessa fase, o instrumento estará em primeiro plano, isto é, o homem complementa a máquina. Essa ruptura torna o elemento técnico praticamente independente do homem. Também se pode notar a separação aguda entre o técnico e o trabalhador. Mas o que mais caracteriza essa fase é que o homem se dará conta de que possui uma capacidade distinta das capacidades rígidas, pouco mutáveis, que integram a sua porção natural ou animal. Percebe, então, que a técnica não é um acaso, nem dada apenas aos artesãos. Entende, ainda, que a técnica não se reduz a elementos determinados e fixos, mas é um manancial ilimitado de atividades humanas. Essa situação é radicalmente nova. Até então o homem conseguia perceber o que não podia fazer, e o que era incapaz de realizar. Agora, há um novo cenário, no qual prevalecem as potencialidades, em princípio, sem limites. Com isso a inventividade humana é lançada para horizontes históricos surpreendentes (ORTEGA, 1991, p.61s).

Desse modo, ainda que em sentido amplo, pode-se afirmar que a noção de tecnologia se constitui, na modernidade, quando se percebe que tudo o que se constrói é regido por leis científicas e pode ser

compreendido por meio de teorias explicativas. Com a emergência e consolidação do capitalismo, nos séculos XVII e XVIII, seguida da revolução industrial, as ligações entre as ciências e a necessidade de resolução de problemas técnicos ficou fortalecida. É nesse ínterim que surge uma nova etapa do desenvolvimento técnico, ou seja, da tecnologia.

A ciência moderna, uma vez metodologicamente articulada, precisava expandir sua atuação e exigia instrumentos de pesquisa cada vez mais sofisticados na busca da mensuração precisa. Dois fatos cooperaram para o aparecimento da tecnologia como uma aproximação da técnica com a ciência moderna. De acordo com Vargas, (2003, p. 29):

O primeiro foi o aparecimento, na Europa, de uma crença de que tudo que pudesse ser feito pelo homem poderia sê-lo por intermédio de conhecimentos científicos. O segundo foi que a ciência experimental exigira para seus experimentos, instrumentos de medida precisos que teriam que ser fabricados ou por cientistas com dotes artesanais ou por artesãos informados pelas teorias científicas. Essa, sem dúvida, foi a origem da tecnologia como utilização das teorias científicas na solução de problemas técnicos [...]. Os primeiros sucessos apareceram ao se explicar o funcionamento das máquinas a vapor por meio de teorias científicas para a construção de máquinas elétricas e confirmou-se com a eletrônica; não se sabe exatamente onde termina a ciência e começa a técnica.

Note-se que a citação tem sua força na ênfase da vinculação, da aliança, do imbricamento entre técnica e ciência. Sugere-se, portanto, que a tecnologia começa no ponto em que ciência e técnica se confundem ou se implicam. Essa mútua implicação é tão forte, que se torna difícil estabelecer critérios para distinguir os dois termos.⁴⁷

⁴⁷ O uso polissêmico do termo “tecnologia”, os adensamentos e o uso por contraste, dificulta a localização de uma definição histórica precisa ou “original”, como demonstra Rui Gama em seus estudos históricos-filológicos. (GAMA, 1986).

Para Rui Gama (1986) e Milton Vargas (1994) uma tentativa de separação entre ciência pura e tecnologia não faz muito sentido, sobretudo após o desenvolvimento científico da Segunda Guerra. É conhecido que a bomba atômica, o radar, conquistas espaciais ocorreram de tal forma que se tornou difícil separar o que é puramente científico do que é técnico. Evidentemente, é possível buscar clareamentos e distinções, mas na prática é difícil separá-las, pois o desenvolvimento de ambas assenta na sua cooperação mútua. Assim, devem ser tratadas como uma unidade inseparável em todos os sentidos⁴⁸.

3.2. APROXIMAÇÕES FILOSÓFICAS

No âmbito dessas considerações, parece oportuno ouvir outras vozes ainda que “em passant,” no contexto da filosofia contemporânea. Com efeito, diversas concepções de técnica podem ser encontradas na literatura filosófica, ou numa “filosofia da tecnologia”⁴⁹.

⁴⁸ Aqui se aloja um vasto campo de estudos filosóficos e sociológicos contemporâneos, dentre eles aqueles que demonstram a preocupação social com a tecnologia, também conhecida como perspectiva sociotécnica da ciência e da tecnologia, na qual se acentuam as atividades fronteiriças, mas também interativas. Autores como Latour (2001), ao explorar o conceito de Rede de Atores, avançam no sentido de propor uma espécie de tratamento conjunto da Ciência e da Tecnologia. A ciência não consistiria em pura teoria, nem a tecnologia em pura aplicação, senão que ambas seriam integrantes de redes de cujos nós também fazem parte de todo tipo de instrumentos, seres e objetos relevantes à atividade que se desenvolve no seu entorno. Os produtos da atividade científica – as teorias – não poderiam então continuar sendo separadas dos instrumentos – as tecnologias, inclusive – que participam da sua elaboração.

⁴⁹ C. Mitcham (1989) diferencia duas grandes tradições na filosofia da tecnologia: uma ligada aos “engenheiros” e outra aos “humanistas”. No primeiro caso está situado o empenho de engenheiros, de cientistas de “elaborar uma filosofia tecnológica”, de viés otimista quanto ao papel da tecnologia. Mitcham indica que essa tradição abrange pensadores como Ernst Kapp (1808-1896), filósofo e geógrafo; Peter Engelmeier (1855-1941), também engenheiro; e Friedrich Dessauer (1881-1963), doutor em física; Gilbert Simondon (1923-1989), psicólogo e engenheiro; e Mário Bunge (1920-), físico. Na tradição humanista, estão os pensadores que buscam a compreensão, uma espécie de “hermenêutica da tecnologia”. Trata-se de uma tradição crítica da civilização tecnológica, iniciada por Rousseau e que se estende aos pensadores do século XX, como Karl Jaspers (1883-1969), Gabriel Marcel (1889-1973), Lewis

De forma mais restrita apontaremos nesse texto alguns apontamentos das contribuições de Ortega Y Gasset (1991), Martin Heidegger (2010), Herbert Marcuse (1982) e Pierre Lévy (1993) e Bruno Latour (2001). Esclarecemos que essa escolha se dá pelo fato de que a contribuição dos autores assume um importante caráter, de alguma forma, paradigmático para essa abordagem.

Ortega y Gasset⁵⁰, já prognosticava pioneiramente na década de 1930, que o tema da técnica, seu sentido, vantagens danos e limites, seriam doravante intensamente debatidos. Tinha razão o filósofo, pois não foram poucos os pensadores que se debruçaram sobre o tema, perguntando-se, recorrentemente, “o que é a técnica”?

O postulado Orteguiano, amplamente divulgado, que define o ser humano como um “Eu” em relação ativa com o conjunto de suas circunstâncias, leva Ortega a considerar a técnica como um aspecto essencial do homem.

Ortega aborda a relação homem-natureza e as condições necessárias para a vida humana. Para o autor, a vida humana não coincide, ao menos totalmente, com o quadro das necessidades orgânicas, como ocorre no mundo animal.

O filósofo sublinha que o homem pode distanciar-se de sua própria natureza, desvinculando-se provisoriamente das necessidades básicas que o acompanham; distanciando-se delas, pode entregar-se a outras ocupações que não sejam sua imediata satisfação. Nesse movimento é que o homem inventa e executa um repertório de atos que lhe permitem fazer o fogo, uma casa, cultivar o campo, ou construir um automóvel. Esses atos modificam ou reformam a circunstância ou natureza, conseguindo que nela exista o que não existe aqui e agora.

Mumford (1895-1988), Martin Heidegger (1889-1976), José Ortega Y Gasset (1883-1955), Jacques Ellul (1912-1994). Acrescentamos Paul Virílio (1932), Manuel Castells(1942-).

⁵⁰ Ortega y Gasset (1883-1955) escreveu um conjunto de textos sobre a técnica, designado pelo nome de “Meditação sobre a Técnica”, no qual ele dá ao público o resultado de um curso desenvolvido no ano de 1933, na Espanha – Universidade de Verão de Santander e publicados no jornal La Nación de Buenos Aires. Sua abordagem da técnica é fortemente antropocêntrica e se desenvolve no contexto de uma teoria da natureza. Daqui decorre o caráter paradigmático de sua contribuição ao tema. “Ortega y Gasset é o primeiro filósofo profissional a ocupar-se da questão da técnica” (MITCHAM, 1989, p. 58).

O conjunto desses atos técnicos específicos é a técnica, definida como “a reforma que o homem impõe à natureza em vista da satisfação de suas necessidades”. E, logo adiante, o filósofo acrescenta : “A técnica é, pois, a reação enérgica contra a natureza ou circunstância, reação essa que leva a criar entre a natureza ou circunstância e o homem uma nova natureza, posta sobre aquela, uma sobrenatureza” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 12). É assim que o homem se empenha em encontrar ao seu redor aquilo de que precisa, adaptando o meio existente ao sujeito, e não apenas adaptando-se ao meio.

Inevitavelmente surge outra pergunta: afinal, de que o homem necessita, ou é considerado necessário? Ortega explica que a técnica não se limita a satisfazer as necessidades biológicas, ou orgânicas, mas vai muito além. Surge, então, o adensamento conceitual de “necessidade humana” que engloba tanto o objetivamente necessário, quanto o supérfluo! Mesmo que essa distinção traga dificuldades na sua delimitação, Ortega deduz que “o empenho do homem em viver, em estar no mundo, é inseparável de seu empenho em estar bem [...] O bem-estar e não o estar é a necessidade fundamental do homem, a necessidade das necessidades” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p.15s).

O pensador espanhol insiste em que o homem é um animal para o qual o supérfluo se apresenta como necessário; ou seja, bem-estar no mundo e a ‘superfluidade’ caminham juntos. Por isso, o homem é “a natividade técnico criador do supérfluo. Homem, técnica e bem-estar são, em última análise, sinônimos” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 17).

Certamente surge aqui outra interrogação, referente ao significado de “bem-estar”. Há mil variantes para definir esse termo, por isso mesmo, o bem-estar é um ponto de chegada, sempre móvel, ilimitadamente variável.

Se a técnica é o repertório de atos provocados e inspirados no sistema de necessidades, ela é também uma realidade proteiforme, em constante mutação. Isso permite dizer que é vã a atitude que pretende estudar a técnica como uma entidade independente, ou como se estivesse determinada por um vetor único e previamente conhecido. Não há, assim, um único desideratum, nem mesmo na ideia linear do progresso, julgada prejudicial quando empregada sem críticas. Supõe que o ser humano quer e insistirá em querer sempre a mesma coisa.

No afã de penetrar no universo humano e no da técnica, o pensador espanhol convida para uma visita ao que denomina “subsolo da técnica”.

O homem no universo é um ente que se vê obrigado, se quiser existir a estar em outro ente, o mundo ou a natureza. E após examinar as condições da natureza que não oferece apenas puras facilidades (pois haveria coincidência plena entre o ser do homem e do mundo), nem tampouco apenas dificuldades (que o ser do homem e do mundo fossem totalmente antagônicos). Ocorre efetivamente que o homem ao estar-no-mundo, defronta-se com o fato de que o mundo a seu redor é uma intrincada rede, tanto de facilidades como de dificuldades. (Há no mundo coisas que não são potencialmente, nem uma coisa, nem outra)

É essa condição de vinculação e de não vinculação à natureza faz do homem uma espécie de centauro ontológico, cuja metade está imersa na natureza e outra transcende-a. O que o ser humano tem de natural se realiza por si mesmo, e não é problema, mas o que é extra-natural depende da dimensão projetiva do homem, denominada de “programa imaginário” (o que ainda não é, mas que aspira a ser). Essa condição do ser humano faz dele próprio algo de singular, um ente cujo ser consiste não no que já é, mas no que ainda não é, um ser que consiste em ainda não ser. Desse modo, no mundo da natureza prevalece uma ontologia da coincidência entre ser e coisa, enquanto no mundo humano isso não se dá efetivamente. Isso leva Gasset a afirmar que “o homem não é uma coisa, mas uma pretensão, a pretensão de ser isto ou o outro. Cada época, cada povo, cada indivíduo modula de forma diferente a pretensão geral humana” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 30).

Na sequência imediata do texto, o filósofo convida a pensar o fenômeno da radicalidade da vida e da existência.

Existir é, para nós, nos descobrir de imediato e tendo de realizar a pretensão que somos em uma determinada circunstância. Não nos é permitido escolher de antemão o mundo ou a circunstância em que temos de viver, mas sim constatar que nos encontramos, sem nossa própria anuência, submersos em um contorno, em um mundo que é o aqui e agora. Esse mundo ou circunstância em que me encontro afundado não é só a paisagem que me envolve, mas é também o meu corpo e também a minha alma. [...] a pretensão ou programa que somos oprime com seu peculiar perfil o mundo circundante, e este responde àquela pressão, aceitando-a ou resistindo-lhe, ou seja, facilitando nossa pretensão em uns pontos e

dificultando-a em outros (ORTEGA Y GASSET 1991, p. 31).

Note-se que a noção de natureza, ou circunstância, não é senão o sistema de facilidades e dificuldades com o qual o homem se defronta e que se relaciona diretamente à pretensão humana de ser isto ou aquilo, diferentemente em cada tempo e em cada época.

Assim, para o ser humano a vida consiste em um problema, enquanto para os demais entes do universo, existir não o é (porque existência deve significar realização de uma essência.). Existir para o homem não é existir, sem mais nem menos, como ser que é, mas é mera possibilidade. Assim, Ortega y Gasset (1991, p. 33) conclui que “nossa vida é pura tarefa e inexorável que-fazer. A vida de cada um de nós é algo que não nos é dado pronto, presenteado, mas algo que se tem de fazer”.

E esse que-fazer, não é uma coisa, mas algo ativo, num sentido que transcende todos os demais. No caso dos outros seres, supõe-se que alguém ou algo que já é, atue; mas, para o homem, ser tem que atuar. Uma instigante frase surpreende e sublinha que o homem se encontra na situação do técnico:”o homem, queira ou não, tem de fazer-se a si mesmo, autofabricar-se” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 34).

Ortega destaca que a vida não é contemplação, mas, sim, produção, fabricação, e porque essas circunstâncias o exigem, ela é também teoria e ciência. A vida é, assim, a descoberta dos meios para se realizar o programa que se é. A natureza se apresenta como a matéria-prima e como máquina possível, máquina oculta que encerra para servir a si mesmo. Nesse ínterim, o autor dirá que é um erro crer que o homem é tão somente um animal casualmente dotado de talento técnico. Ocorre o contrário, porque o homem tem uma tarefa muito diferente da do animal, uma tarefa extranatural, na qual deve entregar-se para realizar seu ser no mundo.

Outro texto elucidativo nos remete à compreensão, conforme o autor da gênese da técnica.

Eis aqui porque o homem começa quando começa a técnica. O espaço menor ou maior que esta abre para o homem na natureza é o alvéolo onde ele pode alojar seu excêntrico ser. Por isso, [...]o sentido e a causa da técnica estão fora dela. Ou seja, no emprego que o homem dá às energias que lhe sobram, energias economizadas pela técnica.

A missão inicial da técnica é esta: dar liberdade ao homem para ele poder entregar-se a si mesmo (ORTEGA Y GASSET, 1991, p.35).

Na continuidade do raciocínio, o filósofo dirá que todas as ações humanas que têm recebido ou merecem especialmente o nome de técnicas não são mais que especificações desse caráter de autofabricação próprio do viver. Isso se confirma em outra passagem na qual se enfatiza essa ontologia da técnica:

O fato absoluto, o puro fenômeno do universo, que é a técnica, só pode acontecer nessa estranha, patética, dramática combinação metafísica, na qual os dois entes heterogêneos, o homem e o mundo, se vêem obrigados a unificar-se, de modo a que um deles, o homem, consiga inserir seu ser extramundano no outro, que é precisamente o mundo. Esse problema, quase de engenharia, é a existência humana (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 36).

Nesse movimento, a técnica não é, a rigor, o primeiro fenômeno. Ela vai idealizar e executar a tarefa que é a vida, que pressupõe um programa de vida, pré-técnico. A capacidade técnica do homem terá como encargo inventar os procedimentos mais simples e seguros para conseguir suprir as necessidades humanas. Isso também supõe invenção ligada ao querer ser humano, mas a invenção pré-técnica supõe um desejo original, cuja tarefa não se apresenta evidente, nem fácil; é, sobretudo, o desejo propriamente criador o que postula o novo, o inexistente. Os desejos se movimentam dentro do que se pretende ser. O desejo pressupõe inventar o argumento da vida, e quando esse desejo está em crise, emerge o pseudo-desejo, que nada traz de promissor: “talvez a doença básica de nosso tempo seja uma crise dos desejos e, por isso, toda a fabulosa potencialidade de nossa técnica parece não nos servir para nada” (ORTEGA Y GASSET 1991 p.37).

Uma ressonância conceitual de forte intensidade em Ortega é aquela que indica a técnica como autofabricação humana. Nessa perspectiva, o homem é um ente cujo ser consiste não no que já é, mas no que ainda não é, um ser que consiste em um vir a ser.. Se no mundo da natureza tudo se realiza por si próprio, o mundo extra-natural, ou da sobre-natureza, está ligado ao programa imaginário, no qual o homem é o protagonista. Aqui transparece o permanente desafio humano, que

consiste no exercício da auto-fabricação, da liberdade, no aqui e agora, em meio às circunstâncias, sejam quais forem. Mas há um adensamento mais radical. Essa auto-fabricação enquanto atividade, não se contenta com o pouco, pois o estar-no-mundo exige superar as contingências da natureza para não apenas viver, mas viver bem. Daí a afirmação da técnica enquanto “supérfluo necessário”.

Essa dimensão expressa uma interessante face da técnica, por vezes secundarizada no discurso filosófico, isto é, a criação de possibilidades sempre novas para o humano. Essa percepção pode remeter ao desejo da contínua reinvenção humana, não apenas nos instrumentos e objetos, mas no re-inventar o próprio argumento da vida nas circunstâncias históricas de cada dia.

Como todo pensador, Ortega foi filho de seu tempo. A rotulação de pensador liberal lhe foi atribuída. Foi amado por uns, criticado por muitos. Mas permanece na galeria dos que pensaram a técnica como problema filosófico e convida a pensá-la, como uma tarefa de invenção da vida e do desejo. E quando o desejo está em crise, emerge o pseudo-desejo, que nas palavras do autor, nada traz de promissor: “talvez a doença básica de nosso tempo seja uma crise dos desejos e, por isso, toda a fabulosa potencialidade de nossa técnica parece não nos servir para nada” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p.37) .

Esse alerta, em tom de desalento, expressa a grande preocupação do filósofo com “o tecnicismo da técnica”, isto é, quando a técnica é apenas método geral de cálculo e descoberta e não está atrelada a um fim, à invenção da vida.

A abordagem orteguiana da técnica recebe, ainda que indiretamente, a crítica de Martin Heidegger (1889-1976). O renomado filósofo alemão ocupou-se intensivamente do problema, focando a “técnica moderna”. Dentre as publicações, destaca-se uma conferência de 1953, denominada “A questão da técnica”⁵¹. Na abertura do texto, o

⁵¹ A conferência sobre a questão da técnica não é um avanço isolado nesse terreno. Heidegger toma a palavra num debate que já estava acontecendo na Europa, sobretudo com o desconforto do mundo pós-guerra diante da técnica e da necessidade de discutir a relação entre política e tecnologia. Nesse cenário, figuravam tanto os apologeticos quanto os críticos da tecnologia. Por exemplo, do lado dos críticos, encontramos [...] a análise profética de Huxley em Admirável Mundo Novo; a obra de Weber, O Terceiro ou o Quarto Homem, em que ele descreve o horror de uma civilização da técnica [...] Do lado dos anticríticos da crítica, figuravam posições, como: o “mal” não reside na demonização”, mas no ser humano; “é preciso evitar a demonização da técnica

filósofo propõe: “Questionaremos a técnica e pretendemos com isso preparar uma livre relação com a técnica. Livre é o relacionamento capaz de abrir nossa Presença à essência da técnica” (HEIDEGGER, 2010, p.11).

Nessa direção, o pensador estabelece suas premissas iniciais, distinguindo a técnica de sua essência. Assim ele explica que a técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica. Buscar a essência significa transcender os entes concretos. Daí a afirmativa de base que estará presente em todo texto: a essência da técnica também não é de modo algum algo técnico. Essa é uma proposição forte, pois significa dizer que não se chega a identificar o que é técnica, discorrendo sobre que é técnico ou sobre os artefatos da técnica. Nas palavras do autor: “por isso faremos a experiência de nosso relacionamento com a essência da técnica enquanto somente concebermos e lidarmos apenas com o que é técnico, enquanto a ele nos moldarmos ou dele nos afastarmos” (HEIDEGGER, 2010, p. 11).

O autor manifesta suas preocupações com as representações sobre a técnica que julga limitadas, e que pode nos tornar cegos. A mais grave é a concepção que julga a técnica como um processo neutro. Desse modo, o caminho que o filósofo escolhe para examinar a questão parte da constatação das noções usuais de técnica. Segundo esta noção usual, a técnica é fundamentalmente um meio para fins e é também uma atividade humana. Assim, se for dito que a técnica “é um meio para fins”, ou que “é um fazer do homem”, estou conferindo à técnica uma determinação instrumental e antropológica. Nas palavras do filósofo: “A concepção corrente de técnica, segundo a qual ela é um meio e um fazer humano, pode, por isso, ser chamada de determinação instrumental e antropológica da técnica” (HEIDEGGER, 2010, p. 11).

Heidegger afirma que, apesar de correta, essa concepção se revela insuficiente para busca do verdadeiro da técnica. Para alcançá-lo é preciso descobrir então a essência da técnica. O autor considera a ideia de que a determinação correta da técnica não é o mesmo que a consideração da técnica em sua verdade. Ademais, quando concebemos a técnica como meio para o alcance de um fim, somos levados a pensar que o problema da moderna tecnologia se resumiria ao bom controle e

e, em troca, analisar melhor a técnica da demonização”, descrevia um artigo publicado no *Monat*, e que também era a posição de Max Bense. Além desses, vale lembrar ainda que o físico Heisenberg, bem como o filósofo José Ortega y Gasset [...] participavam desse contexto. (SAFRANSKI, apud MIRANDA, 2002, p. 33).

domínio de seu uso e emprego, concepção da qual o filósofo alemão desconfia. Quanto mais se quer dominar a técnica, tanto mais ela escapa ao controle e reaviva a vontade humana de controlá-la numa espiral de consequências imprevisíveis. Para recolocar a questão da essência da técnica sobre outras bases, Heidegger (2010, p. 12) propõe a seguinte pergunta: “supondo, no entanto, que a técnica não seja um simples meio, como fica então a vontade de dominá-la?”

A partir dessa interrogação o pensador realiza um longo e exaustivo exercício argumentativo, repleto de distinções etimológicas e de vasto repertório nocional que envolvem as noções de desocultamento, de desvelamento da verdade (aletéia), da composição (*Ge-stell*), dentre outros.

Com efeito, Heidegger situa a presença do homem diante da técnica e, ao fazê-lo, se debruça sobre o problema da liberdade humana - e da técnica- enquanto des-velamento da verdade, um modo de desvelamento do humano no mundo, um modo de existência do homem no mundo - e não apenas um meio de evolução da espécie. Segundo o autor, “abrindo-nos para a essência da técnica, encontramos-nos, de repente, tomados por um apelo de libertação” (HEIDEGGER, 2010, p. 28). E esse apelo nos remete às noções do que é livre, da própria liberdade, cujo parentesco mais próximo e íntimo, com o dar-se do desencobrimento, está na verdade. Mas atenção - não se pode esquecer que “todo desencobrimento pertence a um abrigar e esconder. Ora, o que liberta é o mistério, um encoberto que sempre se encobre, mesmo quando se desencobre” (HEIDEGGER, 2010, p. 28).

Para o filósofo, a diferença entre as técnicas primitivas e a moderna (tecnologia) está na fundação científica desta última. O que vai caracterizar a essência da tecnologia moderna é um modo de desvelamento fundado na ciência moderna. O modo de desvelamento da tecnociência é exercido como uma provocação da natureza, por meio da qual esta é forçada a liberar matéria e energia para o controle e manuseio humano. A essência da técnica tem por base este modo de desvelamento: um modo de produção provocante da natureza (*Ge-stell*). Esse modo de desvelamento, é a forma que a técnica moderna tem para torná-la um dispositivo livre para o manuseio humano. Desse modo, a essência da técnica moderna, não tem nada de técnico.

Heidegger situa a tecnociência moderna com a fundação da ciência física, de cunho cartesiano-newtoniano. Com a física prepara-se o surgimento da tecnologia moderna, uma vez que aparece pela primeira vez na história humana, uma atividade técnica como resultado de uma

ciência aplicada, na qual a natureza é controlada. A tecnologia ou a tecnociência moderna é o resultado do casamento entre a ciência e a técnica. Na modernidade, é toda a tecnicidade humana que se vê reduzida à pura instrumentalidade tecnocientífica. Em sintonia com Heidegger, com a tecnologia moderna, é o próprio destino do homem e do mundo que está em jogo, transformando o seu modo de existência num desvelamento enquanto provocação científica da natureza para um uso meramente instrumental. Desse modo, quando pensamos na essência da técnica, é preciso considerar que o perigo não está na técnica, considerada por muitos como coisa demoníaca. Heidegger é explícito: “não há uma demonia da técnica. O que há é o mistério de sua essência. Sendo um envio de desencobrimento, a essência da técnica é o perigo”. Não obstante, existem ameaças. Nas palavras explícitas do filósofo:

A ameaça que pesa sobre o homem não vem, em primeiro lugar, das máquinas e equipamentos técnicos, cuja ação pode ser eventualmente mortífera. A ameaça, propriamente dita, já atingiu a essência do homem. O predomínio da composição arrasta consigo a possibilidade ameaçadora de se poder vetar ao homem voltar-se para um desencobrimento mais originário e fazer assim a experiência de uma verdade mais inaugural (HEIDEGGER, 2010, p. 31).

Pensada em sua essência, a técnica moderna mostra-se, portanto, problemática, ambígua. E é por isso que o autor cita os versos do poeta Holderlin: “Ora, onde mora o perigo é lá que também cresce o que salva” (HEIDEGGER, 2010, p. 31).

Buscando uma interpretação apropriada dessa noção de salvação, Silva (2007) esclarece que a salvação, nesse caso, pouco tem a ver com os perigos do desenvolvimento tecnológico e o seu potencial destruidor. De fato, se a técnica é o modo de desvelar o ser e habitar o mundo – o modo de existir – e se nossas maneiras de pensar e agir são dependentes da técnica, isso significa que se deve reconhecer que há uma espécie de governo técnico do mundo:

Entretanto, essa mesma compreensão abre possibilidades de um outro modo de pensar, que não recuse a técnica, que não alimente nostalgias, mas que faça da técnica que nos domina uma

questão a ser enfrentada com a liberdade possível. Note-se que a liberdade perante a técnica concerne substancialmente à compreensão da constituição histórica da relação que o homem mantém com os outros entes e com o ser – o que vem a ser algo como a compreensão de si mesmo. Daí a importância de uma releitura das origens: os aspectos matriciais da experiência grega da técnica (SILVA, 2007, p.96).

Essa é uma tarefa incessante e cujos contornos são dados pelo registro Heideggeriano, que admite que a essência da técnica é de grande ambiguidade : “uma ambiguidade que remete para o mistério de todo descobrimento, isto é, da verdade” (HEIDEGGER, 2010, p.35).

O registro heideggeriano sobre a questão da técnica moderna nos remete, portanto, a uma constelação nocional, na qual prevalece uma abordagem de cunho metafísico. De fato, ao nos apresentar instigantemente que “a essência da técnica não é técnica”, o autor recusa a técnica na sua perspectiva instrumental e antropológica e aponta-nos para a técnica enquanto esquecimento do Ser. Como já foi sugerido nesse texto, essa crítica se contrapõe imediata e diretamente à perspectiva apresentada por Ortega y Gasset. Não pretendemos aqui fazer um juízo comparativo, mas indicar e registrar que são abordagens diferentes. A Orteguiana, de linguagem transparente e acessível, identifica na técnica uma capacidade exclusivamente humana positiva, ainda que apresente riscos. A Heideggeriana, de linguagem densa e pouco acessível, sugere que a imposição à natureza em que consiste a técnica moderna (tecnologia) é algo que transcende a vontade dos seres humanos. O primeiro não chega a propor uma atitude diante do excesso tecnológico, o segundo sugere uma resistência difícil de compreender, mais aludida do que explicada (CUPANI, 2011). Permanece a impressão de que o registro Heideggeriano, ao remeter à discussão da técnica para o âmbito apenas e tão somente ontológico, promove um discurso essencialista/fundacionista - e que torna a questão técnica refém da discursividade metafísica .

Essa inquietude diante do afã ontológico Heideggeriano encontrou fortes críticas na comunidade filosófica, denominada de abstração, via essencialização. Fica posto esse alerta sem, todavia, deixar de registrar que a abordagem Heideggeriana em “A questão da técnica” é um dos escritos que repercutiram e influenciaram uma

geração de pensadores no século XX. Destaque para um integrante da Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse.

Para Marcuse, a sociedade industrial tornou-se mais rica e, com ela, tornou a vida mais fácil para um número maior de criaturas, ao mesmo tempo em que expandiu o domínio do homem na natureza. Todavia, essa mesma sociedade é irracional como um todo.

São conhecidas as críticas à sociedade unidimensional. Trata-se de uma sociedade de consumo que impõe os seus padrões a todos e a cada um dos indivíduos. A sociedade industrial é uma sociedade de controle, na qual prevalece a produtividade e eficiência e uma capacidade desmesurada para aumentar e disseminar comodidades. Para o filósofo frankfurtiano: “A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social” (MARCUSE, 1982, p. 18).

Se a técnica colabora para o controle social, o autor se posiciona explicitamente contra a noção da neutralidade tecnológica:

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de neutralidade da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas (MARCUSE, 1982, p. 19).

Debatendo-se com a questão da ciência moderna, Marcuse volta-se para o problema do método e dos princípios científicos que servem de instrumentos conceituais para um universo de controle. Desse modo, conforme o autor:

O método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza forneceu, assim, tanto os conceitos puros como os instrumentos para a dominação cada vez maior do homem pelo homem *por meio* da dominação da natureza. A razão teórica, permanecendo pura e neutra, entrou para o serviço da razão prática. A fusão resultou benéfica para ambas. Hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas *como* tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político

que absorve todas as esferas da cultura (MARCUSE, 1982, p. 154).

O filósofo procura demonstrar que a ciência, em virtude de seu próprio método e conceitos, projetou e promoveu um universo no qual a dominação da natureza estava ligada à dominação do homem. A natureza cientificamente compreendida e dominada reaparece no aparato técnico da produção e destruição que mantém e aprimora a vida dos indivíduos enquanto os subordina aos senhores do aparato. Desse modo, a hierarquia racional se fundiu com uma hierarquia social e política.

Consequentemente, a sociedade industrial é um universo político, enquanto realização de um projeto histórico específico, a saber, a experiência e transformação, a organização da natureza como mero instrumento do dominar. Com isso as implicações são incomensuráveis, de acordo com o autor:

Ao se desdobrar, o projeto molda todo o universo da palavra e da ação, a cultura intelectual e material. No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política (MARCUSE, 1982, p. 19).

Ao denunciar a “administração total”, Marcuse proclamava, portanto, que nenhuma mudança era possível no paradigma unidimensional. Certamente a grande contribuição Marcusiana é a de enfatizar a relação da tecnologia com o poder. O filósofo alerta para um modelo de racionalidade tecnológica que se transforma em racionalidade política, isto é, sob a aparência de democracia, as sociedades mais opulentas pelo desenvolvimento científico e tecnológico constituem formas requintadas de domesticação do ser humano, cuja vida fica reduzida à unidimensionalidade. Essa racionalidade, reduzida ao eficientismo e sob a égide do progresso, é limitante e limitadora.

Como se pode constatar dessas breves considerações, se não é possível afirmar que há uma orientação anti-técnica nos autores aqui

aludidos, há, no entanto, quando menos, uma atitude de desconfiança “diante da técnica”.

Ora, o filósofo francês, Pierre Lévy (1993) em vários textos, destoa dos discursos pessimistas sobre a técnica, sobretudo, no viés ontológico Heideggeriano. No momento em que dezenas de trabalhos empíricos e teóricos renovam completamente a reflexão sobre a tecnociência não é mais possível repetir grandes autores. Alerta que a imagem da técnica, como forma contemporânea do mal, potencia má, e isolada do devir coletivo da humanidade, revela-se não apenas falsa, mas proibitiva do pensamento. Lévy é contundente e claro:

Não existe uma “técnica” por trás da técnica, nem “sistema técnico” sob o movimento da indústria, mas apenas indivíduos concretos situáveis e datáveis. Também não existe “cálculo”, uma “metafísica”, “uma racionalidade ocidental”, nem mesmo um “método” que possam explicar a crescente importância das ciências e das técnicas na vida coletiva. Essas vagas entidades trans-históricas, estes pseudo-atores na realidade são desprovidos de qualquer eficácia e não apresentam simetricamente qualquer ponto de contato para a mínima ação real. Frente a estas abstrações, evidentemente ninguém pode negociar nem lutar (LÉVY, 1998, p. 12).

O filósofo considera que, contemporaneamente, alguns macroconceitos espetaculares podem despistar olhares, dificultar ações cidadãos. Acrescenta que não há maior progresso em direção a análises concretas quando se explica o desdobramento da tecnociência por meio de categorias únicas, como economia, sociedade, ideologia, cultura. Essas dimensões de análise precisam ser vistas como tais. Para o autor “o cúmulo da cegueira é atingindo, quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida” (LÉVY, 1998, p. 15).

Sob esta ótica, é preciso focar “os agentes efetivos de ação” situados no tempo e no espaço, “no rio tumultuoso do devir coletivo”, com suas ilhas, acumulações, estabilidades, tendências que se mantém pelo trabalho de coletividades e pela reificação eventual em coisas duráveis ou reproduzíveis. Ou seja, é preciso estar atento para como os

seres utilizam da técnica e como elas estruturam a experiência humana, enquanto experiência cultural, simbólica, ontológica, axiológica.

Há de ser considerado ainda que, para Lévy, a técnica não é um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura. A técnica é, antes, um ângulo de análise dos sistemas sociotécnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, com existência independente e dotada de vontade própria.

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material, e menos ainda sua parte artificial das ideias, por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam (LÉVY, 2010, p. 22).

Para o autor, por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade. Portanto, qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia. Por isso mesmo e, além disso, Lévy é veemente a qualquer determinismo da técnica e, dentre os exemplos, cita que a prensa não determinou a crise da Reforma, nem o desenvolvimento da moderna ciência europeia, tampouco o crescimento dos ideais iluministas e a força crescente da opinião pública no século XVIII, apenas condicionou-as. Assim, no que tange às questões culturais e sociais, é preciso evitar a filosofia mecanicista intransigente, que pretende que um efeito é determinado por suas causas e deduzido a partir delas. Daqui procede a afirmação:

Uma técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e decidir o que fazer dela (LÉVY, 2010, p. 26).

Todavia, o filósofo alerta que não é necessário nutrir-se de ilusões a propósito da disponibilidade total das técnicas e de seu potencial para indivíduos ou coletivos supostamente livres, esclarecidos e racionais.

Com efeito, Pierre Lévy faz perceber que participamos, contemporaneamente, de uma mutação antropológica sem precedentes, iniciada no fim do século XVIII, e que provoca profundas transformações, por exemplo, no desaparecimento do mundo agrícola, no apagamento da distinção cidade/campo e conseqüente surgimento de uma rede urbana onipresente, um novo imaginário do espaço e do tempo sob a influência dos meios de transporte rápidos e da organização do trabalho, o deslocamento das atividades econômicas para o terciário, entre outras. Uma coisa é certa:

Vivemos hoje uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado (LÉVY, 1998, p.17).

Essa perspectiva em tom otimista⁵² não é ingênua, mas, como propõe o autor, permanece como um campo aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado, pois nada está definido aprioristicamente.

De qualquer forma, o autor busca desmistificar uma série de convicções cristalizadas, seja nas ciências seja na filosofia e defende uma proposta não catastrofista diante das questões que envolvem a técnica. Propõe ainda a superação das oposições grosseiras entre o

⁵² A perspectiva de Pierre Lévy, tenta não se fixar numa denúncia genérica e negativista da técnica e das realizações tecnológicas - embora as admita. Trata-se, como o próprio autor menciona, uma postura otimista diante da questão técnica - e das novas tecnologias, e esse otimismo está ancorado, segundo Lévy, nos ideais das tradições iluministas e da modernidade. Todavia, o próprio filósofo reconhece em alguns textos ter deixado em segundo plano as questões, políticas, jurídicas, econômicas e sociais mais prementes que permeiam a questão da técnica e que permanecem, portanto, em aberto, dado a sua complexidade e alcance.

humano e a máquina e uma tecnodemocracia como possibilidade de gestão dos processos sócio-técnicos.

Nessa mesma tonalidade discursiva acrescentamos uma breve alusão à Teoria Ator-Rede, que traz como um dos principais expoentes Bruno Latour (2001)

Essa teoria foca as inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade, buscando não dissociá-las, ou seja, intenta-se superar os divisionismos clássicos da modernidade que separa o mundo dos homens e das coisas.

A teoria Ator-Rede põe em evidência o papel fundamental das interações sociais em todos os processos intelectuais, sobretudo quando se trata de pensamento científico. Nenhuma essência a-histórica é aceita por Latour, que, por meio da pesquisa etnográfica, mostra como as instituições mais funcionais foram, na realidade, resultado provisório de associações marcadas pela heterogeneidade e contingência.

Ao abordar a temática da ciência e da modernidade Latour considera que se de um lado as ciências tentavam realizar a assepsia ou purificação de saberes e experimentos, de outro, a sua prática produzia cada vez mais hibridações, misturas ou mestiçagem. Desse modo, por mais que os cientistas evitassem contaminações, típicas da ciência arbórea, havia um outro plano que não era anterior, nem posterior, mas contínuo, no qual tudo o que ficava “fora” pela tentativa de purificação se conectava com o que era considerado “puro”, produzindo o que Latour chama de híbridos e que compõem as chamadas redes sociotécnicas. A rede é constituída de misturas, fluxos, conexões rizomáticas, de múltiplas entradas e saídas. Na rede todos são atores, não só os humanos, mas também os não humanos, já que não existe uma hierarquização entre os entes, que são produzidos e se produzem a cada momento.

Na concepção de redes, as mediações ganham destaque e apontam para um processo de constante redefinição. Tais mediações geram redefinições da realidade, tecendo novas geografias e novos ordenamentos, novos fluxos sociotécnicos. Todo mediador é entendido, na perspectiva dos agenciamentos, nem puros humanos e nem puros não-humanos. Latour os denomina actantes. Nas palavras do pensador:

O segredo é definir o ator com base naquilo que ele faz – seus desempenhos (...). Uma vez que, em inglês, a palavra actor (ator) se limita a humanos, utilizamos muitas vezes actant (atuante), termo

tomado à semiótica, para incluir não-humanos na definição (LATOURE, 2001, p. 346).

Os não-humanos – os artefatos tecnológicos – têm importante participação na construção de todo e qualquer fato social. No referencial das redes existe uma simetria no tratamento do social e do tecnocientífico. Essa simetria consiste em

utilizar no estudo da tecnologia, um mesmo esquema conceitual, seja na consideração dos elementos que em princípio poderiam ser considerados sociais, seja na consideração dos elementos que em princípios poderiam ser considerados técnicos (BENAKOUCHE, 1999, p.17).

As máquinas são feitas por homens, elas contribuem para formar e estruturar o funcionamento das sociedades e o desenvolvimento de muitas aptidões. Nesse sentido, os dispositivos técnicos são, portanto, realmente atores por completo em uma coletividade que já não se pode caracterizar como puramente humana, mas cuja fronteira está em permanente redefinição.

Outra dimensão significativa na teoria Ator-Rede se refere ao entendimento da subjetividade, para além das cristalizações epistemológicas e dicotômicas – sujeito x objeto. Ou seja, trata-se de entender os atores e actantes, inseridos em redes heterogêneas e em interação constante. Nesse contexto, a questão da subjetividade pode ser alçada para outras dimensões. Com efeito, a perspectiva sociotécnica supera a ideia de um sujeito ou substância cartesiana pensante:

o pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações (LÉVY,1999, p.135).

Como os rizomas de Deleuze e Guattari, as redes de Latour quebram as distinções cristalizadas entre coisas e pessoas, sujeitos pensantes e objetos pensados inertes e vivos. Tudo o que for capaz de

produzir uma diferença em uma rede será considerado como um ator, e todo ator definirá a si mesmo pela diferença que produz.⁵³

Encerrando esse tópico, percebemos que, respeitadas as peculiaridades de cada pensador abordado, temos, neste texto, perspectivas paradigmáticas sobre o problema da técnica. No olhar de Ortega y Gasset, a técnica é a reforma que o homem impõe à natureza em vista da satisfação de suas necessidades; prevalece aqui a perspectiva antropológica. Para Heidegger, a essência da técnica não é técnica, ou seja, a técnica está associada ao conhecimento, ao desvelamento do Ser. Prepondera o olhar ontológico clássico. Com Marcuse, a técnica está atrelada e condicionada à racionalidade unidimensional. Se não é possível afirmar que há uma orientação antitécnica nos autores estudados, há, no entanto, um clima pessimista e de desalento, ou, quando menos, uma relação de desconfiança diante da técnica. Como vimos, tanto Pierre Lèvy, quanto Bruno Latour destoam das perspectivas supramencionadas e, sem negar as tensões que se alojam no problema da técnica, apontam para uma compreensão mais estreita e de conexões entre técnica- sociedade-cultura.

