

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Marla Cristina da Silva Sopena

**TRANSVERSALIDADES E DIFERENCIAÇÕES NOS FÓRUNS DE
DISCUSSÃO EM EAD:
sensações coloríficas de um coletivo de enunciação**

Pelotas, 2013

MARLA CRISTINA DA SILVA SOPEÑA

**TRANSVERSALIDADES E DIFERENCIAÇÕES NOS FÓRUMS DE
DISCUSSÃO EM EAD:
sensações coloríficas de um coletivo de enunciação**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-riograndense – Campus Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Róger Albernaz de Araujo

Pelotas, 2013

FICHA CATALOGRÁFICA

S712t Sopeña, Marla Cristina da Silva

Transversalidades e diferenciações nos fóruns de discussão em EAD: sensações coloríficas de um coletivo de enunciação / Marla Cristina da Silva Sopeña. -- 2013.

118 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Róger Albernaz de Araujo

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2013.

1. Educação a distância. 2. Educação - Tecnologia. 3. Fórum de discussão - Educação a distância. 4. Transversalidade. 5. Coletivo de enunciação. I. Araujo, Róger Albernaz de. II. Instituto Federal Sul-rio-grandense. III. Título.

CDD 371.35

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Rosana Machado Azambuja CRB 10/1576
IFSUL - *Campus Pelotas*

**TRANSVERSALIDADES E DIFERENCIAÇÕES NOS FÓRUNS DE
DISCUSSÃO EM EAD:
sensações coloríficas de um coletivo de enunciação**

Marla Cristina da Silva Sopeña

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Róger Albernaz de Araujo

Orientador

Prof. Dra. Rosária Ilgenfritz Sperotto

Prof. Dr. Alberto D'Ávila Coelho

Prof. Dra. Angela Dillmann Nunes Bicca

Pelotas, 2013.

A força está em relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, na forma de uma onda, para que haja sensação. [...]

[...] É assim que a música deve tornar sonoras as forças não sonoras e a pintura, visíveis as forças invisíveis. É por vezes a mesma coisa: o Tempo, que é insonoro e invisível; como pintar ou fazer ouvir o tempo? E as forças elementares como a pressão, a inércia, a gravidade, a atração, a gravitação, a germinação? Por vezes ao contrário, a força insensível de tal arte parece antes fazer parte dos "dados" de tal outra arte: por exemplo o som, ou mesmo o grito, como pintá-los? (e inversamente fazer ouvir as cores?). (DELEUZE, 1981, p.30)

AGRADECIMENTOS

Nos traçados de um percurso, a percepção de uma rede de compartilhamento, contribuições, afetos, sensações, que se entremearam na composição deste trabalho. Cada conexão desta rede possibilitou linhas de desejo, de força, de perseverança, de inspiração, de superação, de deslocamento, de aprendizagem. Agradeço a todos que se entrelaçaram nesta teia e passaram a povoar não apenas este espaço-tempo de pesquisa, mas um plano de existência, um plano de vida.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu esposo Getúlio pelo amor, carinho e cuidado. Obrigada pelo apoio, força e tranquilidade que me permitiram percorrer este percurso.

À Vanessa e ao Gabriel, por colorirem os meus dias com sua alegria, luz e amor. Agradeço pela paciência e compreensão pelo tempo que não me fiz muito presente.

Ao professor Róger Albernaz, agradeço pela confiança, pela amizade e pela orientação instigante e potente que me permitiram a experimentação de novos espaços de relação e reinvenção, os quais extrapolam os contornos deste trabalho.

Aos professores Rosária Sperotto, Alberto Coelho e Angela Bicca, pelas participações nas bancas. Agradeço as sugestões, contribuições e provocações que possibilitaram novas perspectivas para esta dissertação.

À minha mãe, que sempre estará presente em meus pensamentos, agradeço pela vida e pelo amor incondicional!!!

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, pela presença constante e o apoio que sempre me proporcionaram alento e carinho.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente ao colega Rogério, pelo compartilhamento de experiências e de aprendizagens, de angústias e de inquietações, como também pelos momentos de confraternização, descontração e alegria.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEiSSo, pelas contribuições e discussões que tanto enriqueceram os nossos encontros. Agradeço especialmente à amiga Tuane, pela dedicação e presteza durante as atividades, pois muito contribuíram para esta pesquisa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, pelos seminários que oportunizaram espaços de discussões, trocas e aprendizagens inestimáveis.

RESUMO

SOPENA, Marla Cristina da Silva. **TRANSVERSALIDADES E DIFERENCIAÇÕES NOS FÓRUMS DE DISCUSSÃO EM EAD: sensações coloríficas de um coletivo de enunciação.** 2013. 118f. Dissertação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas, Pelotas – RS.

O presente trabalho implica alguns delineamentos, algumas pistas e algumas tramas no que se compõem os encontros dos fóruns de discussão de dois cursos de Educação a Distância do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), do Campus Pelotas: Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSIaD) e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação na Modalidade a Distância – Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada (CPEaD), nos polos presenciais de Picada Café, Balneário Pinhal e Rosário do Sul. A escolha teórica movimenta um campo de problematização entre a educação e a tecnologia, e procura traçar linhas nos acontecimentos dos percursos da pesquisa, em articulação com conceitos, sensações e percepções de uma máquina-tear, que se entrelaça aos conceitos de Deleuze e Guattari: rizoma, plano de consistência e rostidade, entre outros. Um ponto de entrada: Como e por que acontece a composição das relações de aprendizagem nos espaços-tempos dos fóruns de discussão em uma perspectiva de Transversalidades e de Diferenciações? Transversalidades e Diferenciações, percebidas aqui como a potência de comunicabilidade entre heterogêneos no agenciamento entre objetos tecnológicos, professores e alunos. Transversalidades e Diferenciações como desejo de escrita de uma obra aberta, que possa resistir às interações hierárquicas e de segmentaridade dura. Uma obra que deseja prensar o feltro de um tecido-não-tecido na composição de um programa de pesquisa que possibilite uma invenção de procedimentos, que possam vir a ser experimentados: um Plano de Subjetivação, que acolhe as subjetividades produzidas entre as relações de saber, poder e ética; um Plano de Criação, que conecte os fóruns de discussão a elementos díspares, como forma de poder produzir uma nova estética para um currículo entremeado no ciberespaço; um Plano de Recursividade, que possibilite que retorne a diferença dos desdobramentos e entrelaçamentos de planos imanentes de composições. Uma obra que se crie no/pelo enredamento das linhas da máquina-tear, no encontro com os fóruns de discussão e nas relações que se transmutam em sensações coloríficas de um coletivo de enunciação. Percepções de uma composição estética de subjetividades produzidas por diferentes máquinas, que se acoplam e signos expressivos que pululam por entre os territórios dos fóruns. Um desejo de encontro, uma inevitabilidade de maquinação, uma possibilidade de ruptura e um efeito de sensações, que produzem estilos, cores e ritmos diversos ao entrelaçar as vozes de professores, tutores e alunos, em linhas de diferentes naturezas. Uma obra que tem, no Plano de Criação da Pesquisa, uma possibilidade de compor, nas/pelas redes de relações que se criam e se transformam em meio à produção de uma contemporaneidade, Transversalidades e Diferenciações que possam vir à superfície a singularidade de um aprender.

Palavras-Chave: educação, tecnologia, transversalidades, diferenciações, coletivo de enunciação

ABSTRACT

SOPENA, Marla Cristina da Silva. **TRANSVERSALITIES AND DIFFERENTIATIONS IN DISTANCE LEARNING:** colorific sensations of an enunciation collective. 2013. 118f. Professional Master's Dissertation in Education and Technology of Instituto Federal Sul-rio-grandense – Pelotas *Campus*, Pelotas – RS.

The present work aims at some delineations, some traces, and some weaves which comprise the meetings on the discussion forums of two distance learning courses at Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas *Campus*: Technology in Internet Systems (TSIaD) and *Latu Sensu* Post-Graduation in Education, distance modality – Environments and Possibilities for Continuing Education (CPEaD), in the instruction centers of Picada Café, Balneário Pinhal and Rosário do Sul. The theoretical choice moves a field of questioning between education and technology, seeking to outline the facts along the investigation, together with concepts, sensations and perceptions of a research loom that correlates the concepts of Deleuze and Guatarri: rhizome, consistence plan and “rostidade”, among others. An entry point: How and why do the compositions of learning relationships in the environment-time of the discussion forums take place, in a perspective of transversality and diferentiations? Transversalities and diferentiations perceived here as the communicability power among the heterogeneous elements in the management of technological objects, professors and students. Transversalities and diferentiations as a writing desire of an open work, which is able to resist both the hierarchic and of hard segmentarity interactions. A work that wishes to press the felt of a nonwoven fabric in the composition of a research program which may make it possible an invention of procedures which may in turn be experimented: a Subjectivity Plan, which accepts the produced subjectivities among the relations of knowledge, power and ethics; a Creation Plan which connects the discussion forums with disparate elements, as a way of producing a new aesthetics for a curriculum that is interwoven in the cyberspace; a Recursivity Plan which allows the return of the difference of the development and interweaving of immanent plans of compositions. A worked created by the entanglement of the loom threads in the meeting with the discussion forums and in the relations which change into colorific sensations of an enunciation collective. Perceptions of an aesthetic composition of subjectivities produced by different machines that fit together, and expressive signs that swarm on the forum territory. A wish of meeting, an inevitability of machination, a rupture possibility, and a sensation effect, which produce styles, colors and several rhythms when weaving the voices of professors, tutors, and students, in threads of different nature. A work which has in the Research Creation Plan a possibility of creating, in/by the nets of relationships which are made and transformed within the contemporaneity production, transversalities and diferentiations that may make the singularity of learning emerge.

Key-words: education, technology, transversalities, diferentiations, enunciation collective

SUMÁRIO

1. EM BUSCA DE UM PONTO DE ENTRADA.....	8
1.1 Um desejo de criação.....	15
2. PLANO DE ORGANIZAÇÃO DA EAD.....	20
2.1 Educação a Distância no Brasil.....	21
2.2 Concepções, abordagens e teorias da EAD.....	24
3. UM CURRÍCULO NO CIBERESPAÇO.....	34
4. TECNOLOGIA, TRANSVERSALIDADE E DIFERENCIAÇÃO.....	47
5. MÁQUINA-TEAR DA PESQUISA.....	58
5.1 Programa de Pesquisa.....	59
5.2 Plano de Criação.....	61
5.3 Contextualização da Pesquisa.....	64
5.4 Percursos da Pesquisa.....	65
6. SENSAÇÕES COLORÍFICAS DE UM COLETIVO DE ENUNCIACÃO.....	71
6.1 Primeiros encontros.....	72
6.2 Maquinações.....	77
6.3 Rupturas.....	88
6.4 Sensações.....	95
7. PISTAS E TRAMAS DA MÁQUINA-TEAR.....	100
Referências Bibliográficas.....	106
Apêndices.....	108

1. EM BUSCA DE UM PONTO DE ENTRADA

Vive-se, na contemporaneidade, uma expansão sem precedentes das tecnologias digitais e da proliferação da comunicação e da informação. Observamos a passagem de um modelo de mídia de massa, com produção e veiculação centralizada de informação, para uma mídia em rede, uma teia interativa que acopla homens e máquinas. Um novo espaço social, político, cultural que permite novas formas de aprendizagem, compartilhamento e expressão. Ao desenvolver artefatos tecnológicos, uma sociedade amplia e redimensiona suas redes comunicacionais, inaugurando novas possibilidades de relações e de hibridações, que possibilitam não apenas uma construção de inteligência e de memória coletiva, mas a criação de corpos e mundos, outras perspectivas de pensamento e de existência.

A utilização da internet possibilita uma comunicação multidirecional, na qual as informações não partem de um ponto central, o que torna efeito em conexões horizontais, que abrangem um emissor e um receptor em troca contínua. O hipertexto rompe com a linearidade da escrita e da leitura, produzindo espaços folhados, fragmentados, composições provisórias com percursos indeterminados. Um novo “clic”, um novo acesso, uma nova leitura; possibilidades de retornar, de desviar, de colidir, de misturar. Desdobramentos de tempos e de espaços deslocam as percepções cronológicas pela simultaneidade e pela velocidade do movimento de um corpo-pensamento, entre o atual e o virtual¹.

A contemporaneidade pode ser considerada um período de imprevisibilidade, velocidade, fluidez dos modelos. Uma sociedade que, ao produzir artefatos tecnológicos, pode se reinventar e se metamorfosear pela experimentação de outro espaço-tempo, pode-se deixar afetar por outros ritmos e deslocamentos. Na perspectiva de um novo espaço tecnológico, comunicativo e informacional, cada vez mais presente no cotidiano da sociedade contemporânea, faz-se necessário problematizar a relação da comunicação e da informação com a linguagem, bem como com os dispositivos técnicos e sociais, os quais se acoplam na produção destes espaços interativos.

¹ “A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal. [...] Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes.” (LÉVY, 1997, p.5)

Deleuze e Guattari (1995a), no platô intitulado “Postulados da Linguística”, provocam um questionamento: “A linguagem seria informativa ou comunicativa”. Os autores consideram que uma função-linguagem, definida como palavra de ordem, não estabelece uma relação entre algo visto, sentido, ou vivido e algo dito, mas remete a algo já significado, já subjetivado. As palavras de ordem não remetem somente aos comandos, mas a pressupostos implícitos ligados aos enunciados por uma “obrigação social”. A função-linguagem, assim definida, não é informativa nem comunicativa, uma palavra de ordem não comunica ou informa, mas ela efetua transformações incorpóreas nos corpos de uma determinada sociedade segundo uma realidade dominante. A palavra de ordem, então, remete aos “agenciamentos coletivos de enunciação”². Um enunciado ou uma expressão não descreve ou representa um corpo, mas intervém nos conteúdos, nas ações, nas paixões. Não existe enunciado que não apresente esse vínculo, direta ou indiretamente. Uma pergunta, uma promessa são palavras de ordem. Em seu aspecto maquínico³, um agenciamento remete a um estado de mistura de corpos em uma sociedade. Uma máquina abstrata que não é pura linguagem. Um espaço social se compõe, neste sentido, por elementos heterogêneos que não estão hierarquizados e definitivamente fixados, colocando em relação:

[...] cadeias semióticas de toda natureza [...] que não remete necessariamente a um traço linguístico [...] um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, lingüísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.22-23).

Um rizoma compreende linhas de segmentaridade dura, que territorializam, sedimentam e extratificam os corpos, mas compreende também linhas de fuga, de desterritorialização as quais promovem novas misturas, novas hibridações para corpos sociais, técnicos, científicos, artísticos.

Na Web, segundo Lévy (1999), tudo se encontra no mesmo plano e, no entanto, tudo é diferenciado, gerando uma multiplicidade aberta de pontos de vista, sendo que a articulação é feita em rizoma, sem uma unificação sobrejacente. Pequenas totalidades,

² “[...] um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.31)

³ “As máquinas desejanter são máquinas binárias, de regra binária ou regime associativo; uma máquina está sempre ligada a outra. A síntese produtiva, a produção de produção, tem uma forma conectiva: «e», «e depois» ... É que há sempre uma máquina produtora de um fluxo e uma outra que se lhe une, realizando um corte, uma extração de fluxos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.11)

diferentes abertas e provisórias, dinamicamente reconstruídas pelos coletivos que se cruzam.

O ciberespaço⁴ potencializa múltiplas conexões entre elementos heterogêneos, que não se constituem por hierarquia, totalização ou centralização. Tem-se como potência um espaço aberto, onde os fluxos podem se expandir por turbulência sem direções previamente definidas. O ciberespaço possibilita a autoria, a coautoria e a hibridação das mensagens, mas não se deixa de perceber, no entanto, que a utilização da tecnologia por si só, não garante que estes espaços não se componham como mais um meio de circulação de palavras de ordem. Uma potência que se dissipa em meio a significações hegemônicas de verdade e de realidade, que modelam subjetividades, desejos, afetos e necessidades. O fluxo pode ser represado, contido por diques, canos, condutos que direcionam a turbulência em um único sentido.

Guattari (1992) destaca que as transformações tecnológicas nos obrigam a considerar simultaneamente, tanto uma tendência à homogeneização, como uma tendência de heterogeneidade e singularização. A evolução tecnológica não pode ser julgada nem positiva, nem negativamente. Tudo depende das articulações com os agenciamentos coletivos de enunciação. “Até mesmo a tecnologia erra ao considerar as ferramentas nelas mesmas: estas só existem em relação às misturas que tornam possíveis ou que as tornam possíveis.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.33). Máquinas sociais, assim como máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana e não apenas em sua memória, inteligência, mas também, na sensibilidade e no afeto.

Concomitantemente ao avanço tecnológico dos últimos anos, observa-se um crescimento considerável da oferta de cursos a distância, e por efeito, muitos professores envolvidos em processos de gestão, de produção de material didático, de formação e tutoria dos alunos em diversos níveis de ensino. A Educação a Distância (EAD), neste contexto, alcança um número crescente de alunos e desponta como estratégia de ampliação e democratização do acesso à educação formal.