Certamente, enquanto nossas sociedades estiverem condicionadas pela produção do conhecimento científico de modelo arbóreo, isto é, centrado, hierarquizado, monopolizado; enquanto a desigualdade social não for erradicada; enquanto o acesso e distribuição dos benefícios tecnológicos não levarem em conta integralmente a natureza e a vida humana; enquanto a produção do coletivo não primar pela democracia radical e sem fim, a questão da técnica continuará sendo um dos mais importantes problemas filosóficos a serem explorados pelo pensamento humano.

Por fim, parece oportuno registrar que a aproximação do problema da técnica não se encerra em si mesmo e demanda, pela sua complexidade e extensão, que se transversalize tanto a história da técnica quanto os aspectos antropológicos, epistemológicos, sócio-econômicos, políticos e éticos.

Na sequência deste texto indicaremos alguns traços discursivos sobre as questões que envolvem especificamente as tecnologias de

⁵³ Esclarecemos que o pensamento Latouriano, e a teoria Ator-Rede, é inspirada, na noção de rizoma, proposta por Deleuze e Guattari. O conceito de rizoma será abordado na sequência deste texto, em tópico destacado, para nos fornecer mais elementos para pensarmos as questões da técnica conectada à educação, numa perspectiva acentuadamente deleuziana.

comunicação e as questões socioculturais, na perspectiva de uma ecologia cognitiva.

3.3. O MEIO É A MENSAGEM

Há de se reconhecer que, historicamente, na luta pela sobrevivência, os humanos produziram e produzem tecnologias que mudaram e mudam a relação com o saber e com a forma do conhecer de uma sociedade. Simpáticos ou nem tanto, favoráveis ou não, é chegado o momento em que, nós profissionais da educação, que trabalhamos com o informação, conhecimento e aprendizagem, enfrentemos os desafios que envolvem as novas tecnologias de comunicação digital e a educação.

Um rápido olhar no retrovisor da história mais recente dos estudos sobre comunicação nos enseja o encontro com McLuhan⁵⁴. Na obra clássica “Os meios de comunicação como extensões do homem” (1969), o autor explicita que o uso de qualquer meio ou extensão do homem altera as estruturas de interdependência entre os homens, assim como altera “as ratios” entre os sentidos. Para o autor, as tecnologias são extensões dos sistemas físico e nervoso humano. Qualquer extensão — seja da pele, da mão, ou do pé — afeta todo o complexo psíquico e social.

McLuhan criou polêmicas expressões que pertencem ao debate midiológico, dentre eles, a expressão “o meio é a mensagem”. No início da obra anteriormente referenciada, o midiólogo afirma:

Numa cultura como a nossa, há muito acostumada a dividir e estilhaçar todas as coisas como meio de controlá-las, não deixa, às vezes, de ser um tanto chocante lembrar que, para efeitos práticos e operacionais, o meio é a mensagem. Isto apenas significa que as consequências sociais e pessoais de qualquer meio— ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos — constituem o

⁵⁴ É frequente que se acuse McLuhan de determinismo tecnológico. Não é objeto desse texto esse debate. Reiteramos aqui a tese de Pierre Lévy, para quem os meios não determinam transformações contextuais absolutas, mas condicionam possibilidades de mudanças socioculturais de acordo com dada conjuntura.

resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos (MCLUHAN, 1969, p. 11).

Por “meio,” o autor compreende formas de extensão das faculdades humanas que servem de veículo a suas potencialidades. É de se notar que, por essa definição, o termo “meio” designa um amplo conjunto de artefatos não comumente identificados com o termo: por exemplo, as roupas seriam uma extensão da pele; a roda, uma extensão do sistema locomotor; o livro, uma extensão da visão; o computador, uma extensão do sistema nervoso central. Essa seria a definição de “mensagem”, isto é, os efeitos amplos do meio.

Pois a “mensagem” de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas. A estrada de ferro não introduziu movimento, transporte, roda ou caminhos na sociedade humana, mas acelerou e ampliou a escala das funções humanas anteriores, criando tipos de cidades, de trabalho e de lazer totalmente novos. Isto se deu independentemente do fato de a ferrovia estar operando numa região tropical ou setentrional, sem nenhuma relação com o frete ou conteúdo do veículo ferroviário. O avião, de outro lado, acelerando o ritmo de transporte, tende a dissolver a forma “ferroviária” da cidade, da política e das associações, independentemente da finalidade para a qual é utilizado (MCLUHAN, 1969, p. 12).

A contribuição do pensador canadense desloca, portanto, o sentido da “mensagem”, do conteúdo transmitido, para a constituição própria do meio que o suporta⁵⁵.

A esse propósito, e na esteira de McLuhan, o educador Pierre Babin comenta:

que seria da indústria automobilística sem as garagens, as rodovias, os seguros? O meio tecnológico é isto: uma rede imensa que caiu

⁵⁵ Santaella (2003) comenta que, com a afirmação, o meio é a mensagem, “McLuhan se desvia da tendência comum teorias da comunicação de sua época, que separavam, de um lado, o modo como a mensagem é transmitida; de outro lado, o conteúdo da mensagem. Ao colocar ênfase nos meios, McLuhan insistia na impossibilidade de se separar a mensagem do meio, pois a mensagem é determinada muito mais pelo meio que a veicula do que pelas intenções de seu autor. “Portanto, em vez de ser duas funções separadas, o meio é a mensagem” Lunenfeld (apud SANTAELLA, 2003, p.24).

sobre nós e cujas malhas, muitas vezes invisíveis, determinam nossa vida (BABIN, 1989, p.12).⁵⁶

Um meio é um processo ativo que reconfigura a forma como um indivíduo ou grupo conhece, como se interage com o mundo e com os demais meios. A exposição a um novo meio (ou tecnologia, num sentido lato) remodela as categorias individuais de percepção e reconfigura sociedades inteiras⁵⁷. Para McLuhan (1969, p. 37):

Contemplar, utilizar ou perceber uma extensão de nós mesmos sob forma tecnológica implica necessariamente em adotá-la. Ouvir rádio ou ler uma página impressa é aceitar essas extensões de nós mesmos e sofrer o “fechamento” ou o deslocamento da percepção, que automaticamente se segue.

Ao destacar os deslocamentos e rupturas que as tecnologias desencadeiam na história humana, o autor é enfático ao afirmar que elas alteram formas de apreensão e organização dos sentidos: “Qualquer invenção ou tecnologia é uma extensão ou auto-amputação de nosso corpo, e essa extensão exige novas relações e equilíbrios entre os demais órgãos e extensões do corpo” (MCLUHAN, 1969, p.35).

⁵⁶ Pierre Babin, (1925-2012) é escritor francês, autor de vários livros, dentre eles, “Les nouveaux modes de comprendre l’audivisuel et l’ordinateur” (1989), com expressiva repercussão nos meios educacionais no Brasil.

⁵⁷ Nas pesquisas com jovens ante as questões midiáticas e o computador, Babin e Kouloumdjian (1989), ainda na década de 1980, problematizavam os novos comportamentos intelectuais e afetivos das novas gerações, devido ao contato com o mundo das linguagens midiáticas ou da linguagem audiovisual. Os autores expressavam o desafio intergeracional daquele momento, com a expressão “ils sont allieurs”, isto é, “os jovens estão em outra”. Essa densa afirmação traduzia e problematizava as percepções, comportamentos e necessidades das novas gerações em contraste com a organização linear e excessivamente intelectual das escolas e do mundo expressos no livro. De forma semelhante, hoje se retoma a discussão sobre os educandos, considerados nativos digitais, isto é, as novas gerações nascem e crescem envoltas nos ambientes digitalizados, virtualizados, ou em contato praticamente permanente com os ambientes midiático-digitais. É visível que hoje os nativos digitais têm domínio sobre o uso das variadas tecnologias e mídias, estão expostos a uma variedade de experiências que são objeto de problematização nas pesquisas pedagógicas.

Essa preocupação com os efeitos das novas tecnologias é enfatizada num viés bastante particular, pois os efeitos das tecnologias não ocorrem tanto no nível das opiniões e dos conceitos, mas se manifestam nas relações entre os sentidos e nas estruturas da percepção, num passo firme e sem qualquer resistência.⁵⁸

Na sequência mediata do texto do comunicador canadense aqui referenciado, encontra-se uma frase lapidar, bastante sugestiva para o mundo da arte: “O artista sério é a única pessoa capaz de enfrentar, impune, a tecnologia, justamente porque ele é um perito nas mudanças da percepção” (MCLUHAN, 1969, p. 19). Ao privilegiar a arte, o pensador canadense problematiza os efeitos, ou impactos tecnológicos, dando singularidade ao fazer artístico e seus mecanismos de resistência.

Certamente não é por acaso que Santaella (2003) também menciona a busca de respostas para as transformações da sociedade da cultura das mídias, ou do advento do pós-humano através da arte.

Evidentemente não é uma arte qualquer, mas uma arte que problematiza, é um território privilegiado para o exercício do pensamento, por isso a afirmação da autora de que a hipótese que a tem norteado é que,

em tempos de mutação, há que ficar perto dos artistas [...] Pressinto que são eles que estão criando uma nova imagem do ser humano no vórtice de suas atuais transformações. São os artistas que têm nos colocado frente a frente

⁵⁸ Em *A Máquina de Visão* (2002), Paul Virílio propõe paralelos entre a dinâmica da percepção visual e os mecanismos tecnológicos de apreensão e reprodução do visível, identificados por ele em ferramentas próprias às linguagens fotográfica, videográfica e cinematográfica. Virílio aproxima a dimensão sensível do olhar a uma condição mecânica, maquinica, igualmente constituída por anteparos, lentes e reflexos, que se organizam em torno de dinâmicas e dispositivos alternados tanto de exposição e revelação, quanto de ocultação, sobreposição, de oclusões e de veladuras. Propõe, então, o conceito de uma “máquina” perceptiva – uma “máquina de visão” – equipada e operada por disposições culturais múltiplas. Ver seria, então, uma ação determinada por máquinas culturais de visão, uma composição de dispositivos culturais integrados. A realidade seria determinada, percebida, dentro das molduras criadas por essas máquinas produtoras de imagens. O mundo seria uma imagem, a percepção de um mundo se daria como a percepção de uma imagem contida nos limites do enquadramento, do recorte, do enfoque, da iluminação dessas máquinas perceptivas.

com a face humana das tecnologias.
(SANTAELLA, 2003, p.31).

McLuhan, trouxe á baila diversos temas interligados às tecnologias. Um desses temas é o problema do espaço e do tempo, na denominada “era da eletricidade”.

Aprender as distâncias como cada vez menores e os períodos como tendo durações cada vez mais curtas está interligado com as tecnologias que foram inventadas a partir do século XIX e que imprimiram, gradativamente, maior velocidade aos deslocamentos de mercadorias, objetos, pessoas, informações. A ferrovia e o avião reduziram distâncias. O telégrafo e o telefone deram novo ritmo ao fluxo informacional.

Foi só com o advento do telégrafo que a mensagem começou a viajar mais depressa do que o mensageiro. Antes dele, as estradas e a palavra escrita eram estreitamente interligadas. Com o telégrafo, a informação se destacou de certos bens sólidos, como a pedra e o papiro, tal como o dinheiro se desligara antes do couro, do lingote de ouro e dos metais, para terminar em papel. O termo “comunicação” tem sido empregado extensivamente, em conexão com estradas e pontes, rotas marítimas, rios e canais, antes mesmo de se ver transformado em “movimento da informação”, na era da eletricidade. Talvez não haja modo mais adequado de definir a natureza da era da eletricidade do que estudar, inicialmente, o surgimento da ideia de transporte como comunicação, e depois da transição da ideia de transporte para a ideia de informação, por meio da eletricidade. A palavra “metáfora” vem do grego *meta pherein*, conduzir através ou transportar. (MCLUHAN, 1969, p.61)

Esse belo texto, nos antecipa muitos debates contemporâneos relacionados à denominada sociedade da in-formação e nos conduz a outro problema permanentemente em voga: a questão do tempo e o controle do tempo. O autor canadense traz interessantes reflexões sobre a era dos relógios e a necessidade de quebrar certas racionalidades cronológicas.

Enquanto obra de tecnologia, o relógio é uma máquina que produz segundos, minutos e horas em linha de montagem. Processado desta forma uniforme, o tempo se separa dos ritmos da experiência humana. Em resumo, o relógio mecânico contribui para criar a imagem de um universo numericamente quantificado e com funcionamento também mecânico.

O desenvolvimento moderno do relógio tem início nos mosteiros medievais, que tinham necessidade de normas e de regras sincronizadas para guiar a vida comunitária. McLuhan acrescenta ainda que o tempo medido, não segundo a singularidade da experiência privada, mas segundo unidades abstratas e uniformes, gradualmente foi penetrando no sentido da vida, tal como sucedeu com as tecnologias da escrita e da imprensa. “Não apenas trabalhar, mas também comer e dormir, acabaram por se acomodar mais ao relógio do que às necessidades orgânicas” (MCLUHAN 1969, p.99). Enquanto o padrão da medida uniforme e arbitrária do tempo se foi difundindo por toda a sociedade, até a roupa começou a sofrer alterações anuais, para atender às conveniências da indústria. Nesta altura, a medida mecânica do tempo estabelecida como princípio de conhecimento aplicado juntou suas forças às da imprensa e da linha de montagem, outros meios de fragmentação uniforme dos processos surgiram. Não é, portanto, por acaso, que o relógio foi e é uma das tecnologias mais criticadas e polêmicas da modernidade.

A esse propósito parece-nos bem-vinda uma deliciosa poesia que ironiza a observância mecânica do tempo-relógio. O poema de John Donne, *The Sun Rising* (“O Sol Nascente”) explora o contraste entre o tempo aristocrático e o tempo burguês. A pontualidade, a devoção pedante ao tempo mecânico e à ordem sequencial eram traços mais desprezíveis da bourgeoisie do século XIX.

Donne ironizava a desimportância do tempo-relógio; no reino do amor, para ele, mesmo os grandes ciclos cósmicos do tempo não passavam de mesquinhos aspectos do relógio:

Velho sol bobo e atarefado,
 Por que você nos chama
 Pelas janelas e cortinas?
 As estações de quem ama
 Seguem teu curso, por acaso?
 Vá acordar meninas
 Atrasadas para a escola
 E aprendizes infelizes,

Seu malandro pedante
 E descarado;
 Vá dizer aos caçadores reais
 Que o rei vai à caça,
 E às formigas do campo
 Que rio pára os trigais.
 O amor despreza climas e estações.
 E são farrapos do tempo
 Para ele ,
 As horas, os dias e os meses.
 (DONNE, apud, MC LUHAN, 1969, p. 101)

O poeta denuncia, portanto, as demarcações e medições do tempo mecânico e, num deboche bem humorado de sua época, propõe a temporalidade das transgressões amorosas. Transgressões necessárias, na medida em que o tempo do relógio, na modernidade, torna-se o tempo do controle, da quantificação, da mensuração. Talvez o relógio seja um dos maiores ícones da noção de controle, ou da sociedade de controle.

É reconhecido que McLuhan criou metáforas que pretendem dar inteligibilidade à era da eletricidade e a seus mecanismos de transporte informacional. Uma das expressões que já se adensaram à linguagem cotidiana é a de que o mundo tornou-se uma aldeia global:

nossa civilização especializada e fragmentada, baseada na estrutura centro-margem, subitamente está experimentando uma reunificação instantânea de todas as suas partes mecanizadas num todo orgânico. Este é o mundo novo da aldeia global (MCLUHAN, 1969, p.65)

Ainda que a noção de aldeia global possa ser questionada, pela dificuldade em se articular o que é global e o que é local, é inegável que as novas tecnologias de informação e comunicação quebraram barreiras espaço-temporais e, se trouxeram problemas, proporcionaram também benefícios inegáveis. De fato, suportamos todos, a um só tempo, o benefício, mas também o peso das quebras de barreiras espaço-temporais.

Concordemos ou não, o fato é que o pensador canadense preconizou transformações, e defendeu teses polêmicas, que geraram debates apaixonados nas últimas décadas e que influíram decididamente, ainda que de forma indireta, em várias concepções sobre o debate midiológico e educacional. Todavia, contemporaneamente, com o desenvolvimento de novas tecnologias, particularmente com as TCD,

as perspectivas apontadas por McLuhan foram adensadas, e até mesmo, alteradas. Hoje os processos de virtualização avançam de forma inaudita e as tecnologias já não funcionam apenas como extensão do humano, mas já se ventila, o mundo do pós-humano. Quanto ao mundo da comunicação a internet, gradativamente, reduz radicalmente as dificuldades de acesso à informação e proporciona a inserção em um novo espaço-tempo, um espaço que produz desterritorializações de toda ordem, como veremos mais adiante.

Considerando as preocupações de McLuhan, e indo além da tradição do pensador canadense, o filósofo Pierre Lévy se debruça sobre as transformações ocorridas nas últimas décadas e que envolvem as novas tecnologias, particularmente as denominadas de “intelectuais ou cognitivas”. Destacaremos, a seguir, alguns aspectos de maior ressonância para o presente trabalho.

Lévy, destaca o do papel das tecnologias intelectuais e esclarece:

As tecnologias intelectuais desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos, para perceber isto, basta pensar no lugar ocupado pela escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas. Estas tecnologias estruturam profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação (LÉVY, 1998, p. 160).

De fato, a aparição de novas tecnologias intelectuais é acompanhada por uma modificação das normas do saber, ou das formas de conhecer. Em cada época, uma dada tecnologia intelectual coloca uma ênfase particular em certos valores, certas dimensões da atividade cognitiva que se tornam, então, mais explicitamente tematizadas, e ao redor das quais se cristalizam certas formas culturais particulares.

Lévy demonstra essa tese a partir da história da inteligência humana e delimita os três “tempos do espírito”, a saber, a oralidade primária, a escrita e a informática. Tomando como referência as considerações do quadro recapitulativo proposto pelo autor (1998), encontramos o seguinte: a oralidade gera um saber imbricado na narratividade e nos rituais; a escrita se caracterizará por um saber teórico, assentado na interpretação; enquanto que a informática viabiliza um saber operacional ligado à simulação. Lévy esclarece que os pólos não são eras, não correspondem de forma simples a épocas

determinadas. A cada instante e a cada lugar os três polos estão sempre presentes, mas com intensidade variável.

O primeiro pólo, o da oralidade primária, remete ao papel da palavra antes que uma sociedade tenha adotado a escrita. Na oralidade primária quase todo o edifício cultural está fundado sobre a memória e nas lembranças dos indivíduos; o conhecimento era transmitido através da palavra. Esse polo é característico do conhecimento de tipo mítico, que codifica sob forma de narrativa algumas das representações que parecem fundamentais aos membros de uma dada sociedade. Prevalece, como figura do tempo, o círculo e a dinâmica cronológica do eterno retorno.

O segundo pólo, o da escrita, remete àquele tipo de forma do saber, que ainda parece natural e incontestável, pois abrange praticamente todo o saber já produzido na história da humanidade. Esse polo traz como marca distintiva o viés da teoria (explicação, fundação, exposição sistemática) e da interpretação. Funda-se uma noção de verdade, enquanto adequação da mente à coisa que interpreta que, por sua vez, se conecta a outros operadores nocionais, como a pretensão de crítica, da objetividade, da universalidade. Com a tecnologia da escrita, presencia-se a emergência da filosofia e, a seguir, a produção de outros saberes que marcaram a trajetória da humanidade, desde a antiguidade clássica até a ciência moderna.⁵⁹ Prevelem, como figura do tempo, as linhas. Na dinâmica cronológica, a história, na perspectiva da realização.

O terceiro pólo, o informático-mediático, remete ao saber operacional, baseado na simulação (através de modelos ou previsões). Colocam-se em evidência os operadores da eficácia, da imediatez, da velocidade, do local, das mudanças, da novidade. A figura do tempo é a de segmentos, de pontos. A dinâmica cronológica é a velocidade pura, sem horizonte.⁶⁰ Há uma pluralidade de devires imediatos. Abre-se aqui

⁵⁹ Pierre Lévy deixa claro que não pretende explicar a filosofia ou a racionalidade através da escrita, mas sugere que, por meio dela, enquanto tecnologia intelectual, condiciona a existência destas formas de pensamento: "se a escrita é uma condição necessária para o projeto racionalista, nem por isso se torna uma condição suficiente. A história do pensamento não pode, de forma alguma, ser deduzida do aparecimento desta ou daquela tecnologia intelectual, já que os usos que dela irão fazer os atores concretos situados na história não são determinados com essa aparição". (LÉVY, 1998, p. 95).

⁶⁰ Paul Virílio (1996) observa constantemente em seus escritos que a velocidade, é o termo síntese do status espaço-temporal do conhecimento

um universo de questões que envolvem os processos de informatização e digitalização da sociedade; algumas delas podem ser aludidas sucintamente a partir das considerações do autor.

Nesse terceiro pólo, destaca-se evidentemente a informatização e digitalização, que caminham de mãos dadas, pois atingem todas as modalidades e técnicas de comunicação e de processamento de informações. A digitalização conecta, num mesmo tecido eletrônico, o cinema, a televisão, o rádio, o jornalismo, a música, enfim, as telecomunicações, a informática. Se até recentemente os tratamentos físicos dos dados textuais, icônicos ou sonoros possuíam um foco centralizado, hoje isso já não ocorre, uma vez que a codificação digital relega a um segundo plano o tema do material. Por meio da codificação digital, é possível compor com bits as imagens, textos, sons, agenciamentos, nos quais estão imbricados o pensamento, os sentidos. O suporte da informação torna-se leve, móvel, maleável. A imagem e o som podem tornar-se os pontos de apoio de novas tecnologias intelectuais. Em breve, afirma Lévy (1998, p. 103): “estarão reunidas todas as condições técnicas, para que o audiovisual atinja o grau de plasticidade que fez da escrita a principal tecnologia intelectual”. Evidentemente, já se presencia atualmente o desenvolvimento de uma nova ideografia, isto é, uma escrita à base de ícone, bem como de novas composições de escritas virtualizadas.

Outra característica do pólo midiático informático é o conhecimento por simulação. Esse conhecimento consiste num dos novos gêneros de saber, no qual prevalece a dimensão interativa, experimental, prognóstica de uma dada situação ou de um objeto. Por meio de programas específicos, criam-se modelos digitalizados que permitem simulações inauditas. Assim, longos e custosos processos de tentativa e erro tradicionais são substituídos pelas simulações digitalizadas que trazem ganhos de tempo, benefícios de custo, ampliam

na atualidade. Velocidade para acessar as informações, interagir, compreender. Velocidade para aprender e para esquecer. . Nesse contexto, um estado permanente de aprendizagem é solicitado pela sociedade. Não existe mais a possibilidade de alguém considerar-se totalmente formado. Começamos muitas coisas, terminamos poucas. Prevalece o movimento, não a permanência, e não paramos de começar. Até que ponto essa dinâmica é suportável, e quais serão os seus efeitos, não sabemos ao certo.

a capacidade de antecipar consequências de um fenômeno, enfim, ampliam a faculdade de imaginar, de escolher, de aprender, de criar. Além disso, o conhecimento por simulação, menos absoluto que o conhecimento teórico, mais operatório, mais ligado às circunstâncias particulares de uso, se junta ao ritmo das redes informatizadas, isto é, ao tempo real.

Mais uma mutação significativa está relacionada ao uso da memória. Nesse polo informático, a memória se encontra objetivada em dispositivos automáticos, de tal forma que a noção mesma de memória pode ser posta em questão. Com um rápido olhar nos outros pólos, percebemos que, sob o regime da oralidade primária, quando não se dispunha de quase nenhuma técnica de armazenamento externo, o coletivo humano era um só com sua memória. Nas sociedades fundadas sob a égide da escrita, há uma semi-objetivação da lembrança, e o conhecimento pode ser separado da identidade das pessoas e grupos. Isso tornou possível a preocupação com a verdade subjacente, por exemplo, à ciência moderna. Com o saber informatizado há um afastamento da memória (enquanto saber “de cor”), ou ainda a memória, “ao informatizar-se, é objetivada a tal ponto que a verdade pode deixar de ser uma questão fundamental, em proveito da operacionalidade e da velocidade” (LÉVY, 2008, p. 119).

Interessante notar que, para além das visões pessimistas e catastróficas dos processos subjacentes à digitalização, não há exclusão nos modos de produção de saber, ainda que ocorram extrapolações parciais. O que deve ser pensado é em termos de imbricação e coexistência dos diversos circuitos de produção de difusão do saber.⁶¹

Em meio a esses densos processos, situam-se as valorações e julgamentos. Permanece a tentação de condenar ou ignorar aquilo que ainda parece estranho. É bem possível, afirma Lévy (1998, p. 117), “que não nos apercebamos da existência de novos estilos de saber, simplesmente porque eles não correspondem aos critérios e definições que nos constituíram e que herdamos da tradição”.

Talvez isso explique os tratamentos bastante rudimentares e grosseiros no emprego das novas tecnologias intelectuais ou a simples resistência ao seu uso. Novamente Lévy pondera:

⁶¹ Henry Jenkins (2009) investiga as transformações socioculturais que estão ocorrendo contemporaneamente e propõe pensá-las por meio da noção de cultura da convergência. Três noções fundamentais estão presentes nas preocupações do autor: a noção de convergência midiática, a inteligência coletiva e a participação.

Podemos sempre lamentar “o declínio da cultura geral,” a pretensa “barbárie” tecnocientífica ou “a derrota do pensamento”, cultura e pensamento, estando infelizmente congelados em uma pseudoessência que não é outra senão a imagem idealista dos bons e velhos tempos. É mais difícil, mas também mais útil apreender o real que está nascendo, torná-lo autoconsciente,acompanhar seu movimento de forma que vem à tona suas potencialidades mais positivas (LÉVY, 1998, p. 118).

Romper com um saudosismo idealista e essencialista que apregoa “que, no passado, tudo era melhor”, é, também, uma questão a ser considerada com atenção e cuidado. Sempre há o risco de alimentarmos um saudosismo representacional, que torna impeditiva novas experimentações por meio das novas tecnologias intelectuais.

Nesse contexto, Michel Serres (2000), nos alerta a uma compreensão maior desse debate ao considerar as novas tecnologias como um espaço de não-direito. O filósofo retoma a lenda de Robin Hood, de Robin de Bois ⁶², e explica que, em outros tempos, não havia direito nas florestas. Todo espaço era um espaço jurídico, exceto as florestas que eram consideradas como zonas de não-direito. Serres, então explica:

Robin é uma palavra francesa que quer dizer "celui qui porte la robe", e "la robe" era a toga do juiz. E, portanto, Robin Hood quer dizer "o homem de direito num espaço de não-direito". É muito refinado! Ora, os espaços de não-direito são espaços onde muitas transformações têm lugar. É o lugar onde, ao menos em imagem, metaforicamente, as transformações sociais se fazem. E, no momento, as novas tecnologias são um lugar de não-direito (SERRES, 2000).

Na mesma sequência textual, Serres continua seu raciocínio:

⁶² Literalmente, Robin dos Bosques, versão francesa do célebre personagem da Inglaterra medieval.

E, então, evidentemente, as pessoas vão gritar, vão dizer: "Sim, é a pornografia! É a violência!" Sim, é verdade. Mas é também a totalidade do saber. E, entretanto, a crítica que se fazia outrora às bibliotecas era a mesma. Dizia-se: "Mas, enfim, a biblioteca não é controlada. Qualquer criança pode ir ver qualquer livro, a qualquer momento. Portanto, é preciso um Index" Vocês se lembram destas histórias. Portanto, a biblioteca recebia exatamente o mesmo tipo de crítica que a internet, hoje em dia. Críticas que não são novas, são tão velhas quanto a informação. Bem, se a crítica não é nova, ela não me interessa. E o que me interessa é que seja um espaço de não-direito e, da mesma forma que a biblioteca, de uma certa maneira, salvou a humanidade, de uma certa maneira eu sou otimista com as novas tecnologias. Por causa do não-direito, por causa do lugar de transformação social. Voilà. (SERRES, 2000).

Esse interessante texto soa como um convite para a criação de espaços tempos de não direito na educação, por meio das novas tecnologias. Acreditamos que a educação a distância, pode se apropriar das TCD de modo peculiar e com isso, contribuir para a concretização das metas acenadas pelo filósofo supracitado. De nossa parte, trata-se de uma aposta, também permeada de otimismo, tanto nas tecnologias como nas implicações que daí derivam, para todos os interessados na educação e na EaD, como veremos na sequência .

3.4. CIBERESPAÇO, CIBERCULTURA, VIRTUALIZAÇÃO

Ampla literatura indica que as novas tecnologias de comunicação e informação contribuíram decididamente para que novos tempos e novos espaços fossem criados, percebidos, problematizados, com destaque, para o novo espaço-tempo do saber, do conhecimento: o ciberespaço.⁶³

⁶³ Esse termo foi criado em 1984 pelo escritor norte-americano William Gibson, no seu livro de ficção científica - Neuromancer. O termo foi imediatamente retomado pelos usuários e criadores de redes digitais. É o espaço não físico constituído pelas redes digitais. (LÉVY, 2010, p.94).

Para Lévy, o ciberespaço de Gibson tornou a "geografia móvel da informação", normalmente invisível, em algo sensível. Mas Lévy tece o seu próprio conceito e passa a chamar o ciberespaço de "rede". Estar na rede, fazer rede, interconectar-se são palavras de ordem do ciberespaço. Na introdução da obra *Cibercultura*, o filósofo apresenta um conceito sucinto e claro do ciberespaço:

É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 2010, p. 17).

A noção de ciberespaço é, portanto, bastante abrangente. O ciberespaço conta com uma grande variedade de tecnologias digitais, da evolução da informática e suas interfaces, e da interconexão mundial entre computadores, popularmente conhecida como Rede Internet. Com a rede, estão associados um vasto repertório terminológico, como, sytes, chats, fóruns, blogs, salas virtuais, enfim, uma lista que a cada dia se amplia e renova de acordo com as invenções tecnológicas – internet 1.0, internet 2.0, 3.0, 4.0 - ou com as adequações dos usuários virtuais.

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação se caracterizam pela sua nova forma de materialização. Tradicionalmente, na história humana, prevaleceram os suportes da madeira, da pedra, do papiro, do papel. No entanto, na atualidade, se expandem os códigos digitais universais, designados por bytes. As tecnologias da informática, associadas às telecomunicações, vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Uma vez digitalizada, a informação se reproduz, circula, modifica e se atualiza em diferentes interfaces. É possível digitalizar sons, imagens, gráficos, textos, enfim, uma infinidade de informações.

Lévy (2010) insiste no aspecto da codificação digital, pois esta condicionaria o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, resumindo, virtual da informação. A dimensão virtual, segundo o autor, é a característica essencial do ciberespaço. Mas o que é virtual? Fazemos uma breve digressão estritamente filosófica.

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência (Lévy, 2006). A palavra *virtus* é

formada pelo prefixo *vir*, que indica o masculino, o penetrante, o que “informa”, o que detém e comunica a forma (Craia, 2009). Essa força, que informa a forma, conduz aos problemas centrais da filosofia.

Em termos rigorosamente filosóficos, e na perspectiva deleuziana, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. O ponto de partida deleuziano para discutir a noção de virtual e atual é aquele empreendido por Aristóteles ao distinguir “ato e potência”, e pelas noções medievais de “possível e real”. Para Deleuze, essas noções interrogam questões ontológicas, nas quais se põe em relevo o problema do devir, isto é, da mudança ontológica.⁶⁴

⁶⁴ Eladio Craia (2009) esclarece que para a filosofia medieval, o virtual é aquilo que está em potência, ainda não atualizado. O virtual parece necessitar de uma passagem na qual, concomitantemente, se completa e desaparece. Assim, quando o virtual (ou potencial) é atualizado, ele deixa de ser “aquilo que era”, para tornar-se outra coisa: sua natureza muda, o ser virtual se perde no surgimento do ser atual. Confirmada essa assertiva, a forma informada na força do virtual é transferida ao ser atual e, portanto, a virtualidade constitui-se no núcleo de qualquer atualidade. Desta maneira, o virtual entra num tipo muito particular de relação com aquilo que dele difere, com aquilo que não é, ainda, informado e formado, numa espécie de transação comercial da força e da forma. Todavia, é interessante perceber que, apesar de o virtual possuir uma potência ontológica própria, ele é colocado pela escolástica no lugar da negatividade ou do quase-ser; é como se houvesse uma latência de diminuição de seu estatuto ontológico. Permanecendo virtual, este modo de ser conteria uma tipo de indeterminação, um “vir-a-ser” de incompletude, e que reclama para sua completude, o estado do atual. Essa acepção do medievo é tributária do aristotelismo, no qual ocorre a identificação do virtual, o potencial, com a “pura potência”, se hierarquiza o virtual. Nessa mesma tônica de hierarquização entre potencial e o atual, existe outra hierarquização, que se refere ao par: o possível e o real. Esta distinção se encontra no fundo da oposição entre potencial e atual, e que, secretamente, rege a sua lógica. “A dinâmica desta relação indica que o possível não é ainda real, pois só o totalmente atualizado é absolutamente real, e o possível, contrariamente, não é mais que um ser que não possui, ainda, sua existência concreta e determinada. De igual modo, o virtual possui uma face de mera possibilidade, pois certo aspecto dele não foi ainda atualizado e, portanto, encontra-se mais perto do par potencial-possível que do atual-real. (CRAIA, 2009, p.114) Daqui decorre que uma parte das acepções filosóficas tenha aceitado a ideia da “irrealidade” do virtual, entanto que ele é, também, “meramente” possível, e não um ser atual e, portanto, não merecedor do estatuto do real “pleno”.

Desse modo, o desafio deleuziano é de retirar o virtual desse sombreamento de certa irrealidade ou não-ser, isto é, do lastro da negatividade, para positivá-lo como conceito.

Algumas características do virtual, num estatuto afirmativo, podem ser encontradas em DR. Eis o célebre texto no qual Deleuze é claro e enfático:

o virtual não se opõe ao real, mas apenas ao atual. O virtual possui uma plena realidade como virtual. Do virtual, é preciso dizer exatamente o que Proust dizia dos estados de ressonância: “ reais sem seres atuais, ideais sem seres abstratos”, e simbólicos, sem serem fictícios. O virtual deve ser definido como uma parte própria do objeto real – como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual e aí mergulhasse como numa dimensão objetiva (DELEUZE, 2006, p. 294).

O virtual é, portanto, real e é considerado como uma parte própria do objeto real. Desse modo, todo objeto é duplo, uma metade virtual, outra metade atual: “Todo objeto é duplo, sem que suas duas metades se assemelhem, sendo uma imagem virtual e a outra, a imagem atual. Metades desiguais ímpares” (DELEUZE, 2006, p.296).⁶⁵

Em sintonia com os filósofos da multiplicidade, Lévy reafirma que o virtual é uma nova modalidade de ser, fecunda, poderosa e que abriga um processo abrangente, a virtualização. Esse processo é um dos principais vetores de criação de realidade e dentre as características principais estão: o desprendimento do aqui e agora, ou seja, a desterritorialização, a saída da “presença”, do “agora” e do “isto”; a criação de novos tempos e novas velocidades, ou seja, o mesmo movimento que torna contingente o espaço-tempo ordinário, abre novos

⁶⁵ No registro deleuziano, não há objeto puramente atual. Em “o Atual e o Virtual”, Deleuze afirma que a filosofia é a teoria das multiplicidades e acrescenta que: “ toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais. Não há objeto puramente atual. Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais. Essa névoa eleva-se de circuitos coexistentes mais ou menos extensos, sobre os quais se distribuem e correm as imagens virtuais” (DELEUZE, 1996, p.49)

meios de interação e ritmo das cronologias; e ainda, o efeito moebius, enquanto a passagem do interior ao exterior.⁶⁶

Essas noções podem ser conectadas a processos de virtualização bastante conhecidos: virtualiza-se o corpo com a virtualização das percepções auditivas (telefone), as visuais (tele-presença, TV), as táteis (feedback, joystick dos vídeos game). Outras virtualizações do corpo facilmente podem ser citadas: os transplantes, os implantes de próteses, a ultra-sonografia, as cirurgias não invasivas.

Um pitoresco texto bem expressa esse fenômeno:

De Cláudia Liz⁶⁷ a Michael Jackson, do físico Stephen Hawking a vovó com marcapasso, dos cibernautas da internet aos deserdados da hemodiálise de Pernambuco, do corpo marcado por piercings e tatoos, ao piloto que interage pelos olhos com o avião; um mesmo processo está em jogo: a virtualização [...] da cultura contemporânea” (LE MOS, 2010, p.164).

Essa cultura apresenta-se virtualizada também na economia, nos objetos, na arte, no lazer, e tudo aquilo que passa pelas vias régias do virtual. O desenvolvimento das redes digitais interativas favorece, indiretamente, outros movimentos de virtualização. Com o código digital, a comunicação continua o movimento de virtualização iniciado por técnicas mais antigas, como a escrita, a gravação em som e imagem, o rádio, a televisão, o telefone.

A particularidade da virtualização no ciberespaço é o código digital e suas condições de possibilidade em que um grupo ou grupos humanos se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma base

⁶⁶ Descoberta em 1865 pelo matemático e astrônomo alemão August Ferdinand Moebius (1790-1868), a faixa (o anel) de Moebius foi o embrião de um ramo inteiramente novo da matemática, conhecido como topologia, o estudo das propriedades de uma superfície que permanece invariante quando a superfície sofre uma deformação contínua. O efeito moebius pode ser entendido como característica do movimento de virtualização, na medida em que pensar configurações não lineares entre fronteiras consideradas rígidas, como entre público e privado, externo e interno, teoria e prática.

⁶⁷ Cláudia Liz Cruz foi uma das modelos mais requisitadas do Brasil nas décadas de 1980-1990. Foi considerada precursora da "Era das Top Models" no Brasil. (Wikipédia, acessado em 05/10/2012)

comum de informações, em tempo real, independente da localização espaçotemporal. Um computador conectado ao ciberespaço pode acessar a uma miríade de informações codificadas digitalmente. Todas as funções da informática são distribuíveis e distribuídas. O computador não é mais um centro e, sim, um terminal. No limite, há apenas um único computador, cujo centro está em toda parte, e a circunferência, em lugar algum: o ciberespaço.

As múltiplas interfaces hoje existentes permitem diversos modos de comunicação: um-um, um-todos e todos-todos em troca simultânea (comunicação síncrona) ou não comunicação assíncrona de mensagens. Com isso, há mudanças substanciais, por exemplo, nas organizações. Estas se tornam cada vez mais independentes de lugares fixos e determinados, de horários de trabalho rígidos. Virtualizam-se as organizações. Na economia, o caso das finanças, há uma simbiose com as redes e as tecnologias de suporte digital. As transações financeiras evidenciam ainda mais seu caráter virtual, que teve origem na criação do valor, da moeda e dos bancos (CASTELLS, 2000). Nesse registro, não há como negar que o ciberespaço muda drasticamente a experiência de comprar e de vender produtos e serviços, e que são deslocados opcionalmente para a virtualidade.

Evidentemente, seria ingenuidade apresentar o ciberespaço idealmente, com ausência de conflitos e de interesses escusos, ou com ausência de domínios, de loteamentos e colonizações, como aquelas que presenciamos recentemente em nosso país.⁶⁸

Todavia, não há como negar que, nesse novo espaço-tempo, ocorrem interações inauditas, trocas inimagináveis, até muito recentemente, e que envolvem a cada dia mais a vida de indivíduos, grupos sociais, movimentos sociopolíticos, movimentos culturais⁶⁹. Enfim, a extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma

⁶⁸ Esse texto foi escrito, quando vieram à tona as denúncias de espionagem realizadas pelos Estados Unidos (USA) em diversos países, inclusive no Brasil, e que demonstraram o intenso controle norte americano nas interfaces de comunicação da internet. Apesar de reconhecermos as potencialidades do espaço cyber, não desconhecemos que este espaço não é incólume ou asseptizado, ao contrário, apresenta e externa fortes dimensões da sociedade de controle que abrange os indivíduos, grupos e nações.

⁶⁹ A opção desse texto, para não se estender demasiado, foi de não apresentar os modos de comunicação e de interação possibilitados pelo ciberespaço e que estão descritos em farta literatura contemporânea.

virtualização geral da vida em sociedade, em praticamente todas as direções. Nessa perspectiva abrangente, o ciberespaço pode ser considerado como uma virtualização da “realidade”, uma migração do mundo real para um mundo imenso, incomensuravelmente variado e mutante. Mundo de codificações específicas e de rompimentos dos espaços-tempo lineares. Espaço desmaterializado; um lugar fora de todos os lugares. Lugar no qual as limpas, elegantes e diretas medidas da modernidade são borradas, misturadas, embaralhadas, hibridizadas.

Cabe aqui destacar, como decorrência do ciberespaço, o desenvolvimento de um novo espaço-tempo sociocultural, a saber, a cibercultura. Em termos latos, uma definição provisória indica que cibercultura é um conjunto de culturas e produtos culturais que existem graças ao ciberespaço. Traz consigo, portanto, as características de amplitude, de mutação, de fluidez, próprias do ciberespaço. Não obstante, o neologismo cibercultura assume uma configuração de grande espectro.

De acordo com Lévy (2010 p.17), cibercultura especifica o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço”. Portanto, ciberespaço e cibercultura estão imbricadas permanentemente, e não há como referir-se a um termo sem citar ou pensar no outro. De fato, os conceitos designam grandes transformações culturais em curso: a interconexão, a criação de comunidades virtuais, e a inteligência coletiva, o universal sem totalidade.

Uma das pulsões mais fortes na origem do ciberespaço é a interconexão. Para a cibercultura, a conexão é sempre preferível ao isolamento. O imperativo categórico da cibercultura é a interconexão. Ela constitui a humanidade “em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão cria um universal por contato” (LÉVY, 2010, p.129).

O segundo princípio, a criação de comunidades virtuais, é o prolongamento do anterior. Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, de projetos, em um processo de cooperação ou de troca, independentemente das proximidades geográficas ou das filiações institucionais.

O terceiro princípio é o da inteligência coletiva. Sucintamente, essa inteligência é caracterizada como uma nova forma de pensamento realizada por meio das interações, das conexões nas comunidades

virtuais, enfim, pela utilização da grande rede do ciberespaço. A inteligência coletiva é um novo espaço do saber.

O espaço do saber é o plano de composição e recomposição, de comunicação, de singularização e de impulsionamento processual dos pensamentos. Cenário de dissolução das separações, o Espaço do saber é habitado, animado por intelectos coletivos – imaginários coletivos – em configuração dinâmica permanente (LÉVY, 1997, p. 176).

O ciberespaço atua como suporte de um dos principais motores da cibercultura, isto é, a inteligência coletiva. Provavelmente, a força maior desse conceito de inteligência esteja na indicação da possibilidade de se criar e aperfeiçoar mecanismos e espaços participativos e horizontalizados na grande rede e que incentivam a circulação de informações, a aprendizagem coletiva e cooperativa, as trocas, a produção democrática, livre e interativa de conhecimentos. O ciberespaço é justamente um instrumento de experimentação privilegiado de inteligência coletiva. Exemplos não faltam; basta verificar o gigantismo da rede cibercultural e que envolve infindável quantidade de sítios, weblogs, chats, fóruns, comunidades virtuais que proporcionam processos inusitados de interação e comunicação. Não obstante, o ciberespaço não determina automática e magicamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente oportuno. Ademais, o movimento social e cultural que o ciberespaço propaga não foca um conteúdo particular, mas uma forma de comunicação convergente, interativa, comunitária, transversal, rizomática. Consequentemente, a afirmação de que o programa da cibercultura é o Universal sem totalidade. Nas palavras de Lévy:

A cada minuto que passa, novas pessoas assinam a Internet, novos computadores se interconectam, novas informações são injetadas na rede. Quanto mais o ciberespaço se estende, mais universal se torna, menos totalizável o mundo informacional se torna. O universal da cybercultura está tão desprovido de centro como de linha diretriz. Está vazio, sem conteúdo. Ou melhor, aceita todos, pois contenta-se com pôr em contato um ponto qualquer com qualquer outro, qualquer que seja a carga semântica das entidades postas em relação (LÉVY, 2010, p. 113).

Com o isso, o autor não defende nenhum tipo de “neutralidade” nos processos que entram em jogo. O que ele enfatiza é que esse evento transforma as condições da vida em sociedade. No entanto, trata-se de um universal indeterminado e que tende inclusive a manter sua indeterminação, uma vez que cada novo nó numa rede em constante extensão pode tornar-se produtor ou emissor de novos elementos informacionais, marcados pela imprevisibilidade, e que podem reorganizar por conta própria parte da conectividade global. Universal, já que a interconexão deve ser não apenas mundial, mas quer também atingir a compatibilidade generalizada. Universal, pois qualquer um deve poder acessar de qualquer lugar as diversas comunidades virtuais e seus produtos. Universal, já que o programa da inteligência coletiva não encontra barreiras geográficas, institucionais, isto é, diz respeito a empresas, escolas, grupos, associações internacionais, dentre outros. No entanto, o programa da cibercultura é o universal sem totalidade, essência da cibercultura, como explicita o autor:

O ciberespaço possui o caráter de sistema dos sistemas, mas, por isso mesmo, também é o sistema do caos. Máxima encarnação da transparência técnica acolhe, no entanto, devido à sua irreprimível profusão, todas as opacidades do sentido. Desenha e redesenha a figura de um labirinto móvel, em extensão, sem plano possível, universal, um labirinto com o qual o próprio Dédalo não poderia ter sonhado. Essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema da desordem, essa transparência labiríntica, eu a chamo o «universal sem totalidade». Constitui a essência paradoxal da cibercultura (LÉVY, 2010, p. 113).

Há, todavia, objeções à noção de universal identificada, por alguns críticos, simplesmente como efeito geográfico planetário, ou com a globalização econômica. Lévy pondera que mesmo esse novo universal pode, de fato, conter fortes doses do global e do planetário, mas extrapola essas realidades, pois esse novo universal está indissociável da ideia da humanidade encontradas na filosofia das luzes. Como exemplo ilustrativo, o autor utiliza a reivindicação do “acesso para todos”. Essa reivindicação mostra que a participação nesse espaço assinala um direito, e que sua construção se parece com uma espécie de imperativo moral. Lévy (2010, p. 122) esclarece afirmando: “o

ciberespaço não engendra uma cultura do universal porque de fato está em toda parte e, sim, porque sua forma ou sua ideia implicam de direito o conjunto dos seres humanos”.

Seja como for e para além de qualquer utopismo ingênuo, é preciso considerar a cibercultura como um fenômeno carregado de riquezas, mas também de tensões e ambivalências facilmente encontráveis e passíveis de crítica. Essas tensões estão vinculadas às diversas formas de dominação dos centros de controle e decisão; do domínio monopolista de potências econômicas sobre funções da rede, como aquelas presenciadas recentemente no Brasil e no mundo envolvendo a espionagem; das novas formas de exploração no mundo do trabalho; das novas formas de bobagem coletiva, ou de isolamento e de sobrecarga cognitiva, da maximização digital, como bem o demonstra Powers (2012)⁷⁰

Todavia, retomando o conceito de inteligência coletiva, e devido ao seu aspecto participativo, socializante, descompartmentalizante e emancipador, a inteligência coletiva pode ser um remédio para o ritmo desestabilizante, por vezes excludente, da mutação técnica.

Um belo texto de Lévy propõe a inteligência coletiva como um “novo farmakon”:

Em grego arcaico, a palavra “pharmakon”[...] significa ao mesmo tempo veneno e remédio. Novo pharmakon, a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é, ao mesmo tempo, um veneno para aqueles que dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela de tão vasta e multiforme que é) e um remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes (LÉVY, 2010, p. 30).

O texto supracitado faz pensar nessa dinâmica quase paradoxal do farmakon, veneno e remédio, e que precisa ser considerada com atenção desperta, vigilante, por todos os que participam das dinâmicas ciberculturais. Aliás, a inteligência coletiva não é um programa para ser

⁷⁰ William Powers, em o “Blackbarrey de Hamlet” (2012), propõe a desconectopia como antídoto para os exageros e desequilíbrios provocados pela era digital.

usado, mas um projeto a ser construído no novo espaço-tempo antropológico.

A esse propósito, Lucia Santaella (2003) bem expressou o trato da questão, ao afirmar que a cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, é criação humana. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano:

Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência, conforme foi muito bem desenvolvido por Lévy [...]

Por isso mesmo, são tecnologias auto-evolutivas, pois as máquinas estão ficando cada vez mais inteligentes. Mas, tanto quanto posso ver, não há por que desenvolver medos apocalípticos a respeito disso. As máquinas vão ficar cada vez mais parecidas com o ser humano, e não o contrário. É nessa direção que caminham as pesquisas atuais em computação. Mas, ao mesmo tempo, também não se trata de desenvolver ideologias salvacionistas a respeito das tecnologias. Se elas são crias nossas, inevitavelmente carregam dentro de si nossas contradições e paradoxos (SANTAELLA, 2003, p. 30).

As considerações da autora corroboram para que o trato com as questões ciberculturais ocorra para além do discurso apocalíptico ou messiânico, que pouco contribui no desenvolvimento criativo da cibercultura. Hoje, já não é necessário nenhum exercício de futurologia para constatar a importância do ciberespaço e da cibercultura nos seus infundáveis desdobramentos econômicos, políticos e culturais.

3.5. TECNOLOGIAS, EAD, RIZOMAS: OS NOVOS MODOS DE COMPREENDER

Como se depreende das considerações já efetuadas, entendemos que as novas tecnologias digitais alteram nossos modos de compreender, pensar e conhecer. Por isso mesmo, colocamo-las como pauta destacada para ser abordada nesse estudo.

Em sintonia com Kenski (2012) a nova sociedade digital não se caracteriza pela exclusão ou oposição aos modelos anteriores de aquisição e utilização dos conhecimentos armazenados na memória, humana ou cibernética. Sua característica é a ampliação de possibilidades e o envolvimento; cada vez mais é exigida a manifestação dos sentidos humanos – a audição, a visão, o tato, a emoção, a voz – no envolvimento e compreensão das mensagens multimidiáticas, de acordo com o interesse e sensibilidade dos interlocutores. Na sociedade digital prevalece como prática as misturas, a mixagem, a hibridização. Mesclam-se nas redes informáticas – na própria situação de produção – aquisição de conhecimentos – autores e leitores, em tempo real. A velocidade das alterações na esfera de produção de conhecimentos e informações ocasiona a duração efêmera das múltiplas mensagens e desobriga os sujeitos do exercício de retê-las como verdades.

Como diz Lévy:

as mudanças das ecologias cognitivas devidas, entre outros, à aparição de novas tecnologias intelectuais ativam a expansão de formas de conhecimentos que durante muito tempo estiveram relegadas a certos domínios, bem como o enfraquecimento de certo estilo de saber, mudanças de equilíbrio, deslocamentos de centro de gravidade (LÉVY, 1993, p. 129).

Nesta perspectiva, não resta apenas ao sujeito adquirir os conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias.

O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber, e sobre as novas formas de ensinar e aprender (KENSKI, 2012, p. 44).

Essa afirmação nos remete a retomar o problema dos novos modos de compreender a ciência, o conhecimento e a educação. Para encontrar uma inteligibilidade maior a esse complexo movimento, nos

valemos das concepções deleuzianas expressas nas metáforas da árvore e do rizoma.⁷¹

Essas metáforas permitem problematizar as noções de ciência e de conhecimento, como também nos permitem pensar a própria EaD pela sua forma- rizoma.

Tomando como referência a obra Deleuze-guatariana *Mil Platôs* (2011), notamos que os autores recusam a organização do livro-raiz, na qual a árvore (ou a raiz) é a imagem do mundo. A imagem-mundo arbórea relaciona-se com um pensamento que nunca compreendeu a multiplicidade. Na imagem-mundo arbórea, de centro hierárquico central, prevalece uma lógica problemática, a lógica binária.

De acordo com Deleuze (2011, p.20)

o livro, como realidade espiritual, a árvore ou a raiz como imagem não pára de desenvolver a lei do Uno que devêm dois, depois dois que devêm quatro... A lógica binária é a realidade espiritual da árvore-raiz.

Por meio dessa lógica acentuam-se os mecanismos do pensamento fundamentacionista, representacional, que permanentemente evoca o uno, o centro unitário fixo e de rigidez, no qual se pretende domesticar a multiplicidade.

De fato, a metáfora tradicional da estrutura do conhecimento hegemônico é a arbórea, isto é, o conhecimento é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em sólido terreno, com um tronco firme que se ramifica em muitos galhos, estendendo-se pela realidade. A linearidade dos sistemas arborescentes de pensamento exclui qualquer possibilidade de atingir a multiplicidade. A informação não oriunda dos canais hierarquicamente designados é considerada débil, incompetente, distante da “linhagem” (da boa cópia), a que pertencem os galhos e ramos do conhecimento arborescente. A lógica da árvore baseia-se no decalque e na reprodução. O decalque é sempre um ato de retirar algo de um contexto para ressignificá-lo em outro lugar sem perder de vista a sua origem. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore.

⁷¹ Já nos referimos ao conceito de rizoma, ao abordamos a cartografia enquanto método, por essa razão, não repetiremos os temas já assinalados, a não ser quando expressamente necessário.

O paradigma arborescente aporta uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana-newtoniana do saber, resultado das concepções científicas modernas estruturadas em hierarquias de conhecimento e com fronteiras e regiões de domínio praticamente intransponíveis. Não é necessário nenhum grande esforço para perceber como essa fragmentação adentrou os espaços educacionais na educação: disciplinas estanques, hierarquias rígidas, espaços fixos e resistentes às transformações. A EaD não é imune a essas fragmentações.

Triste ciência que tudo divide, tudo segmenta.

Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõe. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacialmente e socialmente. A casa é segmentarizada conforme a destinação de seus cômodos; as ruas, conforme a ordem da cidade; a fábrica, conforme a natureza dos trabalhos e das operações (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 84).

A crença de que a segmentarização produziria maior objetividade às análises fez com que a ciência fosse altamente valorizada na modernidade e, por se crer em sua neutralidade, produziu uma crença correlata de descompromisso ético. Da modernidade herdamos a fé de que somos independentes das coisas que produzimos e que os juízos científicos são “verdadeiros e objetivos”.

No período moderno, com a “invenção da ciência” e a criação do método científico, todos os saberes passam por uma assepsia. A purificação do mundo foi um empreendimento da modernidade que até hoje tem reflexos em nossos corpos e nossas vidas. Tudo o que pode ganhar estatuto de verdade deve ser dividido, quantificado e classificado dentro de um campo determinado do saber. São conhecidas as polarizações que advêm deste movimento, isto é, as divisões sujeito-objeto, homem-natureza se dão por uma sobreposição do espírito sobre o corpo, assim como pela cientificização e objetivação da compreensão do mundo.

Um instigante texto funciona concomitantemente como alerta, lamento e convite:

Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas o adventício e o rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 34).

Diríamos, hoje, que já sofremos muito com os discursos de cunho essencialista, cientificista, pseudocríticos e cognitivistas, que tentam explicações unitárias, arborescentes sobre o mundo, sociedade, educação e que se expressam em jargões recorrentes valendo-se do verbo ser: é o pecado, é o mercado, é o capitalismo, é o neo-liberalismo, é o progresso, é a ciência, é o genoma, é a educação, é a universidade !

Contraopondo-se ao modelo de pensamento e da imagem-mundo arbórea, Deleuze e Guattari propõem a instigante noção de rizoma. Essa metáfora é extremamente atual para se compreender o atual estágio do saber em que a difusão intensa de informações e de conhecimentos intercambiáveis se amplia através das novas tecnologias de comunicação digital, nas formas de redes.

Os rizomas, afirma Deleuze, espécies de hastes ou caules subterrâneos, diferenciam-se dos demais tipos de raízes, pois têm formas muito diversas “desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 22).

Essa metáfora subverte a ordem da metáfora arbórea, pois um rizoma não se presta a hierarquizações. De acordo com os filósofos:

Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados) de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema acentrado, não hierárquico, e não significante, sem general, sem memória organizadora ou autômato central (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.43).

Nos sistemas arborescentes um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior, a qual é determinado o poder de memória. Uma memória poderosa e central de onde emanam todas as ramificações do conhecimento. O rizoma rompe, assim, com a

hierarquização – que se manifesta tanto na dimensão do poder, da comunicação, quanto das prioridades de circulação.

Em princípio a configuração rizomática, nos permite pensar, como já afirmamos, tanto uma nova forma de se pensar a ciência, como também a educação. Na EaD, isso se dá tanto pela sua semelhança com a metáfora rizoma quanto pelas implicações que daí derivam. A EaD pode se configurar rizomaticamente como novo espaço tempo de aprendizagem, um território virtual e virtualizante, no qual há possibilidade de se criar e cultivar um sistema adentrado, preñado de ramificações e interconexões não-hierárquicas.

Várias são as características aproximativas do rizoma apontadas em forma de princípios por Deleuze e Guattari em MP (2011). Os princípios de conexão e heterogeneidade dizem que os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos, promovendo a heterogeneidade:

qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.[...]cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de todas as naturezas são aí conectadas, a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes mas também estatutos de estados de coisas (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.22).

Esses princípios podem ser relacionados com a amplitude e complexidade do conhecimento. As coisas se relacionam. Pensar em alguma coisa é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. Tudo se relaciona com tudo. Mas, ao tratar de algo, estamos criando conexões, ligações e pontes de comunicação.

Sabemos que a EaD se faz e refaz por meio das relações entre vários atores que ocupam a cena em momentos diversificados, tais como professores conteudistas, formadores, coordenadores, professores tutores e estudantes; dispersos, mas presentificados no espaço virtual de aprendizagem. Esse desenho da EaD é favorável à criação de novas possibilidades educativas na produção do conhecimento rizomático.

Além disso, a EaD conecta heterogeneamente, polos, professores, tutores, equipes de profissionais, mídias, ambientes virtuais, políticas públicas e interesses nobres, mas também inconfessáveis, paradoxos.

Em EaD as conexões entre atores e actantes também mobilizam distintos regimes de signos.

Outra característica do rizoma e sua multiplicidade. Ou seja, a inexistência de qualquer relação com o uno – com o específico, com o centro, como ocorre no modelo arbóreo – como sujeito ou como objeto, como natureza ou cultura. De acordo com Deleuze e Guattari (2011, p. 23):

Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que se mude de natureza [...] um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.

Na EaD concordamos com Dall Molin (2013) ao propor que as denominadas “transposições didáticas” na educação, de fato, se agenciem potencializando a interlocução entre estudantes e professores. Esses agenciamentos é que podem dar uma nova perspectiva para a EaD e o seu trato com as novas tecnologias. Bem o sabemos, não basta o emprego de tecnologias se o conhecimento continua sendo trabalhado de modo fechado e estanque; é fundamental que sejam desenvolvidos projetos que mudem a natureza de trabalhar o próprio conhecimento, sob pena de se permanecer apenas na repetição de experiências de decalque.

No conhecimento rizomático não existem pontos ou posições definidas, mas somente linhas, interconectadas, em que se inter-relacionam as mais variadas possibilidades. O rizoma não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual cresce e transborda.

Outro texto lapidar, dentre tantos em MP, marca essa característica rizomática:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 48).

O rizoma encontra-se sempre no meio, e o meio não significa a média, mas o espaço de fluxo entre as extremidades – como entre as margens de um rio –, o lugar onde as coisas adquirem velocidade. O rizoma sugere, portanto, novos trânsitos, novos caminhos que venham a quebrar a verticalidade científica e as verticalidades escolares que se cristalizam na EaD.

Em termos de ciência e educação, desponta aqui a possibilidade de pensarmos a transversalidade entre as várias áreas do saber, como sugere Gallo (2008). Por meio da transversalização é possível pensar as diferenças e diferenciações sem a pretensão de totalizações.

Na EaD essa noção implica em criarmos e alimentarmos mecanismos transversalizadores que afetem a organização curricular, a gestão, as metodologias e a comunicação “ad intra”, na EaD. Trata-se, portanto, de um movimento abrangente e de pautas abundantes. Além disso, os movimentos transversais nos remetem a pensar a interconexão de todas as possibilidades do pensar e do agir, entre o homem e a natureza vegetal e animal, a natureza humana e a industrial, o pensamento humano e o maquínico.

Outro princípio apontado por MP é o da ruptura a-significante. Uma ideia, um conceito, um saber, pode ser desterritorializado, ressignificado e conectado a outras concepções que satisfaçam as necessidades de produção conceitual. Conforme os filósofos franceses

um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. [...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc., mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar [...] essas linhas não param de remeter umas às outras (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 25-26).

Essas indicações, em registro rizomático, nos mostram que as ciências conjugam fluxos desterritorializados, isto é, a ciência não se limita e funciona apenas em território determinado hierarquicamente. O rizoma, embora seja estratificado por linhas, está sempre sujeito às linhas de fuga que apontam para novas direções e conexões. Isto pode

ocorrer nas interações virtuais, apresentados nas redes, onde há possibilidades infindáveis. Um outro exemplo é o de movimentações de imagens virtuais em permanentes interações, em que:

A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 26).

Não mais imitação, nem semelhança, conforme os autores, mas captura de código, em que duas séries heterogêneas compõem um rizoma comum, ao qual não pode ser atribuído nenhum tipo de significante. Portanto, a relação da orquídea com a vespa não é de hierarquia, evolução, muito menos imitação. O que se tem é o devir orquídea da vespa e vice versa.

Os dois últimos princípios do rizoma descritos pelos filósofos franceses são os de cartografia e decalcomania. Para os autores (2011a, p. 29) “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda”. Essa imagem de eixo ou de estrutura está vinculada ao modelo arbóreo, se vincula à cópia, ao estático. No entanto, isto não significa que na estrutura rizomática não seja também considerada a possibilidade de árvores, campos específicos e hierárquicos do conhecimento. Eles existem, como momentos. Desse modo, a investigação de uma dada área do conhecimento pode ser realizada com a perspectiva prevista na metáfora da árvore, para alcançar determinados objetivos. Não se deve esquecer, todavia, que a árvore articula e hierarquiza os decalques, que são como folhas da árvore.

Em sintonia com os filósofos,

diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para

uma experimentação ancorada no real (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 30).

O mapa pode ser aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantes. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptado, preparado tanto por um indivíduo, um grupo ou uma formação social. Talvez, conforme os autores, uma das características do rizoma é a de ter sempre múltiplas entradas.

Esse comentário deleuziano, reforça o entendimento do exercício cartográfico como um exercício aberto às conexões heterogêneas, tanto dos agentes que atuam na EaD, ou seja, das conexões que esses agentes estabelecem com outros, em planos diversos, quanto da economia, da política, dentre outros. Desse modo, produzir um mapa desses planos, supõe estar atento aos movimentos, aos devires produzidos no conjunto da EaD.

Á guisa de finalização desse tópico textual, acrescentamos que o lastro conceitual projetado nesta discussão pretende tecer uma rede metafórica para calibrar o olhar para e pela Educação a Distância como um território minado como sistema educacional convencional. Um território desterritorializado que se depreende da oralidade e da escrita mas, não as nega e sim integra-as às diversas dimensões da linguagem digital em uma topologia rica, fluídica, fértil, multidimensional, um movimento nômade, rizomático em que tempo e espaço rompem as medidas construídas historicamente na relações analógicas. Em que tempo, espaço e intensidades criam, recriam, cartograficam uma outra performance professoral. (Catapan, 2006)

IV – EAD: ENTRE O MALHO E A BIGORNA⁷²

Este plano está dividido em três momentos. No primeiro estão contempladas, em forma panorâmica, características gerais da EaD e alguns desafios de cunho comunicacional-pedagógico. O segundo traz indicadores da expansão da EaD articulada às questões do ensino superior brasileiro, notadamente, aquelas voltadas à formação de professores por meio da educação a distância. O terceiro, busca percorrer algumas linhas da docência na EaD na qual elegemos, em sintonia com nosso referencial, as experimentações como importante elemento na construção da subjetividade docente.

4.1. EAD COMO MODALIDADE EDUCATIVA

Enquanto modalidade educacional as práticas de EaD estão presentes no mundo todo, com múltiplos objetivos, formatos e utilização diversificada de suportes tecnológicos.

Os avanços tecnológicos tornaram mais visíveis as possibilidades de desenvolvimento da EaD, favorecendo a multiplicação de iniciativas em muitos países. Um dos marcos históricos relevantes e relativamente recentes, está na Universidade Aberta de Londres, Inglaterra, a *Open University*; na Espanha, em Madri, a *Universidade Nacional de Educação a Distância, (UNED)*. Essas instituições podem ser consideradas de vanguardas no cenário internacional.

Com a emergência de grandes instituições educacionais voltadas para a EaD e com o desenvolvimento acentuado das tecnologias de comunicação, ocorre o interesse de pesquisadores para compreender e explicitar as referências teóricas dessa modalidade de ensino.

Historicamente foram desenvolvidos vários modelos teóricos para se pensar a EaD, principalmente na década de 1980. Entre as teorias mais conhecidas e influentes se destacavam, as seguintes:

- Teorias da Autonomia e Independência, por Rudolf Manfred Dellinger (Alemanha), Charles A. Wedmeyer (E.U.A) e Michael Moore (Inglaterra);

⁷² O movimento de repetição e de criação que se forja na ação entre o ferreiro, o malho e a bigorna, institui um ritmo, uma forma, que a cada malho tem uma intensidade potencialmente análoga, mas diferenciada, como o movimento da aprendizagem digital, a cada temporalidade a cada espacialidade, a cada ator, constitui um cartografia diversa.

- Teoria da Industrialização, por Otto Peters (Alemanha);
- Teoria da - Teoria da Interação e Comunicação, por Borje Holmberg (Suécia e Alemanha), John A. Bath (Suécia) e David Sewart (Inglaterra).

Esses trabalhos fomentaram uma diversidade de debates que encontram-se contemplados em artigos e pesquisas, como em PRETTI (2002); GAZMEZ (2004); MUGNOL (2009).

A partir dos anos de 1990 ocorrem algumas mudanças nos discursos da EaD. As concepções hegemônicas da EaD, enquanto estudo autônomo, independente, massificado, vão dando gradativamente lugar a concepções de cunho sócio-colaborativo, de ênfase interacional, na aprendizagem.

Resultante do desenvolvimento da EaD há toda uma variedade terminológica, não consensual, que exprime a tentativa de se compreender os fenômenos referentes à novas tecnologias, aos processos de ensino-aprendizagem, aos materiais, aos agentes envolvidos.⁷³

No Brasil a EaD é acentuada pelo surgimento e desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, possuindo uma variedade de experiências desenvolvidas que vão do ensino por correspondência, pela transmissão radiofônica e televisiva, até aos atuais processos de utilização conjugada de multimeios digitalizados.

A legislação brasileira caracteriza a EaD como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-

⁷³ A título de exemplo, alguns autores distinguem EaD, de Educação On-line e E-Learning. Quanto ao E-Learning, trata-se de uma modalidade de EaD, com suporte na internet, utilizada pelo mundo empresarial em processos de treinamento de recursos humanos, seleção de pessoal. . O termo -blended learning- tem sido empregado para indicar a capacidade de um mesmo sistema integrar diferentes tecnologias e metodologias de aprendizagem que visam atender às necessidades e possibilidades das organizações e às condições dos alunos, visando potencializar a aprendizagem. Quanto à expressão Educação On-line, ela designa uma modalidade de EaD, via internet, e traz como proposta principal altos graus de interação entre alunos e professores, ou entre os participantes. As propostas da Educação On-line, buscam recriar novas práticas de EaD considerando o grande potencial das novas tecnologias digitais em rede no contexto da cibercultura e enfatizam radicalmente a velocidade na troca de informações, o feedback, a coautoria de textos, enfim, tudo aquilo que potencializa a interação, seja em formas síncrona ou assíncrona.

aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos”. (BRASIL, 2005)

Essa definição de EaD enfatiza um conjunto de elementos estruturantes todos interligados. Um dos aspectos que cintilam na definição é a conexão entre educação e novos espaços e tempos de aprendizagem. Nesse sentido, a EaD é tomada como um espaço inovador, porque quer e opera com efetividade no mundo digital. Porém, não se desconsidera que a educação presencial esteja fora dessa questão, ao contrário, a cada passo essas duas modalidades mais se aproximam. Nesse momento, todavia, a Ead contribui para desencadear processos inovadores devido os seus requerimentos específicos ligados ao mundo da cibercultura .

Contemporaneamente, quebrar barreiras dos espaços-tempos tradicionais da educação, é um desafio permanente e que ganha novas configurações tanto nos seu aspecto propriamente geográfico, como na sua dimensão filosófica-educacional.

A superação, a quebra dos espaços-tempos homogêneos de escolarização da escola moderna, concebida de forma clássica em tempos e espaços fixos, é hoje possível pela mediação tecnológica, como sugere Alonso (2008, p.6):

Ainda que o ideário iluminista quanto a igualdade, gratuidade e universalização da escola seja um ideário presente em nossos dias, as novas tecnologias da comunicação quando trabalhadas em uma perspectiva educacional nos forçam a pensar, pós-modernamente, no “deslugar” da escola.

Chama atenção nesse texto, a ideia de deslugar, ou seja, a EaD promove rompimentos importantes na ideia de uma escola autocentrada, fixa, homogeneizada, circunscrita pelos tempos e espaços clássicos da modernidade. Hoje não se pode mais pensar a escola apenas nos moldes tradicionais, - de tempo e espaço – uma vez que os ambientes ciberculturais provem novos fluxos e desterritorializam espaços consagrados de informação e de conhecimento. Aliás, a ideia de des-

lugar, de algum modo, já estava implícita na noção de desescolarização, promovida pelo educador Ivan Illich, ainda na década de 1970⁷⁴.

Concordemos ou não com as teses de Illich, o fato é que ele estava à frente de seu tempo e, ao pensar a desescolarização da sociedade, impulsionou a que se pensasse a escola para fora do território de conforto e de certezas e configurações instituídas. Será que hoje a educação a distância pode fazer vibrar as estruturas educacionais, os espaços e formas cristalizadas de ensino, as formas de gestão, ou ela se configura apenas como uma sobre-escolarização, cópia do ensino convencional disfarçado com novas roupagens?

Lucila Pesce (2011) apregoa que o desenvolvimento da cibercultura traz vastas possibilidades para se repensar as hegemônicas práticas de educação a distância, de cunho instrucionista. Destaca que na história da EaD no Brasil, iniciada pela década de 1940, diferentes materiais ou objetos de aprendizagem foram criados e utilizados de acordo com as tecnologias disponíveis, como o rádio e texto impresso, passando pelas fitas e vídeo cassete, pelo CD, e DVD. Com esses dispositivos midiáticos, a lógica que prevalecia, era a da mídia de massa, concebidas a partir de uma abordagem instrucionista: ou seja, o aluno seguia seu percurso de formação com o apoio de materiais instrucionais, e eventualmente apenas, contava com algum tipo de interação com uma equipe de formadores, por carta ou telefone.

Somente com a internet é que se torna viável pensar em desenhos didáticos mais interativos entre formandos e educadores. Nas periodizações históricas da EaD, o advento da internet se apresenta como um divisor de águas que trouxe enormes possibilidades na maneira de se fazer e conceber a educação a distância.

Antes da Internet tínhamos uma EaD que utilizava apenas tecnologias de comunicação de "um-para-muitos" (rádio, TV) ou de um-para-um (ensino por correspondência). Via Internet temos as três possibilidades de comunicação reunidas numa só mídia: "um-para-muitos", "um-para-um" e, sobretudo, "muitos-para-muitos". É esta possibilidade de interação ampla que confere a EaD via Internet um

⁷⁴ Ivan Illich (1926-2002) foi fundador de uma Universidade livre no México e autor de numerosas publicações e artigos, dentre eles o livro *Deschooling Society* (1971) (*Desescolarizando a sociedade*) que no Brasil recebeu estranhamente o nome de "Sociedade sem Escolas". Esse livro, que deve ser lido à luz dos problemas da época, suscitou enormes polêmicas ao trazer à tona uma proposta de desescolarizar a sociedade.

outro status e vem levando a sociedade a olhar para ela de uma maneira diferente daquela com que olha outras formas de EaD (AZEVEDO, 2000).

Sabemos que a primeira geração da internet ainda não permitia interações mais intensas entre professores e alunos. Com a chegada da internet 2.0, hoje 3.0, 4.0, ocorre a consolidação da cibercultura, numa nova arquitetura midiática de cunho convergente, hipermidiático, interativo, participativo, como já acenado no decorrer deste trabalho. Nesse contexto o usuário ou o acadêmico, pode ter um papel ativo enquanto produtor e desenvolvedor de conteúdo e não somente como receptor de mensagem ou de conteúdo de aprendizagem, como nos moldes tradicionais. Tecnicamente os dispositivos e interfaces ciberculturais ampliam a possibilidade de se pensar em cursos com desenhos interativos variados. Assim, entram em cena novas propostas educativas que pretendem lançar mão das disposições cada dia mais favoráveis à interatividade, no cenário sócio-técnico da cibercultura.

Edméa Santos (2011), apregoa que Educação Online não separa mais as práticas da modalidade da educação presencial das práticas da educação a distância, considerando que estar geograficamente dispersos não é estar distantes, especialmente quando tecnologias digitais em rede vem proporcionando encontros e diálogos síncronos e assíncronos e instituindo novas possibilidades de presencialidade em rede educativas variadas. A autora dá uma definição de educação On line como

Um processo complexo (de desterritorialização e reterritorialização de saberes e conhecimentos) que se institui a partir de uma serie de ações e situações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediadas por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais e pedagógicas (SANTOS, 2011, p.7).

O conceito de educação on line, é, portanto, bastante abrangente e ganha vulto na pesquisa da cibercultura e nas propostas de EaD.

Enquanto pesquisadores que somos, buscamos estar sintonizados com essa perspectiva, embora, arriscaríamos a afirmar que essa ainda é uma tarefa de vanguarda, assim como são vanguardistas todos os esforços e direcionamentos que priorizam a interação, a comunicação, a construção ativa e transversal do conhecimento, hoje em rede. A nosso ver, esse é um desafio permanente da educação em todas as suas

modalidades. Há muito que ser pensado, criado, inovado na EaD. Que o digam os professores, como veremos na sequência.

Embora existam experiências já consolidadas de EaD, no Brasil, não há um modelo de educação a distância, ideal, boa cópia, para ser seguida ou implantada. É constatável a existência de projetos mais instrucionais e outros mais interativos.

Em princípio, cada proposta de EaD, possui peculiaridades que se articulam numa complexa equação envolvendo questões epistemológicas, metodológicas, suporte institucional, tecnológico e culturais, entre outros. Ou dito de outra forma, uma proposta com pertinência epistemológica, metodológica e pedagógica em EaD, não é uma tarefa tão simples, mas envolve uma articulação sempre dinâmica entre vários fatores ou planos.

Em sintonia com Catapan (2010), a EaD, enquanto modalidade educacional se diferencia da modalidade do ensino presencial não nos seus postulados fundamentais, mas sim, no seu modo de mediação pedagógica⁷⁵.

Os postulados principais de uma proposta pedagógica compreendem três planos imbrincadamente: a) um plano de imanência, a concepção pedagógica; um plano de ação – a relação entre os atores; c) um plano de gestão, as condições institucionais exigidas.

O plano de imanência designa a base teórico-metodológica da qual emanam os postulados que direcionam e potencializam toda a organização e o desenvolvimento do processo pedagógico. O plano de ação em uma proposta pedagógica designa os processos de interação que se estabelecem no processo entre os principais atores, sejam eles atores humanos ou não humanos, isto é, os artefatos. O plano de gestão promove e organiza as condições que sustentam as situações de aprendizagem. Na articulação dessa tríade ocorre um movimento significativo de diferenciação, de acordo com a modalidade educativa.

Para Catapan (2010, p. 73) a EaD

diferencia-se do ensino presencial pelo modo de mediação que requer na implementação de seus planos. Ou seja, pela forma de organização e desenvolvimento, que requerem condições

⁷⁵ A noção de mediação pedagógica pode estar lastreada filosoficamente tanto em tradições de cunho dialético, como em concepções filosóficas não representacionais, como as propostas por Deleuze, Latour, Lévy, dentre outros.

singulares em se tratando de tempo, espaço, meios de comunicação e atores envolvidos.

O plano de imanência tem, em linhas gerais, o mesmo sentido e importância, tanto no presencial como na modalidade a distância. Todavia, há que ser considerado as diferenciações nos demais planos.

No plano da ação, as relações são ampliadas e complexificadas. Para organizar, desenvolver e acompanhar o conjunto do processo ensino-aprendizagem é necessário uma equipe multidisciplinar de profissionais de áreas diversas. As interações profissionais se dão numa escala de interdependência muito grande. No plano de gestão, ou no modo de organizar o fazer didático e o processo de aprendizagem, há outras especificidades:

Os espaços e os tempos se modificam, se ampliam, se reconfiguram em um processo de mediação que não se limita a atividades predeterminadas. As situações de aprendizagem se estendem em materiais diversos e se acentuam cada vez pela convergência das Tecnologias de Comunicação Digital (CATAPAN, 2010, p. 74).

É necessário considerar com afinco a afirmação da autora, pois, há sempre o risco de se pressupor, em meio a alguma pirotecnia ou elucubração pedagógica, que é elementar ensinar e aprender em novos espaços e novos tempos.

Em condições corriqueiras, como no projeto da UAB, educadores e acadêmicos habitam espaços-tempos diversos e os encontros presenciais são limitados. Nessa direção, os Referenciais de Qualidade⁷⁶ para a educação superior a distância propõem que

em primeiro lugar, um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e

⁷⁶ Embora não tendo força de lei, os referenciais de qualidade em EaD, (BRASIL 2007), circunscreve-se no ordenamento legal vigente e é importante referência para os projetos em desenvolvimento da EaD.

disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo (BRASIL, 2007, p.10).

Evidentemente essa recomendação supõe sistemas tecnológicos otimizados que permitam graus avançados de interação. Ainda estamos longe dessa otimização. Mas, se é preciso insistir com os cuidados da questão tecnológica, também o é com os outros aspectos que envolvem conteúdo, equipe multidisciplinar, organização dos materiais e objetos de aprendizagem, disponibilidade de espaços virtuais de interação, de forma síncrona e assíncrona, disponibilização de materiais nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA).(CATAPAN, 2006)⁷⁷

Nesse sentido, pode-se afirmar com Catapan que a mediação pedagógica em EaD se desenvolve, geralmente, de modo mais complexo que o convencional. Trata-se de um processo contínuo, que transcorre em múltiplos contextos, requer outras formas de linguagem e outros recursos de comunicação (CATAPAN, 2006, p. 75).

Ao se propor cursos a distância é preciso compreender que estes possuem especificidades e não se trata apenas de transferência de curso, de currículo e de conteúdos, do ensino presencial para o ensino a distância. Quando ocorre a mera transferência ocorre a já conhecida otimização do péssimo; escondida sob pobres maquiagens está a reprodução do mesmo.

A educação a distancia não pode ser limitada ou confundida “com aula filmada”, ou ainda, com “botar textos no moodle”. Ainda que essas práticas ocorram cotidianamente, elas pouco contribuem para o desenvolvimento fecundo da EaD, como constatam um sem-número de pesquisas.

Sempre há algum risco de se idealizar a EaD, mas há também a tentação do barateamento raso, impeditivo de qualquer possibilidade de singularidade. Nada ocorre magicamente. Há implicações, escolhas a serem efetuadas para que não haja a repetição do mesmo.

Ao admitirmos a EaD como um novo território, um novo espaço de aprendizagem, parece coerente e necessário também admitir as

⁷⁷ Esses ambientes virtuais se configuram como um conjunto de interfaces digitais que hospedam conteúdos diversificados de uma proposta educativa e que devem propiciar o máximo de interação possível nos espaços virtualizados. Trata-se da hibridização entre os objetos técnicos e seres humanos, nos processos de construção do conhecimento.

demandas específicas dessa modalidade educacional e que envolve uma gama de condições, como os já comentados dispositivos comunicacionais, as formas de linguagem, o currículo, a gestão, o exercício da docência, voltados evidentemente, para que o aluno aprenda! Afinal, é na possibilidade da aprendizagem fecunda, significativa, que se conjugam elementos da tão decantada e apregoada qualidade na educação:

EaD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender igual ao presencial. Não se mede isso pelo número de alunos Envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores e educadores e mediadores, sejam tutores ou qualquer palavra que se use. E também pelo envolvimento do aluno, se o aluno também está querendo aprender ou somente tirar o diploma (MORAN, 2009, p.55).

Há, portanto, um conjunto de implicações que precisam ser consideradas para o desenvolvimento da EaD, de forma a produzir singularidades aprendentes.

É importante registrar que, em nosso país, o atual momento traz peculiaridades. Depois de uma fase de desenvolvimento e experimentação, de busca de modelos para cada instituição, parece tomar força o momento de revisão, de questionamentos e de reavaliação da EaD (MORAN, 2009; PIMENTEL, 2011, KENSKI, 2012; ALONSO, 2008, CATAPAN, 2010, CRUZ, 2011).

Estariamos adentrando em uma fase menos romântica, na qual se buscam avaliar projetos e experiências já realizadas. Essa fase é, ou deveria ser, um período de amadurecimento, de regulação governamental e de maior cuidado e atenção com o crescimento, com a infra-estrutura, com as metodologias, com o ensino, com a avaliação e com os diversificados papéis e funções que assumem os agentes que atuam. O fato é que a EaD tem possibilitado novos agenciamentos na educação e por isso mesmo, “a educação presencial e a distância começam a ser fortemente modificadas e todos nós, organizações, professores e alunos somos desafiados a encontrar novos modelos para novas situações (MORAN, 2003).

Esse convite impulsiona a que se pense a EaD, para além dos limites e práticas já convencionadas.

Propomos, a seguir, alguns indicativos sobre a expansão da EaD em nosso país e alguns questionamentos relativos à formação de professores pela educação a distância.

4.2. A EAD VERDE E AMARELA

Alguns marcos legais demonstram o desenvolvimento da EaD no Brasil. O principal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a qual abriu novas possibilidades de desenvolvimento da EaD, estabelecendo, em seu art. 80, que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

À União fica reservado o credenciamento das instituições para esse fim, cabendo aos respectivos sistemas de ensino as normas para produção, controle e avaliação de programas de EaD e a autorização para a sua implementação. A partir da LDB, um conjunto de marcos regulatórios foi estabelecido. Esses marcos foram ampliados na medida em que as iniciativas de EaD tanto no nível público, como no privado, foram sendo efetuadas.

Compondo o conjunto dos marcos regulatórios encontra-se a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), enquanto proposta das políticas públicas da educação brasileira.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto Presidencial 5800, de 08 de Junho de 2006 que estabelece no seu artigo primeiro "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País".