A EAD, ao utilizar as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) - como meio de organização e distribuição de conteúdos e atividades, e como suporte de ferramentas síncronas e assíncronas para a interação entre professores, tutores e alunos,

⁴“O termo especifica não apenas a infra-estrutura 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, 1999, p.17)

traz para a educação questões que perpassam o funcionamento de uma máquina social-técnico-educativa. Máquina que coloca em relação elementos de diferentes naturezas nos agenciamentos coletivos que atravessam um corpo professor-aluno-tutor-tecnologia, engendrando subjetividades conforme os acoplamentos que se estabelecem nos acontecimentos⁵ dos percursos educativos.

Um ambiente virtual de aprendizagem⁶ (AVA), sendo um espaço social mediado por tecnologia constituindo-se de interações em torno do aprendizado e ensino, coloca em jogo entrelaçamentos de fluxos, movimentos e forças que permeiam o território⁷ da EAD. Um território no qual existe a integração de novos elementos, além dos que já compõem tradicionalmente a educação presencial, que podem alterar significativamente os processos que se estabelecem nestes ambientes de aprendizagem. Os deslocamentos do tempo e do espaço, a oralidade do professor sendo substituída por diferentes objetos de aprendizagem (vídeo, som, imagem, hipertexto, jogos, simulações) e os desdobramentos da própria função do professor os quais, na EAD, diluem-se em vários tipos de atuação: professores conteudistas, professores formadores, tutores, coordenadores são alguns elementos que podem movimentar e misturar de outra forma os corpos que habitam um currículo no ciberespaço. As redes de informação e de comunicação podem promover novas dimensões de aprendizagem, traçadas no ciberespaço, com todas as suas possibilidades de fechamento e captura, como também de vazão e abertura.

A educação, inserida nesta paisagem, vê-se implicada em questões acerca destes turbilhões, principalmente, ao transitar nos espaços e nos tempos que já não possuem mais os mesmos limites e as mesmas velocidades. A educação encontra-se envolvida, também, com uma grande aventura: uma possibilidade de experimentar novas relações entre currículo e tecnologia. A EAD pode incorporar o potencial de autoria e co-autoria,

⁵ “Aion, que é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e ao mesmo tempo não para de dividir o que acontece num já-aí e um ainda-não-aí, um tarde-de-mais e um cedo-demais simultâneos, um algo que ao mesmo tempo vai se passar e acaba de se passar. [...] Aion, isto é, o tempo do acontecimento puro ou do devir, enunciando velocidades e lentidões relativas, independentemente dos valores cronológicos ou cronométricos que o tempo toma nos outros modos.” (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.48-51)

⁶ Conjunto de recursos disponibilizados em um sistema na internet que podem ser acessados por usuários distribuídos geograficamente no ciberespaço mediante identificação. Sistema voltado ao processo de ensino-aprendizagem permite o gerenciamento e veiculação de conteúdos, acompanhamento e avaliação de atividades, bem como, interações síncronas e assíncronas através de diversas ferramentas como: fóruns, chats, wikis, blogs, entre outros.

⁷ “O território é feito de fragmentos descodificados de todo tipo, extraídos dos meios, mas que adquirem a partir desse momento um valor de "propriedade": mesmo os ritmos ganham aqui um novo sentido (ritornelos). O território cria o agenciamento. O território excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos; por isso, o agenciamento ultrapassa também o simples "comportamento" (donde a importância da distinção relativa entre animais de território e animais de meio).” (DELEUZE;GUATTARI, 1997a, p.218)

característico do ciberespaço, e transpor estas novas dimensões de aprendizado para um currículo com múltiplas aberturas, produzindo uma rede comunicacional sem rotas definidas, com inúmeras possibilidades de conexões e hibridações nas ações educativas. Porém, alguns estudos apontam que muitos cursos na modalidade a distância continuam pautados em uma concepção tradicional de currículo, utilizando a tecnologia para transpor modelos pedagógicos hierárquicos e fechados, no qual os percursos já estão dados e as posições já se encontram definidas.

Surge, assim, um desejo de produzir, com este trabalho, uma articulação entre conceitos e experimentação, a qual possibilite novas perspectivas de perceber a EAD nos entrelaçamentos da pesquisa, a partir do entendimento que os objetos técnicos se compõem como elementos dos agenciamentos coletivos e estão enredados nas linhas de subjetivação, que se produzem nos processos de aprendizagem dos cursos on-line.

Espaços onde se misturam sujeito e objeto nos acontecimentos e linhas, as quais se atravessam nos encaixes e desencaixes de uma máquina social-técnica-educativa. Como esta máquina funciona? Quais são os agenciamentos em que ela se acopla? Entre a potência de horizontalidade no ciberespaço e a tendência de verticalização nos processos educativos, o que pode acontecer entre estes dois polos? O que pode acontecer na hibridação entre elementos heterogêneos emaranhados nos acontecimentos de um currículo mediado por tecnologia?

A problemática desta pesquisa encontra-se neste entremeio, que acontece entre a vazão dos fluxos dos processos de ensino-aprendizagem potencializados pelos elementos tecnológicos indeterminados e abertos do ciberespaço; e a captura dos fluxos comunicacionais que reproduzem nos ambientes on-line estruturas engessadas, com posições e percursos definidos a priori.

A escolha teórica movimenta, nesta pesquisa, um campo problematizador para a educação, inserida em um espaço potencializador de conexões e reinvenções. Um espaço produtivo, com abertura para as multiplicidades⁸ e para o processo criativo que possa compor com o que está dado e com o que está por vir. Um espaço político-ético-estético que possa ser pintado com outras tintas, com novas cores e texturas. Uma estética da aprendizagem, produzida não apenas pelos conhecimentos, pela ciência, pela cognição,

⁸ “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza. [...] As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.23-25)

pelas finalidades e objetivos, mas também por perceptos e afectos⁹ os quais transbordem os desejos moldados e se insiram em subjetivações inusitadas, que experimentem novos gostos, novos sabores, novos blocos de sensações. Uma política da relação que possa misturar os corpos para além das formas e posições estabelecidas, para além do já significado, para além do já subjetivado, para além das palavras de ordem. Composição de um conjunto que não é homogêneo e equilibrado. Um conjunto que funciona por maquinação, por intensidade e potência de vida, de desejo¹⁰, de mistura, de diferença, de hibridação. Composição que atravessa sujeito e objeto, o eu e o outro, o corpo e o incorporal, o antes e o depois.

Alguns conceitos de Deleuze e Guattari foram escolhidos para jogar a EAD em uma teia em construção. De uma trama de conceitos e de experimentação em EAD emerge o problema desta pesquisa: Como e por que acontece a composição das relações de aprendizagem nos espaços-tempos dos fóruns de discussão¹¹ em uma perspectiva de Transversalidades e de Diferenciações?

O presente estudo envolve dois cursos de Educação a Distância do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), do Campus Pelotas: Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSIaD) e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação na Modalidade a Distância – Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada (CPEaD), nos polos presenciais de Picada Café, Balneário Pinhal e Rosário do Sul. Os percursos investigativos compõem-se no emaranhamento de procedimentos a serem experimentados.

No percurso deste trabalho, movimentos foram produzidos como sobrevoo no campo de pesquisa. Uma viagem pelo território dos fóruns da EAD. Uma possibilidade de rascunhar pistas sobre os possíveis pontos de captura dos fluxos comunicacionais dos fóruns de discussão, bem como das linhas com potência de flexibilização e de abertura destes espaços de aprendizagem. Uma rede de interconexões que tenta traçar um desenho da EAD na contemporaneidade. Esta pesquisa acontece entre o desejo de compor uma

⁹ “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles.” (DELEUZE;GUATTARI, 1992, p.213)

¹⁰ “O CsO é o campo de imanência do desejo, o plano de consistência própria do desejo (ali onde o desejo se define como processo de produção, sem referência a qualquer instância exterior, falta que viria torná-lo oco, prazer que viria preenchê-lo).” (DELEUZE;GUATTARI, 1996, p.18)

¹¹ Recurso assíncrono destinado ao debate de um tema, cada participante pode acessar o fórum, ler as mensagens já postadas e escrever a sua mensagem em tempos diversos, visto que estas ficam armazenadas para consulta posterior. É possível responder a qualquer questão ou comentário, ou adicionar novos tópicos de discussão.

outra/nova imagem de pensamento de um currículo na cibercultura; e um limite que contorna as formas e ao mesmo tempo as desloca no preenchimento de um espaço-tempo que se faz múltiplo, simultâneo e contínuo.

Como compor uma caixa de ferramentas¹² a qual possa produzir uma máquina que funcione no preenchimento deste espaço-tempo e permita conservar a velocidade e a leveza dos movimentos, e, ao mesmo tempo, possa operar com intensidade e consistência a máquina que o pesquisador-viajante se propõe a construir no caminho. O viajante ao percorrer um território não deseja encontrar, descobrir, mostrar, mas sim, produzir, operar, maquinar, habitar, preencher sem medir. Deseja enrolar e desenrolar, dobrar e desdobrar, por vezes parar. Sim, existem os pontos necessários de parada! No entanto, os pontos não são definidos a partir de coordenadas prévias de um mapa já conhecido, mas pelas necessidades do trajeto, dos movimentos, do vento, da chuva, de todo o tipo de elementos que se apresentem e se componham no percurso. O viajante se coloca a percorrer, a dissipar os caminhos delimitados, a sobrevoar, a ocupar, levando consigo uma caixa de ferramentas e uma máquina em construção, produto e produção, inseridos um no outro, compondo-se nos movimentos, nos encaixes, no processo, mas também nos desencaixes, nas sobras, nos restos da máquina. O viajante se coloca em busca de um ponto de entrada, em busca de uma brecha para refazer imagens.

Algumas vezes é interessante encontrar tudo o que não se vê na imagem. Tudo o que foi subtraído dela para torná-la interessante. Mas às vezes, ao contrário, é preciso fazer buracos, introduzir vazios e espaços em branco, refazer a imagem, suprimir dela muitas coisas que foram acrescentadas para nos fazer crer que víamos tudo. É preciso dividir ou esvaziar para encontrar o inteiro. (DELEUZE, 2005, p.32)

Como encontrar uma brecha para o viajante entrar neste território, descarregando o que pesa na sua caixa de ferramentas? Talvez, atualizando uma imagem-lembrança¹³ de um passado que nunca foi presente. Lembrança atualizada na fabulação de um enunciado que acontece no ato da escrita. Possibilidade de ficcionar um passado atualizado em uma imagem-movimento¹⁴.

¹² “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. [...] É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional [...] não totalizadora.” (FOUCAULT 1979, p.42)

¹³ “Partimos de uma imagem-percepção, cuja natureza consiste em ser atual. A lembrança, ao contrário, o que Bérson chama de “lembrança pura”, necessariamente é virtual. Mas, no primeiro caso, ela própria se torna atual na medida em que é chamada pela imagem-percepção. Ela se atualiza numa imagem-lembrança que corresponde à imagem-percepção.” (DELEUZE, 2005, p.73)

¹⁴ “Por um lado, a imagem movimento exprime um todo que muda, e se estabelece entre dois objetos: é um processo de diferenciação. A imagem-movimento (o plano) tem duas faces, sendo o todo que ela exprime,

1.1 Um desejo de criação

Assim como percebemos as coisas lá onde elas estão presentes, no espaço, nós nos lembramos lá onde elas passaram, no tempo, e tanto num caso quanto no outro saímos de nós mesmos. A memória não está em nós, somos nós que nos movemos numa memória-Ser, numa memória-mundo. (DELEUZE, 2005, p.121-122)

Na busca por um ponto de entrada da pesquisa, busco não reproduzir um tempo, mas encontrar um tom, um ritmo, uma cor. Entrelaçar desejos, afetos, linhas, fluxos em uma imagem-lembrança enquanto devir¹⁵. Escrever uma vivência em movimento leva a vertigem do desfazimento, dobrar-se entre uma memória-Ser-pesquisador e uma memória-mundo. Desfazer imagens e instalar-me em um pedaço de terra para explorar outros territórios, fazer o corpo diferir-se de si, reinventar novas imagens. Uma composição de múltiplas vozes que se atravessa neste processo de vir a ser professor-pesquisador. Inquietações, dúvidas, questionamentos, paixões, necessidades. Qual o rosto do pesquisador? Como venho me tornando o que sou?

Neste movimento, no qual percorro uma memória-Ser, uma imagem-lembrança se atualiza na escrita. Ano 1997, uma sala de aula, um laboratório de informática, alunos chegando, mãos suando, respiração ofegante. Minha graduação em Processamento de Dados na Universidade Católica de Pelotas e minha pouca experiência como instrutora de cursos de informática eram pouco naquele momento, frente à responsabilidade e à novidade que se apresentava. Durante oito anos, havia trabalhado em uma empresa como Analista de Sistemas, e esporadicamente ministrava cursos de informática para os funcionários. No entanto, eu ainda não percebia que, na pouca experiência como instrutora, eu já havia sido arrebatada por um desejo de “construir espaços”.

No meu primeiro dia como docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), na época Escola Técnica Federal de Pelotas, carregava apenas um conteúdo programático, e um objetivo como professora da disciplina de informática básica: instrumentalizar jovens, estudantes dos cursos técnicos da instituição, a utilizarem as tecnologias da informação e da comunicação. Os anos 90 marcaram a disseminação da informática nos mais diversos ramos da atividade humana. O desenvolvimento dos

segundo os objetos entre os quais ela passa. O todo está sempre se dividindo segundo os objetos, e reunindo os objetos num todo: “tudo muda de um para outro”.” (DELEUZE, 2005, p.42)

¹⁵ “Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.” (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.64)

computadores e das telecomunicações tornou acessível, a um número cada vez maior de pessoas, o acesso a computadores pessoais conectados a internet.

As aulas iniciais visavam a uma apropriação teórica sobre informática, software e hardware, em seguida, as aulas práticas com exercícios a serem realizados em diversos aplicativos: sistema operacional, editor de texto, planilha eletrônica, software de apresentação, navegador da web. Os exercícios eram padronizados e descontextualizados dos cursos técnicos aos quais os alunos estavam vinculados.

Existia uma necessidade de inserção digital para estes jovens, mas uma inquietação me acompanhava. Também existia o desejo de “construir espaços”. Penso que o trabalho que escrevo agora começou a se rascunhar com este desejo, com estas percepções que me arrebatavam logo no início de minha carreira e que eu ainda não conseguia nomear. Assim, ao longo dos anos, acompanhei de perto as transformações que ocorreram tanto na sociedade e na escola, como em mim, como professora constantemente implicada em questões sobre educação e tecnologia.

Movimentos de um pensar sobre a formação docente envolvida não apenas em saberes científicos, pedagógicos e acadêmicos, mas em espaços de produção de sentido e existência que extrapolam conteúdos, métodos e ferramentas. Espaços de relação com os alunos, com os colegas, com a instituição, com a sociedade, com a tecnologia. Um corpo afetado por uma interconexão de múltiplos elementos, na articulação de saberes e poderes, produzindo uma ética em constante variação no entrecruzamento de forças e fluxos em acontecimentos que me arrebataram e me permitiram diferir.

Neste movimento pela memória-Ser-pesquisador, as imagens continuam se desfolhando, desfazendo as formas, rompendo os limites. Pedacos fragmentados do espaço vivido. As ligações acontecem nas inquietações que desequilibram as imagens-lembranças e remetem às novas imagens, compostas nos movimentos da escrita. Ano 1999, a Educação a Distância começa a despontar como estratégia de democratização do ensino formal. Fui convidada a participar da Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD) da instituição. A CEAD tinha como objetivo implementar ações que possibilitassem o crescimento da Educação a Distância na instituição com a oferta de cursos de capacitação para professores e a criação de um grupo de estudos para discutir a utilização da tecnologia na educação. No ano seguinte, teve início o curso de especialização em Educação Continuada e a distância pela UNB, do qual participei como aluna, com mais seis integrantes do CEAD.

Minha experiência como aluna de um curso de especialização a distância se mostrou intensa e perturbadora na vivência de uma aprendizagem que rompe com as definições tradicionais de espaço-tempo educativos controlados e medidos. Nos desdobramentos das percepções, dos percursos, dos ritmos, das leituras, das discussões, percebi que a mediação tecnológica, não apenas propiciava o “estar junto virtual”, mas uma nova relação com o aprender. Um aprender intenso que se desprende de coordenadas, que possibilita a autonomia de percursos singulares e instigantes e, ao mesmo tempo, um aprender perturbador, que produz vertigem pela falta do controle costumeiro. Percebi, com um olhar de aluna-professora, a potência desta modalidade, assim como as dicotomias e conflitos que se produziam nestes espaços, entre autonomia/controle, aprendizagem/ensino, pluralidade/padrão, horizontal/vertical, transmissão/construção, sujeito/objeto.