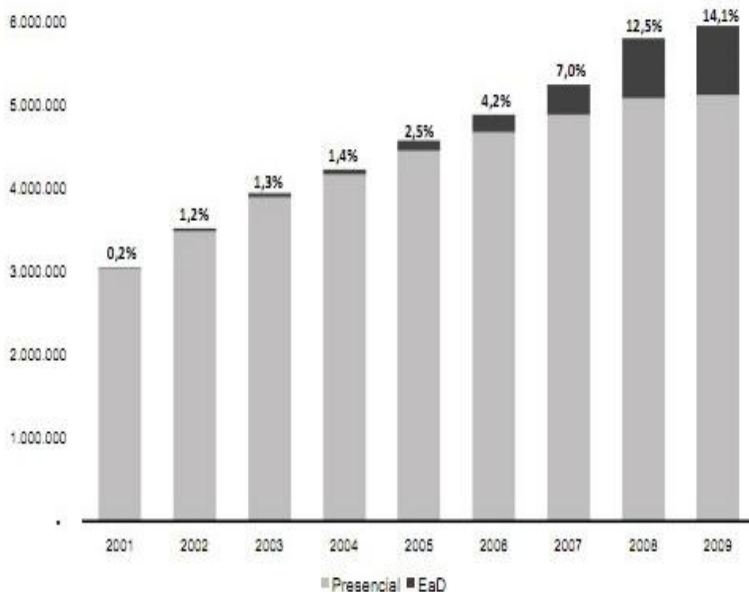
Esse documento é significativo, pois regulamenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, a UAB é uma política dirigida à formação de professores de nível superior, criada pelo Ministério da Educação com base na modalidade de EaD.

Portanto, a proposta da UAB apresenta-se à sociedade como um mecanismo pioneiro e inovador no campo da formação de professores e envolve ações e responsabilidade articuladas entre Governo Federal, Municipal, Estadual e as universidades públicas brasileiras.

Alguns dados permitem entrever a expansão da EaD e sua vinculação com o ensino superior brasileiro.

Tomando como referência o resumo técnico do Censo da Educação Superior 2009 e 2010, constata-se que o acesso ao ensino superior cresceu significativamente na última década. Um dos motivos desse aumento está associado à expansão da EaD no país. Enquanto que em 2001 apenas 0,2% (cerca de 6 mil alunos) cursavam seus estudos na modalidade a distância, dos mais de 3 milhões de estudantes oficialmente matriculados no ensino superior, em 2009 esse índice subiu para 14,1% dos 6 milhões de estudantes universitários. (BRASIL, 2010). Com isso, houve um aumento de cerca de novecentos mil alunos, conforme pode ser observado no gráfico seguinte. (figura 02)

Figura 2- Crescimento da Educação Superior - 2001-2009



Fonte: BRASIL, MEC, 2010, p.13.

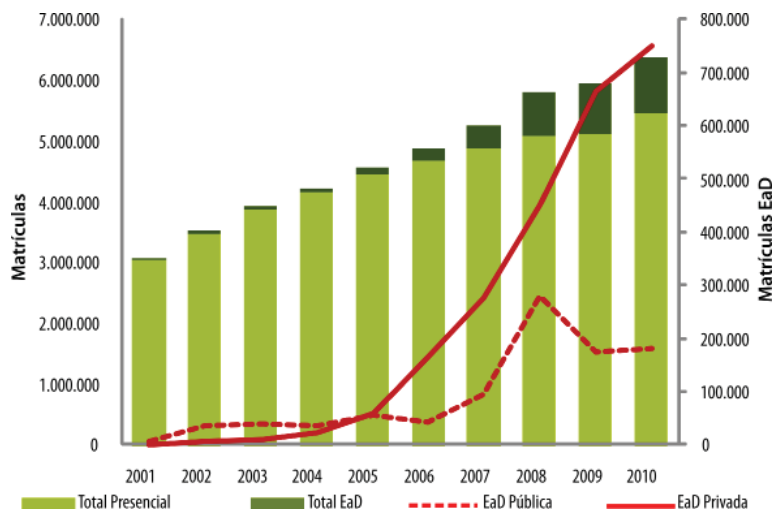
O Censo Superior de 2009 indicou os dez Maiores Cursos de Graduação em Número de Matrículas por Modalidade de Ensino.

Do total de matrículas, presencial e a distância, o Curso de Administração, seguido do Curso de Direito, ocupam as primeiras posições, seguido do curso de Licenciatura em Pedagogia, em terceiro lugar.

Considerando apenas as matrículas a distância, o curso de Pedagogia ocupava em 2009, a primeira posição com mais de 34,2% de matrículas, seguido dos cursos de Administração (27,3), Serviço Social (8,1), o curso de Letras, Ciências Contábeis e em sexto lugar a Licenciatura em Matemática com (2,8%) (BRASIL, 2010).

Tomando agora o Resumo Técnico do Senso da Educação Superior de 2010, encontra-se o gráfico que ilustra a expansão das matrículas considerando as modalidades de ensino: presencial e a distância⁷⁸. As colunas representativas da evolução do número das matrículas presenciais e a distância reportam ao eixo principal, e as linhas de evolução das matrículas a distância para os setores público e privado associam-se ao eixo secundário.

Figura 3 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010.



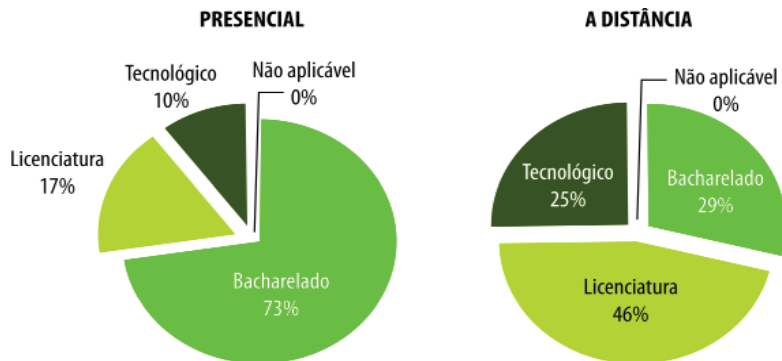
Fonte: BRASIL, MEC, 2012, p. 44.

⁷⁸ Apreciando apenas os cursos de graduação, 29.507 cursos presenciais e a distância compõem os resultados do Censo 2010. O número de matrículas, nesses cursos, foi 6.379.299, o número de concluintes 973.839 e de ingressos (considerando todas as formas de ingresso) 2.182.229. (BRASIL, 2012)

Pode-se observar uma significativa expansão das matrículas a distância no período de 2005 a 2009, com ritmo ligeiramente inferior em 2010. Neste ano, 14,6% das matrículas correspondem à modalidade de distância (930.179 matrículas), das quais 80,5% são oferecidas pelo setor privado. Inevitável reconhecer um desequilíbrio na oferta da EaD pública.

Permanecendo no censo de 2010, e ao considerar a modalidade de ensino na distribuição do número de matrículas por grau acadêmico, observa-se que, em 2010, os cursos presenciais atingem os totais de 3.958.544 matrículas de bacharelado, 928.748 de licenciatura e 545.844 de grau tecnológico. A educação a distância, por sua vez, soma 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 em cursos superiores de tecnologia (CST). Os percentuais representativos desses dados são apresentados na figura 4.

Figura 4- Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil – 2010



Fonte: BRASIL, MEC, 2012, p. 45.

Outro indicador do Censo Superior 2010 e que chama a atenção é o referente à idade. No ano de 2010, metade dos alunos dos cursos presenciais tem até 24 anos. Em média, os alunos dos cursos presenciais possuem 26 anos. Também em 2010, nos cursos a distância, metade dos alunos tem até 32 anos - os 25% mais jovens têm até 26 anos e os 25% mais velhos têm mais de 40 anos. Os alunos dos cursos a distância, possuem, em média 33 anos. Esses dados, indicam que os cursos atendem a um público com idade mais avançada, e que proporciona

acesso ao ensino superior seja àqueles que não tiveram oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, que representa uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários, ou, mesmo que se trata da opção por uma segunda graduação. (BRASIL, 2011)

Esses indicadores ilustram, ainda que parcialmente, algumas movimentações na Educação Superior e, sobretudo, como se dá a participação da EaD nesses processos, abrangendo, por decorrência, a Universidade Aberta do Brasil.

Um dos itens que mais chama a atenção, é a notoriedade da expansão do ensino superior, via EaD, marcada pelo avanço do setor privado. Alonso (2010) analisa a lógica de expansão da EaD no Brasil e considera que se, com relação ao movimento mais amplo da expansão do ensino superior, a natureza das instituições supõe organizações diversas para a oferta de cursos conforme marcações específicas segundo seu *status* – se universidades ou não – no caso da EaD, e, considerando a documentação relacionada à sua institucionalização, percebe-se, claramente, proposição de sistema que equaciona a oferta de vagas fundamentada em determinados elementos que independem da natureza jurídica e/ou institucional dos estabelecimentos de ensino superior. De acordo com a autora:

Nessa lógica, qualquer instituição de ensino superior que disponibilize os “itens” previstos para seu credenciamento em EaD teria, *a priori*, as condições para oferta de vagas/cursos nessa modalidade. Sendo assim, a institucionalização da EaD em nosso país consolida a lógica da expansão, nivelando ofertas que seriam diferentes em razão da natureza das instituições (se públicas ou privadas, universidades ou não), mas equalizadas quando da organização de seus sistemas, considerando os elementos/itens postos como os particulares para a modalidade (ALONSO, 2010, p.1322).

Assim sendo, não deixa de ser problemática essa lógica de expansão. Hoje é constatável que as licenciaturas terem enorme presença na EaD. Certamente esse fenômeno está lastreado nas demandas legais que preconizam a formação de professores em nível de ensino superior.

Na UAB a formação de professores está estabelecida desde a concepção inicial do projeto que estabelece como objetivo “oferecer prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006 a). A proposta da UAB de formar professores está situada, portanto, num desafiante projeto formativo na educação brasileira.

Em sintonia com Gatti e Sá e Barreto (2009) formar professores no Brasil, é uma questão histórica, de muitas “indas e vindas”.

Não é possível desconsiderar o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980. Até esse período, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional brasileiro, tanto que o grande debate dos educadores dos anos de 1960 e 1970 tematizava o problema da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta, em condições de cidadania bastante questionáveis, diante um país que procurava as trilhas do desenvolvimento. Estudantes de ensino médio e superior representavam uma quantidade mínima na população brasileira.

Gatti pondera que os movimentos populares e demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações desde a expansão de escolas normais em nível médio até as complementações, e autorizações para exercício docente a não licenciados, admissão de professores leigos, dentre outros. Desse modo, a formação de professores no país se deu rapidamente acompanhada de improvisações bastante conhecidas para que as escolas funcionassem. Em poucas décadas houve um crescimento vertiginoso do sistema escolar e com ele retoma-se o problema histórico da formação docente.

Contemporaneamente a formação de professores no Brasil recebe uma avalanche de demandas. De um lado temos a expansão da oferta da educação básica e os esforços de inclusão social através do atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país. Isso provoca a demanda por um maior número de professores em todos os níveis do processo de escolarização. De outro lado, temos as urgências colocadas pelas mudanças sócio-econômicas-político-culturais, aí inclusas as demandas ciberculturais, que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola aguardando respostas permanentemente.

No quadro de fundo dessas demandas está um país com grandes diferenças regionais e locais e com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério.

Temos, portanto, um cenário extenso e repleto de desafios advindos desses cenários. De qualquer ângulo que se focalize a questão

quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores sobressai como fator relevante (GATTI e SÁ BARRETO, 2009, p. 12).

É devido ao reconhecimento dessa relevância formativa que o tema da formação de professores assume um caráter extremamente especial, delicado e polêmico, seja pela configuração assumida como política pública de formação de professores em nível superior, no contexto da LDB, seja devido à própria complexidade do caráter formativo da docência nos desafiantes contextos contemporâneos.

Desse modo, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam. Que fique claro que essa preocupação não é reputável apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade de seu desempenho nas redes de ensino. Muitos fatores convergem para isso, dentre eles: as políticas educacionais vigentes, o financiamento da educação, as formas de estrutura e de gestão das escolas, a cultura e formação de gestores, as condições sócio-econômica-cultural dos professorado e muitos outros fatores. Não obstante, concordamos com os autores que chamam a atenção para a questão específica da formação inicial, que ocorre para grande número de professores, via EaD.

Nesse contexto, um conjunto de questões podem ser colocadas aos programas de EaD, e da UAB especialmente: afinal, formar professores com quais concepções e objetivos, com quais metodologias, estratégias, instituições, com que recursos? Como se efetivam as articulações que envolvem teoria e prática nas propostas

formativas das licenciaturas de EaD? Permanecerão as iniciativas públicas na EaD apenas como programas temporários ou se consolidará uma política de Estado? Estas e outras perguntas problemáticas ficam no ar, como também aquelas propostas por Gatti e Sá Barreto (2009, p. 51):

a formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais? Como fica o desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional? E o desenvolvimento da sensibilidade humana e da solidariedade? Quase sem experienciar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares, como irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de educação básica?

Essas questões não serão aqui desenvolvidas, mas são uma pequena amostragem das inquietações presentes na comunidade educacional e que tomam corpo nesse contexto de rápida expansão da EaD, sobretudo, nas licenciaturas. Evidentemente, não são questões descabidas, mas integram o debate referente à formação docente, e aos ordenamentos institucionais nas políticas públicas voltadas à formação de professores.⁷⁹

Considerando, portanto, a expressividade da EaD e as enormes implicações sócio-políticas-educativas, é necessário que se efetive um desdobramento da questão formativa. Trata-se de distinguir a formação de professores pela EaD, ou seja, concerne aos educadores que são formados por meio dessa modalidade educacional, e a formação de professores para ou da EaD, isto é, referentes aos professores que já atuam ou irão atuar nessa modalidade de ensino.

Frequentemente se oblitera a questão de que os professores sejam eles denominados de conteudistas, formadores, coordenadores, da EaD, eles próprios participam de dinâmicas auto-formativas.

Desse modo, para avançar nessa investigação, é necessário inquirir: afinal, quem é, o que se espera, se exige, se prescreve para o professor que atua nos cursos da EaD/UAB? Indo mais longe, quais

⁷⁹ Apesar de importante, não é objetivo dessa pesquisa investigar, especificamente, o denso e extenso debate sobre a EaD, políticas públicas e formação de professores.

desejos o movem, quais intensidades o atravessam? Enfim, como se dão as experimentações docentes, numa experiência de EaD?

Não sabemos. Para buscar algumas respostas aproximativas, é necessário percorrer outras conexões rizomáticas da EaD recordando que, nessa investigação, não se pretende estabelecer uma essência professoral, do professor modelo, e à qual todos os professores devem submeter-se ou se esforçarem para dela se aproximarem como cópias bem assemelhadas. Afinal, para construir-se professor, é preciso “tornar-se aquilo que se é”... .

4.3. VADEMECUM DA DOCÊNCIA VIRTUAL: VADETECUM.⁸⁰

Considerando os novos cenários da cibercultura e as demandas da EaD, encontra-se o problema da docência, e seus desdobramentos formativos. Haveria um vademecum da docência virtual, ou para o professor que atua em EaD?

Antes de esboçar uma resposta, é preciso considerar que o exercício efetivo da docência na EaD, se configura hoje como um tema candente, em ascensão, na pesquisa educacional. São vários traços ou linhas que se evidenciam a partir de alguns trabalhos investigativos, de pesquisadores tais como CATAPAN (2010) BELLONI (2003), CRUZ (2007), ALONSO (2010), SANTOS (2010) MILL, (2010), MORAN (2007), KENSKI (2012), SARAIVA (2010) entre outros. Registramos, a seguir, alguns traços dessas pesquisas, caracterizadas pela diversidade de concepções teórico-metodológicas, mas que têm em comum a preocupação com o professor de EaD. Inclusive serão apresentadas, em forma de flashes, algumas imagens professorais que podem dar alguma visibilidade às concepções da docência na educação a distancia a saber: professor midiático, professor coletivo, polidocência, professor maestro.

Numa perspectiva crítica, Alonso (2000) aborda a questão da docência assinalando as rupturas contemporâneas que afetam a escola e as questões ligadas ao conhecimento. Por um lado, conforme a autora, rompe-se hoje com a ideia de que todo o saber, continuaria sob a égide

⁸⁰ Vademecum é um termo latino que designa um guia, um manual composto claramente da expressão vade mecum que quer dizer vem comigo. Nietzsche faz com ele um jogo de palavras e inventa “vadetecum”, composto de vade tecum, que significa vai contigo. (NT) (NIETZCHE, 2008, p. 24)

da oralidade da escrita; isto supõe gerar processos de renovações metodológicas em consonância com as linguagens que atualmente começam a ser utilizadas. A produção e a socialização do conhecimento requerem novas formas e suportes nas quais seja possível o uso de diferentes linguagens e códigos, que já há algum tempo, são utilizados por outros agentes de informação e socialização que não a escola. Por outro lado, a ideia do professor como “depositário do saber” é outra tradição que se rompe no momento, conforme a pesquisadora. Mesmo que tivéssemos diferentes organizações do trabalho docente, as instituições escolares, em função da “instauração” da escola moderna, se organizavam e se organizam de maneira a “expressar” a centralidade do professor. Para Alonso

Com o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, somos “convidados” a pensar em um “fazer” docente que possa transcender o estatismo da verdade possuída, conhecida e transmitida como tal. A consciência de que existe uma ruptura singular na forma de se produzir e socializar o conhecimento e que não existe mais alguém que possa deter, em si mesmo, o conhecimento produzido ou em produção, são fatores que determinam enormemente, o resignificar das práticas educativas instituídas. É, então, nessa ruptura que podemos situar as transformações por que passa a profissão docente (ALONSO, 2000, p.8).

O reconhecimento das rupturas e dos deslocamentos na atuação docente é, portanto, bastante aceito por educadores, mesmo que hajam encaminhamentos diversificados sobre a atuação professoral, ou ainda, quanto ao sentido que essas mesmas atuações venham a assumir na sociedade.

Nesse contexto, os efeitos dessas rupturas na ação docente, são passíveis de fortes críticas como assinala Alonso (2008), ao utilizar uma metáfora criada por Estevez.

Sucintamente, a metáfora compara a atual situação de professores a um grupo de atores que trajam vestimentas de determinado tempo e que, sem nenhum aviso anterior, mudam-lhes os cenários e as falas. E agora, o que fazer? A reação do grupo, diante do acontecido são várias e que vão desde a surpresa, a tensão, até a agressividade. Essa metáfora, da cena de um teatro, transposta para o mundo dos

educadores, aponta para os deslocamentos do cenário mais amplo nos quais se insere a educação, nos quais os professores devem atuar, e que se tornaram muito diversos daquele em que a maioria se formou e atua. Referindo-se às reações dos atores, Esteve pondera :

as reações diante dessa situação (de fragilidade) seriam muito variáveis; porém, em qualquer caso, a expressão ‘mal-estar’ poderia resumir os sentimentos do grupo de atores ante uma série de circunstâncias imprevisíveis que os obriga a atuar em um papel grotesco (ESTEVE apud ALONSO 2008, p. 758).

Esse “mal-estar” se conecta à ideia de que a escola, a educação está em crise, e portanto, também os professores estão, quando enfrentam situações para as quais não se encontram preparados. Será que esse mal-estar ganharia “volume” ou seria adensado pelas novas demandas ciberculturais? Trata-se de uma linha de tensão que não pode ser abrandada com receitas fáceis ou com meros treinamentos de duvidoso quilate, em nome da “formação docente”. No entanto, sem negar os deslocamentos já aludidos, há que se considerar linhas de fuga para pensar a docência na EaD, sem sucumbir aos problemas da sociedade da informação.

Ao considerar as questões do universo comunicacional na sua relação com a educação e a questão docente, Cruz (2001; 2007) considera o declínio ou a morte de um velho perfil de professor . Para a pesquisadora, esse novo professor não está sendo substituído por uma máquina, mas por um novo professor, o professor midiático. Esse professor midiático, situado num momento de transição entre duas culturas, está nascendo na medida em que incorpora os meios de comunicação em sua rotina de trabalho, fazendo da mídia uma extensão de seu corpo e de sua mente. Este professor é também aquele que em certos tipos de EaD, dirige

o processo de aprendizagem de alunos a distância e é responsável pela escolha e produção dos conteúdos, pela qualidade do material didático, pela decisão, planejamento e cumprimento dos objetivos pedagógicos e pela operação dos equipamentos técnicos necessários para o desenvolvimento da aula (CRUZ, 2007, p.8).

Por essa razão, a pesquisadora concluiu que é necessário preparar o professor para esse momento de transição, para que ele tenha não só o apoio necessário para discernir a usabilidade dos meios, mas para que, nesse novo ambiente de trabalho, o professor possa desenvolver, utilizar sua inventividade. Certamente essa sugestão se coaduna com um dos maiores problemas da EaD, na medida em que os processos formativos aparecem de modo bastante restrito em cursos de curtíssima duração. Há que se considerar que a inventividade não é um processo de espontaneidade, mas supõe, planejamento, suporte institucional, assessoria técnica, metodológica, de pesquisa, para que daí possam emergir experimentações pioneiras e de potencial criativo. Em sintonia com a autora, talvez um dos itens que melhor possam compor qualquer agenda de formação docente para a EaD, seja o de proporcionar espaços ou ambientes de aprendizagem que oportunizem -mais do que uma compreensão racionalista, cerebral, mentalista das novas tecnologias- uma imersão dos professores no universo das linguagens utilizadas na cultura midiática.

Contemporaneamente existe o entendimento, ainda que em tese, de que não resta ao professor apenas adquirir conhecimentos estritamente operacionais para desfrutar das possibilidades interativas com as TCD. São necessários, além das denominadas competências comunicacionais, outros aportes teórico-epistemológicos sobre as concepções do que é saber e sobre as formas de ensinar e aprender (KENSKI, 2003).

Retomando Catapan (2010), a EaD demanda uma proposta de mediação pedagógica diferenciada, compreendida como uma articulação complexa entre o plano de imanência, o plano de gestão e o plano de ação. No movimento dessa tríade, a pesquisadora enfatiza, no plano de ação, os modos de relação necessários que se estabelecem no processo entre os principais atores, no sentido empregado por Bruno Latour, enquanto actantes.⁸¹ A interação em EaD, conforme Catapan, se faz sempre mediada por actantes, ou seja atores humanos e não humanos, ou artefatos humanos.

⁸¹ Segundo Latour (2001), actantes são todos os mediadores que integram o processo de interação, sejam eles humanos ou não humanos. Um mediador se define por intermédio de sua ação que provoca modificações, perturbações na ação de outros na rede composta de humanos, animais, máquinas, laboratórios e artefatos tecnológicos.

Esta compreensão é relevante pois amplia as possibilidades nocionais para considerar o fenômeno educacional na sua dimensão interativa.

Na perspectiva indicada, o plano de ação em EaD, compreende as relações que se estabelecem entre um conjunto de atores, que envolve a ação de professores, tutores, equipe multiprofissional, informaticistas, os recursos e mídias que sustentam as situações de ensino e aprendizagem, dentre outros.

As interações podem se dar em várias direções, e indicam que a mediação pedagógica ocorre de forma estendida tanto no que se refere à equipe multiprofissional, aos alunos, e aos professores, aos materiais didáticos. Considerando que na EaD, as relações de tempo e espaços não são as convencionais, o movimento de aprendizagem não depende da interferência imediata do professor. Em consequência, as situações de aprendizagem precisam estar expressas de forma mais do que apropriada nos materiais didáticos. Na perspectiva da mediação, os materiais didáticos, tanto impressos como hipermediáticos, assumem o caráter de mediadores no sentido que foi indicado; há uma elevação do status mediador dos materiais. Os materiais tornam-se mais do que pontes ou meios, mas potencializam os estudantes a estudar e os professores a ensinar.

Nesse cenário, a ação docente se reconfigura como uma ação estendida, amplificada. É uma ação estendida, preponderantemente, nos materiais que expressam o modelo pedagógico que se viabiliza com a participação não só do professor, mas de uma equipe multidisciplinar.

Em uma proposta pedagógica na modalidade EaD, o professor-autor organiza e disponibiliza as situações de aprendizagem num tempo didático que é específico, vinculado ao período de elaboração do material didático. A ação docente se estende nas diferentes situações de aprendizagem, e é mediada não só pelo professor, mas pelo professor-tutor, por uma equipe de profissionais multidisciplinar, incluindo a área de informação e comunicação, reunida em um ambiente virtual de aprendizagem – AVA (CATAPAN, MALLMANN; RONCARELLI, 2006).

Portanto, esses fatores diversificam, ampliam, reconfiguram as interações no processo ensino-aprendizagem a distancia alterando o sentido e a potencialidade da mediação pedagógica. A coletividade ampliada em EaD, em virtude da diversidade de mediadores humanos e não humanos envolvidos, imprime à mediação pedagógica uma série de novos atributos. De acordo com Mallmann (2008, p.81) “calibrar o

olhar para mediação pedagógica em EaD pela lógica da rede de mediadores implica redobrar a atenção para todos os mediadores envolvidos, inclusive os não-humanos como os materiais didáticos e os AVEA”.

Inelutavelmente, a ação, o trabalho, a performance docente, se reconfiguram nesse cenário de múltiplos mediadores, no qual o professor continua a ter um papel protagonista, mas não de centralidade e exclusividade como é de hábito nos moldes clássicos. Protagonismo, pois evidentemente cabe ao professor uma série de funções estratégicas que continuarão a ser desenvolvidas, ainda que partilhadas com outros profissionais e atores, como já foi mencionado.

Linhares (2008), ao comentar a obra de Otto Peters, considera que para o autor, ainda que o papel do professor seja diferenciado na EaD, isso não equivale a minimizar o seu papel. Em verdade torna-se ainda maior nesse contexto de mudanças tecnológicas. Em ambientes virtuais, há ainda um desafio maior para os trabalhadores da Educação:

[Eles] devem atuar como protetores de seus alunos contra aquelas forças tecnológicas que levam longe demais a mecanização da educação apenas para ter mais lucro. Os professores devem ficar alertas, já que devem protestar e reagir quando o exagero desnecessário de entusiasmo tecnológico desumanizar o processo de ensino e aprendizagem e assim se tornar prejudicial à educação (PETERS apud LINHARES, 2008, p. 216).

O autor imputa, pois, uma extrema responsabilidade ao professor no contexto de inovações. Assim, não somente a postura e a ação docentes devem ser diferenciadas dentro da EaD como, também, em ambientes virtuais, o professor deve assumir outras competências e responsabilidades no processo educativo.

Belloni (2003) preocupa-se com a função do ensino na EaD e faz referência á partilha ou divisão do trabalho pedagógico. Esta autora considera que a composição da equipe para atuar na educação a distancia constitui um ponto importante e chega a afirmar, que na EaD, “quem ensina é uma instituição”. (BELLONI, 2003, p. 79) Desta forma o ato de ensinar torna-se segmentado em várias tarefas, demandando um trabalho em equipe. De entidade individual, o professor torna-se uma entidade coletiva, ou seja, um professor coletivo.

Na mesma esteira, Daniel Mill (2010) apresenta o conceito de polidocência, similar ao conceito de trabalhador-coletivo. De acordo com Mill, o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas o coletivo de trabalhadores, que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD. Daí segue o questionamento do autor: “quem é o docente na EaD? Quem educa na EaD? Nossa sugestão de resposta: em EaD, quem ensina é o polidocente” (MILL, 2010, p. 24).

O autor expressa preocupação com o parcelamento e fragmentação de funções na EaD e pondera que não é possível que um mesmo docente exerça todas as funções requeridas, mesmo quando detém todos os saberes de uma equipe. Assim, é preciso conhecer os elementos constitutivos do trabalho docente o que requer conhecer como se processa esse trabalho, quem está constituindo sujeito da força de trabalho empregada, qual o objetivo desse trabalho, quais os meios utilizados e em que condições tem se realizado o processo de trabalho.

A questão do trabalho se constitui inequivocadamente, numa linha dura de segmentação cartográfica de contornos bastante definidos e que não deve ser obliterada. Essa linha, sempre polêmica, é significativa para se pensar as questões socioprofissionais do professor e de outros agentes da EaD.

Um dos exemplos mais contraditórios na EaD já apontados pela literatura e de fácil constatação, especificamente na UAB, está nas relações de trabalho referentes à tutoria e docência. Embora os documentos oficiais reconheçam a ação do professor como importante no desenvolvimento da EaD, a figura do tutor, é considerada ambigualmente, num outro patamar. Os Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância, traz a figura do tutor como um

dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007, p.21).

O documento traz várias características da tutoria a distância, enquanto mediação do processo pedagógico junto aos estudantes. Todavia, o documento não nomeia o tutor como professor, mas como “um profissional”:

A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 22).

Não é estranho que o texto que prescreve várias atribuições e responsabilidades profissionais, possa despertar reações de incômodo e mal estar. Mas isso não é tudo. O tutor é também, conforme o documento já referenciado:

Este profissional que deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007, p. 22).

O documento continua ainda, com outras prescrições “em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções (BRASIL, 2007, p. 22).

Desnecessário qualquer tentativa de se compreender ou justificar a tutoria no modelo da UAB. É uma situação bastante surreal. Kátia Alonso dá um tiro certo ao comentar que

a discussão que se apresenta, nesse caso, refere-se ao significado da função tutorial. Se o tutor é quem acompanha o aluno, trabalha cotidianamente com ele, participa dos processos de avaliação das aprendizagens, do curso etc., [...] a pergunta é: no que essas atribuições são diferentes das docentes? (ALONSO, 2010, p. 1325).

Concordamos com a autora, pois é mais do tênue a fronteira entre o trabalho do tutor e do professor, nesse sentido, afirmar a importância do papel do professor no processo ensino-aprendizagem, em se tratando da EaD e considerando a maior parte das experiências com ela no país, tem significado pueril. Em sintonia com a autora, reconhecemos que passa pela “competência” do professor uma condição de excelência da qualidade formativa. Mas que se entenda bem, essa condição, essa responsabilidade não é certamente de exclusividade do professor, uma vez que é amplamente conhecida as relações de interdependência do professor com outros profissionais nessa modalidade educacional. Aliás, afirmar a centralidade ou importância do professor pode ser uma armadilha, no sentido do risco potencial de que cabe ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação, nesse caso, da EaD.

Permanecemos ainda com as observações de Alonso, ao considerar que também é preciso atentar para o discurso do “trabalho em equipe” em EaD, pois ele é tido supostamente, como uma das bases da modalidade, no entanto,

É possível verificar que ao tutor fica destinada a maior parte das atividades de “ensino”. Um dos problemas relacionados a isso é que o tutor não tem profissionalmente reconhecimento social, econômico, empregatício, compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD, pelo atendimento mais próximo aos alunos (ALONSO, 2010, p. 130).

Embora esse debate tenha como personagem a figura da tutoria, certamente, não é possível desvinculá-la da docência, inclusive, alguns autores preferem utilizar o termo professor-tutor (CRUZ, 2011;

CATAPAN, 2010;), como uma forma de superar a ambiguidade do termo, ou mais que isso, superar a ambiguidade de uma condição profissional e social.

A noção de utilizar sujeitos que funcionam como representantes do professor não é nova na educação. Já no século XIX, Joseph Lancaster propôs um sistema de ensino no qual apenas um professor poderia ensinar um grande número de alunos, em diferentes níveis. O método Lancasteriano – também conhecido como método mútuo – consistia em utilizar alunos mais avançados na instrução de seus companheiros. Somente os alunos mais desenvolvidos teriam contato direto com o professor. A concepção deste método se fundava na insuficiência de professores para educar todas as crianças.

De acordo com Saraiva

Pode-se perceber que, na EaD, os tutores desempenham um papel semelhante àquele dos monitores no método lancasteriano. Em alguns casos, os tutores são efetivamente alunos dos professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O uso de tutores em EaD, de certo modo, é uma reedição do método lancasteriano, porém fundado não na insuficiência de professores, mas na necessidade de redução dos custos educacionais (SARAIVA, 2010, p. 163).

A preocupação com a redução dos gastos de pessoal embora mais citada, que explicitada, tanto nos documentos oficiais quanto nas pesquisas educacionais, se constitui certamente num forte vetor dos direcionamentos dados à EaD no seu conjunto; é expressão notória de que os deslocamentos da esfera da economia, e de interesses políticos e empresariais, inelutavelmente condicionam a implementação dos projetos educacionais.

Considerando as propostas já existentes em instituições bimodais no Brasil, uma observação contundente, de Moran, chama atenção:

As instituições sérias no presencial costumam desenvolver também um trabalho a distância relativamente sério. E aquelas que são menos sérias, que focam mais os interesses econômicos no presencial, costumam ver a EaD como um caminho para poder ganhar mais e dinheiro ainda.(sic) (MORAN,2009, p. 55).

O texto põe à mostra uma linha problemática da educação e que se estende, às vezes sem escrúpulos, em uma parcela de instituições empreendedoras, ou proponentes de EaD. Não há como quantificar fatos dessa natureza. Generalizá-los é um risco inconsequente. Todavia, não há porque esconder a existência de ambiguidades e ações contraditórias na EaD. Nem sempre o interesse eminentemente educacional é priorizado, ao contrário, é usado apenas para fins escusos e nem um pouco edificantes, ou aceitáveis socialmente.

Há desafios permanentes na EaD - as linhas duras de segmentação - qual seja: a lógica economicista, frequentemente despudorada e exploradora, na qual se visa apenas e tão somente lucro; a lógica do faz-de-conta educativo respaldado com as artimanhas da legalidade, ou do fazer bem-feito, mas que não passa rasamente da mesmice travestida de novidadeira, e ainda, o problema da hegemonia de cunho instrucionista, na qual prevalece a perigosa lógica da massificação educacional pura e simples. Seria ingenuidade ignorar esses problemas, pois, assim como a educação presencial, a EaD está submetida a uma série de segmentações, muros, controles políticos, econômicos, ideológicos. Não se deve obliterar que o campo educacional como um todo é um campo de atravessamentos e cruzamentos de toda índole.

Ainda em sintonia com Saraiva (2010), não são poucos os discursos que focam a figura do professor na EaD, enquanto coadjuvante do processo educacional, muito mais do que o seu protagonismo. Alguns termos utilizados nas tentativas de definir a docência são oriundas do mundo empresarial: professor consultor, professor dinamizador, agente organizador, organizador. Vale lembrar que algumas dessas expressões se prestam às expectativas de maximizar a produtividade do professor, mais do que potencializá-lo para efetivar aprendizagem do aluno.

Outras imagens da docência na EaD, apesar de pretenderem anunciar rupturas e novos papéis docentes, apenas retomam algumas discussões já postas na história da educação, nos embates entre os defensores de uma escola de cunho tradicional, e os defensores da Escola Nova. Na perspectiva escolanovista, o professor é considerado muito mais um facilitador de aprendizagem. Essa imagem é bastante utilizada contemporaneamente para estabelecer os contornos da docência na EaD.

No que tange aos agentes que atuam em EaD, é importante registrar que os Referenciais de Qualidade do MEC (2007), apregoam a necessidade de uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância e estabelece ainda três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, a saber: os docentes, os tutores, o pessoal técnico-administrativo. O documento lista as principais competências dessas classes funcionais, e chega a afirmar laconicamente que é enganoso considerar que programas a distancia minimizem o trabalho e a mediação do professor. Para o MEC, “nos cursos superiores a distância, os professores vêm suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados” (BRASIL, MEC, 2007, p.19).

A seguir, o documento prescreve uma série de capacidades que os professores de uma instituição de ensino superior que promove cursos a distância devem ter:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 20)⁸²

Se considerarmos a importância do exercício da docência na EaD, essas orientações, ainda que gerais, traduzem por um lado, novas demandas no mundo do trabalho docente, por outro lado, prescrevem o perfil de um super-professor ! Assim, adiantamos um questionamento

⁸² O documento reza ainda, sobre o projeto pedagógico e o quadro de qualificação dos docentes; sobre apresentação de documentação comprobatória dos docentes; e finaliza o tópico destinado à docência, com a prescrição de que cada instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais.

que esperamos abordar junto aos professores: De que modo essas demandas encontram ressonância nas práticas cotidianas dos docentes conteudistas e formadores da UAB? Como os professores dão conta efetiva dessas demandas ?

Kenski afirma que nos últimos anos aprendemos muito no tocante às novas tecnologias, e que passamos pela “década de aprendizado técnico do docente”: do saber fazer, do saber utilizar as novas tecnologias, mas agora estamos num outro momento. Para a autora, saímos do “excessivo otimismo pedagógico, que, em alguns casos, beira “delírio tecnológico” [...] e caímos na realidade das especificidades das tecnologias e de seus limites, suas deficiências e precariedades” (KENSKI, 2012, p. 85).

No entanto, para a pesquisadora, um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer a educação são exigidos na sociedade da informação. Dentre os aspectos abordados, cintila fortemente a nova lógica de ensinar utilizando-se das redes (a distancia, ou semi-presenciais) na qual o professor continuar a ter um papel especial.

Para a autora, esse novo perfil do professor não se desconecta das imprescindíveis mudanças ou transformações institucionais nos sistemas educativos:

a atuação de qualidade do professor brasileiro na sociedade da informação vai depender de toda uma reorganização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional da carreira docente e da melhora significativa da sua formação, adaptando-o às novas exigências sociais e oferecendo-lhe condições de permanente aperfeiçoamento e constante atualização (KENSKI, 2012, p. 88).

Para atuar como educadores nos ambientes virtuais (leia-se a distância) o professor é também convidado, a estar atento a si mesmo enquanto professor, num processo de descoberta. Kenski (2012) dá uma amostra desse processo ao descrever com bastante singularidade sua atuação como professora e pesquisadora em ambientes virtuais e nos presenciais.

No esforço de responder a questões sobre os perfis do professor e do aluno em um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem, a pesquisadora utiliza a sua base teórica de pesquisadora – e parte de uma

proposta designada como não dogmática de pesquisa – e busca olhar esse nova realidade, de dentro do “olho do furacão”, isto se a si própria sobre o exercício docente e as suas bases teóricas. Mesmo tendo plena consciência do que propõe e faz, mesmo tendo estudado, se preparado, mesmo tendo interlocutores privilegiados, mesmo tendo a experiência de cursos já ministrados, a autora, expressa que a sua ação docente em ambientes virtuais precisava ser clareada.

Alguns excertos ilustram interessantes convicções e questionamentos

Tenho a compreensão de que não somos profissionalmente diferentes apenas porque estamos em um novo ambiente, seja ele presencial ou não. Em princípio, somos sempre os mesmos profissionais, professores. Mas o paradoxo básico é que “o novo professor”, que os autores listam com uma multiplicidade de papéis, precisa agir e ser diferente no ambiente virtual. Essa necessidade se dá pela própria especificidade do ciberespaço, que possibilita novas formas e novos espaços e novos espaços para o ensino, a interação e a comunicação entre todos.

Ele o novo professor é uma figura emblemática. As pessoas lhe colocam fardos enormes de atribuições e qualidades. O mesmo ocorre com o aluno.

O discurso sobre o “outro” (professor ou aluno) nos legitima como aluno ou professor interessado e aplicado. Mas esse “outro” está muito distante de mim, de você, de nós. É um ser teórico e idealizado.

Eu comparo a posição do professor, nos ambientes virtuais, à de um maestro. Ele mobiliza e orienta a orquestra e está sempre presente mas a voz e a melodia que se escutam são feitas pelos músicos e cantores.

Nos ambientes virtuais,[...] sinto-me como um maestro. Mas, à medida que a turma explode comunicativamente (e isso é o que mais desejo), vejo-me (quase sempre) sem saber as partituras e

os arranjos dos músicos que se abrem e fazem seus solos. E isso é novo!!! O maestro-professor, [...] propõe a linha melódica, o tema da sinfonia, mas a música é feita por todos. (KENSKI, 2012, p.141-151)

Essas amostras trazem uma tonalidade especial na percepção dos movimentos da docência na cibercultura. A docência na EaD, seja qual for a denominação que lhe for atribuída, é uma docência que parece não caber em metrificações precisas e contidas.

Não se pode negar que há exigências específicas para que o professor atue nos ambientes virtuais, mas é bem verdade que frequentemente a ele se impingem, muitas vezes, fardos enormes, alguns inexequíveis. Impressiona ainda, no texto da pesquisadora, o reconhecimento sereno e franco de que a teoria pedagógica não dá conta das novas realidades educacionais virtuais: “fazemos adaptações, aproximações e incorporações de antigas teorias.. e a realidade nos escapa” (KENSKI, 2012, p.142).

Talvez estejamos habituados a pretender, em nome de uma suposta ciência pedagógica, a dominar os processos de aprendizagem, seja do aluno, mas também do professor aprendente. Ao pretender esse domínio, esquecemos que aprendizagem tem muito mais a ver com as águas cristalinas que correm no riacho do que o trem que corre nos trilhos, ou como disse o poeta Manoel de Barros: “Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito”.

Poderíamos ainda avançar com outros recortes que traduzem percepções da docência na educação a distância, mas mesmo com essas breves considerações, arriscamos a afirmar que não há um vademecum para a docência virtual, embora existam discursos de governamentalidade prescritoristas⁸³ que objetivam criar uma imagem modelo de professorado para a EaD.

⁸³ Para Osório e Alves Garcia (2012, p. 122), em sintonia com Foucault: “governamentalidade, é um horizonte investigativo que focaliza a ação ou o ato de governar e, também, o autogoverno como uma atividade intencionalmente programada para conduzir condutas (da sociedade e de suas diferentes parcelas ou grupos populacionais e sociais, dos mercados, dos sujeitos e dos demais elementos sociais), em nome de objetivos como a segurança, o desenvolvimento, a autonomia, a participação a qualidade, etc. Governamentalidade diz respeito ao governo da conduta que atua a partir de uma multiplicidade de racionalidades, humanamente programadas para

Todavia, para além do vademecum, emerge um convite para o exercício afirmativo de vivências intensivas que podem ocorrer no vai-contigo nietzcheano, vade tecum. Está em questão, o tornar-se aquilo que se é. Esse tornar-se sugere um movimento contínuo de autoformação.