Diante desse contexto, continuei participando de diversas ações em EAD: cursos de EAD para os professores e técnicos administrativos do IFSul, nos quais atuei como autora de material didático e formadora; cursos de EAD ministrado para todo o país pelo projeto de pesquisa nacional EDUTECH, nos quais participei como formadora; Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, nos quais atuei como tutora e autora de material didático; como também a participação em estudos sobre o edital de implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em 2007, iniciei minha função como coordenadora adjunta da UAB, quando acompanhei o planejamento, a criação e a execução de dois cursos do IFSul na modalidade a distância fomentados por este sistema: Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSIaD) e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação na Modalidade a Distância – Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada (CPEaD).

Nesta trajetória como aluna, autora, tutora, formadora, coordenadora me deparei com várias teorias sobre aprendizagem, tecnologia, mediação e comunicação. Um conjunto organizado de conhecimentos sobre EAD aceitos e validados por pesquisadores e estudiosos da área. Um território organizado e constituído pela história, legislação, modelos e conceitos que organizam e definem as relações de ensino-aprendizagem, caracterizado pela separação geográfica entre alunos e professores.

Também, neste percurso, múltiplas vozes me atravessaram em lugares e tempos diversos, muitos encontros: colegas, professores, alunos. Muitos desdobramentos, imagens criadas, desfeitas, refeitas. Em cada desdobramento os saberes se atualizavam, as relações que se estabeleciam entre colegas e alunos também se transformavam. Em cada

leitura, curso, turma, atividades, fóruns, reuniões, encontros presenciais algumas “certezas” surgiam, alguns “problemas” se apresentavam, algumas “críticas” brotavam. O que se manteve foi o desejo de “construir espaços”, embora a própria imagem de espaço se encontrasse em deslocamento e, assim continua durante o percurso deste trabalho: imagem que se desfaz e se refaz na composição da caixa de ferramentas e da máquina que o pesquisador-viajante se põe a construir. Afecções¹⁶ que se atravessam e que tentam escapar da imagem-clichê, de modelos e representações. Espaços sociais e políticos que não se estabelecem por oposições, dualidades, polarizações, dicotomia, mas sim, na conexão de múltiplos elementos em tensionamento constante, em relação transversal.

Para Deleuze e Guattari (1997a), o espaço estriado e o espaço liso não são da mesma natureza. O espaço estriado é organizado por muros, caminhos dispostos em linhas verticais e horizontais. Os trajetos, nestes espaços, possuem tendência a ficar subordinados aos pontos: vai-se de um ponto a outro linearmente. O espaço liso, ao contrário, não se identifica com marcas ou fronteiras definidas. É variação contínua, puro traçado de uma linha transversal através das linhas verticais e horizontais. Não tem pontos e trajetórias definidas. Para os autores:

[...] os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. Num caso, organiza-se até mesmo o deserto; no outro, o deserto se propaga e cresce; e os dois ao mesmo tempo. Note-se que as misturas de fato não impedem a distinção de direito, a distinção abstrata entre os dois espaços. Por isso, inclusive, os dois espaços não se comunicam entre si da mesma maneira: a distinção de direito determina as formas de tal ou qual mistura de fato, e o sentido dessa mistura. (DELEUZE;GUATTARI, 1997a, p.180)

Dois planos que se revertem um no outro: plano de organização ou de desenvolvimento e plano de consistência ou imanência. Para Deleuze e Guattari (1995), planos de organização dizem respeito ao desenvolvimento da forma e a formação da substância e dos sujeitos, constituídos por pontos, por posições fixas e definidas. Traça um espaço estriado. De outra natureza, os planos de consistência ignoram a substância e a forma. Neles se reúnem as hecceidades, modos de individuação que não procedem pela

¹⁶ “Do mesmo modo, os sentimentos são arrancados à inferioridade de um "sujeito" para serem violentamente projetados num meio de pura exterioridade que lhes comunica uma velocidade inverossímil, uma força de catapulta: amor ou ódio já não são em absoluto sentimentos, mas afectos. E esses afectos são outros tantos devir-mulher, devir-animal do guerreiro (o urso, as cadelas). Os afectos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.17)

forma nem pelo sujeito, são relações de velocidade e lentidão sobre elementos não formados e na composição dos afectos intensivos. São constituídos de elementos heterogêneos, das multiplicidades do tipo rizoma. Planos compostos por linhas moleculares, intensidades que se traçam nos acontecimentos, nos agenciamentos coletivos, nas relações entre os heterogêneos, por contágio, por proliferação, por devires. Compõe um espaço liso. “Que haja comunicação entre as duas linhas ou os dois planos, que cada um se nutra do outro, empreste do outro, é algo que se percebe constantemente”. (DELEUZE;GUATTARI, 1997a, p.110)

O plano de organização, então, remete ao instituído, às acumulações, aos corpos prontos, aos conhecimentos aceitos e validados. Organiza uma determinada realidade, codifica, registra, classifica. Plano do Aparelho de estado. O plano de consistência corresponde ao instituinte, composto de elementos heterogêneos e multiplicidades, que escapa dos estratos, atravessa os agenciamentos e traça uma linha sem contorno com potência de transformação do instituído. Uma máquina de guerra com desejo de produção e mutação inventiva.

[...] o modelo hidráulico da ciência nômade e da máquina de guerra consiste em se expandir por turbulência num espaço liso, em produzir um movimento que tome o espaço e afete simultaneamente todos os seus pontos, ao invés de ser tomado por ele como no movimento local, que vai de tal ponto a tal outro. (DELEUZE;GUATTARI, 1997a, p.28)

Este trabalho apresenta, nos próximos capítulos, um recorte do Plano de Organização da Educação a Distância, algumas de suas acumulações, legislação, história, conceitos consolidados e instituídos, como também algumas linhas com possibilidade de rupturas, de abertura para novas tramas. Um acoplamento do plano de organização com uma máquina com desejo de criação. Uma possibilidade de entrelaçar EAD com conceitos de Deleuze e Guattari, na conexão de elementos díspares que possam compor uma nova perspectiva, um novo olhar, uma nova tessitura, uma mistura entre dois espaços onde se possam produzir outros gradientes, ritmos e intensidades. Uma pesquisa que não pretende fundar verdades ou modelos para a EAD, mas uma possibilidade Transversalidade e Diferenciação entre o instituído e o instituinte.

Uma possibilidade de relação, de desterritorialização de um plano sobre o outro. Uma paisagem que só aparece no movimento, deslocando incessantemente os problemas, as ideias e os espaços, onde a pesquisa se reinventa nos movimentos espiralados dos percursos que apagam as trilhas delimitadas, e que se produz pelo meio, com múltiplas entradas e saídas, entre os territórios da tecnologia, do currículo e do ciberespaço.

2. PLANO DE ORGANIZAÇÃO DA EAD

No tear da Educação a Distância, alguns tecidos podem ser desfiados para que se possa conhecer um pouco mais essa tecelagem: suas dimensões, pontos de acumulação, legislação, história, teorias, conhecimentos consolidados e instituídos. Um recorte que pode potencializar alguns fios de tessitura a serem enredados com as fibras de uma máquina-tear da pesquisa. Alguns autores podem ajudar a desfiar os tecidos¹⁷ já constituídos da EAD, seu plano de organização do ensino por correspondência até a chegada da rede mundial de computadores, como potencializadora de deslocamentos entre espaços e tempos, no acoplamento e na interação dos ambientes tecnológicos que afetam diretamente como se percebe e se habita o mundo.

Um sistema de Educação a Distância, para Moore (2007), é formado por processos complexos que incluem aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento de cursos mediados por tecnologia, sendo estes determinados pelas posições filosóficas dos professores e colaboradores envolvidos sobre conhecimento e aprendizagem, pela cultura e natureza da instituição de ensino e dos cursos a distância e suas concepções sobre o lugar da educação na sociedade. Todas estas visões estão inseridas em um arcabouço mais amplo que inclui a formação cultural e histórica, no qual o sistema de Educação a Distância é estabelecido. Segundo Moran (2000), a EAD é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Além disso, está cada vez mais complexa, visto que atinge um público crescente, com modelos diferentes, num cenário de transformações e mobilidade tecnológicas e sociais.

Observa-se, neste sentido, a complexidade desta modalidade ao envolver processos que transformam a paisagem educacional incrementando novas formas de gestão, de mediação e de aprendizagem. Nesse cenário de deslocamentos e transformações, muitas teorias do conhecimento e concepções de aprendizagem foram debatidas e desdobradas para dar conta de uma modalidade de educação que rompe com algumas condensações do ensino presencial, mas que também criam, no seu percurso

¹⁷ Um tecido apresenta em princípio um certo número de características que permitem defini-lo como espaço estriado. Em primeiro lugar, ele é constituído por dois tipos de elementos paralelos: no caso mais simples, uns são verticais, os outros horizontais, e ambos se entrecruzam perpendicularmente. Em segundo lugar, os dois tipos de elementos não têm a mesma função; uns são fixos, os outros móveis, passando sob e sobre os fixos. [...] Em terceiro lugar, um tal espaço estriado está necessariamente delimitado, fechado ao menos de um lado: o tecido pode ser infinito em comprimento, mas não na sua largura, definida pelo quadro da urdidura; a necessidade de um vai-e-vem implica um espaço fechado. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.180)

histórico, novos pontos de acumulação em torno da tecnologia como modelo e controle dos processos de aprendizagem.

2.1 Educação a Distância no Brasil

A primeira geração de EAD é caracterizada pelo material impresso, foi desenvolvida inicialmente na Europa quando materiais eram enviados por correspondência. Na segunda geração, os tele cursos e programas de rádio ganhavam destaque, com recursos radiofônicos e televisivos que veiculavam aulas expositivas com apoio de fitas de vídeo e material impresso. A terceira geração caracteriza-se pela inserção dos ambientes interativos, com o surgimento da Internet e utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Os AVAs são interfaces que permitem a disponibilização de conteúdo e a interação entre professores e alunos envolvidos nos cursos a distância. É possível, através destes ambientes, planejar e disponibilizar atividades síncronas e assíncronas, individuais e coletivas, em abordagens pedagógicas diversas. Entre os recursos síncronos e assíncronos, destacam-se ferramentas como: chats, fóruns de discussão, correio eletrônico, blogs, wikis, banco de dados, questionários. Os AVAs também possuem inúmeros recursos administrativos que possibilitam a organização e disponibilização de conteúdos e atividades, o gerenciamento e configuração dos cursos, o acompanhamento e avaliação dos alunos. O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um exemplo de AVA de grande aceitação e utilização, tornou-se muito popular entre os educadores de todo o mundo. O Moodle é uma plataforma de aprendizagem com desenvolvimento baseado em software livre, contando com centenas de programadores e grupos de suporte aos usuários. Muitas instituições de ensino personalizam a plataforma Moodle aos próprios conteúdos e padrões visuais, sendo possível incrementar funcionalidades e adequar as já existentes. As páginas do Moodle são adaptáveis e apresentam diversas funcionalidades em blocos de informação que são selecionados de acordo com as necessidades do usuário.

No Brasil, a EAD encontra-se atualmente consolidada na terceira geração, baseada na utilização dos AVAs, das redes telemáticas e tecnologias interativas, como também, utiliza-se de material impresso e recursos televisivos e radiofônicos, conforme as especificidades de cada curso.

Assim como a evolução das ferramentas e recursos, outros fatores também foram decisivos para a expansão da EAD, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei

n. 9.394/96 – que reconheceu a Educação a Distância no Brasil, políticas públicas com ações de implementação e consolidação da EAD, e a demanda não atendida pelo ensino presencial.

Segundo Litto (2006), registros históricos colocam o Brasil entre os principais no mundo, até os anos 70, no desenvolvimento da EAD. O Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941) foram duas entidades de destaque, capacitando muitos brasileiros no segmento da educação profissional básica, através de material impresso. A televisão para fins educacionais foi utilizada de maneira positiva, existindo vários registros de incentivos a esse respeito, especialmente nas décadas de 1960 e 1970. A partir desta época, o país estagnou e somente a partir dos anos 90 ações positivas voltaram a acontecer relacionadas à Educação a Distância, como a LDB, que regulamentou a EAD e a criação da Universidade Aberta do Brasil. O Brasil foi o último país com população acima de cem milhões de habitantes a estabelecer uma universidade aberta.

Através do decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, foi instituída a Universidade Aberta do Brasil – UAB como um sistema custeado por dotações consignadas ao MEC e ao FNDE e mantido em regime de colaboração da União com os municípios, mediante a oferta de cursos e programas por instituições públicas de educação superior. A UAB tem por objetivo prioritário ofertar cursos de licenciatura e formação inicial de professores, de capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica, como também, ofertar cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento. O decreto enfatiza a articulação das instituições públicas de ensino superior com os polos de apoio presencial, destinados a apoiar de modo descentralizado as atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas.

A UAB contava, em 2009, com 88 instituições, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No período de 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. Em agosto de 2009, a Universidade aberta do Brasil selecionou 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos.

Atualmente, a UAB encontra-se vinculada à Secretaria de Educação a Distância da CAPES. Conforme o site institucional da UAB/CAPES¹⁸, os polos de apoio presencial são as unidades operacionais responsáveis pelo acompanhamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais e apoio administrativo relativo aos programas e cursos ofertados pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito da UAB. Os polos são mantidos pelos municípios ou pelos estados, com o objetivo de oferecer infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância. Um local de encontro regional para as aulas presenciais, os estudos, a orientação das práticas laboratoriais e avaliações dos alunos.

A criação da UAB se estabeleceu como um marco das políticas públicas e expansão da EAD no país, com uma meta para 2014 de seiscentos mil alunos e mil polos de apoio presencial, segundo o site institucional da UAB/CAPES. A UAB e outros programas de fomento à EAD possibilitaram às instituições públicas de ensino superior estruturar equipes multidisciplinares para atuarem nos cursos a distância.

Uma equipe multidisciplinar pode ser composta, com algumas variações, pelo Coordenador do Curso, Coordenador de Tutoria, Revisor de Linguagem, Professor Conteudista, Professor Formador, Tutor a Distância, Tutor Presencial e Coordenador do polo. A atuação dos profissionais em EAD apresenta características diferenciadas e responsabilidades específicas conforme a função exercida em um curso na modalidade a distância. Algumas atribuições são previstas pela UAB e empregadas pelas instituições e polos de apoio presenciais integrantes deste sistema:

Coordenador do Curso – responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades acadêmicas do curso.

Coordenador de Tutoria – responsável pelo apoio à coordenação do curso no acompanhamento e supervisão das atividades dos tutores.

Professor Conteudista – responsável pelo planejamento e elaboração do material didático, revisão e adequação dos conteúdos da sua disciplina para a modalidade a distância.

Professor Formador – responsável pelo desenvolvimento das atividades docentes, avaliação dos alunos e coordenação das atividades dos tutores atuantes nas disciplinas sob sua coordenação.

¹⁸ UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL DO BRASIL/CAPES. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>> Acesso: 23 jul. 2012.

Revisor de Linguagem - responsável pela revisão de linguagem, semântica e ortografia dos materiais didáticos, bem como a sua adequação para a modalidade a distância.

Tutor a Distância – responsável pela orientação e acompanhamento das atividades on-line realizadas pelos alunos, apoio ao professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes, mediação entre professor e aluno.

Tutor Presencial - responsável pela orientação, acompanhamento e mediação dos alunos no polo de apoio presencial; apoio operacional a coordenação do curso nas atividades presenciais, em especial na aplicação de avaliações.

Coordenador de Polo - responsável por acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo.

As instituições que ofertam cursos a distância, segundo Moore (2007), devem estar atentas para a organização da equipe multidisciplinar, visto que gerenciar o processo de desenvolvimento de um curso é bastante complexo, com muitas tarefas a serem realizadas por diversos profissionais. Diferente do ensino presencial, no qual o planejamento da aula e sua execução são efetivados por uma única pessoa, face a face, ocorrendo o feedback, muitas vezes, imediato e os ajustes podem ser realizados com maior facilidade. A EAD, para este autor, requer um planejamento mais criterioso, visto que os alunos estarão interagindo com o material e com orientações elaboradas, com os pares, e com os tutores em espaços e tempos diversos. A EAD envolve aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, com destaque ao uso de diversas mídias e diversificação de estratégias de ensino.

Nos últimos anos, a EAD brasileira passou por grande expansão e reconhecimento crescente no campo educacional. Para Mill (2010), esse crescimento não foi acompanhado por estudos aprofundados na área. As iniciativas das universidades públicas ou privadas para atender à demanda social por cursos a distância não trouxeram consigo o amadurecimento científico, sendo ainda escassas e superficiais as análises deste campo de pesquisa.

2.2 Concepções, abordagens e teorias da EAD

No processo de gênese da Educação a Distância, a partir do ensino por correspondência, chegando a utilização das tecnologias de redes, diversas concepções de Educação a Distância foram empregadas para orientar processos de planejamento e

implementação de cursos, que tem por principal característica a flexibilização do espaço-tempo de aprendizagem.

Estas concepções, após a segunda guerra mundial, foram fortemente influenciadas pela economia industrial baseada no modelo fordista. Belloni (2008) salienta que o grande desenvolvimento econômico do período capitalista do pós-guerra se caracterizou pela crescente penetração das práticas da economia sobre os outros campos da vida social. Na Educação a Distância, tal período influenciou as políticas e práticas, bem como as estratégias desenvolvidas e a produção de materiais pedagógicos. Muitos autores identificaram nessa modalidade os principais elementos dos processos de produção industrial: racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção de massa, planejamento, formalização, objetivação, concentração e centralização.

Segundo Moore (2007), grande parte das instituições adotou um modelo de planejamento instrucional ISD (Instructional Systems Design) que surgiu na Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de criação de treinamentos mais eficientes durante a guerra. Esse modelo tem como base a teoria dos sistemas, a psicologia behaviorista e a teoria da comunicação e informação.

Esse sistema compreende uma distinção entre as fases de concepção e execução de um curso a distância, sendo que os objetivos são minimamente detalhados e remetem a comportamentos e critérios de avaliação pré-estabelecidos e padronizados.

Filatro (2004) observa que esse modelo de desenvolvimento se apoia no fato de encarar todos os tipos de alunos segundo um perfil médio e estabelece previamente objetivos específicos e observáveis para o ensino. É um modelo baseado na teoria comportamentalista e no conceito de aprendizagem como um processo que pode ser previsto em mínimos detalhes, controlado, sequenciado e cujos resultados possam ser mensurados.

O principal problema para os instrutores em uma visão behaviorista da EAD, segundo Moore (2007), era um controle eficiente sobre os alunos, visto que eles estavam fora do seu alcance imediato. Os instrutores foram pressionados a reconhecerem e identificarem suas metas em termos muito específicos, medir o sucesso de todos os alunos de acordo com padrões precisos estabelecidos nos objetivos pedagógicos, testar até que ponto os alunos estavam cumprindo os objetivos do instrutor e proporcionar um reforço positivo aos alunos bem-sucedidos. O desafio era produzir um conjunto de

dispositivos que se adaptasse a todos os alunos de modo que nenhum se desviasse da rota planejada.

Nas duas últimas décadas, as transformações sociais, assim como a disseminação do uso da tecnologia digital e especialmente o uso da internet acrescentaram novas perspectivas para a Educação a Distância. As pesquisas sobre a natureza social dos processos de ensino e aprendizagem destacaram conceitos como interatividade, interação, colaboração, entre outros. Várias teorias, metodologias, abordagens invadem o campo educacional e influenciam fortemente os cursos na modalidade a distância através das teorias interacionistas e construtivistas. As teorias de Piaget são introduzidas em metodologias multidirecionais embasadas pela construção do conhecimento como fruto da interação sujeito-objeto, através de um processo permanente de construção e reconstrução que resulta na formação das estruturas cognitivas. As teorias de Vygotsky ressaltam a importância da interação social e uma posição central da língua como meio pelo qual o aluno constrói um modo de pensar e formar conceitos.

Para além de cursos rigidamente estruturados e de alunos passivos a serem treinados, muitos pesquisadores conceituaram uma dimensão da Educação a Distância que incluísse uma maior colaboração entre professores e alunos, bem como uma maior autonomia por parte dos estudantes, permitindo que muitos escolhessem, construíssem e controlassem seus próprios objetivos de aprendizado. De acordo com o grau de interação, diálogo, estrutura e autonomia, muitos autores caracterizaram diferentes pedagogias e abordagens utilizadas na EAD.

Para Moore (2007), cursos que apresentam maior rigidez em sua estrutura apontam para uma menor autonomia dos alunos, em consequência, menos diálogo construtivo e colaborativo entre os participantes. São cursos que apresentam uma sequência controlada de estudos e atividades a seguir de forma padronizada. Os alunos são admitidos como um grupo, e só podem estudar no ritmo deste grupo. Por outro lado, cursos que permitem uma estrutura mais flexível comportam uma maior autonomia para os estudantes, e conseqüentemente, mais diálogo construtivo e colaborativo entre os participantes. Em alguns cursos, os alunos exploram um conjunto indefinido de páginas na web ou outros materiais disponibilizados em ritmo próprio, apresentam as tarefas apenas quando se julgam preparados, e procuram apoio e orientação apenas quando necessitam.

O autor pondera sobre uma perspectiva de equilíbrio da EAD, que aceite a independência dos alunos como um recurso valioso em vez de uma perturbação, um

desvio de atenção. Para Moore (2007), o conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito do seu próprio aprendizado. Sendo possível, a partir de graus variáveis de autonomia, estrutura e interação, definir e classificar o tipo de programa de Educação a Distância.

Valente (2010) caracteriza diferentes abordagens pedagógicas de acordo com o grau de interação proporcionado nos Ambientes de Aprendizagem. Em um extremo está a broadcast, que usa os meios tecnológicos para enviar a informação ao aluno. Como não existe interação entre aluno-professor, a ênfase dessa abordagem recai no material instrucional e nos recursos utilizados na entrega das informações. O autor acredita que essa abordagem é bastante eficiente para a disseminação de informação para um grande número de pessoas, mas que não é suficiente para promover a construção de conhecimento. Em outro extremo, o autor caracteriza o estar junto virtual, uma abordagem possibilitada pelo advento da internet, que permite o acompanhamento intensificado dos alunos, através da criação de condições para o professor estar junto, ao lado do aluno, porém virtualmente. O professor propõe desafios e auxilia o aluno a transformar e buscar novas informações. Esta abordagem, para o autor, possibilita a construção de novos conhecimentos a partir do engajamento em projetos de aprendizagem ou situações problemas, com diferentes níveis de interação, assunto e conhecimentos, que ocorrem com cada aluno do curso. Nessa abordagem, as interações entre os alunos também são estimuladas, cada participante contribui para o grupo com o seu potencial, formando uma rede de aprendizagem. Esta abordagem apresenta como limitação a pouca quantidade de alunos que um professor consegue atender, “devido à exigência de muita interação e de um atendimento quase que individualizado ao aluno.” (VALENTE, 2010, p. 37)

Outro tipo de abordagem, segundo Valente (2010), é a escola virtual, a qual se trata de uma abordagem intermediária entre as abordagens broadcast e o estar junto virtual. É uma tentativa de implementar, usando meios tecnológicos, cursos ou ações educacionais presentes no ensino tradicional. Reproduzindo, com recursos tecnológicos, uma transposição da sala de aula presencial. Uma “virtualização da escola tradicional”. Tais ações são centradas no professor, pois existe alguma interação professor-aluno mediada pela tecnologia, mas se resumem, na maioria das vezes, na verificação pelo professor se o aluno processou a informação passada através dos materiais didáticos. Para o autor, esta abordagem tem norteado a maior parte dos cursos ou ações educacionais em EAD. A implementação é feita geralmente através de bons materiais de

apoio, muitas vezes, elaborados por especialistas especificamente para as situações propostas, como também integram recursos como e-mail, fóruns para discussão, mural, vídeo conferência. Para o autor, a implementação desta abordagem tem utilizado soluções que demonstram muita competência, eficiência e profissionalismo, mas em geral todo o aparato tecnológico serve para facilitar a transmissão de informação e não a construção de conhecimento.

Para muitos autores, a interação é um conceito complexo em educação, e tratando-se de EAD, a complexidade é ainda maior, pois existem diferentes agentes interagindo das mais variadas maneiras, com inúmeras ferramentas, com expectativas e objetivos bastante distintos. Mattar (2009) considera que existe uma tradição constituída e muito rica de discussões sobre interação em EAD, sendo que o pontapé inicial foi dado por Moore (1989) com seu artigo *American Journal of Distance Education*, que aborda as relações entre alunos, professores e conteúdo em EAD por meio de três tipos de interação: aluno/professor, aluno/aluno, aluno/contéúdo. Posteriormente, autores como Hillman, Willis, Gunawardena Soo, Bonk e Terry Anderson adicionaram outros tipos de interação: aluno/interface, professor/professor, professor/contéúdo, contéúdo/contéúdo e a interação vicária. Mattar aborda os tipos de interação observados com a contribuição de vários autores que trabalharam sobre o tema:

a) Aluno/professor

A interação com o professor fornece motivação e feedback aos alunos, auxiliando seu aprendizado. Através do loop interativo a aprendizagem é facilitada. Estruturalmente a interatividade é um circuito de mensagens que flui de uma entidade originadora a uma entidade-alvo, e então retorna a entidade originadora. Uma pergunta do professor respondida por um aluno não chega a ser interativa, pois não houve o feedback. O retorno seria uma condição necessária para a interação.

b) Aluno/contéúdo

Os conteúdos podem estar acessíveis em diversos formatos, podendo ser acessados de diferentes maneiras: som, texto, imagens, vídeo e realidade virtual sendo explorados, selecionados, controlados, respondidos, modificados. O autor comenta que o aluno pode, hoje, criar seu ambiente pessoal de aprendizagem, personalizar o conteúdo com o qual deseja interagir e, inclusive, contribuir para o aperfeiçoamento do material utilizado nos cursos.

c) Aluno/aluno

Interação que caracteriza, para o autor, o aprendizado colaborativo ou cooperativo, e envolve o aspecto social da educação. Gera motivação e atenção para o feedback dos colegas e diminui a sensação de isolamento do estudo a distância. Um recurso introduzido recentemente em AVAs é a possibilidade dos próprios alunos avaliarem as atividades e contribuições dos colegas. O autor salienta que este tipo de interação nos cursos on-line pode ser bastante distinto do tipo de interação que ocorre entre alunos em cursos presenciais, dando como exemplo o caso de alguns alunos que participam pouco das discussões presenciais e nas discussões on-line acabam participando intensamente e vice-versa.

d) Professor/professor

As redes de comunicação têm possibilitado oportunidades sem precedentes de interação entre professores, trocas de experiências, discussões e fontes de assistência, constituindo, assim, comunidades físicas e virtuais.

e) Professor/conteúdo

O professor-tutor pode também interagir com o conteúdo dos cursos de diversas maneiras: realizando comentários, sugerindo fontes de consulta, propondo atividades, adicionando recursos e mesmo modificando o currículo e o próprio material do curso.

f) Conteúdo/conteúdo

Alguns programas possuem hoje a capacidade de autonomia e adaptação utilizando recursos de inteligência artificial. Um programa pode atualizar automaticamente as referências sobre determinado tema, durante um curso, mantendo uma bibliografia dinâmica.

g) Aluno/interface

Essa interação dá conta das interações que ocorrem entre aluno e a tecnologia, já que o aluno precisa utilizar a tecnologia para interagir com o conteúdo, professor e outros alunos.

h) Auto-interação

O autor observa que a auto-interação são as reflexões do aluno sobre o conteúdo e o próprio processo de aprendizado, ou seja, uma conversa do aluno consigo mesmo, durante o engajamento com o conteúdo.

i) Interação Vicária

Neste tipo de interação, o aluno interage, silenciosamente, com a discussão/interação de outrem. Ocorre quando um aluno observa e processa ativamente a interação entre outros alunos ou entre professores e alunos. Apesar de aparentemente passivo, este tipo de interação pode contribuir significativamente para o aprendizado, já que nessa atividade mental o aluno estrutura, processa e absorve o conteúdo do curso.

A incorporação das tecnologias de informação e da comunicação na educação foi comumente relacionada, durante o período de expansão da EAD, ao potencial de interação e colaboração, que lhe são inerentes. Algumas questões, no entanto, em torno da utilização das TICs na educação foram suscitadas por diversos autores e pelas comunidades escolares. Mattar (2009) aborda o debate contemporâneo em relação à tecnologia, por um lado àqueles que criticam a dominação do homem pela máquina e pelo mercado; e do outro lado, aqueles que enxergam na tecnologia a realização da liberdade dos seres humanos. Para Mill (2010), o uso da tecnologia na educação divide os educadores em dois grupos, os que têm medo das tecnologias, e aqueles que concebem a tecnologia como salvação para todos os problemas. Mas, a principal confusão, segundo este autor, é tomar uma inovação tecnológica, por uma inovação pedagógica, pois vivemos em uma formação social que possui um discurso tecnológico, na qual domina quem controla as informações. Segundo Litto (2009) convive-se com a tensão entre a mudança impulsionada pelas possibilidades da tecnologia e a estabilidade encapsuladora das práticas pedagógicas pautadas pela transmissão massiva de informações. A EAD, teoricamente, trabalha com um contexto colaborativo centrado no aprendiz, mas os modelos de design instrucional são ainda baseados em paradigmas presenciais e centrados no professor.

O conceito de design instrucional (DI) surge na EAD como campo de pesquisa e atuação de planejamento, desenvolvimento e utilização sistemática de métodos, estratégias, técnicas e atividades de ensino para projetos educacionais apoiados por

tecnologia. Filatro (2008) apresenta três modelos para o design instrucional: fixo, aberto e contextualizado.

O design instrucional (DI) fixo apresenta a separação completa entre as fases de concepção (design) e execução (implementação). O planejamento e produção de cada objeto de aprendizagem acontecem antecipadamente à execução e à ação de aprendizagem. Esse modelo de Design é rico em conteúdos bem estruturados, mídias selecionadas e feedbacks automatizados, dispensando, muitas vezes, a participação de um educador. É dirigido à educação de massa.

O modelo de design aberto valoriza mais os processos de aprendizagem do que os produtos. É mais artesanal e menos estruturado, com mais links encaminhando a referências externas. Os materiais didáticos são criados, refinados ou modificados durante a execução do curso. Considerado por Filatro (2008) o modelo que mais se aproxima da natureza flexível e dinâmica da aprendizagem. Exige menor sofisticação em termos de mídias, pois privilegia a personalização e a contextualização. Em geral, o DI aberto, é realizado diretamente no ambiente virtual, onde se dará a execução da ação educacional. Os professores possuem autonomia para ajustar a proposta original e para alterar o design básico do ambiente virtual de aprendizagem, a partir de avaliação formativa, do perfil do aluno e do mapeamento curricular.

Com um maior equilíbrio entre a automação dos processos de produção de objetos de aprendizagem e a contextualização da situação didática, Filatro (2008) apresenta o design instrucional contextualizado (DIC). Este modelo de design instrucional utiliza as ferramentas da web 2.0 e se aproxima do design instrucional aberto, visto que valoriza o contexto e as relações dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem, porém não exclui a possibilidade de utilização de unidades fixas e pré-programadas. No DIC, apresenta-se um ambiente base ou um repositório de objetos de aprendizagem previamente produzidos e disponibilizados, mas que podem sofrer adaptações e escolhas, segundo a participação de todos os agentes, inclusive dos alunos na implementação do curso. Os objetivos pedagógicos são flexíveis e a seleção de estratégias e avaliações são contextualizadas a partir do grupo em que ocorre a ação educacional. Neste modelo de design, a implementação não está dissociada da concepção (fases de análise, planejamento e produção), mas progride através de uma série de estágios e então espirala de volta, adicionando mais detalhes, caracterizando um desenho educacional contextualizado.

Desde o padrão de planejamento instrucional ISD (Instructional Systems Design), surgido na Segunda Guerra Mundial, até as novas abordagens possibilitadas pela internet, muitos modelos de design instrucional foram utilizados na EAD. Alguns pautados na reprodução de atividades, para um grande número de alunos, com dialogicidade nula ou limitada, com transmissão de conhecimento em massa que reforça a cultura passiva e receptiva, com o foco no produto. Outros, com maior flexibilidade e pautados na construção do conhecimento em rede, em que todos ensinam para todos e aprendem com todos.

Para alguns autores, a EAD evoluiu para uma proposta mais personalizada de atendimento, caracterizando uma aprendizagem colaborativa e construção coletiva do conhecimento. No aprendizado colaborativo, conceituado por teorias sócio-interacionistas, os significados são construídos pelos alunos como resultados de uma interação entre vários elementos, mediante um sistema de signos que possibilita o intercâmbio e compartilhamento, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo. Segundo Moore (2007), alguns pesquisadores concluíram, em seus estudos, que a dinâmica de um grupo virtual congrega todos os participantes na direção de várias formas de conciliação e discussão visando construir, em um contexto social, um conhecimento comumente aceitável. A EAD, em uma conjuntura colaborativa, centrada no aluno, fortalece as iterações horizontais.

Outros autores ponderam que o potencial de interação proporcionado pela utilização dos recursos telemáticos, não garantem uma mutação cultural na educação, estando ainda atrelada à reprodução dos modelos tradicionais de ensino. A EAD, nesta perspectiva, fortalece as interações verticais, centradas no professor. Para Mill (2010), o mundo e a sociedade estão mudando constantemente, contudo, muitas vezes, as concepções educacionais ainda se encontram ancoradas em uma visão hegemônica e tradicional de currículo.