Ao assumirmos a docência, a profissão professor, assim como outras possíveis ao longo de uma vida, assume-se um tornar-se professor, um devir autoformativo. Nesse sentido, o prefixo – auto – indica autonomia da formação. Autoformação, que se contrapõe à ideia de forma, ou de fôrma. Nos dois casos, forma e fôrma, está implícita a ideia de um molde anterior a ser aplicado: o molde da boa cópia a ser reproduzida. Nessa acepção, escondem-se os modelos educativos de cunho platônico, patriarcal, essencialista, representacional.

Com efeito, os processos de formação de professores, seja qual for a modalidade educativa, não podem ser encarados de forma simplista, atrelados às concepções formativas aligeiradas de cunho, meramente cognitivo, administrativo, de treinamento de recursos humanos - ainda que se possa admitir a necessidade de práticas operacionais subsidiárias nos processos de formação.

Aliás, as críticas sobre os modelos formativos de cunho instrumental, ou tecnicista, já demonstraram, mais do que suficientemente, as contradições, a insuficiência, a inoperância das lógicas aplicacionistas, de externalidade das racionalidades despotencializadoras da educação, inclusive, ao envolver o emprego massivo de tecnologias sem considerar a multiplicidade da questão educativa.⁸⁴

Corazza (2007) considera que ao utilizarmos o princípio da cópia, que nada mais é do que o princípio da identidade da filosofia representacional, abandonamos todas as diferenças singulares das inúmeras maneiras do tornar-se professor, além de despertamos o pensamento da representação.

Esse pensamento unificador, ao formular o conceito de professor, nos leva a imaginar um Professor-Primordial (uno, padrão, verdadeiro, normal, competente), a partir do qual todos os professores foram e serão formados. Essa matriz platônica compõe o que é denominado por

estruturar e instrumentalizar o eventual campo de possibilidade de governo – dos outros, de si mesmo e da relação entre si mesmo e os outros”.

⁸⁴ A nosso ver, na história da educação no Brasil, o tecnicismo, ancorado na filosofia positivista, no Taylorismo e Behaviorismo, é muito mais uma lição para ser pensada e “aprendida”, do que repetida.

Deleuze de imagem dogmática de pensamento, integrante da filosofia da representação. Nela se positiva as cópias-ícones, como sucedâneos válidos do original enquanto teme os simulacros, considerados estranhos, selvagens, desviados, perigosos, subversivos de hierarquias.

Filosofia da representação que, em educação, valoriza positivamente os professores-cópias, imitadores do modelo primordial, já que eles têm relações diretas com esse modelo, são os seus pretendentes bem fundados; enquanto isso se desvalorizam os professores-simulacros, como falsos pretendentes, que sobrevivem devido à semelhanças falsificadas, uma vez, que vivem abertos para a dessemelhança, e assim, se afastam da ideia modelo, do professor.

Nessa densa tecitura, a autora sugere pensar no plano de imanência habitado pelo professor, num devir simulacro.⁸⁵ Esse devir-simulacro dos educadores pode ser chamado: “de Gaia Ciência, porque fornece ferramentas conceituais para pensar um devir-alegre, um devir-criador, um devir artista, num plano educacional de imanência” (CORAZZA, 2007, p. 21).

Gaia ciência, ciência alegre, pois é uma ciência transversal e rizomática. Transversal, pois que quebra as hierarquias estabelecidas do saber. Rizomática, pois os saberes fluem por múltiplas vias de trânsitos insólitos. Nesse devir, o processo educativo passaria a ser uma heterogênese, uma produção singular a partir da multiplicidade (GALLO, 2008).

Devir alegre, devir-criador, são movimentos que potencializam, vitalizam, energizam, permitem superar a ascídia avassaladora que atinge grande parte dos educadores. O devir simulacro é composto por processos transversais de artistagem, que permeiam as diferentes subjetividades dos professores. Esse devir é realizado pelos professores-artistas, que podem desencadear devires seja quando pesquisam, ensinam, debatem, criticam, questionam, participam. O devir simulacro é o próprio processo do desejo de educar, do qual o professor participa tanto por seus devires molares, como moleculares.

Partilhamos com Corazza do desejo de uma experimentação do devir simulacro junto aos professores e que

é o relativo à economia de fluxos materiais e semióticos do desejo (nem subjetivo, nem

⁸⁵ Esse devir - se abastece ou tira sua força - da imanência dos conceitos nietzchianos de vontade de potência e de eterno retorno que não repetem o mesmo, mas a cada repetição, produzem a diferença pura.

representativo) que precedem sujeitos e objetos, procedem por afetos e transformações independentemente de serem ou não calcados sobre pessoas, imagens identificações. Desse modo, um professor etiquetado como Tradicional, um pedagogo rotulado como Construtivista e um educador definido como Progressista podem ser atravessados por devires múltiplos (CORAZZA, 2007, p. 21).

Não há porquê guetificar os devires da diferença em discursos diferenciáveis, nem tampouco, impedir a possibilidade do movimento da diferença com as rotulações das classificações educacionais do pensamento identitário: Professor liberal: professor tradicional, escolanovista, não diretivo. Professor progressista: professor histórico-crítico, professor crítico social dos conteúdos, professor libertador, libertário. Por melhor intencionadas que sejam, há rotulações que só fazem proliferar preconceitos engessadores. Os devires-simulacros não acontecem somente para professores dessa ou daquela tendência pedagógica, ou de professores iluminados, ou ainda, os “fora de prumo”. Assim, pode-se conceber que o devir-simulacro não tem fronteiras, nem bandeiras de classificações excludentes, mas é um convite aberto à vivência de novas experiências.

A noção de experiência, nesse contexto, não se equivale ou se confunde com a noção de ter experiência enquanto prática, ou com experimento genérico e reproduzível da ciência experimental. Inspirado em Nietzsche, Larossa Bondía (2002) faz um belo percurso etimológico e que nos ajuda a pensar a noção de experiência.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O

sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto as línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Experimentar implica, portanto, correr os riscos de transformações propiciadas pelas travessias, pelas viagens, pelos encontros, numa palavra: pelos devires que nos afetam intensamente. Nesse sentido, um devir não é apenas “um tornar-se”, mas uma experimentação da vida em suas forças múltiplas⁸⁶. Essa experimentação se dá como um mergulhar sem medo nos acontecimentos que provocam a possibilidade do pensar e da criação.⁸⁷

⁸⁶ O devir é o conteúdo próprio do desejo [...] desejar é passar por devires. [...]devir é uma realidade: os devires, longe de se assemelharem ao sonho ou ao imaginário, são a própria consistência do real [...]Convém, para compreendê-lo bem, considerar sua lógica: todo devir forma um “bloco” em outras palavras, o encontro ou a relação de dois termos heterogêneos que se “desterritorializam” mutuamente. Não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a “faz fugir”. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 25)

⁸⁷ O empirismo proposto por Deleuze não equivale a uma simples afirmação da experiência, como mero exercício de uma atividade empírica. Deleuze propõe um empirismo de tipo transcendental, isto é, um empirismo para o qual a experiência sempre supõe uma experiência que a torna possível. (Ver p. 69). De acordo com Gallina (2007, p.141): Não se trata de uma mera experiência, mas de uma condição da própria experiência como

Para Deleuze (1992, p. 136) “pensar, é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer”.

Nesse contexto, o filósofo nos inspira a não permanecermos inertes, mas que façamos experimentações intensas:

faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto ![...]Seja rápido, mesmo parado ! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um general em você !(DELEUZE, 2011, p. 49)

É com essa tônica que continuaremos o processo cartográfico dessa pesquisa, junto aos professores que atuam numa proposta de EaD.

sendo ela mesma uma experiência e não algo que lhe transcende. A essa experiência denominamos experimentação .

V- EXPERIMENTAÇÕES DOS PROFESSORES NA EAD: FORMAS, RITMOS, LINHAS, RIZOMA.

Avançamos nesse exercício cartográfico percorrendo as linhas e espaços da EaD. Dela nos aproximamos como um território, um campo aberto a ser explorado e percorrido. Nesse campo habitam diferentes actantes em processos de agenciamentos contínuos e heterogêneos.

Inicialmente apostamos num gesto deflagrador, a saber, o de habitar o campo da EaD como observadores e aprendentes que somos. Observando uma imagem deleuziana buscamos aqui, ao escrever, escavar o presente, como um cão que cava seu buraco com fúria, garra e alegria. Escavar o presente da EaD e buscar suas conexões, fluxos, paradoxos, pontos de subdesenvolvimento, desertos e acontecimentos.

Enquanto campo de pesquisa a ser habitado, nele nos inserimos com uma atitude de abertura, conjugada com certo “estranhamento” de nossas formas cognitivas habituais um tanto diferenciadas das configurações de atores e actantes no universo da EaD. Aqui retomamos a atitude de atenção; do estar-à-espreita. No abecedário deleuziano, encontramos essa recomendação: “o escritor está à espreita, o filósofo está à espreita. [...] observe as orelhas de um animal, ele não faz nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo” (DELEUZE, 2006, p.4). Procuramos desenvolver essa atenção diferenciada para que pudéssemos perquerir o problema que nos afeta, abertos às forças que nos propiciam pensar.

Para realizar esse exercício de pensamento, desterritorializaremos de nosso locus epistêmico algumas noções significativas, para reterritorializá-las no campo da educação a distância. Dentre as principais, salientamos as noções de rizoma e de literatura menor.

Como vimos, na metáfora arbórea do conhecimento prevalece a lógica identitária, a preocupação com a unidade, com as hierarquias que estabelecem ordem. Na metáfora do rizoma, essa ordem é subvertida. O rizoma nos remete às conexões, à heterogeneidade, à multiplicidade e às linhas de fuga.

Um rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui múltiplas entradas. Nesse sentido, nos aproximamos das múltiplas entradas da EaD para percorrer seus rizomas e as linhas que os constituem; linhas que se conjugam, se atravessam, se contrapõem.

Deleuze, em *Diálogos* (1998), afirma que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. “Indivíduos ou

grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 101).

Segundo Deleuze há linhas que formam contornos, configurando objetos, pessoas e situações, assim como há linhas totalmente abstratas. As primeiras são segmentaridade dura, tais como, a família, a profissão, o trabalho, as férias, e, depois, a aposentadoria. Estas operam no plano molar e são bem determinadas e em todas as direções. Há outras linhas de segmentaridade mais flexíveis, que operam no plano molecular e, de alguma forma, provocam modificações, desvios, rompem com contornos estabelecidos, delineiam quedas ou impulsos. Muitas coisas se passam sobre essa segunda espécie de linhas, devires, micro-devires, de ritmos diferentes. Por exemplo, uma profissão é um segmento duro, mas o que é que se passa lá embaixo? Que conexões, que atrações e repulsões estão aí?

Há também as linhas de fuga consideradas abstratas; que são as mais complicadas de todas, e as mais tortuosas. As linhas de fuga não se caracterizam, evidentemente, por uma mera fuga do mundo, mas, antes, em fazê-lo fugir. Trata-se de pensar as possibilidades de saída de um sistema de opressão.⁸⁸

As três linhas referidas são imanentes umas às outras, misturadas umas nas outras. Temos tantas linhas emaranhadas quanto à mão, afirma Deleuze. E referindo-se ao estudo das linhas, ele esclarece: “o que chamamos por nomes diversos – esquizoanálise, micro-política, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografia – não tem outro objeto do que o estudo dessas linhas, em grupos ou indivíduos” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.101). Eis, portanto, uma função da cartografia enquanto método: cartografar linhas, seja de indivíduos ou de grupos.

Também nos aproximamos dos conceitos de literatura menor e de educação menor. Já apregoava Deleuze, que “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p.25).

Em sintonia com os pensadores franceses, Gallo (2008) desterritorializa as características da literatura menor para a educação, e

⁸⁸ De acordo com Deleuze: “A linha de fuga é uma desterritorialização. [...] Fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arrebeta um tubo... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (DELEUZE apud ZOURABICHVILI, 2004, p. 29).

propõe o conceito de educação menor como um dispositivo para pensarmos a educação. Trata-se de insistimos naquilo que anda um pouco fora de moda, como buscar transformações do *status quo*, da educação maior; e de afirmarmos processos comprometidos com a singularização. Algumas indicações contribuem para o desenvolvimento desse ethos autoformativo: a desterritorialização dos processos educativos, a ramificação política e o valor coletivo.

Se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos. As diretrizes da educação maior, estão sempre a prescrever procustianamente como deve ser o professor da EaD, suas habilidades, suas competências, seus perfis. A educação menor age como mecanismo de resistência aos mecanismos de controle presentes na educação. A ramificação política advém do caráter eminentemente político da educação. Nessa dimensão está contemplada a necessidade permanente de militância do educador traduzida, sobretudo, no nível micropolítico, numa política do cotidiano. Assim, fazer educação menor é fazê-la como máquina de guerra, não como aparelho de Estado. Nesse contexto, na educação menor, em que todo ato adquire um valor coletivo, há uma aposta nas multiplicidades que, rizomaticamente, se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades.

Os operadores nocionais da filosofia da diferença tratados neste trabalho, e os objetivos específicos desta tese orientam os contornos do exercício cartográfico realizado junto aos professores formadores que atuaram na primeira entrada dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia, desenvolvidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em convênio com a UAB, e que se desenvolveu de 2009 a meados de 2013.

5.1. PERFIS EM PAUTA

O objetivo principal desta etapa da pesquisa está relacionada ao exercício cartográfico na qual se prioriza a investigação das experimentações dos professores formadores na UAB. Para alcançá-lo foram implementadas estratégias metodológicas auxiliares ao exercício cartográfico proposto, tais como: observação participante, elaboração e aplicação de um questionário eletrônico e a realização de entrevistas semi-estruturadas junto aos professores participantes da primeira entrada dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em

Pedagogia ⁸⁹.

A opção do pesquisador de participar, como acadêmico, de alguns módulos do Plano Anual de Capacitação Docente para EaD (PAFC 2013) permitiu-lhe vivenciar algumas situações concretas que envolvem o problema da capacitação de professores na UEPG. Essas vivências oportunizaram aprimorar o exercício cartográfico aqui proposto.

O questionário eletrônico foi elaborado com o objetivo de cartografar linhas do perfil socioprofissional dos professores. Incluiu questões semiabertas que abordavam temas relacionados à satisfação dos professores no trabalho de EaD/UAB, a participação em atividades de capacitação e de pesquisa, a autopercepção das funções exercidas pelos professores, e, por fim, um levantamento das dificuldades principais enfrentadas pelos docentes no seu cotidiano. Esse questionário foi endereçado a todos os professores pertencentes ao universo de pesquisa e aplicado, exclusivamente no modo on line, nos meses de maio e junho de 2013.

Na medida em que ocorria a adesão livre e voluntária dos professores para colaborar no preenchimento do questionário, foram efetivados convites específicos para a realização de entrevistas. Inicialmente foram convidados, presencialmente, os coordenadores de curso que prontamente atenderam ao pedido⁹⁰.

Em seguida, foi realizado um sorteio dos futuros entrevistados cujos nomes abrangiam todos os professores que atuam nos cursos já mencionados. Como não houve um pronto retorno do aceite das entrevistas, o convite foi refeito e estendido através de mensagem eletrônica, por ordem aleatória, desta vez somente aos professores que

⁸⁹ Essa investigação foi submetida para apreciação do Conselho Ético de Pesquisa – COEP – da Universidade Estadual de Ponta Grossa, por meio da plataforma BRASIL. O trabalho recebeu a aprovação por meio do parecer CAAE 345567789. Com esse procedimento reforçamos o compromisso e cuidado ético com os professores participantes e colaboradores dessa pesquisa. Adiantamos que por essa razão os professores que colaboraram com essa investigação, em caráter opinativo, não serão identificados nominalmente.

⁹⁰ O nosso reconhecido agradecimento à professora Elenice Aparecida Foltran, coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UEPG, e ao professor José Trobia, coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática, pela atenção e dedicação em nos receber para a realização deste trabalho de pesquisa. Por meio deles, agradecemos também a todos os outros professores que colaboraram conosco nesta investigação sem medir esforços.

gradativamente foram respondendo ao questionário eletrônico, até que fosse atingido o número considerado satisfatório de entrevistados, a saber, cerca de metade dos respondentes dos questionários. As entrevistas foram realizadas de maio a agosto de 2013, nas dependências da UEPG, nas residências dos professores, ou, ainda, por meio de comunicação eletrônica, via skype.

É preciso considerar que as respostas dos questionários, as falas das entrevistas e observações realizadas no decorrer do exercício, geraram uma quantidade considerável de documentos, registros e informações que necessitam de alguma organização para sua inteligibilidade. Desse modo, serão apresentados nesse texto dados percentuais, gráficos e recortes de algumas falas dos professores que permitam visualizar linhas rizomáticas mais expressivas. Especificamente quanto ao conteúdo das entrevistas e dos depoimentos escritos, procuramos agrupá-los de forma a aglutinar alguns temas.

Não se trata aqui de priorizar a mensurabilidade das experimentações, enquanto espaço estriado e metrificável. Trata-se, muito mais, de colocar em evidência elementos da experimentação docente, marcada por heterogeneidade e fluxos que remetem a um espaço liso, topológico e fluido⁹¹.

É importante esclarecer que as entrevistas foram significativas não somente enquanto mero instrumento de “coleta de dados”, de forma asseptizada, típica de uma ciência régia. Certamente muitas informações são oriundas das entrevistas, mas, para não ser antitético ao exercício cartográfico aqui proposto e por nossa convicção de educadores, buscamos muito mais do que obter informações. Assim, assumimos nas entrevistas uma atitude de escuta atenta e sensível para com os entrevistados, tornando possível, nesse ambiente, encontros fecundos de troca, partilha e agenciamentos. Assim, análises, comentários e sutis confidências puderam aflorar quebrando muitos protocolos das relações formais, não raras vezes, inócuas.

Desse modo, as entrevistas foram ocasião de misturas de vários tons afetivos e de interlocução com pessoas que trazem estampadas em suas faces, rostos e corpos as marcas da docência. Rosticidade inquietante, conjugação complexa de exterior-interior, refletidas,

⁹¹ Cabe uma distinção nocional entre o espaço sedentário e o liso: o espaço sedentário é estriado, cercado por muros e caminhos entre os cercados, enquanto o espaço nômade é liso, marcado apenas por "traços" que se apagam e se deslocam com o trajeto.

intercambiadas entre entrevistador e entrevistado no tom da voz, nos olhares intensos dos afetos. Olhares que se cruzavam na dinâmica ver e ser visto.

Se, como afirma Deleuze (1995, p.66), “é do rosto que a voz sai”, e se as máquinas de significância não são inteligíveis, perceptíveis, sem um rosto que as “diga”, as entrevistas permitem vislumbrar traços dessa rusticidade, nem sempre traduzíveis e tampouco categorizáveis. Esse vislumbre, ora claro, ora brumoso, de corpos e sujeitos falantes, foi um exercício exigente, uma vez que “o corpo é capaz de gestos que dão a entender o contrário daquilo que indicam” (DELEUZE, 2009, 293). Essa dificuldade demandou, portanto, uma atitude complementar de “estar à espreita” para perceber gestos, movimentos e mesmo “algum repouso” daqueles que habitavam essa paisagem.

Algumas atitudes e gestos singulares foram marcantes na trajetória cartográfica. Muitas dúvidas e dilemas que afetam os professores são externadas com frequência, curiosamente, ao final de entrevistas, ou, ainda, no fórum mais privilegiado de todos: o cafezinho, que resulta no bate-papo distendido no corredor. Quando há ambiente de confiança os professores falam o que pensam e sentem, e conseguem expressar suas crenças e anseios.

O desenrolar dos contatos e encontros aconteceu de modo *sui generis*. Há quem disse sim na “primeira hora”, contribuindo de forma alegre e motivadora. Há quem disse não, mas que virou sim. As incertezas fazem parte de nossas lidas. Nesse contexto, um olhar desconfiado e tez sisuda dava vez a uma expressão atenta e serena; um discurso cuidadoso se fundia gradativamente com uma fala franca, sincera, indignada; um cumprimento distante dava ensejo ao desembaraço, sorriso ou abraço alegre.

Mas há também quem disse sim, que virou não. Instigantes reações que nos fizeram recordar de Espinosa e sua proposta ética. Não há lamentos de nossa parte, mesmo diante de gestos de inospitalidade ou de um encontro triste, pois no desenvolvimento deste trabalho, prevaleceram os encontros alegres, afetos potencializadores, somados a uma colaboração solidária de dezenas de professores. A eles registramos nosso agradecimento.

Alertamos a todos os que forem leitores deste texto que os excertos dos depoimentos e falas dos professores, neste trabalho, não têm como objetivo apenas efetuar encadeamentos lógico-formais sobre os temas abordados, mas, antes, pretendem aportar uma dimensão acontecimental das experimentações docentes. Há um desejo latente, até

bastante ingênuo, que compartilhamos com os professores, o de que essas falas ecoem, sensibilizem, provoquem e sejam ouvidas! Que sejam agenciadas em função do desenvolvimento da multiplicidade, da diferença na educação.

Nas considerações que seguem utilizaremos inicialmente os resultados do questionário eletrônico, elaborado como instrumento cartográfico auxiliar, o que nos propicia a composição de um perfil geral dos professores.⁹² O universo de sujeitos considerado foi de 81 professores que atuam nos cursos da, assim denominada, “primeira entrada” dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (2009) e Licenciatura e Matemática (2009) UEPG/UAB.

O questionário foi enviado a todos os professores da amostragem, conforme listagens de endereços cadastradas nas coordenações de cursos, que foram convidados a participar voluntariamente, conforme as orientações do COEP, e aderiram à pesquisa por meio dos contatos e interfaces de interação virtual.⁹³ Assim sendo, os resultados do questionário fornecem dados relevantes que servem de balizamento para o desenho cartográfico, propiciando, em alguns casos, o cruzamento dessas informações com as falas docentes.

Registramos, ainda, que todos os relatos gerados por escrito junto ao questionário eletrônico, e também todos os excertos das entrevistas, foram transcritos para esta tese no seu formato original. Os erros de digitação e ortografia, bem como os gramaticais, de uma forma geral, não foram modificados. Para observar o direito à privacidade, não serão citados nomes dos participantes.

5.2. LINHAS CARTOGRÁFICAS

Dos questionários enviados, 31 retornaram preenchidos válidos, representando 38% do total⁹⁴. Nossa amostra é formada por professores,

⁹² Antes da aplicação do questionário, foi efetuada uma adequação do universo de professores que estariam tecnicamente incluídos na amostragem. Constatou-se, por meio das listagens recebidas das coordenadorias de curso, que alguns professores atuaram nos dois cursos de licenciatura, razão pela qual foi realizado uma readequação do universo inicial de sujeitos aqui considerado.

⁹³ O questionário foi implementado por meio da utilização do Google docs.

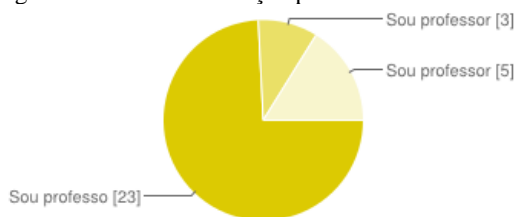
⁹⁴ Consideramos esse número de participações como expressivos uma vez que na amostragem foram considerados todos os professores que atuaram nos cursos pesquisados, seja como professores conteudistas e/ou formadores,

na sua maioria mulheres (77%), com idade entre 40 e 49 anos (55%). 13% têm entre 50 e 59 anos, os mais jovens, com menos de 30 anos, somam 13% e os que possuem entre 30 e 39 anos são 16% .

A formação acadêmica de graduação inclui docentes das áreas de Pedagogia, Matemática, Direito, História, Filosofia, Ciências e Geografia. A formação de pós-graduação conta com 6% de professores especialistas, 42% de mestres, 29% doutorandos, 19% doutores e 3% pós-doutores.

Em uma das questões, solicitamos aos professores que apontassem os seus vínculos de atuação profissional.

Figura 5 - Vínculo e atuação profissional



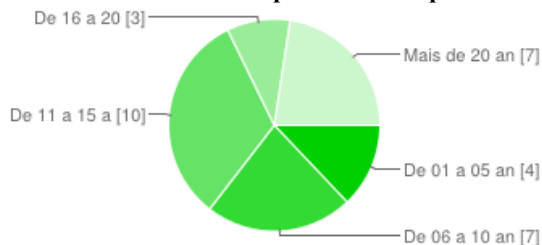
Atuação profissional	Quantidade	Porcentagem
Sou professor efetivo/concursado UEPG	23	74%
Sou professor colaborador/CLT UEPG	3	10%
Sou professor convidado de outra instituição	5	16%

Fonte: Questionário

As respostas sobre os vínculos profissionais indicam que, dos respondentes, 74% são professores efetivos/concursados da UEPG; 16% são professores convidados de outras instituições; e 10% professores colaboradores/CLT. Esses dados confirmam os estreitos vínculos dos professores com a UEPG por meio do ensino presencial. Em outra questão, perguntamos aos professores há quanto tempo eles trabalhavam no ensino presencial.

indistintamente, inclusive os co-autores. Todavia, problemas operacionais no reenvio do questionário eletrônico, não permitiram que algumas das contribuições fossem aproveitadas; outras devido a desatualidade do endereço virtual. Alguns professores não retornaram por encontrarem-se impossibilitados por doença, outros ainda, pela justificativa de terem se afastado a EaD, ou de estarem aposentados.

Figura 6- Tempo de trabalho

“Você trabalha no ensino presencial há quanto tempo?”

Tempo	Quantidade	Porcentagem
De 01 a 05 anos	4	13%
De 06 a 10 anos	7	23%
De 11 a 15 anos	10	32%
De 16 a 20	3	10%
Mais de 20 anos	7	23%

Fonte: Questionário

As respostas indicaram uma grande variedade de tempo de trabalho. Um detalhe chama atenção, a maioria dos professores participantes dos cursos da UAB já atuam no ensino presencial há mais de cinco anos; há também um enorme contingente de professores que estão há mais de vinte anos nessa modalidade. Portanto, a maioria dos professores atuantes nesses cursos da UAB são profissionais já experimentados em suas lidas no ensino presencial.

Afinal, há de se ponderar que a UEPG, enquanto instituição integrante do Sistema UAB, se caracteriza como instituição bimodal, ou seja, oferta os mesmos cursos no presencial e a distância. Essa vinculação atua como um forte vetor da EaD. Destacamos que nos relatos dos professores vários depoimentos continham uma aspiração latente: a de mudanças nos espaços tempos de aprendizagem; modificações, portanto, na educação convencional por meio da EaD e do emprego de novas tecnologias.

A presencialidade na educação tem se configurado na forma arbórea, não rizomática, que inclui estruturas espaço-temporais fixas, sedentárias, de pouca mobilidade e fluidez, de hierarquias rígidas e disciplinares. Sob a égide de cronos, tudo se articula sistemicamente em

função de projetos instrucionais no qual está em jogo a apropriação de saberes estratificados, divididos disciplinarmente. Àqueles que adentram a esse sistema, é fornecido como espaço para aprendizagem o encapsulamento em salas de aula também isoladas, subdivididas por créditos ou séries. Os alunos acessam esses espaços por meio de corredores que permitem deslocamentos previsíveis e programados. Procusto adora ambientes compostos de arquiteturas frias, funcionais, mas pouco humanizadas e que contradizem uma universidade-rizoma.

Com o perdão da digressão, para quem vivencia há anos a educação presencial - em sala de aula clássica - não é difícil reconhecer que as rotinas e limitações cotidianas nos espaços tempos escolares, incluso a universidade, se tornam, frequentemente, um duro fardo a ser carregado. Nesse contexto, são experimentadas sensações de todo tipo, e entre elas uma é bastante comum em algum período da vida docente: a dormência.

Para alguns professores a EaD, pode ser um antídoto diante dessa sensação:

Você acaba ficando num estado meio de dormência. Está há anos dando aula, em sala de aula. De repente acontece uma EaD, que te chacoalha, que faz você repensar e acaba melhorando. Claro, o cara tem de ter consciencia. Quem não tem continua fazendo tudo do mesmo jeito porque é comodo. [...] então, quando você dá uma encontrada com uma EaD na vida, acaba mudando. Alguma coisa muda, não é possível, porque é grande a diferença, eu gostei muito .
(P 1)⁹⁵

A dormência e a rotina, nas suas diversas formas, manifestam uma espécie de cansaço, decepção, e em algum grau nos remetem à reconhecimento. No ambiente da educação presencial tudo parece posto, dado e conhecido. Os professores bem o sabem, haja vista a rotina ao entrarem nas salas de aula: “Bom dia Teeteto!” “Príapo, por favor, se comporte”. “Atenção alunos, chamada!” “Quem não responder leva falta”. “A aula de hoje é sobre”. “Os textos estão na fotocopiadora”.

⁹⁵ Esclarecemos que, para preservarmos o direito à privacidade dos participantes dessa pesquisa, os discursos dos professores que são citados no corpo desta tese recebem uma referência numérica de identificação, precedida da letra pê – de professor.

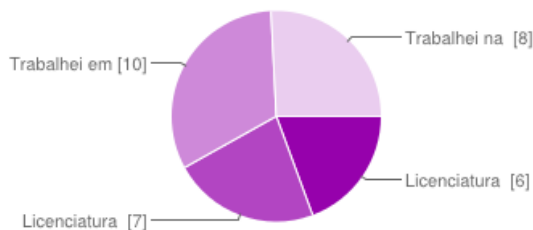
“Façam uma síntese”. “A prova será semana que vem”. “Professor qual a minha nota?”

Rotinas professorais acentuam fadigas e são despotencializadoras. No entanto, o que nos chama atenção, na fala anteriormente citada, é o entusiasmo, o desejo de busca por mudanças na educação presencial e suas conhecidas mazelas. Quem já não ouviu o coro unísono de desinteresse acadêmico em sala de aula? É desnecessário citar exemplos dos questionáveis rituais de ensino que envolvem quadro, giz e porta fechada, no sacrossanto e quase intocável espaço presencial, no qual as rotinas professorais resistem a iniciativas de inovação e mudança nos processos de aprendizagem.

Retomando o percurso, solicitamos aos docentes que respondessem em quais cursos da EaD já haviam trabalhado.

Figura 7 - Atuação em cursos de EaD

Você trabalhou como professor em quais cursos da EaD?



Curso	Quantidade	Porcentagem
Licenciatura em Pedagogia - UAB	6	19%
Licenciatura em Matemática - UAB	7	23%
Trabalhei em vários cursos da UAB	10	32%
Trabalhei na UAB e outros cursos de EaD	8	26%

Fonte: Questionário

As respostas apontam que 19% dos professores atuaram apenas na Licenciatura em Pedagogia, 23% somente na Licenciatura em Matemática, 32% trabalharam em vários outros cursos da UAB, e 26% dos professores declararam terem atuado, além da UAB, em outros cursos de Educação a Distância.

Essas informações indicam que a maioria dos professores não havia tido contato estreito com a educação a distância. Por outro lado, a indicação de um número considerável de professores já terem atuado em outros cursos chama atenção. Isso se deve, certamente, pelo fato de

que alguns docentes atuaram em outros programas desenvolvidos na UEPG, tais como o Curso Normal Superior,⁹⁶ proposto pelo Governo do Estado do Paraná e desenvolvido até meados de 2005, e os cursos na Área de Alfabetização e Linguagem, promovidos em parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada, o Pró-Licenciatura.

O grupo de professores que já tinha passado pelas experiências de EaD deu uma certa consistência e criou uma pré-disposição favorável ao desencadeamento de outras ações de continuidade. Isso não significa, contudo, que os desafios tenham sido menores no início dos trabalhos. Para os professores, quando começou efetivamente o convênio com a UAB e a implantação dos cursos, “tudo era novo, tudo era novidade. Então a gente foi construindo, tanto os materiais quanto a própria proposta”, relata um professor (P 13).

No início os professores não tinham certezas alicerçadas se as coisas fluiriam, ou não, a contento. O clima tenso propiciou debates acirradíssimos que ainda estão na memória de alguns professores, que relatam genericamente terem realizado dura oposição à implantação da UAB: “fizemos a maior crítica, a maior brigarada aqui no auditório”(P5).

Outro professor acrescenta:

Tivemos um período de resistência forte. De hostilidade mesmo. Depois que as coisas começaram a acontecer já tivemos uma aceitação maior.[...] Eu sou bem sincera, ampliou-se o interesse - acho que sobretudo pela possibilidade de bolsas. E também vamos falar a verdade - aí o pessoal percebeu que já existia uma certa credibilidade.”(P 29)

⁹⁶ Abrimos um parêntese para um registro. Apesar dos contributos do curso Normal Superior, é bom que permaneça na memória da história da EaD que dezenas de professores da UEPG passaram pelo constrangimento de uma acusação formal na justiça, sob a alegação de que os recebimentos pelo trabalho realizado feriam as regulamentações vigentes impostas pela lei. Muitos professores foram convocados a depor e foram interrogados por representantes do judiciário, inclusive esse investigador. O que os professores fizeram foi única e exclusivamente atender a um apelo institucional para o trabalho com a EaD, mas foram praticamente abandonados às próprias forças quando o fato ocorreu, inclusive, tendo de bancar o custeio de defesa efetuada com a mediação sindical. Felizmente, a ação foi encerrada; um triste episódio que não deve ser esquecido.

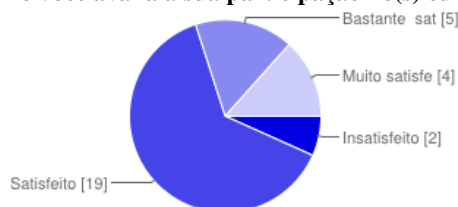
Esses depoimentos traduzem o clima entre os professores no início do projeto. Oportunamente voltaremos às questões específicas das bolsas. Ainda nesse foco introdutório, entendemos que não há porque negar que uma boa dose de ousadia foi necessária para os professores ao aceitar ingressar ou dar continuidade aos projetos da UAB. Uma pequena frase traduz esse momento: “Fui convidada prá trabalhar, achei muito estranho. Achei que não ia dar certo. Paguei prá ver, vamos lá. Vamos experimentar prá ver se vai dar certo” (P 2).

Quando se é precursor de alguma iniciativa, nem sempre há certezas e seguranças. Sobravam dúvidas e assombros de todo tipo, aos professores acostumados ao espaço-tempo do ensino presencial: até que ponto se pode embarcar numa proposta ainda não implementada? Será que isso não é a repetição rasa de um projeto educacional de viés tecnicista? Será que é possível formar professores via EaD? Essas e muitas outras perguntas estavam a inquietar a cabeça dos professores, conforme os relatos. Assim, a partir de uma proposta institucional, de livre adesão, um grupo de professores, na sua maioria pertencentes aos quadros efetivos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), encampou a proposta, que foi recebendo a adesão de outros colaboradores. Seria um despropósito não reconhecer o imenso esforço e mérito dos professores naquele contexto, a eles o nosso reconhecimento nesta pesquisa.

Após a composição desse cenário inicial, avançaremos no percurso cartográfico, sem uma hierarquia prévia, buscando outras conexões.

Várias questões-problemas serão apresentadas, uma primeira intenta avaliar o nível de satisfação dos professores diante da participação nos cursos da Universidade Aberta.

Figura 8- Participação na UaB

Como você avalia a sua participação no(s) cursos da UAB

Avaliação	Quantidade	Porcentagem
Insatisfeito	2	7%
Satisfeito	19	63%
Bastante satisfeito	5	17%
Muito satisfeito	4	13%

Fonte: Questionário

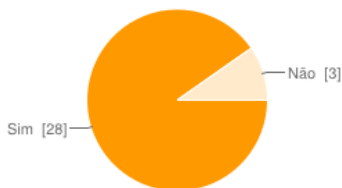
Pelas respostas 63% se disseram satisfeitos com a experiência, 17% se mostraram bastante satisfeitos e 13% muito satisfeitos. Apenas 7% responderam que estavam insatisfeitos. Pudemos perceber que os professores que exerceram ou exercem alguma função de coordenação, se declararam os “muito satisfeitos”. Portanto, a satisfação é um indicador de positividade na participação docente. Não obstante, há um desdobramento desse quesito.

Apesar da maioria dos participantes se dizer satisfeita, percebe-se que os professores expressam uma certa cautela na apreciação dos indicadores “bastante e muito satisfeito”. Isso ficou mais claro com a realização das entrevistas, quando os professores avaliavam e manifestavam o que pensavam sobre o que e como faziam, em que condições e o modo que deveria ser feito. Surge, portanto, uma fresta, uma linha que permite entrever outras conexões. Voltaremos a ela mais adiante. Neste momento permanecemos nessa primeira linha, de traços bastante definidos e que foi desenhada, com certa leveza, por um professor: “Eu sou muito otimista com relação a EaD, embora tenha várias críticas”(P4).

Se existe um grau de safistação reconhecido, e mesmo algum “otimismo” com relação a EaD, ele pode ser aferido por meio dos encontros entre as interfaces da EaD e o ensino presencial. Solicitamos aos professores que se expressassem sobre as “influências” entre a EaD e o ensino presencial.

Figura 9- Influências EaD x presencial

A sua experiência como docente na EaD, teve alguma influência no seu trabalho no ensino presencial?



Resposta Quantidade Porcentagem

Sim 28 90%

Não 3 10%

Fonte: Questionário

Tanto no questionário como nas entrevistas houve um alto nível de respostas que confirmaram a influência da EaD no trabalho com o ensino presencial. Além disso, as poucas respostas negativas retratam também alguns professores que já tinham um perfil de amplo trato com as novas tecnologias e que afirmam que não houve mudanças no trabalho que desenvolviam.

O reconhecimento dessas influências apresenta um fluxo importante abrangendo a interação entre atores e actantes. Os professores se familiarizam com as novas tecnologias, descobrem novas possibilidades pedagógicas e passam a experimentar novos modos de ensinar.

Selecionamos alguns depoimentos, agrupados em quadro/matriz organizativo, que evidenciam de modo diversificado algumas interfaces presencial e a distância.

Quadro 1- Interfaces da EaD com o ensino presencial

Eu tive de aprender várias coisas. Primeiro: eu tive que reconhecer que eu desconhecia o mecanismo da EaD. E você tem de estar aberto prá reconhecer isso. E eu queria aprender. Aí entrei. P 5

Eu aprendi muito na EaD, quando comecei a repensar o modo de organizar as atividades na plataforma moodle. Eu comecei a repensar o meu fazer no presencial. Que eu poderia fazer de forma diferente - porque na plataforma eu deveria pensar numa atividade que o aluno pudesse fazer sem a minha ajuda. Se eu não tivesse trabalhando na EaD, eu não teria revisto. P 8

Para desenvolver um trabalho a distancia o trabalho de planejamento é maior e mais detalhado para que não restem dúvidas. Com isso contribuí para o planejamento das aulas no presencial P 25

Influencia muito no que diz respeito à interatividade no processo ensino-aprendizagem, a preocupação com as formas de se fazer a mediação pedagógica, a qualidade do material didático entregue aos alunos. P 24

A elaboração teórica dos textos das disciplinas possibilita repensar e reorganizar o também o programa oferecido no ensino presencial, inclusive com o aprofundamento de algumas questões teóricas. P 22

Eu não tinha por exemplo, essa prática de organizar muitas atividades com o meu material didático. Entende? Ficava muito na aula expositiva, dialogada, mas sem atividades. Hoje eu já tenho mais essa prática de fazer atividade em relação ao material que eu trabalho. Então eu trabalho conteúdo denso, teórico, já penso em fazer uma atividade que eu possa explorar esse material. P 4

Gostei muito da interação. Então fui me surpreendendo positivamente eu fui aprendendo a lida, o trabalho tecnológico na plataforma que prá mim foi a primeira vez e fui me surpreendendo com a relação interativa com os alunos. P 3

Fonte: entrevistas .

Esses relatos se deram em tom convicto, sereno, algumas vezes efusivo, na tonalidade do “eu tentei, tive dificuldades, mas gostei”. Não é nosso objetivo focar especificamente as dimensões suscitadas e cada uma das falas citadas, entretentes, entendemos que para os professores que se envolveram com a proposta da UAB aconteceu uma situação nova, concreta, ali no “hic et nunc” – no aqui e agora - do cotidiano

docente.

Essa situação se tornou um convite e um desafio concreto para um deslocamento num território, na maior parte das vezes, ainda desconhecido e inabitado, e com exigências comunicacionais, metodológicas e didáticas muito peculiares. Mas há algo mais que nos chama atenção nos relatos, há um movimento que conduz os depoimentos. E esse movimento envolve a aprendizagem de professores universitários, um devir professor, um professor-aprendente.

Na verdade estamos mais acostumados a falar da aprendizagem de alunos, entretanto, os professores formadores da EaD também não nascem prontos e aprendem, mesmo quando não sabem que aprendem. Aprendemos à sombra de uma mangueira, como também, com um laptop em baixo do braço.

Aliás, sempre é oportuno lembrar que há muito a fazer para superar a crença, ainda intocável em grande parte do professorado universitário, de que para ser professor do ensino superior basta apenas dominar uma especialidade do conhecimento e nela ser competente. Essa crença arraigada de que “quem sabe, sabe ensinar” é tributária do “discurso competente”, de cunho profissionalizante, que dispensa qualquer pré-requisito para ensinar. Não se trata, aqui, de controlar a aprendizagem, mas de saber que um educador aprende a enviar sinais para desencadear aprendizagens.

Com efeito nós, educadores, nos fazemos e refazemos, inventamos e reinventamos aos poucos e a cada dia, ao longo de uma vida em contato com conteúdos diversificados do conhecimento filosófico, científico e artístico, em tempos e espaços contínuos e descontínuos, e em processos interacionais com alunos, outros colegas de profissão, instituições, tecnologias e seus entornos e com demandas e expectativas sociais, que formam, desse modo, uma amálgama autoformacional de grande densidade e volume. Em meio a isso tudo, aprendemos. Aliás, a andragogia já enfatizava a singularidade do aprender dos adultos e a necessidade de se valorar a experiência vivida daquele que aprende. De fato, ao longo da carreira docente ocorre o desenvolvimento profissional e cognitivo conectado às vivências e às circunstâncias que se apresentam desafiadoramente ao professor.