Talvez as questões sobre esta modalidade de educação não estejam na definição de onde se encontram os centros, ora aqui, ora acolá, mas sim de perceber as linhas flexíveis as quais banham estes tecidos, que multiplicam os centros, os olhos, as vozes, o burburinho, o turbilhão incontido nos processos de ensino-aprendizagem. Processos que envolvem, não apenas a produção de significação em torno de uma área de conhecimento, mas novas misturas, novas simbioses, novas metamorfoses em um currículo entrelaçado com elementos técnicos, humanos, políticos, epistêmicos, artísticos, sociais, culturais.

No recorte do plano de organização da EAD, foram apresentadas diferentes concepções de aprendizagem e abordagens incorporadas e instituídas pela necessidade da inter-relação de professores e alunos que possuem a característica especial de estarem separados entre si. Na busca de um ponto de entrada, o encontro de alguns fios que podem ser entrelaçados a uma máquina-tear da pesquisa. Uma possibilidade de superar as polarizações, compondo novas tessituras entre o vertical e o horizontal, entre o ensino e a aprendizagem, entre a transmissão e a construção, entre o sujeito e o objeto.

O uso do hipertexto, a possibilidade de manipulação e intervenção da mensagem possibilitam movimentos que se produzem e se refazem na dinamicidade e na singularidade de cada conexão: leitura, escrita, interação, produção de sentido. Muitas possibilidades de trajetórias, de composições de textos, de recombinação de conteúdos, de fragmentos que não se constituem em um bloco único, mas em recortes que podem ser desmontados, rasgados, adaptados, remontados nos acontecimentos imanentes a cada aluno, grupo, atividade, em cada encontro, link, nó, bifurcação, navegação.

A mediação pedagógica e tecnológica em EAD sustenta-se em materiais didáticos produzidos por uma equipe multidisciplinar e pelas conexões entre os objetos educacionais e sua relação com professores, tutores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a EAD apresenta uma nova composição de planejamento e implementação dos cursos, diferenciada da modalidade presencial por suas particularidades na inclusão dos recursos tecnológicos, na alteração do espaço-tempo educativo e na incorporação de novos saberes docentes e discentes. Entrelaçamentos de fluxos, movimentos e forças. Entre pontos de condensação e linhas que fogem dos padrões estabelecidos. Entre o plano de organização da EAD e um plano com elementos díspares que entram em relação transversal, composição que acontece entre os espaços lisos e estriados¹⁹ de um currículo na cibercultura.

Ambientes de aprendizagem, blogs, wikis, fóruns de discussão podem produzir ambientes fecundos não apenas para a construção de conhecimentos como representação de mundo, mas também para a expressão coletiva de mundos por vir. Uma multiplicidade curricular acoplada à cibercultura. Para tanto, faz-se necessário um percurso criativo que possibilite um entrelaçamento ético-estético do ato de pesquisar.

¹⁹ “O espaço liso é ocupado por acontecimentos ou hecceidades, muito mais do que por coisas formadas e percebidas. É um espaço de afectos, mais que de propriedades. É uma percepção háptica, mais do que óptica. Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. É um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.185)

3. UM CURRÍCULO NO CIBERESPAÇO

Um procedimento ético-estético da pesquisa implica em uma abertura aos encontros; deixar-se esvanecer, ser atravessado por múltiplas vozes. Aventurar-se na criação de uma caixa de ferramentas para dar conta de um movimento contínuo entre o plano de organização da EAD e a máquina-tear da pesquisa. A escrita acontece enquanto dispositivo²⁰ que funciona em uma sucessão de processos de desterritorialização e de reterritorialização, onde o pesquisador exercita continuamente o abandono do seu ponto de vista para mergulhar em outras imagens, desfazendo as formas, rompendo os limites. Um dispositivo que permite deslocamentos a partir de referências teóricas que se agenciam²¹ com a pesquisa, não se convertendo em um círculo fechado, mas constituindo um movimento espiralado que se atravessa e retorna sobre todas as etapas.

Problematizar a Educação a Distância, a partir de um referencial teórico que potencialize outras conexões entre currículo e tecnologia, implica conversar com autores que possibilitem um entrelaçamento ético-estético. Pintaremos esta pesquisa com muitas mãos, pincéis, tintas e cores. A primeira camada desta pintura pode ser o currículo problematizado pelo conceito de rizoma de Deleuze e Guattari.

Para compor a teoria das multiplicidades, Deleuze e Guattari (1995) apresentam o conceito de rizoma, no qual não existe um centro pré-determinado. O rizoma é sempre multiplicidade, interconexão de pontos que se originam de qualquer parte e podem estar conectados a quaisquer pontos. O conceito de rizoma potencializa a problematização da concepção tradicional de currículo, desconstruindo a ideia de conhecimento único e universal, incentivando a pensar em mapas abertos, conectáveis em todas as suas dimensões, permeados com linhas de fuga.

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. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas

²⁰ Um dispositivo se compõe como sistema heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos, colocando em jogo estratégias de manipulação das relações de forças, seja para desenvolvê-las em uma determinada direção, seja para bloqueá-las. O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder e ligado a uma configuração de saber. (FOUCAULT, 1979, p.137)

²¹ Um agenciamento põe em conexão certas multiplicidades mudando sua natureza à medida que trabalha, ao mesmo tempo, nos fluxos semióticos, fluxos materiais e fluxos sociais. São complexos de linhas com dupla articulação e pressuposição recíproca entre conteúdo e expressão. “Os enunciados ou as expressões exprimem transformações incorporais que “se atribuem” como tais (propriedades) aos corpos ou aos conteúdos.” (DELEUZE;GUATTARI, 1995, p.218-219)

segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.25).

O conceito de rizoma subverte o modelo de árvore que remete a Descartes, criador da imagem da árvore do conhecimento: as raízes representariam o mito, como origem; o tronco representaria a filosofia, como sustentação; os galhos as diferentes disciplinas, divididas ainda em ramos. Gallo (2007) observa que por mais que a árvore dê vazão aos recortes e divisões, estes sempre tendem a retornar para a totalidade, pois existe uma única árvore, sendo possível o conhecimento do todo, podendo-se ver a árvore inteira, uma realidade una.

A árvore ou a raiz, como imagem, desenvolve a lei do Uno que se torna dois, depois quatro, mas que ainda necessita de uma unidade principal. A lógica da árvore é do decalque e da reprodução. Diferente do rizoma, em que qualquer ponto pode ser conectado a qualquer outro, e sendo uma “[...] multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza”. Com o rizoma, podemos pensar em mapas e não em decalque e “se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.23)

O conceito de rizoma possibilita outras perspectivas sobre conhecimento, sociedade, mundo, realidade, totalidade, verdade. Mas não se trata de uma simples oposição entre raízes e rizoma, visto que “existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar em rizoma”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.33)

Nessa perspectiva, os rizomas podem ser fechados, arborificados, estratificados, mas o inverso também é possível, mesmo em organizações mais fechadas rizomas podem começar a lançar suas hastes, suas linhas de fuga, suas subversões aos padrões pré-determinados e significações dominantes. “E é verdade geralmente que uma mesma coisa admite os dois modos de cálculos ou os dois tipos de regulação, mas não sem mudar singularmente de estado tanto num caso quanto no outro”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.38)

Nesse sentido, um currículo pode conter raízes e rizomas, decalques e mapas, centralização e transversalidade, linhas de segmentaridade e linhas de fuga. Podem conter fenômenos de massificação e linhas que continuam a fazer rizoma na produção, criação e experimentação de um currículo.

Silva (1999) pondera que o currículo como espaço e campo de produção de

significado não se desvincula de seu caráter social. O currículo possui as marcas da sua produção;

“[...] os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados”. (SILVA, 1999, p.22)

Mas, a cada vez que um currículo entra em nova relação, uma estética diferente se estabelece e;

“[...] mesmo que apareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto de relações sociais”. (SILVA, 1999, p.22)

Problematizando o currículo pelo seu caráter produtivo e criativo podemos perceber que, para além de um produto, o currículo pode ser uma rede de entrelaçamentos, uma multiplicidade de elementos que se refazem recursivamente em suas conexões, produzindo uma estética, um relevo, uma aparência, um ambiente. Um meio, onde o que importa não é a origem ou a essência do currículo, mas o mapa desta superfície, a cartografia deste ambiente. Uma geografia mais do que uma história. Não um produto, mas um processo em constante movimentação dos seus componentes. Traça-se um labirinto de possibilidades que colocarão em movimento intensidades e forças. Instanciamentos abertos e indeterminados pelas conexões entre as várias linhas que se atravessam nos agenciamentos.

Um rizoma, para Deleuze e Guattari (1995), não é feito de unidades, mas de dimensões, ou direções movediças, não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda, multiplicidade. As multiplicidades se definem pelo fora, pela linha de fuga, pela qual ela muda de natureza ao se conectarem a outras linhas.

Um currículo pode ser percebido como um sistema aberto e múltiplo, um mapa desmontável, conectável, reversível, modificável. Não um percurso, mas inúmeros percursos. Não um ponto de partida e um ponto de chegada, mas múltiplas entradas e saídas. Não um roteiro, mas uma performance, com possibilidade de transformação contínua, pelo crescimento das suas dimensões nas conexões e agenciamentos. Um currículo produtor de encontros, misturas, miscelâneas, com menos hierarquias, controle e certeza de verdade. Um currículo ético-estético.

Um currículo que se faz nas relações de um coletivo múltiplo e plural, portanto, em um constante devir, comendo com o que está dado e o que está por vir, produzindo uma estética de professor, uma estética de aluno, uma estética de curso, uma estética de material didático produzidos nas relações e encontros dos percursos educativos.

Diante disso, o planejamento de um currículo, um curso, uma aula, um material educativo não se encerra em um modelo estático e inerte. No planejamento do currículo um plano é traçado colocando em relação uma multiplicidade de componentes na dinâmica de sua produção. Um currículo carrega as marcas sociais de sua produção, veicula um discurso pedagógico e científico permeado por ideologias, por conhecimentos aceitos como verdadeiros segundo a formação social e histórica em que está inserido. Como também, recebe as marcas da instituição em que está imerso segundo suas concepções sobre o papel da educação na sociedade, da mesma forma que é marcado pelas concepções de ciência, educação, cultura, conhecimento, verdade e realidade dos professores envolvidos nas práticas educativas.

No planejamento de um currículo há sempre que responder: Para quem? Para quê? E como? A partir dessas questões e de acordo com escolhas éticas e políticas, as peças da máquina são selecionadas e colocadas em funcionamento.

Um currículo é uma política, na seleção de suas peças se comporá uma instância de currículo, que possui marcas, que carrega intenções, objetivos, significações. Mas que entrará novamente em relação na execução deste currículo e explodirá em desdobramentos indeterminados, pois não existe como determinar previamente todas as variáveis e fixar um resultado a ser alcançado de forma linear e direta. A cada relação, a cada variação das multiplicidades, linhas de fuga podem explodir metamorfoseando territórios e paisagens. Faz-se mais no caos do que em certezas e verdades. Então, algumas questões podem surgir: Como dar consistência a esse caos sem estabelecer objetivos fixos e intenções pré-determinadas? Como não fechar, arborificar, estratificar os rizomas, em prol de todo o movimento criativo e produtivo do currículo, sem se perder em linhas de fuga que não possuam um plano que as acolha?

Um currículo inscrito em um plano de consistência compõe com o múltiplo, com as conexões entre as diversas partes do plano, escapa dos estratos²², das formas, atravessa os agenciamentos, traça uma linha abstrata que produz diferença. Um currículo, nesse

²² “Os estratos são fenômenos de espessamento no Corpo da terra, ao mesmo tempo moleculares e molares: acumulações, coagulações, sedimentações, dobramentos. São Cintas, Pinças ou Articulações.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.216)

sentido, compõe-se como possibilidade de relação em uma série de acontecimentos dos percursos educativos. Na dimensão do planejamento de um currículo, uma abstração de um plano se traça com a criação de elementos heterogêneos, os quais entrarão em conexões singulares a cada lance de dados. A cada nova instauração do plano, em uma nova turma, com um novo coletivo, uma nova formação produzirá novos acoplamentos, outras linhas, outras possibilidades. Novos corpos que se misturam, transformam-se, dançam nos movimentos de ida e volta no plano de consistência, não parando de tecer um gigantesco tear. Agenciamentos explodem entre o plano traçado e o coletivo compondo múltiplas instâncias, diferentes dimensionalidades de aprendizagem, de afectos, de perceptos, produzindo em cada individuação uma estética, uma obra em composição entre o plano das formas e o plano das forças, um enlace pelo meio, na alternância entre o instituído e o molecular. Um aprender singular.

Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou de sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos. (DELEUZE, 2006a, p.184)

Para Deleuze (2003), o aprender está sempre em uma dimensão de transversalidade, em que a unidade e a totalidade se organizam por si mesmas, sem unificar nem totalizar objetos ou sujeitos. Dimensão que mistura pontos de vista fragmentados os quais só afirmam em comum sua diferença e trazem em si uma força de não-comunicação:

Os nomes, os seres e as coisas estão abarrotados de um conteúdo que os faz explodir; assiste-se, então, não só a uma espécie de explosão dos continentes pelos conteúdos, mas à explosão dos próprios conteúdos que, desdobrados, explicados, não formam uma figura única, mas verdades heterogêneas em fragmentos que lutam muito mais entre si do que se conciliam. (DELEUZE, 2003, p.115)

Um mundo de signos, segundo Deleuze (2003), desdobra-se segundo linhas do tempo, linhas de aprendizado; nessas linhas, eles interferem uns sobre os outros, sem se corresponderem ou simbolizarem, sem entrarem em combinações de um sistema de verdade.

Nem existem significações explícitas nem idéias claras, só existem sentidos implicados nos signos; e se o pensamento tem o poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma Idéia, é porque a Idéia já estava presente no signo, em estado envolvido e enrolado, no estado obscuro daquilo que força a pensar. (DELEUZE, 2003, p.91)

E o que força a pensar é o objeto de um encontro. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural. Implica alguma coisa que violenta o pensamento e o tira de sua natural apatia. Um encontro perturbador e violento com signos e forças que ultrapassam a noção de sujeito, objeto e individualidade. Um encontro com o fora do pensamento no choque com os signos do mundo. Uma aprendizagem que causa estranheza e não possui semelhança com o “objeto emissor de signos”. Um aprender incomensurável e diferencial de gênese problemática. “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos.” (DELEUZE, 2003, p.21)

Um tempo perdido, inicialmente obscuro, que confunde o sentido com significações inteligíveis, explícitas e formuladas. Mas também tempo redescoberto, para além dos objetos designados, além das verdades inteligíveis, tempo das multiplicidades alógicas ou supralógicas, que ultrapassam tanto os estados da subjetividade quanto as propriedades do objeto. O que não se sabe no início da aprendizagem é que esta não tem necessidade de ser dita para ser manifestada e que podemos colhê-la sem esperar pelas palavras e, até mesmo, sem levá-las em conta. E “mais importante do que o pensamento é aquilo que faz pensar.” (DELEUZE, 2003, p.29)

Um currículo inscrito em um plano das singularidades e das multiplicidades apresenta acontecimentos e expressões de mundos possíveis, sem a necessidade de valores transcendentais que selecionariam o certo e o errado, o bom e o mau, o verdadeiro e o falso. Um espaço potencializador de encontros, de emissão de signos sensíveis, de tempo perdido e de tempo redescoberto. Espaço-tempo de criação, de aprendizagem, preenchido por elementos heterogêneos, fragmentados, efêmeros, não totalizantes, não quantificados. Um aprender obscuro, singular, processo a ser constantemente reiniciado, reinventado em um jogo no qual as peças não são codificadas com propriedades intrínsecas, previamente qualificadas e categorizadas. Jogo onde os movimentos não estão todos previstos e as peças se distribuem em um espaço aberto, podendo surgir em qualquer ponto, o movimento não vai de um ponto a outro, mas acontece sem destino, sem partida, nem chegada.

Para Silva (1999), o conhecimento tem sido tratado tradicionalmente como uma coisa, a qual se atribuiu poderes transcendentais. Por outro, a crise educacional tem denunciado seu caráter produtivo, construído socialmente por relações de poder, pelas práticas de significação que não pressupõe o currículo apenas como representação, e sim

na dinâmica da produção de sentido, no acontecimento e nas relações que se articulam entre a forma e os movimentos do pensamento.

Selecionam-se as peças do jogo, traça-se um plano de consistência que coloca em relação uma multiplicidade de elementos que se refazem em suas conexões, mudando sua natureza, produzindo uma estética de aprendizagem, uma ocorrência, uma instância. Nesse sentido, os problemas relacionados ao plano não são concebidos segundo uma imagem do pensamento ligada a uma busca de verdade, mas sim formulados no sentido de corresponder ao movimento de produção de uma realidade imanente aos acontecimentos.

No plano de consistência, acontecem desdobramentos constantes de um labirinto de questões e de problemas que não se extinguem nas soluções. “Um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem.” (DELEUZE, 2006a, p.159) Um signo carrega em si um campo problemático que pede uma resposta singular, cada um sendo afetado e produzindo algo diferente em suas relações. Os signos e as ideias problemáticas são “complexas multiplicidades de relações”. (DELEUZE, 2006a, p.159) Fazer, refazer e desfazer conceitos a partir de um horizonte movente, de um centro sempre descentrado, de um campo problemático em deslocamento, no qual a distinção se dá pela singularidade, e não por uma dualidade do verdadeiro e do falso. “Uma outra justiça, um outro movimento, um outro espaço-tempo.” (DELEUZE, 1997a, p.14)

Com efeito, de um lado, o aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções. [...] Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhes correspondem. (DELEUZE, 2006a, p.160)

Nessa perspectiva, o currículo se compõe muito mais pela produção e criação, do que seu caráter determinado e estrutural; movimenta-se muito mais por seus problemas, do que por objetivos e intenções pré-determinados; produz realidades e conhecimentos nos acontecimentos, sem a busca incessante por uma verdade transcendental que representaria o real. O currículo é uma máquina que entrará em pleno funcionamento na efetivação de uma aula, um curso, uma disciplina, um material didático, um objeto de aprendizagem tecnológico. Uma máquina que funcionará na simbiose de suas relações, nas ligações que se estabelecem entre os termos heterogêneos em um agenciamento. No funcionamento de uma máquina curricular, as peças articulam-

se e deslocam-se no plano, produzindo novos movimentos de pensamento, novos enunciados, várias instâncias de um plano, vários desdobramentos.

O plano de consistência é desdobrado, vários planos instanciados, em vários alunos, com várias linhas. Cada um criando um novo plano, uma nova máquina, perspectivas singulares em cada encontro: um aprender, um sentido. Enredando a EAD neste tear rizomático, pode-se perceber sua força para uma nova estética de currículo que, para além dos pontos de fixação de uma educação hegemônica, tradicional, linear e hierárquica, pode ser composta na Transversalidade e Diferenciação, por entre os territórios consolidados da EAD e elementos ainda não formados de uma educação molecular com potência de metamorfose.

Um currículo na cibercultura pode colocar em relação peças que se articulam, se cortam ou se sobrepõe a cada novo jogo. Curso, disciplinas, unidades, conteúdos, grade, guia, material didático, aluno, professor, tutor podem ser articulados em um plano aberto traçado nas estratégias e acoplamentos imanentes a cada situação de aprendizagem, na potência de acontecimentos singulares, nas conexões e nos agenciamentos que ultrapassam as significações e as palavras de ordem. Um agenciamento liga, conecta, compõe, combina, produz, fabrica corpos, movimentos e pensamentos.

A EAD se compõe por elementos que modificam a relação de professores e alunos com os espaços de aprendizagem. A educação hegemônica, historicamente, faz-se determinada pela sala de aula, pelo tempo cronometrado, pela relação direta face a face entre um professor e seus alunos. Esta imagem engendradora ergue toda uma série de expectativas e de normativas, o que encaminha um modelo do que deve ser o ambiente escolar, ou seja, de como deve ser seu funcionamento ideal.

A sala de aula presencial possibilita o desenvolvimento de atividades que acontecem na relação dinâmica entre um professor e seus alunos. As atividades podem ser avaliadas e ajustadas no transcorrer de uma aula, possibilitando um planejamento adaptado às situações apresentadas em um mesmo espaço-tempo educativo. Um centro de convergência em que uma única pessoa consegue prever, planejar, modelar, ajustar e avaliar. Uma presença, um lugar marcado, um tempo cronometrado que gera uma percepção de maior controle dos processos de ensino e aprendizagem, produzindo um espaço onde o aprender pode ser mais facilmente previsto e assegurado. Um espaço onde as dimensões de ensino e de aprendizagem são atualizadas durante a execução das aulas, em uma relação dinâmica e, ao mesmo tempo, controlada pela presença. Um único

professor que dosa o quanto de flexibilidade e o quanto de estrutura que a sua aula e os seus alunos vão absorver.

A EAD potencializa uma mistura de corpos, corpo “professor-tutor-aluno-tecnologia-ambiente-recurso-material-conteúdo” que se produz nos encontros e desencaixes de um espaço-tempo desdobrado, folhado, multifacetado. Na EAD, uma multidão, várias forças produzindo uma composição de múltiplas vozes. Textos e contextos a serem selecionados, a serem compostos em inúmeras bifurcações, nos labirintos de uma rede com vários nós, várias possibilidades de conexões, de hibridações, de bifurcações. Entre conexões, labirintos e redes, pensamentos e corpos que se atravessam, se chocam, se afetam, misturando o dentro e o fora, o antes e o depois, a velocidade e o movimento. Espaços que, muitas vezes, causam estranheza pela percepção de uma falta de controle. Uma distância que dificulta os ajustes do que deve ser aprendido, como deve ser aprendido, em qual ritmo deve ser aprendido. Nesse desconforto, muitas vezes, geram-se os espaços mais resguardados e blindados.

Espaços cercados, murados, protegidos das linhas de escape, das linhas de fuga; protegidos do caos de um aprender que não pode ser previsto, roteirizado e modelado. Espaços fechados em hierarquias, os quais definem posições e direções para os fluxos e movimentos de um aprender que, mesmo com as tentativas de controle, não tem como ser unificado, totalizado, transferido. Um aprender que nunca se assemelha com objetos ou identidades, mas que se faz em um encontro com signos que podem ser emitidos por qualquer coisa ou pessoa. Não se trata de uma omissão na emissão de signos, mas um desapego aos signos emitidos. Não se sabe quais os percursos que alguém vai trilhar. Encontros podem acontecer em um fórum, em um chat, nas falas de um professor, de um tutor, de um colega. Em uma leitura, em um hipertexto, em objetos de aprendizagem, em links que levam a uma multiplicidade de problemas, de questões, os quais não se encerram nas suas respostas e nas suas soluções, mas se encontram sempre em deslocamento. Signos com potência para que um pensamento com desejo de criação se desiguale e se diferencie. Não se sabe aonde cada um vai se chocar, se misturar, se embrenhar, mas não seria o percurso único e garantido uma ilusão da “presença” do método e do controle?

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 dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para

aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo. (DELEUZE, 2006a, p.160-161)

A EAD, pela própria mediação tecnológica em redes de comunicação, rompe com a imagem concretista de espaço físico, o que torna possível um tensionamento com a visão hegemônica da realidade escolar. Essa modificação da perspectiva de visão da sala de aula produz possibilidades de novas relações, de novos acoplamentos, de novas subjetividades em uma mistura de dimensões relacionais, as quais podem produzir uma nova perspectiva para os processos de aprendizagem mesclados com um ciberespaço potencialmente aberto e plural. Cruzamento de vozes e um currículo com maior amplitude de contato. Um currículo que aposta em uma pluralidade das relações, utilizando-se de estratégias assíncronas de acoplamento com o ambiente escolar, onde a releitura do tempo possível de relação modifica também o espaço desta relação.

Uma relação que se produz pelos entrelaçamentos entre educação e tecnologia, que podem desdobrar e fragmentar processos tradicionalmente baseados em uma narrativa sequencial e criar novos modos de ocupação da espacialidade e da temporalidade escolar. Movimento que produz diferenças no território escolar ao modificar, não somente o sentido da relação, mas as possibilidades de interação com essa nova realidade. A EAD redimensiona o espaço e o tempo, o que torna efeito em uma modificação da dinâmica da ação educativa e, principalmente, em uma modificação possível da dinâmica da aprendizagem.

As etapas de concepção, planejamento e de execução de um curso a distância são constituídas em dimensões e grupos de atuação peculiares a esta modalidade. Uma primeira dimensão da EAD, a qual poderia ser chamada de dimensão do ensino, compreende as etapas de concepção e planejamento dos materiais didáticos produzidos por uma equipe multidisciplinar que elabora os objetos tecnológicos. Esta dimensão acontece com antecedência à execução do curso e se compõe, em muitos casos, não como planos multifacetados e abertos aos acontecimentos singulares nas dimensionalidades de aprendizagem, mas como modelos ou planos de organização que fornecem roteiros a serem seguidos pelos professores formadores, tutores e alunos.

Um roteiro, que delimita um espaço de aprendizagem em torno de relações previamente estabelecidas pelos agentes pedagógicos criados, obedece a um plano de organização que se constitui por um início e um fim. Estipula os papéis e os lugares que cada indivíduo ocupa dentro de posições e formas pré-determinadas. Estabelece problemas e questões a partir de soluções em conformidade a um modelo posto na

dimensão do ensino. As soluções já se encontram mapeadas, mensuradas, previstas. Percebem-se, nestes modelos ou planos de organização, estratificações que verticalizam os ambientes de aprendizagem. Os objetos tecnológicos, desta forma postos, emitem palavras de ordem com referências fixas e exteriores aos acontecimentos dos processos educativos. O material didático produzido carrega o ideal de ensino, o ideal de aluno, a delimitação da ideia a ser transmitida e reproduzida. O que produz, muitas vezes, um ambiente de aprendizagem que não se atualiza nas relações imanentes dos processos de aprendizagem, sobrando poucas brechas para professores formadores, tutores e alunos poderem ser autores e coautores de um espaço em movimento, em um processo dinâmico de criação e invenção.

Entretanto, mesmo em um espaço roteirizado por atividades mais estruturadas, múltiplas dimensionalidades de aprendizagem podem acontecer nas interações dinâmicas entre objetos tecnológicos, professores, tutores e alunos. Acontecimentos de um aprender que se produz na singularidade de cada novo grupo, cada nova turma, cada nova formação, cada novo fórum, cada nova invenção-criação de um currículo em movimento contínuo, obra aberta, perspectivada, entrelaçada nos agenciamentos coletivos de enunciação²³. Múltiplos atravessamentos compõem o espaço-tempo de aprendizagem, que tanto podem mesclar-se com as ideias, objetivos e conteúdos definidos no material didático de um curso na modalidade a distância, como explodir em outras possibilidades que extrapolam os limites e fogem em trajetórias inventivas transbordando os modelos previstos e os espaços-tempos determinados na dimensão de ensino. E mesmo que se tente conceber estes espaços entre canais e muros, fixando e subordinando a implementação da ação educativa a um pacote fechado, a um círculo de ressonância homogênia, rizomas podem brotar através das brechas dos fluxos desterritorializados de uma educação entrelaçada em redes de produção de sentido.

Ambientes de aprendizagem podem ser maquinados como meio, como trilhas a serem traçadas, apagadas ou retomadas em qualquer ponto. Um percurso é sempre singular. Os pontos criam-se pelas necessidades do trajeto, não possuem uma referência fixa. Conteúdo, atividade, hipertexto, problema, interação, colaboração, aprendizagem, professor, tutor, aluno como peças de uma máquina em relação dinâmica com outras

²³ “O caráter social da enunciação só é intrinsecamente fundado se chegamos a mostrar como a enunciação remete, por si mesma, aos agenciamentos coletivos. Assim, compreende-se que só há individuação do enunciado, e da subjetivação da enunciação, quando o agenciamento coletivo impessoal o exige e o determina.” (DELEUZE;GUATTARI, 1995a, p.18)

tantas máquinas científicas, políticas, sociais, técnicas, artísticas, filosóficas. Máquina curricular produzindo um novo espaço conectado com o fora, ilimitado e não determinado por moldes ou confinamento. É o próprio espaço e tempo da sala de aula que se altera, se acopla com novos personagens. Paisagens movimentadas por outras imagens, que podem carregar algumas estruturas enraizadas da cultura escolar, mas que também podem construir novas mediações entre professores e alunos na multiplicidade e na singularidade. Novas possibilidades para um currículo que acontece nas relações, nas interações e nas invenções de um espaço educativo plural. Plano que entra em relação, produzindo várias instâncias, várias dimensionalidades no espaço-tempo de aprendizagem e não foram previstas ou roteirizadas na dimensão de ensino.

A EAD, como potência de Transversalidade e Diferenciação, não se reduz e funciona apenas em territórios determinados ou em estruturas arborescentes, pois mesmo nas tentativas de fixar limites e hierarquias através de centros de ressonância e convergência, novas linhas fogem para fora dos muros e dos círculos. Currículo que modifica o modelo da sala de aula composto predominantemente pela comunicação “um-para-muitos” para a comunicação “muitos-para-muitos”. Vai-se do falar, do ditar e do transmitir uma mensagem para novas possibilidades de relações transversais - intra e extra grupos, na qual se dissolve o sujeito, multiplicando-se as vozes e o potencial de agenciamento coletivo. A transversalidade possibilita a desestabilização dos eixos cartesianos (vertical/horizontal) onde as posições de cada elemento do grupo já estão definidas e organizadas, potencializando a comunicação multidirecional, com todos os atravessamentos possíveis, para além das formas e das posições.

Currículo que produz, instiga, inventa, reinventa. Currículo que acontece na dinâmica dos percursos educativos, nos agenciamentos coletivos das redes de mediação, nos encontros com signos, nas linhas de aprendizado que ultrapassam a reprodução e a reconhecimento. Espaço-tempo de criação que se preenche com elementos heterogêneos e singulares.

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. [...] Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 2006a, p.31)

No espaço-tempo educativo, explosão de vozes se mistura e se contagia no burburinho de um currículo rizomático na cibercultura. Talvez dissolvendo os centros e as totalizações. Talvez deixando brechas para a resistência ao idêntico. Talvez inventando novos modos de pensar a educação.

4. TECNOLOGIA, TRANSVERSALIDADE E DIFERENCIAÇÃO

Ao problematizar o currículo através do conceito de rizoma percebe-se o seu potencial produtivo que, ao extrapolar o conhecimento como fato e informação, torna-se um território de produção de sentido, com possibilidades indeterminadas em um currículo multifacetado e dinâmico. Uma máquina produtora de máquinas.

Em uma formação social, segundo Deleuze e Guattari (1996), podem existir máquinas de diferentes estados que não param de trabalhar umas nas outras: a) máquinas abstratas de produção de identidades ou rostidade²⁴ que produzem estratificações com nós de arborescência e centros seletores; b) máquinas abstratas de consistência singulares e mutantes, de ordem molecular são desenvolvidas em um plano de imanência ou consistência com função diagramática conduzem os fluxos em linhas de desterritorialização positiva ou de fuga criadora.

Algumas formações sociais, para Deleuze e Guattari (1996), necessitam de rostos que diagramam, selecionam, organizam e codificam os corpos segundo signos e subjetividades determinados. Os rostos concretos são produzidos por uma máquina abstrata de rostidade, um sistema muro branco - buraco negro: muro branco onde a significância inscreve seus signos e o buraco negro onde a subjetivação aloja tudo que excede as identidades determinadas e dominantes. O muro branco se comporta como uma superfície de referência de unidades e elementos; o buraco negro trabalha como um computador central que se desloca no muro branco, operando escolhas segundo rostos elementares. Como um mecanismo de codificação binários que se relacionam aos pares: rostos de mãe-filho, professor-aluno, pobre-rico, chefe-subalterno. A máquina abstrata de rostidade possui neste sistema um papel de seleção de rostos, julga se o rosto concreto passa ou não passa, segundo as unidades de rostos elementares. Não apenas as cabeças são rostificadas, como também objetos, roupas, meios, ferramentas, tudo codificado, selecionado e organizado conforme uma matriz de pensamento homogeneizante dentro de uma paisagem também produzida e determinada.

As teorias tradicionais concebem o currículo como um instrumental de produção de identidades, inscrevendo no muro branco os conhecimentos válidos e as subjetividades aceitas conforme o modelo hegemônico. Determina uma matriz de correção onde o erro é

²⁴ A significância e a subjetividade são estratos produzidos por dispositivos que atuam nos dois eixos. Uma máquina abstrata de que imprime significância e seleciona as subjetividades em rostos que possuem ressonância por serem codificados para possuírem identidade e semelhança. (DELEUZE;GUATTARI, 1996, p.35-38)

negativado e o acerto é positivado. Produz um rosto para o currículo, para alunos, professores. Determinam suas relações, sua hierarquia, seus métodos, seus manuais. Rostos codificados por um sistema de resposta seletiva e de escolha.

Para Silva (1999), a educação institucionalizada e o currículo estão no centro do processo de formação de identidade, e se compõe como um dos principais dispositivos do processo de representação, inclusão, exclusão em que se definem e se constroem as identidades sociais que dividem o mundo social. Diferentes grupos sociais são situados de forma assimétrica ao processo de produção cultural. Existem forças hegemônicas, que procuram manter a significância e a subjetividade determinadas; e forças que resistem aos padrões dominantes. As relações sociais são hierárquicas, assimétricas, são relações de poder.

No entanto, o rosto pode ser marcado por traços, tiques, rugas, por linhas de expressão, por linhas de fuga, que fogem aos traços organizados do rosto produzido. “O rosto é um mapa”²⁵.