Nos depoimentos pode-se perceber claramente como os professores aprendem na interação com as demandas, e até com os paradoxos, que constituem um universo de signos na EaD.

Deleuze, em *Proust e os Signos*, relaciona o aprender com um encontro com os signos:

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 4).

É possível admitir que os professores se encontram na educação a distância com um universo, um regime de signos particulares, que deve ser decifrado, traduzido e interpretado. Signos que emanam ou estão presentes nos objetos tecnológicos, nas novas linguagens, na organização das questões teórico-metodológicas e que incluem curriculum, conteúdos, avaliação, dentre outros.

Na educação a distância muitos desses elementos compõem ou tornam-se signos pungentes e desafiadores, pois demandam e possibilitam agenciamentos e transformações. Em maior ou menor grau, os docentes da EaD passam a habitar um ambiente que deles demanda e solicita encontros de aprendizagem. Evidentemente, nem sempre a aprendizagem será de acordo com o que se espera ou se prescreve ao professor, sobretudo no que tange ao uso de novas tecnologias, pois o aprender por si só, e a relação entre atores e atactantes, traz a marca do imprevisível, da singularidade.

Entretanto, pode-se afirmar que nas pequenas e grandes descobertas da experimentação dos professores existe um movimento de aprendizagem interessante. Poderíamos admitir que nesse movimento se depreendem sonoridades, vibrações caóides, de alguma criação? Ousamos afirmar que sim.

Nessa perspectiva, trazemos no próximo quadro algumas falas que se reportam à noção de virtualidade, como que a indicar vibrações ascendentes para o desenvolvimento de uma educação virtual, conectada, on line.

Quadro 2- Vibrações ascendentes

O virtual é real. Muito real. E às vezes se faz mais presente do que o professor, no presencial [...] Isso eu não entendia, me amedrontava. (P 3)

Penso assim que a EaD tem essa característica de despertar o professor para o reconhecimento de algo que ele desconhece, e que pode se abrir para novas relações virtuais. Esse é um lado positivo. Eu poderia ter me fechado e falar “não quero aprender nada disso”. Quando eu entrei eu vi que tem um mundo. (P 5)

Porque a gente tem de tirar da cabeça aquela ideia de que só a sala de aula presencial é que ensina. E não é assim. [...] há um mito do aluno presencial. A simples presença física, não significa participação? Exatamente, não significa! Tanto que meus alunos a distancia fazem muito mais questionamentos que os alunos em sala de aula, muito mais. (P 1)

A tecnologia está aí prá ajudar, não podemos complicar a coisa, obrigar o aluno às ir lá às sete hora da manhã, todo dia prá universidade. [...] O que tínhamos a aprender com a EaD, é que muitos dos recursos que são utilizados na EaD, poderiam ser aproveitados no presencial. (P 7)

Eu acompanhei tantos alunos, de uma forma que eu buscava sempre saber se ele está aprendendo. O que ele sabe? Eu me surpreendia nas interações on line, presencial, todas as formas, com o retorno que esses alunos faziam com as relações propostas nas disciplinas. (P 3)

Fonte:entrevistas

Admitir que o mundo virtual é um universo a ser conhecido, habitado, explorado, é uma atitude que ganha espaço na experimentação de docentes. Por isso mesmo a noção de vibrações ascendentes quer designar um movimento positivo, ascendente, mesmo que essas vibrações não tenham contornos sólidos e definidos.

Nos depoimentos isso aparece quando os professores narram suas interações virtuais com os alunos e com os tutores, e por isso mesmo, se virtualizam. Além do mais pode-se perceber que as dinâmicas da virtualização e se ampliam ou se estendem, quando os docentes (re)escrevem seus textos, elaboram objetos de aprendizagem, testam novas estratégias de ensino e aprendizagem e quando fazem experimentos ensejados na e pela EaD.

Há relatos surpreendentes sobre o aprendizado discente. Muitos professores descrevam seus alunos – quando em sintonia com o

ambiente e com as exigências da EaD – como alunos ativos, interessados e questionadores.

Nesse cenário os professores passam a desmitificar o espaço-tempo da presencialidade convencional do aluno, do professor e da universidade. Emerge nas falas, em traços bastante definidos, o desejo de que as fronteiras, as distâncias, entre o ensino presencial e a EaD, sejam superadas ou quebradas, diluídas. Afinal, não é essa a grande aspiração da EaD, ao apregoar a diluição das separações entre ensino presencial e a distância? Não é isso a hibridação de modalidades, sugerida por uma educação desterritorializada, on line?

Um relato parece sintetizar esse tema:

tudo indica que presencial e a distancia vão cada vez mais se interligar. O professor do presencial não pode mais ignorar as tecnologias, não pode mais deixar de usá-las. E que o aluno vai ter a opção de estudar, presencial e a distância, conforme o que ele acha melhor prá ele. Uma coisa que gosto de enfatizar que a EaD, não veio prá acabar com o presencial, como foi dito por aí, ela veio para oferecer outras opções, até para uma outra clientela. Uma clientela diferenciada que trabalha, tem filhos, mora no interior, que precisa estudar e não tem possibilidade de acesso às grandes universidades. Então ela está aí prá atender essa clientela. (P 27)

Não se pode negar que, mesmo entre os professores mais exigentes, há reconhecimento de que a EaD rompe com barreiras que até então eram consideradas cristalizadas e que mantinham a educação estacionada, principalmente em espaços que exigiam a presença física de educadores e educandos. Há, portanto, uma atmosfera que retroalimenta as vibrações ascendentes favoráveis à EaD.

Outro aspecto que se apresenta nas falas dos professores está relacionado à produção do conhecimento por meio de novas formas e suportes nos quais o uso de linguagens diversificadas se faz necessária. Vale lembrar que, no contexto da cibercultura, a questão da linguagem se abre num universo mais amplo de possibilidades.

A escrita deixa de ser a única linguagem preponderante, pois ela se incorpora a outras linguagens. Textos, imagens, sons, movimentos e gráficos compõem um gigantesco hipertexto eletrônico, aberto para conexões permanentes. Na EaD, essa questão é crucial, tanto pelas

possibilidades que oferece, ao menos em tese, quanto pelo grau de dificuldade que assume na sua implementação.

O problema da comunicação e das linguagens na EaD veio à tona nas entrevistas, com um foco acentuado na comunicação escrita, a dúvida em torno do “como escrever na e para EaD”. O próximo quadro traz alguns trechos interessantes a esse propósito.

Quadro 3 - Comunicação e Linguagem

E a linguagem de EaD, prá quem já escreveu ou sabe um pouco a respeito, ela é diferente, você tem que escrever um livro prá um indivíduo, não para um grupo de alunos. (P 1)

Escrever um livro é diferente prá EaD, [...] Porque, tem que ter uma conversa, um diálogo o tempo todo. E isso eu nunca tinha feito. Nem eu, nem o grupo que escreveu. Então, o primeiro livro nosso ficou assim, muito ruim. [...] Não dá prá fazer um livro de seiscentas páginas. Tem que ter conteúdo com qualidade, não é fácil, não foi fácil na verdade. (P 10)

A gente tem exemplos de professores com larga formação – doutores com experiência em produção acadêmica em artigos e uma série de coisas, artigos, revistas e capítulos de livros, mas que na hora de produzir o material para a distância acabaram tendo problemas. Problemas na linguagem. Não problema prá escrever. Problemas em colocar o texto prá linguagem a distancia. (P 7)

Nós temos um problema porque a matemática já é uma disciplina complexa, abstrata. E no curso presencial já é difícil prá você passar aquele conteúdo [...] e num curso de EaD você tem de prever como o aluno vai estudar e quais dúvidas surgirão durante seu estudo. Então, escrever um livro de forma que ele consiga imaginar tudo isso que ocorre é muito complicado. (P 14)

A EAD, atende um determinado perfil de estudantes. O curso de Matemática é muito abstrato, por isto é necessário um maior número de aulas em web-conferência. O material impresso também precisa ser trabalhado de outra forma, os livros de matemática [...] pecam ou pela superficialidade ou pela rigidez com que são tratados certos assuntos. É difícil achar um meio termo, pois os livros ficariam muito extensos se você como professor se preocupa em "destrinchar" os conteúdos complexos. (P 2)

Fonte: entrevistas .

Na UAB, a produção de fascículos com os conteúdos das disciplinas gerou uma enorme demanda de produção textual, por isso

mesmo, os depoimentos enfatizam a questão da linguagem escrita enquanto problema enfrentado pelos professores. A escrita, enquanto forma de comunicação, é, reconhecidamente, imprescindível no trabalho de EaD, mas não se trata daquela a que professores universitários estão habituados. Trata-se de uma escrita menos formal, mais direta, fluida e que se faz necessária na interação, na comunicação, dos professores com os alunos, sejam eles professores conteudistas, formadores ou tutores.

No seu conjunto, as exigências comunicacionais da escrita para a EaD são bem percebidas e acolhidas, relatam os professores, ainda que tenham ocorrido dificuldades enormes no aprendizado inicial. Hoje, passado o susto, a maioria dos docentes reconhece executar satisfatoriamente a produção de textos e valoriza o exercício da produção de textos como um espaço de autoria e de possibilidade de criação. Entrementes, os professores se dizem também decepcionados, pois a produção de textos e dos fascículos das disciplinas é menos reconhecida nos processos de avaliação e pontuação exigida pela carreira docente. A produção de um fascículo para a EaD é considerada como uma produção de menor valor se for comparada a outros trabalhos acadêmicos. Isso não impediu, no entanto, que a produção desses fascículos e de outros objetos de aprendizagem, materiais dáticos, como apresentações de multimídias, migrasse na sua utilização da EaD para o ensino presencial.

Apesar dessas conquistas, encontramos nos depoimentos dos professores formadores de Licenciatura em Matemática alguns relatos, em tom preocupante, que versavam sobre a dificuldade de articular a dosagem de conteúdos nos fascículos e atividades com as questões da linguagem matemática, que, por natureza, exige altas abstrações e é repleta de símbolos e sinais. Basta uma vírgula, um ponto, um simples sinal trocado numa equação, e todo um trabalho torna-se prejudicado. Na arquitetura dos cursos da UAB, o conteúdo é de responsabilidade do professor conteudista e cabe a outro profissional, um diagramador ou um designer instrucional, o trabalho de dimensionar o layout e a apresentação dos materiais e de atividades no AVA.

Há relatos que descrevem situações delicadas para gerir os problemas inerentes à produção de materiais didáticos para matemática; nem sempre há profissionais com perfil adequado e disponível para o trabalho de diagramação/webdesigner; a isso seja somado que os salários não são adequados para a permanência desses profissionais na equipe multidisciplinar. Acrescentamos um fragmento textual, que dá a temperatura dessa fornalha:

Um livro que ele (diagramador) levava uma semana prá fazer, o nosso levava 30 dias. O trabalho é muito grande. Daí eles fugiam. Todos fugiram, todos os diagramadores. Vc ficava num semestre com um, ele saía, porque ele ganhava igual áquele outro que diagramava, por exemplo, um livro de história. A facilidade era maior, mas ganhavam igual. Então não queriam ficar com a gente, de jeito nenhum (P 10).

Parece-nos que esse problema é de difícil gestão dentro do modelo UAB que, ao final das contas, leva os professores a assumir e acumular funções e trabalhos que não lhes são, em princípio, devidos. Ou será que agora, para atuar na EaD, é necessário um professor “faz de tudo”?

Não passou despercebido o fato de que os professores manifestam esforços e preocupação em bem organizar as disciplinas e os respectivos conteúdos e atividades, no entanto, aparecem pouquíssimas alusões às questões referentes à linguagem audiovisual, e quando ocorrem, elas aparecem associadas às noções de ilustração sonora e/ou imagética e com a justificativa de passar “melhor o conteúdo”. Essa concepção de linguagem como mera ilustração apresenta-se problemática há décadas no discurso educacional, desde os debates calorosos sobre os fracassos da linguagem audiovisual na escola (BABIN, 1993). O dilema protagonizado por Gutemberg x Mc Luhan continua.

Se pensarmos bem, os avanços nessa área ainda são desproporcionais às nossas aspirações. Isso nos recorda as observações de Pièrre Lévy de que a escola é uma instituição que tradicionalmente foi alicerçada no falar/ditar do mestre e há poucos séculos utilizou um uso moderado da impressão. A integração do audiovisual e, mais ainda, das tecnologias de comunicação digital, supõe abandono de hábitos arraigados que não se realizam em poucos anos.

Outra concepção recorrente, encontrada nas entrevistas, é a que se refere ao computador ou aos ambientes virtuais enquanto meras “ferramentas”, aliás, esse é um dos termos mais utilizados entre os professores quando se trata da usabilidade das novas tecnologias na educação. Em princípio, não exageremos, nada depõe contra o uso do computador enquanto ferramenta de uso facilitador para o cotidiano. Não obstante, a noção de ferramenta está mais ligada à ideia de artefato

manual que expande ou prolonga habilidades humanas.

Alguém já disse, com sutileza, que tecnologias que mexem com questões de linguagem não são correlatas às tecnologias de extração de caroço, por mais avançadas que sejam. Ora, as novas TCD são mais que meras ferramentas, elas agem como máquinas estruturantes de novas formas de pensar, sentir e agir em nosso tempo (PRETTO, 1996; CATAPAN, 2003).

A noção de máquina se difere do conceito de ferramenta, pois apresenta algum grau de autonomia no seu funcionamento. As máquinas são formadas por partes interligadas, conectadas e que se movimentam por alguma força, principalmente pelo uso de motores, aumentando a rapidez e a energia de alguma atividade.

Hoje com as tecnologias digitais e suas interfaces é possível explorar as possibilidades comunicacionais próprias das interfaces digitais, nos ambientes virtuais de aprendizagem. É curioso que a expressão AVA praticamente não esteve presente nas falas dos professores. O que prevaleceu foi uma expressão já consagrada: “montar a disciplina na plataforma”.

Não sabemos ao certo a origem da expressão “montar a plataforma” mas, provavelmente, pode estar ligada aos cursos iniciais de capacitação de professores para atuar na EaD. No caso da UAB, ainda no início do programa, os professores recebiam orientações operacionais de como utilizar e “operar” a plataforma moodle; na sequência produziam, organizavam e postavam operacionalmente todos os materiais de uma dada disciplina. Havia uma assessoria geral, mas não profissionais que executassem o trabalho operacional diretamente. Houve, inclusive, professores que relataram ter desistido de atuar como professores formadores na UAB por causa dessa atribuição de cunho operacional, que durou apenas algum tempo, pois, mais tarde, foram contratados profissionais específicos para essa tarefa.

Retomando, sabemos que plataforma é o artefato de sustentação tecnológica que dá o suporte para a EaD, via internet, e que ambiente de aprendizagem virtual é mais do que a plataforma. O AVA é o conjunto de interfaces (de conteúdo e de comunicação), como apregoa (SANTOS, 2009) nos quais os educandos, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem se comunicam, compartilham informações, saberes e conhecimentos; é, portanto, a hibridação entre tecnologia e seres humanos produzindo o conhecimento. Desse modo, a noção de ambiente virtual de aprendizagem oferece muitas possibilidades para a criação de novos ambientes de aprendizagem, mas essas possibilidades tornam-se

limitadas quando estão a serviço de modelos comunicacionais, como o um-todos. O ambiente virtual se torna mais um canal de distribuição de informações, de articulação de atividades, e postagens de objetos de aprendizagem do que propriamente um espaço de interação.

Portanto, cabe-nos questionar: será que estamos presenciando, na UAB, uma revolução nas formas de ensinar e aprender ou o que está sendo disponibilizado, via AVA, são meras repetições instrucionais? Constatamos que é possível inferir, pelas informações coletadas junto aos professores, que há uma certa secundarização das questões ligadas à produção e otimização do ambiente virtual e de suas dinâmicas interativas.

As dinâmicas do AVA são exigentes, é preciso muito mais do que um curso inicial de capacitação para se ter familiaridade e desenvoltura com o ambiente virtual. Além da capacitação técnica em níveis avançados, e de uma boa equipe de suporte, não se pode obliterar o problema do tempo disponível dos professores. O fator tempo, e tempo de dedicação, é um dos maiores problemas para os professores que trabalham na UAB e que devem “montar a plataforma”. Sem ensaio não há criação, mas sem tempo não há sequer ensaio.

Com efeito, a educação a distância aporta um imenso desafio comunicacional e traz novas exigências para a docência. Ampla literatura registra que, além dos conhecimentos específicos de sua área, o professor deve ter um conjunto de aptidões linguísticas, interativas, de usabilidade de instrumentos e códigos tecnológicos, e, também, de conhecimento sobre linguagens midiáticas. No entanto, essas exigências dificilmente se encontram desenvolvidas homogeneamente entre os docentes, embora sejam preconizadas como “habilidades e competências” indispensáveis para os professores atuarem na EaD.

Os relatos docentes apontaram situações problemáticas que envolvem dificuldades comunicacionais, mas que se estendem e se conectam com a dimensão metodológica num sentido amplo. Nessas conexões rizomáticas, uma variedade de linhas tomam visibilidade. O terreno da EaD começa a apresentar suas estrias mais visíveis.

O quadro seguinte traz algumas dessas preocupações, aqui agrupadas sob o rótulo de (des)compassos metodológicos.

Quadro 4 - (Des) Compassos metodológicos

A aula presencial você prepara no caminho. Você não precisa preparar para o ano todo. Tem que ter planejamento [...] semanalmente, mensalmente sei lá, até diariamente, preparo minha aula pro presencial. Planejado lógico [...] mas na EaD, você não pode fazer isso. Tem de entrar com a disciplina pronta né, não tem como mexer no caminho. (P 10)

Trabalhar na formação de professores é um exercício contínuo de ação, reflexão e ação. Na EaD isso é elevado ao quadrado. Creio que precisamos de instrumentos mais efetivos para garantir a realização de determinadas práticas. [...]me preocupa muito a execução dos estágios. (P 15)

A própria metodologia em si, às vezes acho que está caído numa mesmisse. [...] O sistema de avaliação também é outro que: “Vamo fazer uma coisa mais simples, prá não complicar” [...] Sabe, to vendo que isso também já está caindo no “marque a resposta verdadeira”, “marque o falso”. “Embaralha”. Até que ponto realmente isso é uma avaliação de aprendizagem? (P 9)

Estamos altamente limitados. Não só nós enquanto professores. Todo o grupo de trabalho da EaD – professor, tutor, coordenador, secretário. Tem uma limitação muito grande. A gente não sabe trabalhar com as ferramentas da tecnologia. Eu vejo pelo próprio formato das plataformas. Hoje, vejo o quanto é restrita a textos e questionário e atividades. Não avança. Não vai além das possibilidades. [...] A gente vive uma letargia na EaD. A gente tentou expandir o ensino, no formato tradicional do presencial. Então, claro que tem experiências diferenciadas de vários professores, vários colegas que tentam utilizar diferentes tecnologias, se apropriar tanto do material escrito, de vídeos de diferentes formatos de pensar e avaliar. Mas eu consigo perceber, por esse tempo que tenho estado na EaD e também no presencial, a gente tenta adaptar, e às vezes tenta adaptar de forma aligeirada. (P 1)

Fonte: entrevistas .

O quadro apresentado traz à tona um leque de questões, pontas de um iceberg profundo e volumoso, em rota de colisão. Os professores demonstram inquietação sobre as questões metodológicas que se desdobram em atividades de planejamento, avaliação, estágios, dentre outros. Não focaremos esses aspectos específicos, mas, se admitirmos de fato a EaD como um novo espaço de aprendizagem a ser desenvolvido, explorado e construído, parece coerente e necessário

também admitir as demandas singulares de uma mediação pedagógica diferenciada que envolvem esse espaço-tempo de aprendizagem (CATAPAN, 2006), como já apregoado nessa investigação.

Quando as demandas e implicações das exigentes mediações são ignoradas ou ficam em segundo plano, adentra-se a um continuum de equívocos e sofisticadas mesmices. Paradoxalmente, velhas práticas pedagógicas se repetem travestidas de novas. É possível que, em algumas situações, haja procedimentos, rotinas acadêmicas, uso de objetos de aprendizagens, comuns entre a educação presencial e a distância, mas essa não é a regra. Estratégias de trabalho, metodologias que parecem eficazes no ensino presencial podem engessar ou são extremamente limitadas e limitantes na EaD. Assim, permanece um desafio de inovação que chacoalhe as “metodologias ou didáticas da EaD”, mas isso não parece possível sem que se rompam as concepções arraigadas de velhos paradigmas educativos.

Conectamos a esse traço rizomático o velho problema da repetição de modelos educacionais lastreados em concepções educativas e comunicacionais arbóreas, meramente transmissivistas, centralizadoras e hierarquizadas. Com frequência esquecemos que uma determinada concepção epistemológica direciona ou, no mínimo, limita nossa compreensão de mundo, de conhecimento e de educação. Aqui se pode retornar ao debate a propósito do método de aprender. Afinal, qual o melhor caminho para que o aluno aprenda? Qual é o método de aprendizagem?

Como não há, felizmente, um programa auto-executável para dar uma resposta automatizada a essa questão, parece justo retomar uma dimensão filosófica já abordada nessa pesquisa. Vem à baila a questão da matriz de pensamento que dá sustentação à tradição educativa ocidental, a saber a matriz platônica⁹⁷. Essa concepção adentra, em

⁹⁷ Sabemos que a tradição educativa ocidental mantém fortes vínculos com uma noção de aprender essencialista, recognitiva, de viés platônico. Platão distingue o mundo inteligível e o mundo sensível. O mundo inteligível é o que fornece o conhecimento imutável, eterno, verdadeiro, e tem seu ápice conjugado no mundo das ideias. O conhecimento sensível é o que fornece um conhecido do mundo material, transitório, mutável, fundado nas sombras. Para o filósofo, a alma humana participa do mundo das ideias, conhece as ideias eternas e verdadeiras, mas ao encarnar num corpo, ela se esquece de tudo. Ao longo da vida, por um exercício de reconhecimento, a alma humana recorda o que já sabia. Daqui procede a afirmação que sintetiza a matriz platônica sobre o conhecimento: “conhecer é lembrar”.

algum grau, o pensamento educacional e as teorias que lhe dão inteligibilidade ou sustentação.

Inspiramo-nos em Gallo (2012) ao exemplificar como a psicologia educacional entranhou nos processos educativos a noção de ensino-aprendizagem ligando-as de forma limitada e restrita. As teorias enfatizaram ou centraram um vínculo de que só se aprende aquilo que é ensinado. Os desdobramentos dessa afirmação conduzem a outra noção, que é a ênfase no controle de como, o que, quanto, onde alguém aprende. Ao desencadear esse movimento, envolto no manto da cientificidade, os envolvidos na educação buscam certezas e segurança de como planejar, ensinar e avaliar o aluno. O problema é que este controle do aprendizado, através do ensino, aporta uma dinâmica de homogeneização, cuja meta é que todos aprendam as mesmas coisas, mas da mesma maneira. Isso é problemático na história da educação. Essa dinâmica de controle aporta uma dosagem derivada, mas existente, do viés procustiano que intenta controlar a todos, submetendo-os a uma lógica da mesma medida. Não é isso que comumente se faz com os mecanismos de classificação e de controle de aprendizagem?

Nesse contexto, Deleuze bate-nos á porta, pede licença para se manifestar. Em D.R. (2006) o filósofo apregoa a tese de que o pensamento não é natural ao ser humano, “*cogitatio natura*”, mas ocorre quando enfrentamos um problema. O problema força a pensar. Aprendemos quando pensamos, e quando aprendemos ocorre a criação de algo novo, singular.

Um trecho, contido em D.R., nos chama atenção e provoca:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionário se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paideia que percorre inteiramente o indivíduo (DELEUZE, 2006, p. 237).

Essa instigante passagem talvez possa sacudir um certo pretenciosismo cientificista que assola a educação e que intenta definir, controlar, os processos de aprendizagem.

Nas afirmações de Gallo (2012, p. 5) o que a pedagogia controla “é aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos, suas técnicas, mas para além desse aprendizado quantificável e quantificado, há como que um aprender quântico, um aprender obscuro”.

Com essa afirmação, enfatiza-se que a aprendizagem se situa numa espécie de zona de não controle, na qual nem mesmo quem aprende sabe que está aprendendo, embora aprenda, e com singularidades frequentemente surpreendentes!

Avançando um pouco, na perspectiva da recongnição platônica o mais importante é o saber, adquirir a sua posse. E isso pode ser medido, quantificado e controlado. Entretanto, Deleuze nos fornece um novo arranjo da equação, ao enfatizar não o saber, mas o próprio aprender: “aprender é tão somente o intermediário entre o não saber e saber, a passagem viva de um a outro” (2006, p. 238). Esse texto faz cintilar uma noção de aprender enquanto passagem, movimento ou processo. Com efeito, parece-nos que, com muita frequência, ainda estamos presos a uma preocupação desmesurada com as noções quantificadoras e de controle do saber. Esse traço continua forte, paradoxalmente, na EaD.

As falas dos professores deixam entrever um certo cansaço com práticas e mecanismos metodológicos esgotados ou falidos na educação e que retornam para a EaD, em alguns casos, travestidos de novidade. Repetem-se velhas formulas: conteúdos e mais conteúdos, atividades e mais atividades, provas e mais provas. Nota. Que tal um fórum, valendo nota? Talvez um wiki ajude. Bote esse texto no moodle! Nota novamente. Controle e mais controle. Mas, afinal, porque é tão difícil abandonar rituais obsoletos na educação? Até que ponto as estratégias, metodologias de ensino-aprendizagem, realizadas com os computadores na EaD não estão sendo utilizadas com a função precípua de controle do saber e do aluno, mas também de mera facilitação de controle de atividades avaliativas estereotipadas?

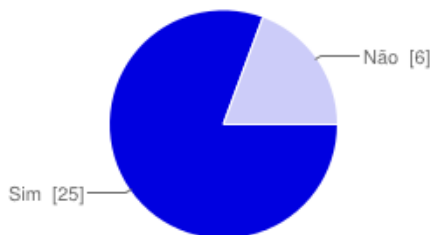
Não apregoamos que se anulem ou desapareçam as mediações pedagógicas, porém, constatamos que há um movimento circular na UAB em torno de práticas que resistem a rompimentos, à abertura para as dimensões processuais de construção do conhecimento.

Com essa tônica adentramos a um dos focos específicos desta investigação relacionado ao processo de autoformação dos professores formadores. Afinal, se admitirmos a necessidade de reconfiguração do papel do professor para atuar na EaD, parece razoável que nos debrucemos sobre alguns espaços de formação. Entendemos, em

princípio, que todas as estratégias formativas denominadas “de capacitação” podem colaborar para a autoformação docente. Traremos na sequência alguns dados cartográficos que colaboram para pensarmos esse problema.

Figura 10 - Atividades de capacitação

Para exercer seu trabalho como professor na EaD, você participou de atividades de capacitação?



Resposta	Quantidade	Porcentagem
Sim	25	81%
Não	6	19%

Fonte: Questionário

Obtivemos de 81% dos professores a confirmação de terem participado de atividades de capacitação. Ainda que a maioria dos professores já tenha passado por cursos ou atividades, 19% responderam não ter participado de nenhuma atividade. Essa informação contrasta com as recomendações recorrentes de que todos os professores atuantes na EaD devem passar por processos de capacitação.

Solicitamos por meio do questionário eletrônico que os professores avaliassem os cursos de formação dos quais já haviam participado e encontramos as respostas seguintes: para a capacitação na plataforma moodle 40% afirmaram a boa contribuição dos cursos, e 44% avaliaram como ótima contribuição. As respostas “nenhuma e pouca contribuição” totalizaram 16%. Para a capacitação em fundamentos da EaD, 56% afirmaram boa e 16% ótima contribuição. Nenhuma e pouca contribuição somaram 28%, índice que traz alguma preocupação com esse quesito. Para a capacitação em linguagens midiáticas utilizadas na EaD, 42% avaliaram como ótima e 27% como boa contribuição. Nenhuma e pouca contribuição somadas, indicam 31% das respostas.

Não comentaremos esses tópicos em suas especificidades, mas percebemos que mesmo que algumas atividades de capacitação sejam bem avaliadas, elas não se traduzem ou garantem que haja solidez nos desdobramentos concretos, no fazer do professor. Foi inquietante perceber que há professores que mesmo após anos de trabalho na UAB não se sentem à vontade na utilização das interfaces digitais, como nos mostra esse relato complementar:

(participei) de uma formação de como mexer na plataforma, quais são – os botões – [...] até porque foi um técnico que trabalhou conosco, foi um técnico que mostrou como que você mexia, enfim, como conseguia acessar quando colocava as atividade pro aluno. De que forma poderia organizar uma ou outra atividade. Confesso que até hoje, depois de quatro anos, quatro anos trabalhando com esse modelo, eu ainda hoje sinto dificuldades. (P 8)

O depoimento evidencia que mesmo ao passar por cursos que objetivam capacitar o professor, não se assegura o domínio sobre uma dada interface tecnológica. Essa situação parece ser mais comum do que se imagina, pois os próprios docentes se resguardam ao não admitir dificuldades no emprego das tecnologias e, assim, fazem apenas o que podem, com aquilo que sabem. Passar por cursos de capacitação não garante aprendizado.

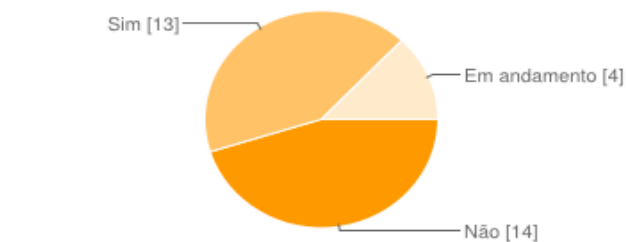
A partir disso, retomamos outro item sobre cursos formativos. Com relação às metodologias em EaD, 32% entendem que os cursos de formação trazem ótima contribuição, 28% boa contribuição, e nenhuma e pouca contribuição somadas perfazem 40%.

Essa informação torna-se mais expressiva quando aproximada com outra. Perguntamos aos professores quais as maiores dificuldades enfrentadas no trabalho com a EaD. Como resposta aparecem como terceiro e quarto itens as questões metodológicas relacionadas ao como incentivar, motivar, e avaliar o aluno na EaD. Esses dados confirmam tanto a preocupação com os problemas metodológicos, como com as lacunas a serem preenchidas nos processos formativos ou de capacitação.

Solicitamos, ainda, que os professores colaboradores dessa pesquisa respondessem se haviam participado de alguma das edições do Plano anual de formação continuada (PAFC).⁹⁸

Figura 11- Participação no Plano Anual de Formação Continuada

Você participou de alguma das edições do plano anual de formação continuada (PAFC)?



Resposta	Quantidade	Porcentagem
Não	14	45%
Sim	13	42%
Em andamento	4	13%

Fonte: Questionário

As respostas foram de 42% como afirmativas, mas 45% indicaram que os professores conteudistas/formadores, na sua maioria, não aderiram ao PAFC. A adesão ao curso se dá na sua maioria, pelos professores tutores. Inclusive a maioria dos cerca de 300 participantes do PAFC 2013 exercem a função de professores tutores ou coordenadores de polo, como nos informou um membro da coordenação.

Fazemos então uma pergunta bastante simples: afinal, por que grande parcela dos professores formadores não aderiu a uma das edições de um projeto de formação continuada? Haveria má vontade dos professores em participar dos cursos? Para não dar uma conotação moral ao problema é indispensável perceber os vários vetores que atuam nessa questão e, a nosso ver, se conectam imbricadamente às questões socioprofissionais dos professores.

⁹⁸ O plano anual de formação continuada, com duração anual, é promovido e ofertado pelo NUTEAD. Em 2013, encontrava-se na sua terceira edição. Trata-se de um projeto que inclui várias frentes. Nosso objetivo não é avaliar o plano, mas como os professores o percebem.

Todavia, antes de avançar nessa direção, permanecemos ainda no problema da formação docente. Nos espaços complementares e facultativos do questionário eletrônico e também nas entrevistas encontramos uma série de depoimentos que problematizam as questões formativas ou de “capacitação”.

Quadro 5 - Formação para a EaD

Todas as vezes que participei dos cursos de capacitação docente na área de EaD sempre vinha com a expectativa de ouvir professores pesquisadores na área que trabalhassem principalmente as questões dos processos de ensinar e aprender na EaD (mediação pedagógica, avaliação, entre outros) No entanto, poucas vezes se discutia concretamente sobre essas questões, muitas vezes os professores faziam uma fala genérica e inicial e sobre os processos de ensinar e aprender colocavam para os cursistas trabalharem fazendo relato de experiências, etc... . Ou seja, nunca vi se sistematizar nada nos cursos que eu fiz. Esta era uma das grandes críticas que fazia ao PAFC. (P 24)

Tem o processo formativo do PAFC, que é uma das alternativas de formação [...] Mas verifico que esse processo formativo ele é ainda muito distante e descolado da realidade. Muitas vezes é um processo formativo que auxilia muito a atividade do tutor, da tutoria, mas que por vezes não contribui para a prática desse professor conteudista. (P 12)

O professor ele quer, no discurso pelo menos, ele quer inovações, novas tecnologias, quer aprender, quer isso, quer aquilo. Mas de uma certa forma os professores caíram numa rotina. Que é o básico do moodle. Qual o básico do moodle. Questionário, tarefa, fórum. [...] Fizemos um plano de formação, o PAFC. Plano Anual de formação Continuada. Para professores, técnicos, coordenadores, enfim, prá todo mundo. Me pergunte quantos professores estão fazendo o PAFC? Acredito que não tem 15. (P 27)

Um dos problemas [...]é que o professor, ele foi formado no presencial, ninguém foi formado a distância, dos professores nossos. A formação que a gente vai ter extra, é só com esses cursos de formação que o NUTEAD oferece e a tua experiência (sua própria experiência), tua boa vontade. O que acontece? Geralmente o professor ele tenta repetir o que faz no presencial, isso não funciona na EaD. (P 10)

Fonte: entrevistas

Observando os enunciados citados, nota-se que o problema autoformacional dos professores não se encontra equacionado devidamente; muitas dúvidas e até tensões dilemáticas afetam os docentes.

Chama atenção no primeiro depoimento a expectativa e crítica de que poucos professores assessores-pesquisadores se apresentam nos cursos do PAFC focando efetivamente os problemas do professor denominado conteudista ou formador, inseridos no modelo UAB. Subjaz nessa fala uma dobra recôndita: como podem os assessores colaborar no processo de autoformação dos professores se eles próprios não apresentam ou problematizam convincentemente suas vivências e experimentações enquanto professores pesquisadores? Não passou despercebido que os professores atuantes na UAB estão extremamente atentos ao perfil de seus interlocutores nos processos de capacitação, e isso inclui saber, por exemplo, as vinculações profissionais e institucionais, os pertencimentos a propostas de EaD e as filiações ideológicas e epistêmicas de cada assessor/interlocutor convidado. Trata-se de um filtro extremamente refinado, mas que está posto no conjunto de afecções inter-relacionais.

Outra linha de forte visibilidade provém muito mais da fragmentação de funções docentes do que da multiplicidade. São inquietantes as observações de que os cursos de capacitação não estão colados nos enfiamentos concretos do cotidiano dos professores formadores, conteudistas. Nessa tônica, prevalece no PAFC uma proposta de capacitação que apesar de pretender ser abrangente, no modelo “para todos os que atuam”, acaba focada ou voltada mais para a tutoria. Inclusive a linguagem utilizada pelos integrantes das equipes de assessoria de curso, seja em textos, ou nas interações do AVA, refere-se com maior volume aos “tutores” do que aos outros professores.

Acrescente-se que alguns professores manifestaram insatisfação com cursos e atividades de capacitação exclusivamente focadas no instrumental ou nas interfaces tecnológicas. Não se trata de rejeição à formação indispensável para o manuseio e compreensão das interfaces digitais, o que seria um contrassenso. O que os professores formadores/conteudistas fazem ecoar, em depoimentos aleatórios, é o caráter excessivamente genérico e volátil de propostas que tem olhado, separadamente, mais para o instrumental tecnológico e menos para a problematização de questões de aprendizagem que envolvem a eles próprios e seus colaboradores diretos – os professores tutores e alunos.

Assim, mesmo admitindo que haja esforços das equipes de assessoria, na percepção dos docentes há uma certa ambiguidade quanto ao entendimento das necessidades autoformativas, uma vez que o trabalho deve ser conjunto, mas as funções são específicas para cada profissional, dentro da (in)coerência do modelo UAB.⁹⁹

Com efeito, existem várias exigências e desafios para se desenvolver mediações pedagógicas diferenciadas na EaD. Mas, para dar conta dessas exigências os professores nos indicam que a criação de outras possibilidades de aprendizagem virtual demanda muito mais do que a habilidade funcional de usabilidade das interfaces tecnológicas.

Considerando que existe alguma validade no mote “é preciso produzir conhecimentos sobre a educação a distância para nela intervir” entra em cena outra questão autoformativa, isto é, o problema da pesquisa na EaD e na Universidade Aberta. Esse problema é mencionado por professores como um “calcanhar de aquiles” da EaD.

Ao perguntarmos para os professores se eles estavam cientes, ao assinar os respectivos protocolos de contratos da UAB, que eram considerados professores pesquisadores, a maioria não havia percebido nem soube avaliar que exigências, mesmo em tese, isso aportava. Indagamos, ainda, se no decorrer dos anos eles consideravam alguma atividade realizada como “pesquisa” ou se, num sentido lato, eles se consideravam como um pesquisador na UAB ou sobre EaD. Algumas respostas estão presentes nos depoimentos contidos no próximo quadro.

⁹⁹Em observação realizada no dia 05 de agosto 2013, percebemos a preocupação do NUTEAD/UEPG com a formação mais específica de professores formadores no sentido estrito, ao propor a realização do curso de extensão ‘Educação a Distância para professores: desafios e possibilidades’. A realização do curso deu-se no segundo semestre de 2013 e, devido aos prazos avançados não nos foi possível acompanhá-lo nesse exercício cartográfico.

Quadro 6 - Pesquisa

Dos professores que atuam na EaD, poucos pesquisam sobre EaD, ou participam de cursos de formação para a EaD. E isso ficou comprovado no nosso processo de reconhecimento. E foi um dos itens que nós perdemos nota. A pouca experiências dos nossos professores e tutores em EaD. Tá, Eles tem muita experiência na sua disciplina específica e não em EaD. (P 11)

O professor, o que ele faz? Mesmo que seja o que elabora o fascículo. Normalmente eles já pegam professores da área, como falei. Então esse conteúdo já é o “metier” do professor, da aula presencial. Ele pode ter que fazer, mas não é uma pes-qui-sa! Ele faz uma organização do conteúdo. Porque ele já tem alguma coisa. Ele tem que acrescentar talvez, buscando atividades, buscando alguns textos prá complementar, aquelas leituras complementares que a gente coloca, mas não considero isso uma pesquisa [...] E o formador muito menos. O formador não faz nada com relação a pesquisa. Ele simplesmente orienta o que está ali. (P 9)

Não, nunca percebi essa proposta de pesquisa, nunca fui envolvida com nenhuma pesquisa. Pensei particularmente – eu e outros colegas que trabalham no programa – em desenvolver alguma pesquisa, diante de nossa experiência, mas algo bem particular. (P 3)

O ensino superior no sentido de ensino-pesquisa-extensão, a gente não consegue sair do ensino. Você tá preso no ensino. Você tem uma quantidade grande de aulas no ensino presencial, aí vai prá EAD vai trabalhar com aulas também. Então você não tem condições materiais, temporais e nem espaço prá fazer pesquisa, nem espaço prá fazer extensão. Então quem trabalha com pesquisa e extensão, trabalha no contra-turno. No contraturno faz pesquisa, no contraturno faz extensão. (P 12)

Tenho inclusive projetos de pesquisa voltados para o presencial, mas não para a EaD. E realmente, isso é um problema. (P 8)

A gente vê que os alunos querem participar, da distância, querem os bons alunos, assim como no presencial – queriam estar em grupo de pesquisa, queriam estar em projeto de extensão nas suas comunidades. E ainda, é uma coisa ser construída e pensada. É um nó. (P 13)

Fonte: entrevistas

É útil esclarecer que esse último quadro aporta as falas de professores pesquisadores na educação. Assim há todo um cuidado nos

relatos para considerar a docência universitária articulada a partir de um tríplice entendimento de ensino, pesquisa e extensão. Por isso mesmo, problematiza-se a noção de pesquisa enquanto atividade geral e cotidiana do pensamento, mas também como exigente específica e que traz exigências e implicações individuais e institucionais definidas. Uma breve arqueologia do presente na UAB faz perceber que há um vazio na dimensão da pesquisa. Para os professores a preocupação com o esmaecimento dos contornos do tripé universitário esconde armadilhas ou obliteramentos socioprofissionais.

Notamos no rosto dos professores, repetidas vezes, uma certa hesitação em admitir se consideravam ou não o seu trabalho vinculado à pesquisa. Em alguns casos, os professores abaixavam a cabeça pensativos e a voz assumia um tom baixo, ao considerar que efetivamente não faziam pesquisa, nos moldes acadêmicos institucionalizados, referentes a EaD, ainda que “pesquisassem muito” para produzir textos e materiais de ensino. Mas na sequência imediata das falas os professores emendavam que não se trata de querer pesquisar ou não. Para a maioria dos professores entrevistados é difícil “sair do ensino”, pois a docência universitária impinge volumosas obrigações de ensino, participação em comissões, incontáveis reuniões, dentre outras atividades. A isso se acrescenta que pesquisa científica e reconhecida não se faz com voluntarismo ou com o idealismo; nem tampouco – comentam os professores – pode ser motivada como mero cumprimento de critérios externos de avaliação pelo MEC. De acordo com os professores, para pesquisar há exigências básicas que demandam tempo, dedicação, recursos e medidas de institucionalização que não se dão “de um dia para outro”. Há um longo caminho a percorrer na pesquisa sobre EaD, afirmam os professores. Aqui, emendamos, há um longo caminho para que a pesquisa seja assumida como estratégia de autoformação docente efetiva no cotidiano docente.¹⁰⁰

Outro problema que merece atenção neste trabalho emergiu por meio do questionário eletrônico e foi confirmado nas entrevistas. Ao perguntarmos quais são as maiores dificuldades do professor no trabalho com a EaD aparecem como principais respostas, em primeiro lugar, com 26%, a falta de tempo e em segundo, com 19%, a relação com a

¹⁰⁰ Em visita realizada junto à coordenação pedagógica do NUTEAD, no dia 11 de março 2013, fomos informados de que um grupo de pesquisa voltado para EaD seria institucionalizado. No mês de agosto, obtivemos a informação de que o grupo já estava instituído e iniciava seus trabalhos.

equipe multidisciplinar. Abordaremos esses temas na ordem inversa, ou seja, iniciamos pelos problemas da equipe multidisciplinar.

Sabemos que o fluxo relacional na EaD se apresenta denso e algumas vezes tenso. Denso, pois a dimensão operacional, propriamente dita, exige um grupo heterogêneo de profissionais que empenham seus esforços e responsabilidades para bem realizar o trabalho estabelecido, nisso não há dúvida. Tenso, pois as funções de trabalho na EaD são marcadas por ritmos, prazos e temporalidades diversas; campos de atuação que se constituem hierarquicamente tanto nas formas de operacionalização como nas configurações do saber e nas formas de gestão. Nos depoimentos docentes se percebem fortes ruídos relacionais.

É importante considerar que o agrupamento coletivo não desfaz os traços individuais. Professores e profissionais de outras áreas trazem marcas e visões de mundo de sua formação de origem e com convicções, valores e maneiras de ser e agir. Além disso, cada pessoa traz dentro de si internalizada a sua própria experiência educativa. Para uns certamente é mais difícil dialogar com problemas metodológicos, pedagógicos e epistemológicos. Para outros nem tanto. Cabem aqui alguns questionamentos: será que não se estabelece uma sedimentação hegemônica nas funções das equipes de trabalho? Um traço genérico que nos chama atenção é o fato de que nas funções mais ligadas à informática e diagramação (web designer) parecem prevalecer profissionais mais jovens. Já nas funções de professores conteudistas e de gestão, profissionais com idade mais avançada. Mas se há alguma ligação entre usabilidade e aptidões com as novas tecnologias e o fator idade, não teriam os professores mais jovens alguns traços mais favoráveis para atuar em ambientes virtuais? Se os professores que atuam na EaD são instados permanentemente a aprender e a se apropriar das questões tecnológicas, ou sócio-técnicas, até que ponto os membros das equipes multiprofissionais e de assessoramento realizam, por sua vez, o “inverso”, isto é, apropriam-se das questões sócio-educacionais-metodológicas e epistemológicas que estão implicadas na educação e na EaD, na sua dimensão pública?

No que tange à multiprofissionalidade foi possível ainda partilhar de outras preocupações dos professores relacionadas à convivência, atitudes interpessoais e aos processos decisórios. O quadro seguinte transpira algumas linhas de tensões, nem sempre nomináveis, admitidas ou explicitáveis, mas existentes.

Quadro 7 - Discurso em OFF

Vou ser bastante sincera com você. Quando eu produzi com outros professores, a maior dificuldade foi a divisão de conteúdos. Fizemos aquilo que criticamos tanto: cada um faz uma parte. (P 8)

Isso não dá prá contar. (P10)

Eu sei que você não vai colocar isso lá. [...] Aquilo mexeu. Eu fiquei dois dias sem comer. Rapaz eu pensei, fiquei brabo, minha mulher disse vai dar um troço. (P7)

Tem professores que pegam a disciplina por causa da renda e assim, deixa por conta do tutor, por assim dizer. Não se dedicam como deveriam. É difícil de controlar esses casos. (P2)

Teve muita gente contrária, que eram contra a EaD. Professores de renome e alguns já se aposentaram [...] (diziam) Sou contra, sou contra, sou contra! A partir do momento em que descobriram que tinha uma remuneração, aí eles não eram tão contra. Aí começou a mudar a conversa. [...] Também já vi assim pessoas que fizeram grupo, mas aí tiram uma tiram outra, sabe, nem vou colocar. Dão aquela passada de perna no colega! (P9)

A pior coisa na universidade quando você é [...] professor a distância, é ser visto pelos colegas como alguém que só pensa em dinheiro, como se isso fosse muito dinheiro [...] O professor quando vai prá pesquisa também ganha uma bolsa produtividade. E como está como pesquisador, não é encarado como alguém que está pensando no dinheiro. (P 13)

Nossa instituição tem um potencial muito grande para a EaD.[...] Mas se não houver um trabalho efetivo com os professores e até mesmo um trabalho que vá além da instância professor, a gente tem um destino trágico, porque muitos professores estão deixando de atuar na EaD. (P12)

Na verdade, eu gosto muito do que eu faço, pena que a Universidade, de forma geral, ela deixa você limitado em vários aspectos. (P 11)

Fonte: entrevistas

Há algo de paradoxal expresso nas falas. Elas foram pronunciadas nas entrevistas, mas numa tonalidade “off line” por distintos sujeitos da pesquisa e envolvem múltiplas situações vividas e

externadas pelos docentes, mas aqui acolhidas com cuidado e zelo¹⁰¹. Entram em cena discursividades constituintes de agenciamentos de expressão e que traduzem de forma discreta, mas incisiva, as linhas, as modulações e as tensões de processos relacionais.

Chama atenção o depoimento de entrada, no qual uma professora reconhece a dificuldade da produção conjunta de professores. Que os alunos não nos ouçam nesse momento, pois eles são instados frequentemente a participar de atividades de grupo, em nome “da construção coletiva do conhecimento”. Em determinados casos, alguns professores até tentam uma produção coletiva, mas os vínculos fortemente disciplinares e de fortes traços identitários, a nosso ver, não agenciam, não produzem multiplicidades. Essa questão da autoria e das falas em off sugere pensar um problema que envolve as inter-relações e suas dinâmicas, mas vão muito além do problema de produzir em “grupo ou equipe”. Ela coloca em jogo uma trama que envolve poder, mando, silenciamentos e mirantes institucionais, atitudes que, em última instância, apontam para o problema da fantasmática do “como viver juntos” (BARTHES, 2003).

Se observarmos um pouco mais as falas do último quadro, podemos perceber nas entrelinhas a existência de conflitos, alguns processuais outros nem tanto, que podem gerar ambientes de trabalho, ou de aprendizagem, despotencializadores. Comentar as situações insinuadas nos depoimentos foge ao propósito desse texto.

Os relatos docentes parecem sugerir a necessidade da construção de um coletivo no qual os gestores – em vários níveis – prezem incondicionalmente, não somente pela eficácia e eficiência do sistema, mas também pelo desenvolvimento de ambientes de trabalho no qual as relações socioprofissionais sejam pautadas, pelo cultivo efetivo de relações democráticas, psicologicamente saudáveis e eticamente fecundas. Há uma dinâmica das afecções a ser considerada com atenção. Encontros tristes despotencializam. Encontros alegres potencializam.

A convivência, o aprender-a-viver juntos, presencial ou virtual, enseja situações propícias para um duro e difícil aprendizado que não se sustenta pela mera retórica da educação maior abraçada por indivíduos, grupos, ou instituições.

Em discursos de ampla literatura na EaD aparecem aspirações de que as novas tecnologias – aqui compreendidas as dinâmicas da EaD – venham contribuir para viabilizar a inteligência coletiva, o

¹⁰¹ Por esse motivo, omitimos qualquer referência aos participantes.

conhecimento e o enriquecimento mútuo, dentre outros. Essa tônica vem ladeada por um certo clima de mistificação do coletivo, como o propugnado por Lévy, uma espécie de novo empíreo platônico. Ainda que não sejamos, em hipótese alguma, contrários às aspirações do coletivo, parece-nos que estamos longe de avançar em processos mais singularizadores na EaD. Mesmo que as novas tecnologias ensejem as interfaces propícias para a produção de coletivos diferenciados – e nisso elas podem especiais e potencialmente inovadoras – parece-nos necessário revitalizar, ou ressignificar, o conceito “de coletivo” para além do discurso coletivista da educação maior; do coletivo produtivista “das competências”; do coletivo da bonomia pedagógica missionária identitária; do coletivo de cunho filisteu; ou, ainda, do coletivo tecnóide-cognitivista. Assim, parece importante questionar os coletivos identitários, para pensar coletivos da diferença multiplicadora.

Na perspectiva da educação menor, todo ato possui valor coletivo. E se a educação menor é uma aposta nas multiplicidades rizomáticas que se conectam e reconectam, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza.

Quiçá essas notas inspirem a pensar em rompimentos epistêmicos que agitem as limitadas concepções do coletivo vigentes e nos inspirem a investir num viver-juntos que promova singularidades e potencialize multiplicidades.

Com efeito, um traço cartográfico de fortes ressonâncias que se conecta na dimensão do coletivo não pode ser aqui obliterado; referimo-nos a um efeito “de superfície” na vida dos professores: as condições socioprofissionais. É preciso sentir na pele a profundidade desse problema de cunho molar e que apareceu com forte destaque nas linhas deste mapeamento cartográfico. Concretamente aqui se situam questões conjugadas, tais como a disponibilidade de tempo para a EaD, acúmulo de funções, remuneração por meio de bolsas, dentre outros aspectos.

O quadro seguinte traz depoimentos que abordam esse problema.

Quadro 8 - Superfícies socioprofissionais

Porque na verdade, o que é para o professor formador, professor tutor, o trabalho com EaD? É apenas hoje um trabalho complementar. Só que é um trabalho muito mais exigente do que o trabalho no ensino presencial. (P6)

Nós que somos uma Universidade Estadual, infelizmente, a gente entra como uma atividade a mais. [...] E de segunda a sexta vc tem de estar trabalhando as suas atividades normais dentro da instituição. E nos finais de semana se dedicando e abdicando da família, para ir desenvolver as atividades. (P7)

O maior problemática na EaD, é o acúmulo de funções. Porque prá vc trabalhar na EaD, não deixa nenhuma atividade no presencial. E todo mundo está sobrecarregado no presencial. Está no limite de aula, nas pesquisas e tudo mais. Aí vc assume mais a EaD e isso é um problema enorme. E aí vc faz o trabalho por prioridades. Então, nesse momento, o meu trabalho é mais necessário no presencial, – eu acabo deixando a EaD adormecida – e vou me dedicar a apagar os incêndios no presencial, daí resolvido o presencial, me volto prá pesquisa, daí me volto prá EaD. E como na EaD vc não tem contato direto, fica sempre no último plano, na última possibilidade, na última carga horária. (P6)

Eu vejo as vezes, as pessoas dizendo assim “ah o pessoal está no ensino a distancia só porque ali vc recebe uma bolsa”. Mas o que se recebe é muito pequeno, perto do tamanho do trabalho que você tem! A não ser que você faça um trabalho assim “empurrando com a barriga”, como as pessoas dizem. Eu sou uma pessoa criteriosa e crítica com o que faço. Procuo fazer as coisas, assim bem feitas. (P 14)

Os próprios alunos do presencial no início, achavam que a gente trabalhava só por bolsa. Mas quem é que trabalha de graça no presencial? Ninguém. Mas o que a gente tá vendo é o seguinte. Ninguém tá ficando por causa de bolsa. Os que queriam ficar só por causa da bolsa já saíram. Eles perceberam no decorrer da coisa que o trabalho é grande, importante, que precisa ser feito. (P 27)

Fonte: entrevistas.

As falas enfatizam a ambiguidade e o paradoxo da situação socioprofissional na qual os docentes encontram-se inseridos. Há novos espaços de atuação para os docentes por meio da EaD, mas isso ao preço do agravamento da fragmentação profissional, afirmam os professores.

O tempo subtraído de outras atividades universitárias, ou até mesmo da família, e o recebimento das bolsas como remuneração criou uma situação dúbia, causando embates inusitados entre os professores e até entre professores e discentes do ensino presencial.

Interessante notar que esses temas vieram à tona em praticamente todas as entrevistas, ainda que não estivesse previsto expressamente pelo investigador. Os depoimentos dos entrevistados ressoam incessantemente e põem à mostra uma situação complexa no cotidiano da docência no ensino superior em geral. De um lado a constatação de que a EaD traz muitas exigências profissionais e exige, inapelavelmente, expressivo tempo de dedicação àqueles que a ela se dedicam com afinco e profissionalismo (difícil evitar oportunismos e oportunistas, assim como no ensino presencial, mas essa não é a regra). De outro lado, o problema do excesso de atividades já exigidas do professor no seu cotidiano universitário. Esses ingredientes formam uma mistura perigosa e, como se não bastasse, outros ingredientes são acrescentados. Ao optar por atuar na EaD os professores recebem a remuneração por meio de bolsas, mas não a possibilidade de carga horária institucionalizada para realizar o trabalho.¹⁰²

O fator tempo aparece em todos os encontros com os docentes como o problema de maior volume no trabalho com a EaD: tempo que espreme, tempo que falta, tempo perdido, tempo redescoberto, tempo subtraído – da família, tempo que se esvai, tempo que devora. Cronos nos devora. Um professor formador precisa de tempo para produzir exercícios, elaborar atividades bem estruturadas, selecionar objetos de aprendizagem, participar de processo formativos e escrever novos textos. Todos os professores sabem que um exercício ou uma atividade, bem estruturada não sai do nada, levam-se muitas horas de preparação. Que dirá a criação! Mesmo assim quem quiser um tempo extra, que se arranje! Será mesmo que a falta de tempo é “uma desculpa dos professores” e que para arranjar tempo “basta querer”? Será que é tão difícil fazer entender aos gestores do sistema que o fator tempo está ligado, imbrincadamente, aos ensaios – que tomam tempo – mas potencializam a aprendizagem e criatividade? Repetimos, então, sem ensaio, não há criação. Sem tempo, não há ensaio.

Outra aspiração latente veio à tona nas entrevistas. Trata-se da reivindicação – dos docentes efetivos da UEPG – de que as horas de

¹⁰² Na UEPG, a redução de carga horária na nas atividades de ensino presencial se dá, limitadamente, para algumas atividades de coordenação da EaD.

trabalho na EaD sejam reconhecidas na política docente da universidade, como atividade regular para os todos os professores que atuarem na EaD. Essa regulamentação seria aceita mesmo que não houvesse remuneração complementar como declararam, surpreendentemente, vários professores: “se tivesse carga horária, mesmo que não recebesse bolsa, acho que muitos professores aceitariam trabalhar no curso a distância [...] Não tenho dúvida que muita gente aceitava trabalhar” (P 10).

Certamente, há alguma polêmica entre os docentes, sobretudo entre aqueles que não dependem mais de vínculos empregatícios permanentes, como os aposentados, por exemplo. De toda forma, mesmo que fossem estudadas formas conjugadas/diferenciadas de tratamento da questão há outros fatores de maior vulto interferindo, pois não há como esquecer que esse problema envolve uma arquitetura mais ampla da UAB e de gestão das políticas públicas na educação.

Anotamos em registro de observação que na ata nº13/2011, do Departamento de Educação, datada de 21 de novembro do mesmo ano, consta que o Estado do Paraná

Não irá contratar professores colaboradores para atender os programas do Governo Federal, e que, portanto, os pagamentos pelos trabalhos realizados junto EaD continuam sendo efetuados por meio de bolsas. [...] No que se refere a atribuição de carga horária para o professor que dedica-se às disciplinas da EAD, o reitor foi emblemático em dizer que não existe essa possibilidade e que já avançamos garantindo na política docente carga horária para os coordenadores de curso e de tutoria, por este programa ter um caráter temporário.

O texto já é de longa data, mas continua válido; sua enfaticidade traduz uma situação dos bastidores decisórios do aparelho estatal. É notório que há entre o governo federal, estadual e a universidade, uma descontinuidade de ações, de tratamentos, de regulações que vêm atestar as contradições e paradoxos das políticas públicas vigentes no país.

Voltamos às questões das bolsas. Essa forma de remuneração, instituída pelo governo federal, é, de longe, uma das mais polêmicas questões. Com ela vieram à tona diversos problemas, como os que envolveram as parcerias entre professores no recebimento de bolsas; embates inusitados entre os professores e até entre professores e

discentes do ensino presencial. Afinal, receber bolsas é um problema socioprofissional ou tornou-se um problema moral?

Em alguns momentos têm-se a impressão de que os professores precisam dar justificativas sobre o recebimento de remuneração para exercer um trabalho. Assim, vários argumentos vieram à tona, tais como: “ninguém trabalha de graça no presencial”, “há professores que não têm o vínculo empregatício permanente com a instituição”, “temos um montão de aposentados trabalhando” e “a remuneração complementar por outros tipos de trabalho é efetuada em várias situações da carreira docente”. Esses argumentos sugerem pensar muito além da postura ser “a favor ou contra as bolsas”, mas de como ela está posta nessa forja metalúrgica.

Sabemos que o acúmulo de funções, falta de tempo e remuneração por meio de bolsas acabam por limitar a atuação profissional dos professores e fragmentar ainda mais as condições de trabalho formando uma problemática equação que se conecta à reengenharia econômica, política e social contemporânea. No processo de institucionalização da EAD, o Estado assume o papel de fomentador da implementação dessa modalidade de educação por percebê-la como estratégia para fins diversificados, mas, sem sombra de dúvida, se vale da redução de custos, sobretudo, na dimensão dos “recursos humanos” para a educação pública. Não é necessário ser nenhum especialista para compreender como se dá “a otimização de recursos” de um programa de formação como a Universidade Aberta do Brasil, pois está apoiado e explora os vazios das demandas de profissionalização dos professores. Desse modo, os cerceamentos da educação maior apregoam a democratização do conhecimento por meio da EaD, mas a um baixo custo de mão de obra.

Com efeito, as diretrizes da UAB não são inocentes e passam pelos bastidores políticos de nível macro e envolvem um caminho acidentado de relação políticas entre governo federal, estadual e municipal. Estão sujeitas, portanto, ao imbróglio político, marcado indelevelmente por interesses e filtros, frequentemente, distantes das questões educativas propriamente ditas. Enquanto isso, o próprio programa dá mostras de suas fragilidades. O próximo quadro amplia o horizonte das falas docentes.

Quadro 9 - Políticas públicas

A EaD não vem sendo pensada como forma de trabalho que demanda novos professores. Ela virou terceiro turno do professor presencial [...]. Ele divide a sua carga horária entre as duas atividades. O que de certa forma traz limitações. Não é que o professor vai fazer mal feito, ele faz, tem vários professores que fazem muito bem feito, tanto presencial como a distância. Mas a limitação temporal de se aprofundar, fazer novos cursos, de buscar conhecer novas tecnologias, de aprimorar as suas práticas, fica muito limitado. (P 12)

O que mais incomoda é que a UAB, está trabalhando com professores concursados, efetivos ou colaboradores eu não sei, mas concursados para o trabalho presencial. Há que se tomar cuidado prá não prejudicar o presencial. Com a UAB, não veio a contratação de professores. (P 5)

A maioria das universidades que tem cursos de EaD, são federais. As Universidades federais tem vantagens porque as vagas tem surgido. Nós nunca teremos essas vagas. (P 10)

É que existe assim uma insegurança também se isso é um programa [...] Será que vai continuar, ou não vai ? Será que vai continuar com recursos do governo federal? Aí continua da forma como está. Se não for continuar será que a instituição consegue bancar? Será que está disposta? Pois enquanto tem recurso, tudo bem. E quando não tiver? Talvez seja por isso que grande parte dos professores não se dediquem a estudar, se formar. Talvez percebam que isso é um programa estanque. (P 11)

Fonte:entrevistas .

Não se pretende aqui vitimizar o professor, nem tampouco estabelecer uma contraposição gratuita ao programa, mas de contestar como está implementado o desenho socioprofissional no interior das instituições parceiras do sistema UAB. As linhas dessa cartografia apresentam mecanismos que naturalizam as relações sociais no mundo do trabalho. Quando essa naturalização ocorre e se impõe, presencia-se um ardiloso e sutil mecanismo de subjetivação e controle social. Procusto volta à cena com uma nova versão de seu leito. Os professores percebem. Há uma contestação de fundo dos novos ordenamentos trabalhistas e institucionais promovidos pela UAB, ainda que os docentes, aparentemente, silenciem ou, ainda, pactuem pragmaticamente ao trabalhar “pela bolsa”.

Teimam os estrategistas de Procusto em comemorações insidiosas, “pelo sucesso das bolsas”, mas mantém-se latejante entre os docentes a necessidade de reinventar estratégias de resistências, ou linhas de fuga, diante dos esgotamentos dos canais reivindicatórios tradicionais. De qualquer forma, mesmo que não haja bandeiras definidas os professores não aceitam que ocorra um fechamento para os problemas que estão se naturalizando e que na mesma medida os sufocam.

Quer nos parecer que este campo, ainda que minado, venha a ser considerado em solidariedade com outros problemas que envolvem as questões socioprofissionais dos profissionais que atuam na EaD, dentre eles os professores tutores.

Apesar de esses profissionais serem considerados indispensáveis, por retóricas neo-funcionalistas influentes, continuam sendo os menos reconhecidos no ordenamento trabalhista proposto pelo governo federal e aplicado implacavelmente pelas instituições públicas. Que dirá nas privadas!

Não adentraremos pontualmente a essa questão, mas queremos deixar registrado nossa indignação diante das situações de vulnerabilidade em que frequentemente são expostos esses profissionais. Um breve depoimento colhido numa observação traduz a delicada condição da tutoria. Em observação realizada no decorrer da pesquisa, aproximamo-nos de um grupo de tutores que conversavam num fundo de corredor, ali onde autênticos fóruns acontecem, até que uma tutora comentou sua satisfação com o trabalho na tutoria, mas confidenciou sua experiência socioprofissional indignada: “ora, o que mais me chateou” – disse a tutora – “foi não ter a licença maternidade quando tive meu bebê. Com 20 dias pós-parto, tive de aplicar prova no polo. Foi difícil. Era optar entre desistir da tutoria ou continuar. Continuei, com muito esforço” – complementou a tutora – ainda com um sorriso no rosto, mas já com algum embargo na voz.

Mesmo que esse relato possa ser considerado uma exceção, ele põe à mostra as marcas da docência e de uma triste experimentação de negação de cidadania, em meio àqueles que a procuram edificá-la na sua lida cotidiana com a educação. Sem pretensões de generalização: quantas outras versões desse tipo de relato ocorrem no universo de profissionais que envolve a UAB pelo Brasil afora? Querem e podem os professores tutores da UAB ter o direito de obterem menos direitos que os outros trabalhadores-professores?

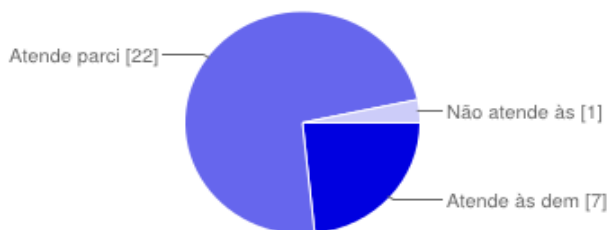
Cenas como a que nos referimos apresentam as faces maquiadas da educação maior que teima em repetir os mesmos erros do passado, mesmo em governos que se dizem alternativos. Alternativos em quê, se a lógica arborescente, hierárquica, disciplinar e produtivista permanece nos contornos dessa política pública de educação?

Talvez esteja na hora de nos perguntarmos como as questões socioprofissionais dos professores na EaD, seja qual for a denominação que lhes for atribuída, podem ser agenciadas com outras causas esquecidas em nossos tempos e que se vinculam, direta ou indiretamente, a uma cultura de resistência. Resistências epistemológicas que promovam rupturas em nossos modos de pensar-agir na EaD; resistências rizomáticas, nômades, que sejam alternativas à ciência régia; resistências transversalizadoras, que façam proliferar rizomas; resistências que abram a terra e seus territórios para novos cultivos; resistências de uma educação menor, que promova singularidades; e resistências da multiplicidade.

Se pretendemos que a UAB possa ser designada como “Universidade Aberta” quem sabe uma pergunta seja aqui oportuna: qual é o espaço de uma cultura da resistência “ad intra” na UAB e, por decorrência, na educação a distância como um todo? Seriam os projetos de EaD, blindados às experiências sócio-ética-educativas que envolvem estratégias de resistências de docentes, ou mesmo de discentes? Ou os elementos de uma cultura da resistência só cabem em conteúdos disciplinares frequentemente estereotipados, inofensivos, traçados sempre “ad extra”, para fora, para a sociedade, para “o sistema capitalista”? Afinal, cabem manifestações de cunho ético-político-cultural, não disciplinarizadas, nos espaços virtuais da EaD? Como esteticamente eles poderiam ter visibilidade nos AVA?

Outra questão que se conecta às preocupações desta tese e ao cenário das políticas públicas envolve diretamente um dos objetivos principais do programa da UAB, a saber, a formação de professores para a educação básica. Perguntamos aos formadores da UAB se eles acreditam que a educação a distância atende ou não às demandas (exigências) na formação de professores.

Figura 12 - EaD e formação de professores
Você acredita que a Educação a Distância



Resposta	Quantidade	Porcentagem
Atende às demandas na formação de professores	7	23%
Atende parcialmente às demandas	22	73%
Não atende às demandas na formação de professores	1	3%

Fonte: Questionário

As respostas indicam que 23% dos professores acreditam que a EaD atende às demandas na formação de professores e 73% acreditam que a EaD atende apenas parcialmente. Há também quem não acredite que a EaD possa atender às demandas na formação de professores, mas em grau muito ínfimo.

Os desdobramentos dessas respostas permitem várias inferências, dentre elas que os respondentes reconhecem a viabilidade de formar professores a distância, mas com reservas; por outro lado, há uma valoração bastante positiva dos cursos ofertados enquanto alternativa para educandos que não teriam outra forma de realizar o percurso formativo.

Ampliaremos esse traço cartográfico, trazendo algumas falas e depoimentos dos professores. Iniciamos, expressamente, pelas falas que apregoam uma crença apenas parcial na EaD, isto é, um “acredito mas nem tanto”.

Quadro 10 - Acredito, mas nem tanto.

No caso específico da UAB que é a experiência que eu conheço, acredito que atende parcialmente (a formação de professores) em função da política de aligeiramento da formação do professor que está posta por trás da UAB e que por mais que o projeto da universidade seja sério é muito difícil romper com essa lógica perversa que está por trás da atual política de formação de professores. [...] Creio que na UEPG ainda é um processo recente e penso que a formação presencial atende de forma mais satisfatória do que à distância. (P5)

Eu deixei de acreditar na EAD nos últimos tempos. Acredito que ela seja válida para os professores que não tenham outra forma de acesso ao ensino superior ou então já possuem uma outra graduação, mas não para quem está começando e ainda não possui uma experiência real de vida acadêmica. Os reflexos dessa política pública, infelizmente, irão começar a refletir negativamente na escola em muito pouco tempo. (P1)

Há deficiências tecnológicas muito graves, como falta de acesso e até mesmo ausência de computador e em casos mais complexos falta de energia elétrica. Nestas condições, além da questão metodológica que deve ser melhorada constantemente, é necessário suprir as questões tecnológicas, aproximar o aluno das diferentes tecnologias e posteriormente trazê-lo à EaD. (P16)

O projeto de educação para o Brasil, não é para o Brasil desenvolvido [...]. A universidade aberta vem prá dar conta dessa infinidade de pessoas sem escolaridade em nível superior. Precariamente. [...]. Tem uma infinidade de fragilidades aí. Mas ela vem prá dar conta de quantidade. [...] Então, o problema não é só falar do ponto EaD. Mas do projeto educacional brasileiro. [...] A gente vira um mero instrumento do imbróglio da política pública. (P5)

Olha eles forçaram muito a expansão. Isso é política de governo. Governo quer números. Acho que está na hora de por o pé no freio em termos de quantidade e pensar mais em qualidade. (P 26)

Fonte: entrevistas.

Presenciamos, nesse quadro, a heterogeneidade de críticas, algumas bastante contundentes à viabilidade da formação de professores, sobretudo à formação inicial, via EaD, e, paradoxalmente, uma sobrevalorização do ensino presencial, como paradigma ou “locus” maior de formação inicial de professores. Os professores não rechaçam a seriedade do trabalho de EaD encampado pela universidade e seus agentes, mas também não exprimem uma confiança definida de que o conjunto da proposta esteja dando conta dos processos formativos a que se propõe.

Há relatos e falas complementares que externam com veemência a preocupação dos professores formadores, sobretudo a partir do par nocional, qualidade versus quantidade. Não adentramos ao debate que opõe estas noções dualisticamente. Todavia, a Universidade Aberta alavancou um contingente quantitativo expressivo de alunos e a dimensão da qualidade deixa a desejar, relatam os professores. Para esses, há preponderância da expansão quantitativa sobre a qualitativa, mesmo que discursivamente tente se conjugar essas dimensões em discursos e processos propagandísticos da UAB.

Não faremos aqui uma casuística de problemas nem uma listagem exaustiva de malogros, porém, a título meramente de exemplificação, apontamos alguns elementos.

Enquanto se proclamam discursivamente os milagres das novas tecnologias e dos ambientes virtuais, há alunos que enfrentam situações surreais, pois há o acesso a rede de computadores ainda é precário, nem sempre os suportes tecnológicos funcionam regularmente e o sinal de rede de conexão nem sempre é estável. Não se pode negar que a mesma tecnologia que oferece possibilidade inauditas muitas vezes tem a função de obstáculo à participação nos processos de comunicação da EaD. Nesse contexto, outro fator é o receio e até a aversão que as pessoas têm ao lidar com certos equipamentos. Ainda que o controle remoto, o DVD, o telefone celular, e, gradativamente, o computador pessoal façam parte do cotidiano de muitas pessoas, a maior parte delas não se sente atraída a explorar as possibilidades desses aparelhos. Penetrar no mundo cibernético demanda não apenas domínios motores e apropriação de uma linguagem nova, mas também abandono de certos modos de lidar com o desconhecido. Por outro lado, fica sempre um questionamento mirabolante: por que será que as pessoas que mais têm dificuldade em participar dos espaços tempos de aprendizagem convencionais são as mais cobradas? Não há como desconhecer, que na EaD, há exigências de conhecimentos de

informática acima da média dos mortais. Será que os gestores da EaD, se dão conta disso?

É conhecido que uma das funções dos polos da UAB seria a de fornecer um suporte tecnológico e de assistência mínima ao aluno, mas, conforme relatos, isso não acontece como desejado.

Quanto ao alunado, é comum constatar as grandes lacunas de formação relacionadas à leitura e à escrita. Muitos discentes não respondem às dinâmicas da EaD que exigem, por exemplo, árdua disciplina e familiaridade mínima com as tecnologias. Alguns alunos levam muito tempo para assimilar as interfaces eletrônicas, outros simplesmente não conseguem e até abandonam os cursos. Como resultado desse cenário, os rendimentos discentes são questionáveis.

Além disso, por exemplo, os índices de evasão, tornam-se preocupantes. No curso de Licenciatura em Matemática, por exemplo, a evasão é um seriíssimo problema, ultrapassando, em muito, a casa dos 50%. No curso de Licenciatura em Pedagogia a situação é diferenciada, com evasão em torno de 15%, conforme relatou a coordenação.

Evasão é, certamente, um dos problemas que aflige as instituições de ensino em geral. A busca de suas causas é objeto de pesquisa. De toda forma, evasão se associa a desperdício de energias, de recursos sociais, acadêmicos e econômicos. Não nos ateremos em justificar ou explicar os índices citados, nem as causas de evasão, pois envolvem múltiplos fatores, relativos ao aluno, ao curso e às instituições proponentes. Entrementes, um pequeno excerto nos faz pensar sobre como os motivos de evasão contrastam com retóricas tecno-platônicas :

Um dos itens de avaliação dos alunos – porque tinha desistido? (Alguns desistiram depois de um mês) Muitos alegaram que não tinham conhecimento nenhum, não sabiam ligar o computador, não sabiam entrar, então não tem como o aluno desse sobreviver, é impossível (P 10).

O aluno se defronta com o que lhe é oferecido. Nem sempre as disciplinas possuem um design instrucional adequado ao perfil do aluno; alguns materiais apresentados pelos cursos e professores são deficitários em termos de conteúdos, aportando sérios problemas na dimensão comunicativa; nem sempre, também, a desejada comunicação e interação entre alunos, tutores e professores se dá a contento, como se apregoa.

Essa listagem poderia ser aprofundada ou ampliada para as questões metodológicas, institucionais, de gestão, dentre outras, mas já parece suficiente citá-las para se ter um esboço mínimo dos muitos elementos que atuam como vetores nos cursos da UAB e, portanto, influenciam “na sua qualidade”.

Com efeito, não nos parece que os professores – seja qual for a denominação que lhes é dada, conteudistas, formadores, tutores – ignorem as dinâmicas internas dos cursos em que atuam, bem como fluxos secretos e os signos que daí emanam. Na verdade, a maior parte dos professores efetivos de uma universidade é formada por profissionais experimentados em suas lides – e a maioria dos que permanecem na EaD admitem que precisam avançar e melhorar em muito suas respectivas performances, mas não são ingênuos diante do que presenciam, nem tampouco são envolvidos facilmente nas tramas discursivas de enaltecimento da EaD. Por isso mesmo, os professores se inquietam e problematizam os níveis de resposta que poderão se dar com egressos da EaD, quando pisarem o duro chão da escola pública. Aliás, esse tema demandará muitos trabalhos de pesquisa.

Essas questões são uma pequena amostragem das inquietações presentes na comunidade educacional e que tomam corpo nesse contexto de rápida expansão da EaD, sobretudo nas licenciaturas. Evidentemente, não são questões descabidas, mas integram o debate referente à formação docente e aos ordenamentos institucionais nas políticas públicas voltadas à formação de professores.¹⁰³

Notamos, nas entrevistas, que os professores não retiram o mérito de avanços já conquistados nas diversas frentes, tais como no desenvolvimento institucional, na organização dos cursos e principalmente pelos alunos que têm se destacado individual ou coletivamente, obtendo bons resultados em exames de certificações, em concursos de seleção profissional ou de cursos de pós-graduação. Os formadores sentem orgulhos desses fatos. Mas o “olho clínico” docente percebe que há uma miríade de outros fatores que atuam como vetores nos processos de autoformação docente. A impressão que se tem é que já não bastam discursos de enaltecimento da educação a distância. Ela não necessita mais ser enaltecida, como se ainda quiséssemos nos convencer de suas possibilidades. A nosso ver, a fase do propagandismo indutor já não faz mais sentido. Nesse contexto, as propostas da UAB,

¹⁰³ Apesar de importante, não é objetivo desta pesquisa investigar, especificamente, o denso e extenso debate sobre a EaD, políticas públicas e formação de professores.

enquanto plano de imanência, necessitam ser percebidas sem transcendências ou mistificações de qualquer natureza nos movimentos que são gerados pelos seus atores e actantes.

Quadro 11 - Acredito na EaD

(Os alunos) aprendem, em algumas situações eles necessitam da EaD. É a única para alguns alunos que moram em comunidades distantes. Eles não tem como vir pro ensino presencial. Não adianta, dizer assim: “não, a universidade taí prá todo mundo”. Em algumas situações eles não tem nenhuma possibilidade de ir pro presencial. Se não for pela EaD, eles não fazem a formação. Então acho, que nesse ponto a EaD, é extrema positiva . (P 8)

Uma das coisas que me marcou foram nos encontros presenciais com os alunos, nos diferentes pólos em que eu estive. Cidades com oito, nove mil habitantes, que nem daqui a 500 anos vai ter uma universidade dentro dessa cidade. O orgulho, a alegria desses alunos estarem cursando uma universidade! (P 7)

Eu nunca vi tanta felicidade junto como daquele pessoal no dia da formatura. Estavam felizes por terminar o curso, da instituição estar lá. Estavam presentes prefeito, vice prefeito, ex prefeito, deputado. [...] Florianópolis é uma capital. Mas os alunos que vieram fazer EaD de Florianópolis, a maioria são de bairros bem longe, cidades próximas ou das ilhas... Então você tinha um perfil de alunos que necessitava de EaD. Tínhamos 300 alunos. [...] A maioria terminou. (P11)

A UAB, foi um empurrão nas universidades públicas. Imagine o lobby que as particulares fazem da EaD. Quantos elas cobram, quanto dinheiro arrecadam e qual será a qualidade do que ofertam? [...] (no Paraná) Não tem cidadezinha por menor que seja, que não tenha propaganda de uma instituição particular. Então na medida em que as instituições públicas estaduais assumem, elas assumem com mais qualidade, consciência, fiscalização. Isso fez com que a EaD crescesse nesse país. (P 26)

A guisa de finalização, retomamos agora algumas falas e depoimentos que realizam um movimento, quase pendular, que dá crédito à EaD e às propostas de formação docente. Muitos professores expressam com efusividade suas crenças na EaD enquanto resultado de situações presenciadas, vividas e experimentadas tanto virtual quanto presencialmente em trabalhos realizados diretamente nos polos. Fonte: entrevistas .

Nessa cartografia encontramos professores realmente entusiastas e que acreditam que a UAB oferece cursos de formação satisfatórios. Chama atenção a consideração dos professores para o alunado que efetivamente está no interior ou nas margens de municípios participantes e parceiros do sistema UAB e que por meio das universidades públicas consegue frequentar um curso superior.

Devemos considerar que os desequilíbrios socioeconômicos regionais condicionam, na prática, quase irremediavelmente o acesso aos canais de ingresso aos ambientes autoformativos para parte significativa de cidadãos de nosso país. Também sabemos que a pressão por vagas no ensino superior brasileiro tem sido acolhida preponderantemente pela rede privada devido a uma expansão, bastante tímida, da rede pública presencial. Aliás, os professores não desconhecem que a EaD é um território educacional segmentado e no qual se percebem evidentes linhas de tensão entre as propostas educacionais públicas e privadas.

No entanto, a articulação de parcerias nos diferentes níveis da esfera pública possibilitou a abertura de um grande número de vagas para os cursos superiores, notadamente nas licenciaturas, no interior do Estado do Paraná e em outros estados da federação com destaque, por exemplo, a experiência efetuada em Florianópolis, Santa Catarina. Evidentemente que as parcerias nem sempre ocorrem a contento, nem estão incólume das contaminações do oportunismo político, porém, isso não anula “de per si” o movimento sócio-político-educacional desencadeado nos municípios que aderem com consistência a proposta. Seria uma atitude cínica não reconhecer que milhares de alunos encontraram um espaço de formação e de aprendizagem por meio dos cursos ofertados, seja qual for o limite que neles se apresenta.

Creemos não estarmos equivocados ao afirmar que os professores atuantes na UAB percebem essas questões e reconhecem o movimento de interiorização dos cursos como válido, mesmo quando tecem suas críticas ou contestam a arquitetura da UAB enquanto política pública educacional mais ampla.

Essa crença positiva na EaD é reforçada ainda por fatores que envolvem também a imagem institucional da UEPG. Enquanto instituição parceira do sistema UAB, a Universidade tem se mostrado, em âmbito nacional, como uma referência pelos trabalhos desenvolvidos em seus cursos na EaD. Nesse sentido, a Universidade submete à validação de seus vários cursos aos órgãos avaliadores externos e tem

recebido o aval dos órgãos competentes¹⁰⁴. Ainda que os processos de avaliação externas sejam questionados e levarem polêmicas em alguns aspectos, os resultados são comemorados pela UEPG uma vez que, nesse ínterim, a universidade tem angariado experiência no desenvolvimento da EaD; aperfeiçoa suas estruturas tecnológicas e profissionais; melhora a qualidade dos cursos ofertados e avança nos complexos processos de institucionalização. Com esse conjunto de iniciativas a UEPG amplia seus raios de influência em âmbito nacional e regional e se capitaliza politicamente para reivindicar melhorias juntos aos órgãos que fazem parte da máquina do Estado. Evidentemente, essa sucinta imagem traz implicações, dentre elas a de fomentar avaliações em todos os níveis e criar espaços permanentes, abertos e convidativos para superar todos os tipos de distância.

Um último excerto, de tonalidade mais afetiva, permite entrever um sentimento de pertença e de compromisso institucional dos professores

A UEPG leva com extrema seriedade a EaD. As pessoas que trabalham tem um compromisso e pode ser poético, pode ser piegas, mas muitas vezes, a perseverança em continuar (advém) do compromisso e da ética com os colegas com alunos e muito de paixão com a profissão [...] (P 13)

Com efeito, esses comentários apenas tentam demonstrar que a confiança dos professores encontra ressonância positivada, ainda que moderada e cautelosa, nas dimensões sociais, comunitárias e institucionais mais amplas. Não obstante, não há como esquecer que os encontros marcantes e singulares dos professores com os alunos que celebram intensamente suas conquistas, continuarão sendo o principal motivo de se acreditar na educação, sem distâncias.

¹⁰⁴Após os trâmites de praxe e resguardando especificidades de regulamentação, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprovou, validou e renovou autorização para o curso de licenciatura de Matemática e, da mesma forma o MEC, o curso de Licenciatura em Pedagogia. O resultado dessas avaliações foi comunicado publicamente no início de 2013.

5.3. UMA CARTOGRAFIA

A modo de síntese, não exaustiva, indicamos alguns contornos da cartografia realizada nesse universo dinâmico e mutante da EaD. Evidenciaremos as linhas rizomáticas de maior visibilidade e que constituem um mapa transitório e circunscrito aos atos, fatos, processos percebidos e experimentados pelos professores participantes dessa pesquisa.