Que é um tique? É precisamente a luta sempre recomeçada entre um traço de rostidade, que tenta escapar da organização soberana do rosto, e o próprio rosto que se fecha novamente nesse traço, recupera-o, barra sua linha de fuga, impõe-lhe novamente sua organização. (DELEUZE;GUATTARI, 1996, p.64)

Então, um rosto é uma aparência, possui uma visibilidade e não uma essência. O rosto possui uma estética, que pode ser metamorfoseada por linhas que se traçam entre a paisagem e o rosto. O rosto é uma superfície. O rosto é uma política. O currículo é uma política. Desfazer o rosto também é.

Um currículo, uma estética, uma resultante, uma instancia. Não um produto fixo, um resultado com um valor de sucesso ou fracasso na busca por uma verdade que está dada e deve ser alcançada. Se o currículo se faz na relação de forças, uma alteração nos vetores altera a resultante, altera a estética, altera o rosto. Os dados podem ser jogados novamente, as peças da máquina podem funcionar de outra maneira e se articular na resolução de outros problemas. Os traços dos rostos podem ser liberados ao se conectarem em diversas combinações, podem fazer rizoma com a paisagem, com a tecnologia, com a arte, com a ciência. Máquina inventiva, criativa e nômade.

²⁵ “Desfazer o rosto é o mesmo que atravessar o muro do significante, sair do buraco negro da subjetividade. O programa, o slogan da esquizoanálise vem a ser este: procurem seus buracos negros e seus muros brancos, conheçam-nos, conheçam seus rostos, de outro modo vocês não os desfarão, de outro modo não traçarão suas linhas de fuga.” (DELEUZE;GUATTARI, 1996, p.64)

As organizações, os grupos, os indivíduos, segundo Deleuze e Guattari (1995), são atravessados e compostos por várias espécies de linhas que não possuem a mesma natureza: linha maleável e molecular, relativamente flexível, de códigos e territorialidades entrelaçados; linha de segmentaridade²⁶ dura ou molar que opera a organização dos segmentos e a sobrecodificação dos territórios; e linhas de fuga definidas por descodificação e desterritorialização. Os três tipos de linhas não só coexistem, mas também se transformam, passam umas nas outras em um mesmo grupo ou indivíduo.

Um currículo produz simultaneamente várias linhas que se movimentam e se entrelaçam, ultrapassando uma simples oposição de modelos. Um currículo, um rosto, uma máquina de produção de subjetivação que estará em pleno funcionamento nos espaços-tempos de aprendizagem, nos desdobramentos do plano de consistência, nos agenciamentos que explodem em linhas de fuga, em movimentos de desterritorialização positivos. Produzindo um rosto ou desfazendo sua organização em um processo contínuo de fluxos, linhas e forças.

Qual a rostidade de um currículo, suas marcas, seus tiques, seus buracos negros? Quais os traços que ele conecta? Quais as linhas que coexistem e que se transformam?

Traçar o mapa da EAD e suas possibilidades de Transversalidade e Diferenciação implica em distinguir as linhas e os tipos de segmentaridade²⁷ que compõem os ambientes virtuais de aprendizagem. Quais os pontos de captura, os centros de poder que caem no mesmo ponto e ressoam juntos? Quais linhas inventivas de múltiplas conexões marcam o espaço-tempo de aprendizagem, produzindo um fluxo maleável e flexível?

As tecnologias de informação e comunicação podem ampliar o potencial de manipulação da mensagem, embaralhando-se os papéis do emissor e do receptor, do professor e do aluno, possibilita-se a hibridação, a co-autoria, a intervenção. Entende-se, aqui, a transversalidade como possibilidades de grande comunicabilidade entre

²⁶ A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem: habitar, circular, trabalhar, brincar. A vida é segmentarizada espacial e socialmente de modo a garantir e controlar a identidade de cada instância e um jogo de territórios bem determinados e planejados a partir de oposições duais. No entanto, os segmentos sociais apresentam uma certa flexibilidade de grande comunicabilidade entre heterogêneos, de modo que o ajustamento de um segmento a outro pode se fazer de múltiplas maneiras. (DELEUZE;GUATTARI, 1996, p.92-93)

²⁷ Mesmo sendo justapostas e coexistentes é possível distinguir os dois tipos de segmentaridade: uma primitiva e flexível, a outra moderna e dura, pois não é a mesma máquina abstrata que opera no duro e no flexível. Na segmentaridade dura todos os centros ressoam, os buracos negros caem em um mesmo ponto de acumulação, um macro-rosto remetendo a uma máquina de ressonância binária. Em um regime flexível, os centros de poder não ressoam juntos, não caem no mesmo ponto, não convergem para o mesmo buraco negro central. Há uma multiplicidade de olhos produzindo um fluxo maleável, marcado por quanta de transversalidade. (DELEUZE;GUATTARI, 1996, p.94-98)

heterogêneos, em que as posições do emissor e receptor não estão demarcadas, categorizadas, fechadas; e a diferenciação como o agenciamento entre objetos tecnológicos, professores e alunos na produção de uma obra aberta, emaranhada em redes de vários nós que se fazem na movimentação de um campo de realidade imanente; pequenas segmentações em ato, onde se potencializam interações não-hierárquicas e de segmentaridade flexível que não ressoam no mesmo centro de poder; uma obra aberta com muitas possibilidades de combinação na produção de subjetividades singulares, com dinâmica de contágio e mutação. Um rosto a ser mapeado, a ser percorrido, a ser desfiado.

Os conceitos de transversalidade perpassam a obra de Deleuze e Guattari entrelaçados em uma teoria da multiplicidade e da diferença. Propõem um sistema com capacidade de produzir subjetividades singulares em espaços abertos, onde linhas de devir passam entre os pontos, crescem pelo meio, linha de fuga, linha transversal. Possibilidade de comunicação sem homogeneização, onde os rostos possam ser diferenciados, conectados a outras linhas, formando blocos de devir outro, que não se confundam nem com o sujeito e nem com o objeto, sem hierarquias, unificações e totalizações. Mobilidade em todos os sentidos. A transversal não liga, arrasta.

Um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois [...] A linha, ou o bloco, não liga a vespa e a orquídea, como tampouco as conjuga ou as mistura: ela passa entre as duas, levando-as para uma vizinhança comum onde desaparece a discernibilidade dos pontos. (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.91)

Deleuze (2003) implica o conceito de transversalidade na combinação linguística de uma obra literária. A transversalidade em uma dimensão suplementar de uma obra atravessa toda a frase, vai de uma frase a outra por todo um livro, chegando a conectar o livro com outras obras. Deleuze argumenta que, quando uma obra de arte entra em comunicação com o público, com outras obras do mesmo artista, com outras obras de outros artistas, acontece em uma dimensão de transversalidade, sem totalizar ou unificar sujeitos e objetos. Mistura de pontos de vista, possibilita que vasos fechados se comuniquem sem deixar de serem fechados em uma obra onde vários personagens se comunicam transversalmente sem totalizações ou unificações. Deleuze, no livro “Proust e os signos”, faz referência ao conceito de transversalidade, formulado e aprofundado por Guattari para dar conta das comunicações e relações do inconsciente. Guattari, segundo uma leitura de Deleuze, percebe a análise não como um dispositivo hermético, de uma

máquina exclusiva como na psicanálise, mas como possibilidade de suscitar a invenção de máquinas analíticas abertas à variação e à criação, de se inventar meios de análise próprios a cada situação.

Guattari (1981) propõe o conceito de transversalidade em oposição: a uma verticalidade que se encontra nos organogramas de uma estrutura piramidal e se organiza conforme diferentes níveis (chefes, subchefes, etc.); e a uma horizontalidade que organiza os iguais, que se ajeitam como podem na situação em que se encontram. Ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos.

A modificação deve intervir ao nível de uma redefinição estrutural do papel de cada um e de uma reorientação do conjunto. Enquanto as pessoas permanecem paralisadas em toma de si mesmas, elas não enxergam nada além de si mesmas. [...] A transversalidade no grupo é uma dimensão contrária e complementar as estruturas geradoras de hierarquização piramidal e dos modos de transmissão esterilizadores de mensagens. (GUATTARI, 1981, p.100-101)

A transversalidade, para Guattari (1981), é suporte do desejo do grupo que não se confunde com leis objetivas que definem as relações nas quais os indivíduos estabelecem entre si e com o já instituído. Uma dimensão que só acontece em certos grupos, que deliberadamente ou não, tentam assumir o sentido de sua práxis e se instaurar como grupo sujeito. Grupos que se definem por coeficientes de transversalidade, que conjuram totalidades e hierarquias; eles são agentes de enunciação, suportes de desejo, elementos de criação. Através de sua prática, eles não param de se defrontar com seu próprio limite. De outra forma, os grupos sujeitados se asseguram de mecanismos de autoconservação através da estruturação, hierarquização, totalização e unificação. Substituem as condições de uma verdadeira enunciação coletiva por enunciados estereotipados, por palavras de ordem que os protegem de um possível corte criativo. No entanto, o autor argumenta que se trata de menos de duas espécies de grupo, do que de duas vertentes que podem se alternar segundo contextos situacionais. De modo que, tanto grupos sujeitos correm sempre o risco de se sujeitar, como grupos sujeitados podem sempre conservar uma potencialidade de corte subjetivo criativo, a qual poderá ser revelada por uma transformação de contexto.

Novamente, uma composição de peças que não opera por uma oposição de modelos, mas nas possibilidades de se encontrar brechas para a diferença, em processos a serem constantemente reiniciados nos acontecimentos de um currículo no ciberespaço. A transversalidade possibilita uma abertura para uma enunciação coletiva do grupo, que não

se atrela apenas as estruturas formalizadas de um ambiente virtual de aprendizagem; uma composição que acontece entre as inúmeras bifurcações e possibilidades de conexões e relações, as quais possam potencializar cortes criativos e percursos singulares não demarcados por pontos de origem e de chegada; uma reorganização e redefinição dos elementos que povoam este ambiente e transformam a paisagem deste ambiente. Paisagem fragmentada e provisória, onde alunos, professores e tutores se movimentam em rotas indeterminadas, sempre sendo possível uma comunicabilidade que não se faz em torno de uma homogeneização ou de posições estáveis. Um grupo sujeito que não opera por hierarquia ou totalização, mas nas atualizações de um coletivo em movimento imanente aos acontecimentos educativos. Um processo em recursividade, no qual as posições dos elementos e a estética do ambiente vão sendo redefinidas, a cada entrada, a cada lance. Em cada acesso, uma nova possibilidade de desfazimento dos limites, uma nova composição de percursos, uma nova sequência de links, uma nova leitura, a intervenção de um professor que provocou um desafio, a participação de um colega que despertou um novo olhar para o ambiente, o encontro com algo que afeta, desvia, provoca uma nova escrita, uma nova postagem, e novamente povoa e transforma a paisagem e os corpos os quais a habitam. Um AVA, percebido como um dispositivo de produção de subjetividades, compõe-se em múltiplas possibilidades de acoplamentos nos espaço-tempo de aprendizagem; micropolíticas em relações que podem fazer oscilar os limites: conexão de desejos, de afetos, de sensações, de intensidades.

Estamos numa formação social; ver primeiramente como ela é estratificada para nós, em nós, no lugar onde estamos; ir dos estratos ao agenciamento mais profundo em que estamos envolvidos; fazer com que o agenciamento oscile delicadamente, fazê-lo passar do lado do plano de consistência. É somente aí que o CsO se revela pelo que ele é, conexão de desejos, conjunção de fluxos, continuum de intensidades. Você terá construído sua pequena máquina privada, pronta, segundo as circunstâncias, para ramificar-se em outras máquinas coletivas. (DELEUZE;GUATTARI, 1996, p.27)

Perceber a EAD como o agenciamento entre objetos tecnológicos, professores e alunos implica trilhar os territórios de uma educação imersa em um contexto plural de agenciamentos humanos e técnicos, constituindo-se nos espaços virtuais que se atualizam nas relações dinâmicas dos coletivos de enunciação. Uma possibilidade de um olhar diferenciado para um currículo que, entrelaçado ao ciberespaço, pode funcionar como um dispositivo de produção de sentido com potência de criação e diferença. Um espaço de produção de subjetivação composto por escolhas políticas, éticas e também estéticas. Segundo Guattari (1992), em um novo paradigma estético, criam-se novas modalidades

de subjetivação do mesmo modo que um artista plástico cria novas formas a partir da palheta de que dispõe. Produção de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas-múltiplas que oferecem possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial e sair de impasses repetitivos e, de alguma forma, re-singularizar. Para o autor, as evoluções tecnológicas, conjugadas com experimentações sociais podem caracterizar uma reapropriação da utilização das mídias, em uma compreensão polifônica e heterogênea de subjetividade. Admitindo que cada indivíduo, cada grupo, veicula seu próprio sistema de modalização de subjetividade, inseparável dos dispositivos técnicos e das máquinas sociais que os promovem.

A Educação a Distância, ao utilizar dispositivos técnicos acoplados a máquinas sociais insere novos elementos nos processos de ensino-aprendizagem, os quais podem ser incorporados a estes como simples meios utilitários e funcionais ou, de outra forma, como elementos maquínicos que se emaranham nas linhas de subjetivação produzidas nos espaços virtuais educativos. Uma obra a ser constantemente reiniciada, onde a palheta do artista pode conter mais cores, tintas, espessuras, combinações. Um desejo de transversalidade em um espaço virtual real e potente.

A palavra virtual, muitas vezes, é empregada em oposição ao real, mas na concepção filosófica, virtual é aquilo que existe em potência e não em ato, é toda entidade desterritorializada, capaz de gerar atualizações em diversos momentos e locais, sem estar presa a um território e tempo específico. E, apesar de não poder ser fixado em coordenadas de tempo e espaço, o virtual é real. As tecnologias da informação e da comunicação possibilitam uma ampliação de espaços e tempos, o que não chega a ser novidade, visto que para Lévy (1999), a virtualização iniciou na escrita, no correio, na gravação de som e imagem, na televisão, no telefone. Porém, as possibilidades agora se alargam, pois permitem que grupos- não situados no mesmo tempo e espaço- cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, amplificando uma profunda mutação na relação com o saber.

A Educação a Distância possibilitada pelo ciberespaço potencializa uma rede rizomática de mediação que coloca em relação uma multiplicidade de elementos tecnológicos e humanos que se constituem em agenciamentos transversais, híbridos, cadeia de inter-relações entre o homem e a técnica. Espaços que se habitam, circulam, esburacam. Espaços virtuais que se atualizam na imanência das relações, podendo ser ressignificados, redimensionados em múltiplos tempos e conexões. O virtual aqui está no sentido de potência de diferença, possibilidade criativa e imaginativa. Os ambientes

virtuais de aprendizagem, nesta perspectiva, podem ser espaços fecundos de criação, de inter-relações entre alunos, professores e objetos técnicos engendrando novas formas de se perceber e habitar o mundo.

Segundo Lévy (1993), cada formação histórica é permeada de técnicas que possibilitaram novas formas de relações sociais, culturais e econômicas. Diferentes tecnologias intelectuais geram estilos de pensamento distintos. Na sociedade oral, a cultura e os saberes eram transmitidos de geração em geração mediante narrativas, danças, desenhos. Através da dramatização os povos transmitiam seus costumes e tradições, mas também se recriavam. As narrativas eram cíclicas e cambiáveis em um tempo de devir e de eterno retorno. Na sociedade da escrita, o eterno retorno da oralidade foi substituído pelas grandes narrativas da história. A impressão e o aperfeiçoamento da escrita desempenharam um papel essencial no estabelecimento da ciência como modo de conhecimento dominante e da razão como o caminho certo para as verdades universais. A escrita está vinculada a uma forma de pensamento onde existe o predomínio da lógica, da razão e da linearidade. Na contemporaneidade, vive-se em uma formação social denominada sociedade da informação, na qual as informações são produzidas e disseminadas em grande escala, possibilitando novas formas de comunicação e interação. A informática não intervém apenas na ecologia cognitiva, mas também nos processos de subjetivação individuais e coletivos.

A tecnologia, nesta perspectiva, ultrapassa o aspecto utilitarista que a concebe como apêndice, extensão ou ferramenta, causadora de impactos. A tecnologia está fortemente imbricada em todos os processos que nos constituem e o agenciamento do homem com os objetos técnicos podem trazer deslocamentos importantes em cada formação social. Os processos de subjetivação são compostos por elementos humanos e não humanos interligados em permuta constante. Interdependência que compõe cada formação social e histórica, que se reconfigura com os artefatos tecnológicos construídos de acordo com as condições e problemas de cada época. Na medida em que uma formação social sofre a ação da tecnologia também a transforma.

Para Lévy (1993), as coletividades cognitivas se auto-organizam, mantêm-se e transformam-se através do envolvimento permanente dos indivíduos que as compõe, mas estas coletividades não são constituídas apenas por seres humanos, pois as técnicas de comunicação constituem um papel essencial no uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação. Portanto, cada ator reinterpretando as possibilidades de uso de uma tecnologia intelectual atribui a elas um novo sentido, o qual, por sua vez,

transforma as relações coletivas envolvidas em um processo de retroalimentação recursivo.