Destacamos que as linhas a que nos referimos estão condensadas em forma de tópicos, no entanto, enquanto acontecimentos ou estado de coisas elas se apresentam, simultaneamente e misturadas. Apresentam-se, ainda, tanto numa configuração molar, isto é, em traços densos e de notória visibilidade, quanto numa configuração molecular, ou seja, em traços finos, mas de grande intensidade.

- Formadores não apenas ensinam, mas também aprendem. Percebemos que os professores, quando motivados a resolver um problema que os envolve efetivamente, se lançam nas dinâmicas da aprendizagem. Como ilustração desse complexo e rico movimento apontamos os marcantes encontros dos professores com as dinâmicas da EaD, que incluem a familiarização e uso das novas tecnologias digitais; a aproximação de novos modos de comunicação e de linguagem; a descoberta efetiva de processos de virtualização mediados pelas tecnologias, dentre outros.

- As experimentações docentes confirmam que, em termos gerais, a autoavaliação da participação dos professores no trabalho com a EaD ocorre de forma considerada “positiva”, ou produtiva. Os depoimentos permitem inferir que os processos de aprendizagem desenvolvidos pelos próprios professores formadores enseja a oportunidade que muitos dos conhecimentos materiais, aptidões desenvolvidas na EaD, sejam readaptados ou utilizados no ensino presencial. A maioria dos professores reconhece que a experiência com as disciplinas UAB-UEPG os motiva a repensar e reformular as disciplinas por eles oferecidas por eles no ensino presencial.

- As experimentações indicam que aqueles que atuam na EaD com afinco passam a modificar seus trabalhos no ensino presencial, notadamente no que se refere às questões de planejamento, emprego de multimídias, elaboração de atividades e textos, revisão de processos de avaliação.

- Essa dinâmica de transbordamento e pontos de contatos entre as

modalidades educativas presencial e a distância colabora para que os professores desmitifiquem, questionem e repensem o espaço-tempo da presencialidade educativa convencional, seja do aluno, seja do professor ou ainda da organização da universidade como espaço-tempo de aprendizagem.

- A experimentação efetiva dos processos de virtualização proporciona a quebra de muitos preconceitos relativos à EaD. Os docentes valorizam os alunos aprendentes – que conseguem se integrar à educação a distância – como alunos ativos, participantes e diferenciados.

- O emprego das TCD, que demandam e utilizam linguagens diversificadas, provoca movimentos que dão relevo ao problema da linguagem e da comunicação no trabalho docente. Há, sem dúvida, avanços expressivos nessa área. Entretanto, permanece desafiante o desenvolvimento e utilização mais intensivo das dinâmicas da linguagem audiovisual e, sobretudo, da exploração das interfaces interativas e comunicacionais dos ambientes virtuais. As derivações e marcas do pólo da escrita permanecem hegemônicas.

- Há semelhança entre as dificuldades dos professores dos cursos abordados nessa investigação, todavia, no curso de Licenciatura em Matemática os depoimentos acentuam com notoriedade as dificuldades dos docentes em produzir textos e outros objetos de aprendizagem adequados à EaD e que contemplem, concomitantemente, os exigentes níveis de abstração de muitas disciplinas.

- Junto à necessidade e o interesse dos professores na exploração das TCD, há também um conjunto de questionamentos pelas implicações metodológicas e pedagógicas decorrentes. Nesse sentido, as experimentações apontam, embrionariamente, para a necessidade de movimentos de rompimentos maiores, com concepções pedagógicas estereotipadas e anacrônicas. As concepções arraigadas – de professores e de alunos – sobre como se dão os processos de aprendizagem sugerem a retomada dessa pauta.

- Considerando as demandas e exigências da EaD pode-se perceber, nos cursos investigados, a existência paradoxal de um conjunto de (des)compassos metodológicos que põem à mostra a forte presença de concepções pedagógicas e comunicacionais arbóreas, disciplinares e transmissivistas. Portanto, as mudanças na EaD não passam apenas pela mera instrumentação tecnológica, dissociada de novos modos de saber, de conhecer, de ensinar e aprender.

- Apesar dos avanços já efetuados, há entraves institucionais

que bloqueiam ações educativas inovadoras e que contribuem para a repetição e reprodução do mesmo. As concepções arraigadas, as crenças, as regulamentações da educação presencial tendem a se sobrepor à EaD.

- O intenso fluxo relacional entre os diversos atores da EaD apresenta uma série de situações que geram tensões e conflitos, nem sempre externados entre os participantes, mas capazes de produzir despotencialização. Cumpre repensar os coletivos identitários para construir coletivos da diferença.

- Os professores interessados no processo de autoformação profissional apresentam questionamentos importantes sobre suas experimentações educativas como também sobre a arquitetura da UAB enquanto projeto educacional mais amplo. Há uma preocupação com o esmaecimento dos contornos do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão. Para a maioria dos professores formadores, a UAB privilegiou o ensino e não desencadeou ações significativas vinculadas à pesquisa, seja na e sobre a EaD.

- Se a EaD demanda o desenvolvimento de novas aptidões “novas habilidades e competências” em relação às novas possibilidades tecnológicas não há como desvincular esse aprendizado de processos de capacitação. Todavia, os depoimentos dos professores permitem inferir que o projeto de capacitação de formação continuada – PAFC, apesar de seus contributos, atingiu limitadamente os objetivos de capacitar os professores formadores da UAB nos cursos investigados. Permanece o problema do envolvimento e da participação dos professores .

- Urgem outras iniciativas de capacitação que contemplem os desafios efetivos do cotidiano dos professores atuantes na EaD. No entanto, entendemos que as iniciativas de capacitação só terão amplo aceite e maior efetividade se forem estabelecidas em conexão com outras que contribuam com o desenvolvimento socioprofissional dos professores. Uma aspiração latente é de que as horas de trabalho na EaD sejam reconhecidas efetivamente na política docente universitária como atividade regular para todos os professores que atuarem na EaD e não somente para alguns cargos .

- Referente às questões socioprofissionais, o acúmulo de funções e indisponibilidade de tempo dos docentes atuam como fortíssimos vetores que favorecem o mero instrucionismo educacional, via repetição, do modelo presencial de ensino. Não se pode ignorar que o acúmulo de funções, e falta de tempo reforça a busca de soluções pontuais, imediatistas e de repetições do mesmo.

- Quanto às funções docentes e a política remuneratória, não há como desconhecer o caráter paradoxal da proposta da UAB. Por um lado, ela contribui para o desenvolvimento de novos campos de atuação, por outro, essa mesma proposta fragmenta, ainda mais, as condições socioprofissionais dos professores. Ao propor um estatuto profissional, que encontra na política de bolsas o seu maior signo, a UAB cultiva soluções eficientistas, mas ambíguas. Elas atuam como semente de descrédito nos níveis de confiança dos professores participantes na EaD. Para a grande maioria dos professores em exercício profissional efetivo, o trabalho na EaD possui um status secundarizado, apenas de cunho complementar, tanto no que se refere à renda quanto à dedicação profissional.

- Se nos dedicamos à pensar a EaD vinculada a uma perspectiva da diferença, é importante estabelecer estratégias de resistência, particularmente, nas relações de trabalho, para que a indiferença não seja tomada como diferença. A profissionalização da docência na EaD exige.

- Enquanto proposta de política pública, a UAB é percebida, pelos professores, como um programa transitório, sem garantia de continuidade. A dúvida instalada diminui a confiança dos professores e parece causar inibições em empenhos e ações de longo prazo.

- As experimentações consideradas “positivas” ou produtivas na EaD e o reconhecimento dos benefícios concretos do projeto não encontram a mesma ressonância entre os docentes formadores quando se aborda o problema da formação de professores para as licenciaturas. Os professores se inquietam e problematizam os níveis de resposta que poderão se dar com os egressos da EaD ao pisarem o chão da escola pública. Essa questão crucial permanece como problema latente e aberto à pesquisa, particularmente, ao se abordar a formação inicial de professores.

- A crença comedida na EaD, enquanto locus formativo de professores para as licenciaturas, não parece estar vinculada a uma atitude meramente de preconceito por parte dos docentes formadores, mas demonstram preocupações legítimas articuladas ao problema da formação docente.

- Os índices de evasão da EaD não passam despercebidos pelos professores formadores. As questões referentes à qualidade profissional do egresso na EaD é assunto que traz incontáveis inquietações, e também se constitui em universo de pesquisa a ser vastamente explorado.

- Levantamos aqui a hipótese de que muitos professores, bons profissionais, não encontram espaços apropriados para externar coletivamente – com confiança e tranquilidade – suas dificuldades e questionamentos diante dos problemas que enfrentam nas suas lidas com a EaD.

- Isso não nos impede de ventilar, aqui, que um dos problemas da UAB atualmente seja a incapacidade de tecer relações mais personalizadas, intensas e duradouras com os educadores que já iniciaram as experimentações efetivas na EaD.

É um equívoco imaginar que propostas singulares de EaD se mantenham e se desenvolvam com consistência, pautadas pelo frágil discurso da bonomia pedagógica, da boa vontade, ou das conhecidas prescrições sem passar por uma tessitura que abranja tanto as demandas da EaD, quanto o universo socioprofissional dos docentes – que compreende as relações e o ambiente de trabalho potencializadores, a remuneração, a disponibilidade de tempo, a formação, a pesquisa e processos mais avançados de institucionalização.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva metodológica dessa pesquisa nos possibilitou percorrer tanto linhas do objeto de estudo escolhido, as experimentações docentes na EaD, quanto linhas de nossa própria constituição. Devemos assinalar que não realizamos nessa investigação um exercício cognitivo asseptizado, como preconiza uma ciência maior, mas sim buscamos realizar um ato de pensamento de cunho rizomático. Assim, muitas considerações desse trabalho emprestam sua força ou debilidade dos acontecimentos e suas ressonâncias que decididamente nos afetaram na profundidade de nossa pele.

Permitimo-nos registrar que nossa ida, ou vinda, à Florianópolis nos colocou em situação de vivermos “no desterro”; uma espécie de Erewhon¹⁰⁵ pessoal, de devires incessantes. Nesse processo, muitas coisas nos aconteceram e nos pungiram deixando marcas que passaram a nos compor, transformando-nos de alguma forma. Novo habitat, nova geografia. Riqueza de contrastes e misturas: mar e terra, ilha-deserta, concreto e lágrima, encontros alegres e tristes, sabores e saberes. Perigoso sentir do implacável, dos movimentos, das mudanças.

¹⁰⁵ Erewhon: espécie de anagrama que quer dizer, em nenhum lugar. Deleuze, em DR, refere-se ao Erewhon, de Samul Butler, como aquilo que significa o “parte alguma” e o “aqui-agora”. (ver DELEUZE, 2006, p.17)

Quanto ao referencial teórico mais amplo vivenciamos uma tensão inquietante. Referimo-nos ao risco de afirmar a diferença e logo a seguir, desdizê-la. De fato, como afirmava Deleuze, as tentações da bela-alma estão por toda parte. É mais fácil gritar: “viva a diferença”, do que dela se aproximar ou acolhê-la – que dirá de promovê-la, mas sem pretensões identitárias. É preciso que confessemos a tentação de renunciarmos ao caos diante das forças da recongnição a nos espreitar continuamente. Trata-se de um embate, nada evidente, nem romântico, pois desaparecem as seguranças estabelecidas, seja do senso comum, de duvidosa condição, seja da ciência régia. Todavia, apesar de não termos instrumentos de verificação que nos indiquem – se mergulhamos com profundidade nas águas do Aqueronte – não nos furtamos a nele entrar, mesmo quando contávamos apenas com nosso desejo.

Quanto ao nosso objeto específico de pesquisa destacamos como resultado a elaboração do mapeamento cartográfico que nos possibilitou abordar um conjunto significativo de experimentações docentes e, por conseguinte, de processos e de pautas educativas.

Vimos que o desenvolvimento mais recente da EaD, lastreado pelas novas tecnologias de comunicação digital e, especificamente, com a criação da UAB, foi desencadeado um complexo processo educativo que altera os espaços-tempos educacionais, e, neles, as funções e papéis para o exercício do trabalho docente. Nossa preocupação maior, desde o início dessa investigação, consistiu em admitir a legitimidade da reconfiguração das funções ou dos papéis do professor, enquanto implicação do uso das novas tecnologias e das demandas da EaD, mas sem, no entanto, resvalar ou assentir com um prescritivismo raso, que supomos estar presente direta ou indiretamente, em projetos de EaD hoje em voga, e nitidamente presente na tessitura da UAB.

Nunca é demais lembrar que o prescritivismo, em linhas gerais, desencadeia processos de subjetivação que obliteram singularidades na educação. Como já afirmamos, as estratégias de Procusto são ardilosas e despotencializadoras. Seu compromisso é com a eficiência e eficácia massificadora. Seus métodos, pouco confessáveis, encontram adeptos em insuspeitos espaços, que promovem a educação maior. Sua lógica é autoritária, embora travestida de discursos democratizantes. Para contrapor-se a esse movimento, Zaratrusta entra em cena e pede licença.

Ocorre que, por meio das experimentações docentes, pudemos apontar nesta pesquisa, muitas linhas, ou traços de tensão, nos quais se evidenciam uma série de situações, fatos e acontecimentos que colocam

em xeque um estatuto prescritivo. Primeiro porque esse estatuto apresenta-se contraditoriamente improdutivo para alcançar suas pretensiosas metas. Segundo, porque as experimentações docentes não apenas contestam o estatuto e mecanismos procustianos, como também, afirmativamente, fazem soar tilintares da diferença e da nova EaD.

Pudemos perceber e testemunhar, juntamente com as experimentações docentes, a ocorrência de expressões de singularidade nos agenciamentos que se dão entre as novas tecnologias, professores e alunos. Nesse sentido, reconhecemos a emergência das vibrações ascendentes tanto da virtualidade de cunho tecnológico, feita de bytes, quanto as vibrações da virtualidade que se alojam na tessitura de atores e actantes conectados e em dinâmicas de interação. Entendemos que é importante abrir os olhos para perceber conexões híbridas.

Há de se reconhecer, no entanto, que esse movimento de vibrações que consideramos interessantes no avanço da EaD e da exploração das possibilidades das tecnologias digitais, não se dá de forma pura e idealista, mas em meio aos paradoxos que transpõem a EaD, as instituições que lhe dão suporte, as equipes de trabalho, e, por fim, o próprio exercício da docência.

Docência: mistura paradoxal de corpos, de desejo, de vontade, e projetos, de promessa, mas também de contingências, de passividade, de silêncios, de estranhas cumplicidades. Efeitos duplos incessantes. Tudo parece se passar na fronteira, nos turbilhonamentos acontecimentais, nas conexões nem sempre previsíveis, ou controláveis.

Aliás, a EaD, na sua constituição mais recente, se apresenta como um território privilegiado de conexões, tanto que já se tornou lugar-comum encontrar afirmações de que ela se apresenta quase “naturalmente” como um rizoma, prenhe de conexões que se estendem e que tomam rumos imprevisíveis.

Certamente, a imagem do rizoma e de suas características é extremamente oportuna para pensar as conexões da EaD. Não obstante, parece importante atentar que se o conceito de rizoma cintila na dimensão da conexão, nela não se esgota. Aliás, do rizoma podem brotar árvores. O que queremos frisar é que, a nosso ver, o conceito perde sua potência, e com ele os acontecimentos se esvaziam, se não considerarmos o princípio rizomático da conexão, conjugado efetivamente com o princípio da heterogeneidade e da multiplicidade.

Aqui não nos referimos ao discurso da diversidade, mas sim da multiplicidade promotora de singularidades e que se autoproduz como diferença. Como vimos, a noção de heterogeneidade e multiplicidade

traz como marca distintiva a produção de um conhecimento não arbóreo, não centrado, nem tampouco hierarquizado disciplinarmente. Nesse sentido, entendemos que há muito a ser realizado na EaD para romper barreiras que se instalam ou persistem – nas várias frentes que aqui foram citadas e abordadas. Sabemos que no fundo, no fundo, as dificuldades na EaD e que envolvem as funções docentes não são apenas de cunho estritamente “técnico-instrumental”, ou de cunho didático-metodológico, mas aportam problemas epistêmicos que deitam suas raízes no modelo arbóreo de conhecimento. Nesse contexto, não há receituários de qualquer natureza que possam solucionar os problemas que se apresentam cotidianamente na EaD, todavia, entendemos que essa constatação sugere um encaminhamento, a saber, que a EaD e aqueles que dela participam, assumam a sua própria incompletude e contingencialidade enquanto plano de imanência em movimento.¹⁰⁶

Nesse contexto, urge a pesquisa e desenvolvimento na educação, na educação a distância, de uma mediação pedagógica diferenciada, não representacional.¹⁰⁷ Ela pode se dar, articuladamente, no movimento da repetição que gera diferença, semelhante ao malho denso e intenso sob o duro ferro representacional. Assim, a mediação pedagógica, torna-se resistência ao universo da representação, e ao mesmo tempo pulsão, desejo, vontade possibilitados no mergulho exigente no caos: fascínio e vertigem, disciplina e aventura, prometeu da criação. Esta é uma aposta a ser construída nas linhas de fuga que tangenciam a filosofia da diferença e da pedagogia como plano de imanência.

Parece-nos oportuno, portanto, nessas palavras finais, acenar para um dos constructos deleuzianos já evocados, referentes à noção de problema. Se o problema nos incita a pensar e se um problema não existe fora de suas soluções, um problema em vez de desaparecer, insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Assim sendo, ao pensarmos a EaD e os professores formadores enquanto problema de pesquisa, decididamente da imanência, nos inquiremos: quem é esse

¹⁰⁶ Foge aos objetivos de nosso trabalho propor medidas pontuais e “práticas” para resolver problemas das lidas cotidianas da EaD. Há interessantes estudos que propõem encaminhamentos ancorados em taxinomias que intentam dar suporte ao trabalho docente autônomo.

¹⁰⁷ A pedagogia é uma área que se constitui na intersecção entre a filosofia, a ciência e a tecnologia. O processo educacional requer três planos de ação interseccionados: o plano de gestão de infraestrutura que inclui a tecnologia, o plano de gestão que envolve todos os atores, e o plano de gestão pedagógica que opera como plano da imanência. (Catapan, 2001)

outro, que denominamos professor(a) da EaD? A que classificações ele(a) está sujeito(a)? Em quais representações classificatórias está contemplado, exposto, designado?

Parece-nos que se Platão estivesse aqui, ficaria ruborizado, pois o próprio mundo ideal não comportaria tamanhas ambições. Procusto disfarçado continua à procura de suas vítimas. Ei-lo, próximo. Zaratrusta se contrapõe e toma seu martelo. Príapo se diverte.

Ao finalizar ouçamos novamente os sons do malho, do ferro e da bigorna que se repetem para tornar diferente: se pretendemos uma educação a distancia singularizadora, articulada a uma educação menor, e promotora de multiplicidades, voltemo-nos para pensar exceções, reafirmemos o caráter autoformativo da educação e perscrutemos coletivamente suas implicações para uma EaD desterritorializada.

Repetir, dobrar, desdobrar, redobrar até ficar diferente, nos convida a filosofia da multiplicidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALLIEZ, Éric. **A assinatura do mundo**. Tradução de Maria Helena Rouanet e Bluma Villar. São Paulo: Ed. 34, 1994.

_____. **Deleuze Filosofia Virtual**. Tradução de Heolisa B. S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ALENCASTRO, Mario Sergio. **Aspectos do pensamento ético frente á modernidade tecnológica**. 2003. 192p. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2003.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares . **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf> . Acesso em 15 dez. 2012.

_____. **Algumas considerações acerca da influência das multimídias sobre a organização e o trabalho docente**. Anped, Caxambu, 2000. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/23/textos/se2.PDF. Acesso em: 05 dez. 2012.

_____. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104, p. 747-768, out. 2008. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S01013020080003000006&script=sci_artext. Acesso em 30 nov. 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa em Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>. Acesso em 30 nov. 2012.

AZEVEDO, Wilson. **Panorama Atual da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: http://www.revistaconecta.com/conectados/wilson_seminario.html. Acesso em 09 jan. 2013.

BABIN, Pierre. **Les Nouveaux Modes de Comprendre La génération de L'audiovisuel et de L'ordinateur**. Paris: Le Centurion, 1983.

_____. **L'ere de la communication**. Paris: Le centurion, 1986.

BARTHES, Roland. **Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos**. Cursos e seminários no Collège de France (1976-1977). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BENAKOUCHE, Tamara. Tecnologia e sociedade: contra a noção de impacto tecnológico. In: **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, n. 17, p. 1-28, 1999.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmorona no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BERNAL, J. D. **Science in History**. Tradução de Antonio Neves Pedro. Vol II. Lisboa: Livros Horizonte, 1969.

BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1289-1308, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto N° 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.303**, de 12 de dezembro 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distancia**. 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 28 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação superior de 2009. Resumo Técnico**. 2010. Disponível em:
<200http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em 18 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação superior de 2010. Resumo Técnico**. 2012. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf> Acesso em 18 nov. 2012.

BRUSEKE, Franz Josef. **A técnica e os riscos da Modernidade**. Florianópolis: UFSC, 2001.

CARDOSO JR. Diferença e Educação: um diálogo com Hélio Rebello Cardoso JR. In: **ARTIFÍCIOS. Revista do Difere**. Belém, v. 1, n.2, p. 1-11, 2011. Disponível em
<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/Entrevista.pdf> . Acesso em 08/01/2014.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. 8. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium: o novo modo do ser, do saber e do aprender** (construindo uma taxionomia para medição pedagógica em tecnologia de comunicação digital). 2011. 289p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

CATAPAN, Araci Hack; MALLMANN, Helena Maria; RONCARELLI, Dóris. Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: desafios na mediação pedagógica em educação a distância. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM (CONAHPA), 2006, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006. 1 CD-ROM.

CATAPAN, Araci Hack. Mediação pedagógica diferenciada. In: ALONSO; RODRIGUES; BARBOSA (Org.) **Educação a Distância: práticas, reflexões, e cenários plurais**. Cuiabá: EdUFMT, 2009, p 79-70.

CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da Educação? **Revista Educação** - Volume 4- Especial Deleuze Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, p. 16-27, 2007.

_____. O docente da diferença. In: **Revista Periferia/FEBF, Rio de Janeiro**, v.1, n. 1, p.91 – 110, 2008. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/download/3422/2348>. Acesso em 17 abr. 2012.

CRAIA, Eladio. O virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze. In: **Revista Filosofia Aurora**. Curitiba, v.21, n 28, p. 107-123, 2009. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=3234&dd99=pdf . Acesso em 08 jan. 2014.

_____. O virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze. IN: **Revista Filosofia Aurora**. V.21, n 28, p. 107-123. Curitiba, 2009. www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=3234&dd99=pdf. Acesso em 08/01/2014

CRUZ, Dulce Márcia. **O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência.** 2001. 229p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

_____. Mediação pedagógica e formação docente para a EaD: comunicação, mídias e linguagens na aprendizagem em rede. In: DALBEN; DINIZ; LEAL e SANTOS (Orgs.). **Coleção Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** v. 2. Belo Horizonte: Autêntica, p. 333-353, 2010.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da Tecnologia: um convite.** Florianópolis: UFSC, 2011.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do tear à tela: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem.** 2003. 214p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

DA SILVA, Regina Célia. **Fernando Pessoa uma viagem pelo mito, pela história e pela criação literária.** Disponível em [www.galanet.be/dossier/fichiers/FichierFernandoPessoa\(1\).pdf](http://www.galanet.be/dossier/fichiers/FichierFernandoPessoa(1).pdf). Acesso em 04 out. 2012.

Da SILVA, Tomaz Tadeu & KOHAN, Walter. **Dossiê Deleuze.** In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1171-1182, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 dez. 2012.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. In: **Revista Ethica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1 e 2, p. 39-43, 2002.

_____. **Ágora. Péricles e Verdi, a filosofia de François Chatelet.** Pazulim, 1999.

_____. **A Ilha Deserta.** São Paulo: Iluminuras, 2010b.

_____. **Conversações.** 1 ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de

Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Lógica do sentido.** 5. ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Mil Platôs.** Capitalismo e Esquizofrenia Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 2011.

_____. **Mil Platôs.** Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 1.ed. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil Platôs.** Capitalismo e Esquizofrenia . Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 1. ed. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. **Mil platôs.** Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Proust e os Signos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munôz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Kafka. Por uma literatura menor.** Rio de janeiro: Imago, 1977. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/51262900/Deleuze-e-Guattari-Kafka-Por-Uma-Literatura-Menor> . Acesso em 10 dez. 2013.

DESCARTES, René. **O discurso do Método.** Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

DUARTE, André. Heidegger e Foucault, Críticos da Modernidade: humanismo, técnica e biopolítica. In: **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 29, n.2, p.95-114, 2006.

ELIADE, Mircea. **Ferreiros e Alquimistas**. Rio de Janeiro : ZAHAR, 1979.

ÉSQUILO. **Prometeu Acorrentado**. Tradução J. B. de Mello e Souza. eBooksBrasil.com. 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/prometeu.html>. Acesso em 10 jan. 2012

FADIGAS, Nuno. **Inverter a Educação. De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação**. Porto: Porto Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud, Marx. Theatrum Philosophicum**. São Paulo: Princípio, 1997.

GALLINA, Simone Freitas. Deleuze e Hume : Experimentação e pensar. In : **PHILÓSOPHOS** 12: 123-144. SANTA MARIA, FAPAS, 2007.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, pp. 229-243, 2010.

_____. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Disponível em: <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html>. Acesso em: 12 set. 2012.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, A. C. Wladimir. A lógica do Contágio. In: **Deleuze Pensa a Educação**. São Paulo: Segmento, (s/d).

_____. Wladimir. **Teorias da Diferença e a Pesquisa em Educação.** (fotocópia). Florianópolis: UFSC, 2010.

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história.** São Paulo: Livraria Nobel S. A., 1986.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisa, educação e pós-modernidade. Confrontos e dilemas. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez, p.595-608,2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf. Acesso em 08 nov. 2012.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/20/65>. Acesso em 08 nov. 2012.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://rizomas.net/educacao/o-educador/268-professores-do-brasil-pesquisa-da-unesco>. Acesso em: 08 nov. 2012

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: _____. **Ensaios e Conferências.** Tradução de Emmanuel Carneiro Leão et al. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias.** Tradução de Mary de Camargo Neves Lafer. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1996.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas.** Tradução de Lucia Mahtilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** São Paulo: Papirus, 2012.

LARROSA BONDÍA. Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderlei Geraldi. In : **Revista**

Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002.
Disponível em
www.anped.org.br/rbe/.../rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf. Acesso em 15 nov. 2012

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Para que servem os estrangeiros? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n.79, p. 67-84, 2002b.

LATOURETTE, Bruno. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUS, 2001.

LEMOUS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **O Que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LINHARES, Clarice Barreto. A transição da EaD sob a ótica de Otto Peters. In: **Revista Extra-Classe**, n. 1, v. 2, p. 214 – 220, Agosto 2008. Disponível em:
<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/489.pdf>. Acesso em 13 jan. 2013.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 23. ed. Disponível em
<http://groups.google.com/group/digitalsource>. Acesso em: 30 abr. 2012.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zagar, 2010.

MAGALHÃES, Rui. **Deleuze: a pluralidade metafísica**. Sobre Gilles Deleuze, Diferença e Repetição. Lisboa: Relógio d'Água, 2001.

MALLMANN, Elena Maria. **Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos.** 2008.317 p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2008.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial.** 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luiz Roberto. OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de.(Org.) **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques.** São Carlos: UFSCar, 2010.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In : **Polidocência na Educação a Distância. múltiplos enfoques.** São Carlos, UFSCar, 2010.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem.** Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1969.

MIRANDA, Angela Luzia. **Da natureza da tecnologia: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológicas, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna.** 2002. 158 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia)- Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.

MITCHAM, Carl. **Que és la filosofia de la Tecnologia?** Barcelona: Antropos, 1989.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papyrus, 1997.

MORAN, José Manuel. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Revista ETD - Educação Temática Digital da Unicamp.** Campinas, v. 10, n. 2, p.54-70, 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2004>. Acesso em 15 fev. 2012.

_____. Educação inovadora presencial e a distância. In: **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, v. 3, n.1, 2000. Não paginado. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm. Acesso em 05 jan. 2013.

MUGNOL, Márcio. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: conceitos e fundamentos. In: **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago, 2009.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck. O futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itáu Cultural: Unesp, 2003.

NIETZSCHE, Frederich. **Obras Incompletas. Schopenhauer como educador**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

_____. **Ecce Homo. Como tornar-se o que se é**. 3. ed. São Paulo. Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

_____. **A gaia ciência**. Texto Integral. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

_____. **A filosofia na época trágica dos gregos**. In: Os Pré-Socráticos. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

NOBRE, Júlio Cesar de Almeida; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede. **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda, n. 14, p.47-56, dezembro 2010. Disponível em: <http://www.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/14/47.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2012.

O ABECEDÁRIO DE GILLES DELEUZE. Tv Escola. Brasília: Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, 2001.

OKADA, Alexandra. **Cartografia Cognitiva. Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá: KCM, 2008.

ONETO, Paulo Domenech. A Nomadologia de Deleuze-Guattari . In: **LUGAR COMUM- Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**. Rio de Janeiro, n. 23-24 , p. 147 – 161, 2008 . Disponível em:

http://ununomade.net/wp-content/files_mf/112703120549Lugar%20Comum%2023-24_completo.pdf . Acesso em: 17 dez. 2013.

ORLANDI, Luiz. **CAFÉ FILOSÓFICO. Ética em Deleuze.** Disponível em <http://www.cpfcultura.com.br/2009/01/19/cafe-filosofico-etica-em-deleuze-luiz-orlandi/#>. Acesso em: 11 set. 2012.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação sobre a Técnica.** Tradução de José F. P. de Almeida Oliveira. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1991.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade.** Porto Alegre: Salina, 2010.

PESCE, Lucila, : EAD: antes e depois da cibercultura. In : **Cibercultura: o que muda na Educação.** Rio de Janeiro: TV Escola (Ministério da Educação), 2011 (Boletim).

PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caeiro.** São Paulo: Martin Claret, 2008.

PRADO JÚNIOR, Bento. A ideia de Plano de Imanência. In: ALLIEZ, Eric. (org) **Gilles Deleuze: uma vida Filosófica.** p. 306-319. São Paulo. Editora 34. 2000.

PRETTI, Orestes. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância.** Cuiabá: NEAD/UFMT, 2002. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf. Acesso em: 09 jan. 2013.

POWERS, William. **O blackberry de Hamlet. Filosofia Prática para viver bem na era digital.** São Paulo: Alaúde Editorial, 2012.

RANCIÈRE, JACQUES. **O mestre ignorante.** Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia.** 4. ed. Vol. 2. São Paulo: Paulus, 1990.

SAFRANSKI, Rudiger. In: MIRANDA, Angela Luzia. **Da natureza da tecnologia: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológicas, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna**. 2002. 158 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia)- Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. 4. ed. São Paulo: Experimento, 2003.

SANTOS, Edméa ; Silva, Marco ; PESCE, Lucila . **Cibercultura: o que muda na Educação**. Rio de Janeiro: TV Escola (Ministério da Educação), 2011 (Boletim).

_____. Projeto de Pesquisa. **Docência na cibercultura: laboratórios de informática, computadores, moveis e educação on line**. UFRJ: Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Educação Online: Cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. 104p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

_____. Educação Online: para além da EaD: um fenômeno da Cibercultura. In SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIM, Antonio. **Educação On line: cenários, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Ed Wak: 2010.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SERRES, Michel. **O Incandescente**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Novas tecnologias e sociedade pedagógica. Uma conversa com Michel Serres. In: **Interface Comunicação, Saúde e Educação**. Botucatu, v.4, n.6, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000100013. Acesso em 22/09/2012. Não paginado.

SILVA, Franklin Leopoldo. Martin Heidegger e a técnica. In: **Scientiae Studia**. São Paulo, v. 5, n. 3, p. 369-74, 2007.

SOUZA, Regina Maria de, GALLO, Silvio. Entre maioridades e minoridades: língua, cultura e política no plural. **Políticas educativas**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 124-140, 2007. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18258> . Acesso em: 22 ago. 2013.

TADEU DA SILVA, Tomás. Identidade e diferença: impertinências. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, 2002. Não paginado.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Departamento de Educação. **Ata da reunião realizada no dia 21 de dezembro de 2011**. Ata n^a 13, 2011.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa - Omega, 1994.

VASCONCELLOS, Jorge. A ontologia do devir de Gilles Deleuze. In: **Kalagatos. Revista de Filosofia do Mestrado Acadêmico em Filosofia da UECE**. Fortaleza, v.2 , n. 4, p. 137-167. Disponível em: <http://www.uece.br/kalagatos/dmdocuments/V2N4-A-ontologia-do-devir-de-Gilles-Deleuze.pdf>. Acesso em 10 jan. 2014.

VIRÍLIO, Paul. **A máquina da visão**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

_____. **A arte do motor**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

VITKOWSKI, José Rogério. **O paradigma emergente e introdução das novas tecnologias: o projeto TV Escola**. 1999.146p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: 1999.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Disponível em:

<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wp-content/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>. Acesso em 27 dez. 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Pesquisa aprovada CAAE 14246213.9.0000.0105

Caro(a) professor (a)

Sou José Rogério Vitkowski, professor da UEPG (Departamento de Educação), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa, formação de professores, sob orientação Dr^a Araci Hack Catapan.

Estou realizando uma pesquisa de doutoramento que aborda as relações entre educação a distância (EaD) e a docência e está intitulada “Experimentações dos professores na EaD – linhas rizomáticas”.

O objetivo da investigação é o de cartografar linhas das experimentações docentes nas práticas de EaD que venham a expressar tanto as conquistas, como os desafios, e problemas vivenciados por todos os educadores, que como você, já realizaram uma experiência de EaD.

Convido-o (a) a dar sua contribuição, para que o objetivo seja alcançado, **participando de uma entrevista, no máximo de 40 minutos** que deverá ser marcada em dia e horário que melhor se adapte à sua disponibilidade.

Esclareço que a sua participação é extremamente importante, **mas** não é obrigatória, nem tampouco remunerada.

Asseguro que todos as informações e dados fornecidos serão confidenciais e nenhum participante da pesquisa será identificado(a) em qualquer comunicação ou publicação.

Disponho-me a fornecer informações acerca do avanço dos resultados, os quais serão colocados a sua disposição sempre que interessar. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhuma dificuldade ou prejuízo.

Para qualquer informação adicional, ou qualquer dúvida, entrar em contato com o COEP – UEPG, campus de Uvaranas, bloco M, ou se preferir, disponibilizo o meu email e telefones à sua disposição. Sua contribuição é extremamente importante para o conhecimento e transformação da participação de professores nos projetos de EaD.

Atenciosamente

Pesquisador :José Rogério Vitkowski
 Rua :Otacília H. de Oliveira, nº 287 – Ponta Grossa
 Telefone: (42)3238 4803 ou 99551581
 Email jrvitkowski@gmail.com RG 1 854 277 3

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100 Telefone: (42) 3220-3108.

Pesquisa aprovada

CAAE

14246213.9.0000.0105

Professor convidado :

RG:	Instituição/departamento:	
Telefone:	Idade:	Vínculo:
Graduação:	Pós- Graduação	
Função na UAB:		

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura pesquisador responsável

Ponta Grossa / / 2013

ANEXO 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

I - Identificação:

Nome:

Local da entrevista:

Data:

Horário de início:

Horário de Término:

Curso(s) em que atua na EaD/UaB:

II – Pautas das entrevistas com os professores

- 2.1 Descreva a sua trajetória de aproximação com o universo da EaD.
- 2.2 Quais os problemas que enfrentou como professor na UAB?
- 2.3 Como foi a sua relação com as tecnologias e linguagens?
- 2.4 O que mudou no seu trabalho docente após a experiência na EaD?
- 2.5 Você participou de cursos de formação para atuar na UAB? Como você avalia esses processos formativos?
- 2.6 Como foi a sua interação com outros profissionais da EaD?
- 2.7 Você desenvolveu algum trabalho de pesquisa na UAB?
- 2.8 Houve alguma experiência significativa no seu trabalho na EaD?
- 2.9 Você acredita na formação de professores por meio da EaD?
- 2.10 Deseja comentar, mudar, ou acrescentar algo nesta entrevista?

III- Pautas das entrevistas com professor(es) coordenador(es)

- 3.1 Descreva a sua trajetória de aproximação com o universo da EaD.
- 3.2 O curso da UAB tem alguma influência no desenvolvimento do curso presencial ?
- 3.3 Quais os desafios de um professor-coordenador no curso a distância?
- 3.4 Como você percebe as questões de capacitação e pesquisa do professor da EaD?
- 3.5 Quais os avanços e dificuldades do processo de Institucionalização da EaD na UEPG?
- 3.6 Como você avalia os trabalhos já desenvolvidos no seu curso?
- 3.7 O que demanda atenção especial para continuidade do curso?
- 3.8 Você acredita na formação de professores por meio da EaD?
- 3.9 Houve alguma experiência significativa no seu trabalho na EaD?
- 3.10 Deseja comentar, mudar ou acrescentar algo a essa entrevista?

ANEXO 3- PROTOCOLO QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO.



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro professor (a) venho convidá-lo a participar da pesquisa “As experimentações dos professores na EaD: linhas rizomáticas”, tendo como pesquisador responsável o Prof. José Rogério Vitkowski, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da prof^a Dra. Araci Hack Catapan.

O objetivo da pesquisa é o de cartografar linhas das experimentações docentes nas práticas de EaD que venham a expressar tanto as conquistas, como os desafios, e problemas vivenciados por todos os educadores, que como você, já realizaram uma experiência de EaD.

A sua participação no estudo se dará por meio desse questionário eletrônico e terá como tema as suas experimentações docentes na UAB.

Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do pesquisador: José Rogério Vitkowski

Rua: Otacília H. de Oliveira, n° 287 – Ponta Grossa.
Telefone:(42)3238 4803 ou 99551581. RG 1 854 277 3.

Email jrvitkowski@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100. Telefone: (42) 3220-3108.
Ponta Grossa, Maio de 2013.

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO.

Identificação do respondente (apelido ou nick name)

Sexo *

- Masculino
 Feminino

Idade *

- Menos de 30 anos
 Entre 30 e 39 anos
 Opção 40 e 49 anos
 Opção 50 e 59 anos
 Mais que 60 anos

Formação acadêmica - Graduação *

Formação acadêmica - Pós Graduação em *

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado em andamento
 Doutorado concluído
 Pós-doutorado
 Outros

Vínculo e atuação profissional *

- Sou professor efetivo/concursado UEPG
 Sou professor colaborador/CLT UEPG

Sou professor convidado de outra Instituição

Você trabalha no ensino presencial há quanto tempo? *

- De 01 a 05 anos
- De 06 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20
- Mais de 20 anos

Você trabalhou como professor em quais cursos da EaD? *

- Licenciatura em Pedagogia - UAB
- Licenciatura em Matemática - UAB
- Trabalhei na UAB e outros cursos de EaD

Para exercer seu trabalho como professor na EaD, você participou de atividades de capacitação? *

- Sim
- Não

Você participou de alguma das edições do Plano anual de formação continuada (PAFC)?

- Não
- Sim
- Em andamento

Se você participou de programas de capacitação para EaD, indique o grau de contribuição dos cursos ou atividades.

Se preferir, comente essa questão

nenhuma
contribuição

pouca
contribuição

boa
contribuição

ótima
contribuição

Para a capacitação na
utilização da plataforma
moodle

Para a capacitação em
fundamentos da EaD
(filosofia, sociologia,
história, políticas de
EaD)

Para a capacitação em
linguagens midiáticas
utilizadas na EaD
(produção de textos,
hipertextos, vídeos,
webconferência)

Capacitação em
metodologias da EaD
(ensino-aprendizagem,
avaliação e elaboração
de conteúdos)

Se preferir, comente essa questão:

Como você avalia a sua participação no(s) cursos da UAB

Insatisfeito

- Satisfeito
- Bastante satisfeito
- Muito satisfeito

A sua experiência como docente na EaD, teve alguma influencia no seu trabalho no ensino presencial?

- Sim
- Não

Por favor, comente sua resposta:

Classifique as funções que você considera executar como professor na EaD.

	não executa	executa muito pouco	executa satisfatoriamente	executa muito bem
Selecionar o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia básicas para serem utilizadas durante o curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	não executa	executa muito pouco	executa satisfatoriamente	executa muito bem
Elaborar material didático para o curso ou para sua disciplina (vídeos, simulações, textos, apresentações, hipertextos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar a gestão acadêmica do processo ensino-aprendizagem, em particular, motivar, orientar, acompanhar os estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esclarecer dúvidas através de fóruns de discussão, e-mails	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparar e participar na transmissão da videoconferência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação nos processos avaliativos de ensino-aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever textos impressos individual ou em parceria com outros professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	não executa	executa muito pouco	executa satisfatoriamente	executa muito bem
Avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Você acredita que a Educação a Distância

- Atende às demandas na formação de professores
- Atende parcialmente às demandas na formação de professores
- Não atende às demandas na formação de professores

Por favor, justifique sua resposta.

Qual a(s) sua maior (es) dificuldade(s) no seu trabalho como professor de EaD?

- A disponibilidade de tempo
- A relação com a equipe multidisciplinar
- Utilizar a plataforma moodle
- A linguagem para escrever os textos
- Incentivar e motivar o aluno
- Avaliar o aluno
- Apresentar webconferencia
- Dimensionar os conteúdos e criar atividades
- outros

Se puder, por favor, comente suas respostas

Você vivenciou enquanto professor alguma experiência marcante na educação a distância?

Se a resposta for positiva, relate, por favor: descobertas, acontecimentos importantes, percepções metodológicas, etc.

obrigado pela participação
Prof. José Rogério Vitkowski