Para Lemos (2008), desde o surgimento das primeiras sociedades até as cidades pós-industriais, a tecnologia ganhou significações diversas, em alguns momentos ela é dominada, controlada, racionalizada, em outros ela apresenta-se como ameaça, ou ainda, como salvação. Porém, na contemporaneidade, as novas formas de comunicação, nos provocam a pensar sobre a cibercultura como fruto da relação estreita entre tecnologia, sociedade e cultura.

Estudos de vários autores apontam que a utilização da tecnologia não garante uma mudança nos processos de ensino e aprendizagem, mantendo a EAD vinculada aos padrões tradicionais de ensino. A tecnologia, nesta perspectiva, estaria sendo utilizada como ferramenta para transpor os modelos presenciais, sem o entendimento que os objetos técnicos também compõem os agenciamentos coletivos e que estão emaranhados nas linhas de subjetivação, produzidas nos processos de aprendizagem, não sendo possível que se reduza a um componente utilitário, sem ocorrer certa perda de suas características mais potencializadoras e positivas.

Segundo Deleuze e Guattari (1997a), o elemento técnico continua abstrato e indeterminado, se não for reportado a um agenciamento maquínico alusivo à máquina social ou coletiva. “O agenciamento maquínico que vai determinar o que é elemento técnico num determinado momento, quais são seus usos, extensão, compreensão..., etc.” (DELEUZE;GUATTARI, 1997a, p.76) Um objeto técnico pode ter características internas de ferramenta ou arma conforme os agenciamentos maquínicos que o supõe. Uma ferramenta é da ordem da máquina abstrata de produção de rostidade ou máquina de estado. Uma arma é da ordem da máquina abstrata de consistência ou máquina de guerra. Uma ferramenta pode ter um rosto que ressoa com todo um regime hegemônico de produção de identidades padronizadas e duais, com hierarquia fixa, com objetivos estanques. Uma ferramenta prepara uma matéria para trazê-la a um estado de equilíbrio ou moldá-la a uma forma. Uma arma pode operar uma verdadeira desrostificação e liberar cabeças pesquisadoras que desfazem em sua passagem os estratos, que assim, atravessam os muros de significância e iluminam os buracos da subjetividade. A arma tem relação com a projeção, com a velocidade, com afectos. A ferramenta com a gravidade.

Mesmo sendo possível fazer a distinção de algumas características internas das armas e ferramentas, Deleuze e Guattari (1997a) salientam que não se trata de buscar uma

origem, mas de estabelecer agenciamentos e seus traços diferenciais, em que os elementos podem pertencer mais a um do que a outro tipo. As armas e as ferramentas podem, ainda, entrar em novas alianças, novos agenciamentos de metamorfose, fazendo com que as ferramentas passem do trabalho a ação livre, de liberação tecnológica ou que armas sejam capturadas e sobrecodificadas por máquinas abstratas de rostidade, ou mesmo, que possuam linhas de fuga em comum, pura possibilidade de mutação entre a guerrilha e o aparelho militar. Com diversas linhas de variação nas adjacências do phylum maquínico²⁸, o fluxo de matéria-movimento, fluxo de matéria em variação contínua portador de singularidades. Uma verdadeira invenção.

Trata-se, nesta perspectiva, de trilhar os territórios da EAD mapeando em quais conexões, em quais agenciamentos as tecnologias da informação e da comunicação possuem a velocidade de uma flecha ou o equilíbrio de uma ferramenta, ou mesmo, quando os limites entre a os espaços lisos e os espaços estriados se embaralham, passando de um ao outro. Metamorfose, possibilidade de combinações, de miscelâneas, de deslocamentos. A utilização das tecnologias da informação possibilita, na área da educação, novas perspectivas para o processo de ensinar e aprender, potencializando relações entre os sujeitos nas redes de comunicação, viabilizando o diálogo multidirecional, estabelecendo a possibilidade de produção do conhecimento como composição de agenciamentos múltiplos e heterogêneos, envolvendo arte, filosofia e ciência²⁹. Trabalhar com perspectivas de estética na Educação a Distância passa pelos atravessamentos entre os sujeitos e a tecnologia digital, abrindo-se à possibilidade de ambientes ricos em Transversalidade e Diferenciação. Uma concepção de currículo que se faz nas relações imanentes de um plano de consistência, compondo uma estética em variação contínua. Rostidade.

A utilização da técnica por si só, não garante a superação da concepção tradicional e dominante do currículo, mas pode provocar deslocamentos importantes nos

²⁸ “É possível falar de um phylum maquínico, ou de uma linhagem tecnológica, a cada vez que se depara com um conjunto de singularidades, prolongáveis por operações, que convergem e as fazem convergir para um ou vários traços de expressão assinaláveis. Se as singularidades ou operações divergem, em materiais diferentes ou no mesmo, é preciso distinguir dois phylums diferentes: por exemplo, justamente para a espada de ferro, proveniente do punhal, e o sabre de aço, proveniente da faca. Cada phylum tem suas singularidades e operações, suas qualidades e traços, que determinam a relação do desejo com o elemento técnico (os afectos "do" sabre não são os mesmos que os da espada).” (DELEUZE;GUATTARI, 1997a, p.87)

²⁹ “Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos. [...] Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos: o pensamento como heterogênese.” (DELEUZE, 1992, p.254)

processos de ensino e aprendizagem abrindo novas possibilidades de combinações e produção de sentido. Uma potência que ultrapassa o muro e ilumina os buracos negros, que fazem com que os traços de rostidade desfaçam a organização do rosto em linhas, rugas e tiques, no entrelaçamento dos planos³⁰ e mundos possíveis de um “povo por vir”³¹.

³⁰ “[...] plano de imanência da filosofia, plano de composição da arte, plano de referência ou de coordenação da ciência; forma do conceito, força da sensação, função do conhecimento; conceitos e personagens conceituais, sensações e figuras estéticas, funções e observadores parciais. Problemas análogos colocam-se para cada plano: em que sentido e como o plano, em cada caso, é uno ou múltiplo — que unidade, que multiplicidade?” (DELEUZE, 1992, p.277)

³¹“A filosofia precisa de uma não-filosofia que a compreenda, ela precisa de uma compreensão não-filosófica, como a arte precisa da não-arte e a ciência da não-ciência. Elas não precisam de seu negativo como começo, nem como fim no qual seriam chamadas a desaparecer realizando-se, mas em cada instante de seu devir ou de seu desenvolvimento. Ora, se os três não se distinguem ainda pela relação com o plano cerebral, não mais se distinguem pela relação com o caos no qual o cérebro mergulha. Neste mergulho, diríamos que se extrai do caos a sombra do "povo por vir", tal como a arte o invoca, mas também a filosofia, a ciência: povo-massa, povo-mundo, povo-cérebro, povo-caos. Pensamento não-pensante que se esconde nos três.” (DELEUZE, 1992, p.279)

5. MÁQUINA-TEAR DA PESQUISA

A pesquisa envolvida em uma trama de conceitos, processos e fluxos se produz nos acontecimentos, nas linhas que atravessam o trabalho. Essa trama propõe não um método a ser aplicado, mas procedimentos a serem experimentados, modificados, ampliados e reduzidos. Uma trama em que pesquisador e objeto de pesquisa misturam-se na implicação de um tecido-não-tecido. Anti-tecido³² formado pela relação, pelo agenciamento, pelo povoamento de novas territorialidades. Caminhar para além do espaço delimitado por dois pontos e caminhar no traçado dos percursos, entre os pontos de entrelaçamentos da pesquisa, entre a teoria e a prática, entre os fios do feltro. As agulhas da máquina de prensar e as tintas que tingem as fibras; movimento espiralado, múltipla e simultaneamente engendrado em um desejo de criação.

No percurso deste trabalho, o desejo de produzir uma “máquina-tear” da pesquisa com força para (re)fazer imagens; em busca de um ponto de entrada o pesquisador-viajante se desloca em uma imagem-movimento da EAD, onde os territórios se transformam nos encontros da pesquisa. Paisagens fragmentadas de uma viagem em que o pesquisador-viajante não espera totalizar ou unificar, mas preencher um espaço-tempo em variação contínua, entre o desejo de pesquisa e o ato de criação. Multiplicidade de fluxos e de cortes.

O conceito de rizoma, criado por Deleuze e Guattari, possibilita um olhar nômade, mutante, andarilho, onde a pesquisa não se faz na representação do objeto e na subjetividade do pesquisador, mas em um agenciamento de intensidades; um conjunto de linhas em conexão, que arrastam o sujeito e o objeto em uma atualização recursiva e contínua. Um mapa aberto e ajustável, que possibilita movimentos espiralados no traçado de um plano que trama suas redes.

Busca-se uma abertura para encaminhar procedimentos, que não fixem um caráter processual da pesquisa em pontos demarcados a priori. Pensar em procedimentos inverte a lógica do método como modelo padrão de investigação, o que pode produzir uma possibilidade de se chegar a algum lugar sem a sujeição de um determinado resultado, que se deve atingir a cada problematização. Uma criação de procedimentos possibilita uma reinvenção do ato de pesquisar, cavoucando nos acontecimentos

³² Entre os produtos sólidos flexíveis está o feltro, invenção dos nômades, que procede de maneira inteiramente diferente, como um anti-tecido. O feltro apresenta-se como um emaranhado das fibras, obtido por prensagem. São os micro-filamentos das fibras que se emaranham. Um tal conjunto de enredamento não é de modo algum *homogêneo*: contudo, ele é liso, e se opõe ponto por ponto ao espaço do tecido. É infinito de direito, aberto ou ilimitado em todas as direções. (DELEUZE;GUATTARI, 1997a, p.181-182)

imanescentes aos caminhos percorridos, sem uma falsa ideia de percurso garantido. Isso envolve o pesquisador em uma atitude de abertura do olhar e de um movimento de estar à espreita. Olhar e repetir um olhar, contínua e atentamente, pode ser em atitude uma afirmação da diferença. Os procedimentos podem operar uma máquina de pensar o feltro, podem produzir um conjunto de enredamento em que não importe o lado direito e o lado avesso; conjunto que busca não ter centro; composição de uma produção em variação contínua.

5.1 Programa de Pesquisa

O conceito de genealogia dos modos de subjetivação, de Foucault, o conceito de plano de imanência e plano de composição, de Deleuze e Guattari, e o conceito de eterno retorno, de Nietzsche são os conceitos escolhidos para compor os procedimentos de um programa de pesquisa.

O primeiro procedimento, qual seja, o conceito de genealogia dos modos de subjetivação, busca envolver a pesquisa em uma estética em contínua construção; um exercício ético-político de uma possibilidade de mais bem saber de si e, efetivamente, mais bem poder cuidar de si. Uma composição genealógica dos modos de subjetivação, que torne possível perceber como o pesquisador e o seu trabalho vêm se constituindo nas relações recorrentes de saber, de poder e de ética. O cuidado de si possibilita um governo de si³³, que se compõe como resistência às formas estabelecidas de verdade e de realidade.

Segundo Foucault (1979), a realidade e a verdade emergem do processo de produção de saber e de poder, são efeitos do movimento de forças, portanto em constante transformação; opõem-se à pesquisa da origem, exigindo uma minúcia do saber, exigindo paciência, construindo-se nas pequenas verdades inaparentes. A realidade é uma construção sócio-histórica e a genealogia procura dar conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de desejo, sem necessariamente, referir-se a um sujeito transcendente ao campo dos acontecimentos. A genealogia não pretende estabelecer uma evolução histórica, e sim questionar a verdade e o ser. A genealogia do saber encaminha

³³ “[...] entendida a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo do termo, e não meramente político, entendida, pois como um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável, reversível -, então, a reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo. [...] devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em tomo destas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética.” (FOUCAULT, 2004, p.306-307)

um processo de análise a partir das táticas e estratégias de poder, dos controles de territórios, das organizações de domínios, das implantações, das distribuições. A genealogia funciona como um empreendimento para tensionar a sujeição aos saberes históricos, possibilitando reativar os saberes locais.

Um programa de pesquisa se compõe enquanto um procedimento de aprender do pesquisador, que se constrói no percurso do trabalho. Aprender no sentido de transformação e de afecção, de saber e de poder, na busca de uma singularidade dos acontecimentos, fazendo emergir os saberes excluídos e não legitimados pelo discurso “verdadeiro”. O pesquisador busca, assim, outras formas de pensar o campo de pesquisa, implicado na construção de si e do seu trabalho, em um desafio ético-político. Conforme o saber se modifica, nomeia-se de forma diferente o que já foi percorrido e nomeado, o que produz o contorno de uma obra em construção. Emergência de novos sentidos, abdicando de uma posição estável do saber como representação da realidade, para um saber que produz uma realidade. Do poder como soberania unitária e global, ao poder como uma rede produtiva, que pode vir a ser relações de forças e de desejos.

A pesquisa não procura responder a questões sobre a essência de um currículo ou da EAD, e sim aproximar como e por que o currículo e a EAD vêm se tornando o que são?

O pesquisador se tem implicado no campo de pesquisa, como forma de mapear o como e o porquê ele, pesquisador, e a pesquisa tornaram-se o que são, no sentido de fazer emergir outras possibilidade de conexão com a EAD e com o currículo nos atravessamentos do ciberespaço.

Faz-se necessário implicar e envolver, produzir para conhecer e conhecer para produzir, simultânea e continuamente. Este primeiro procedimento permite a criação de um “Plano de Subjetivação”³⁴ que ao potencializar um conhecimento de si e da pesquisa, evidencia os elementos que afetam o pesquisador e seu trabalho, sendo possível perceber estes elementos como intercessores³⁵ de um “Plano de Criação”³⁶, procedimento que

³⁴ Procedimento que acolhe as subjetividades produzidas entre as relações de saber, poder e ética. Relações que podem criar novos modos e estilos de existência pelo tensionamento entre os saberes legitimados de uma área de conhecimento e os elementos potenciais de um vir-a-ser em constante variação e atualização. (DE ARAUJO, Roger Albernaz. Notas de Aula. Seminário Cibercurricularidades: articulações possíveis das mediações, 2º semestre/2012)

³⁵ “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artista – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se

funciona a partir dos conceitos de Plano de Imanência e de Plano de Composição de Deleuze e Guattari.

5.2 Plano de Criação

Como forma de tentar facilitar o entendimento, procurar-se-á fazer uma breve conceituação dos planos em questão para encaminhar a constituição do “Plano de Criação”, enquanto um conjunto de procedimentos, que implica e envolve o desejo desta pesquisa.

Segundo Deleuze e Guattari (1992), os conceitos são multiplicidades com contorno irregular, totalidades fragmentárias que não se ajustam umas sobre as outras; não há conceito de um só componente. Os conceitos não têm coordenadas, mas apenas ordenadas intensivas - tão somente intensidades. Os personagens conceituais são potência de conceitos, são agentes de enunciação, que podem intervir na própria criação dos conceitos e operar nos movimentos do plano de imanência; o personagem conceitual potencializa o devir.

O plano de imanência, da filosofia, é o solo e o suporte dos conceitos; a cada nova relação, a cada alteração nas variáveis uma nova perspectiva pode aparecer. Personagens conceituais que se desenrolam e se articulam nos mais variados entrelaçamentos sobre um plano. Plano de funcionamentos de máquinas.

O plano de composição, da arte, segundo Deleuze e Guattari (1992), produz afectos e perceptos que transbordam as afecções e as percepções ordinárias. Compostos de sensações que operam uma abertura dos territórios segundo linhas de fuga e de desterritorialização. Sensações compostas sob a ação de figuras estéticas. Para os autores, “o plano de composição da arte e o plano de imanência da filosofia podem deslizar um no outro, a tal ponto que certas extensões de um sejam ocupadas por entidades do outro.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.89)

No “Plano de criação” da pesquisa os intercessores evidenciados no “Plano de subjetivação” articulam um entrecruzamento de planos, que colocam em relação personagens conceituais, figuras estéticas ou qualquer outro elemento que se componha

exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro” (DELEUZE, 1992, p. 156)

³⁶ Procedimento que conecta os intercessores evidenciados no “Plano de subjetivação” em um espaço aberto de criação e invenção. Espaço que possibilita entremear a EAD em uma rede de conceitos, de percepções e de sensações, que possa compor um novo estilo, um novo olhar, uma nova estética para a pesquisa. (DE ARAUJO, Roger Albarnaz. Notas de Aula. Seminário Cibercurricularidades: articulações possíveis das mediações, 2º semestre/2012)

como vetor de diferenciação em uma composição de entrelaçamentos entre conceitos, perceptos e afectos. Um plano que busca conectar e colocar em relação elementos díspares que não se atenam apenas aos estratos e campos consolidados de uma EAD hegemônica, mas se componham com os devires de uma EAD menor³⁷. Uma EAD que pode trazer à superfície a percepção da força disponível para a produção de uma nova estética do currículo, que, para além dos pontos de endurecimento de uma educação hierarquizada, possa se compor em uma perspectiva de Transversalidade e de Diferenciação de um aprender de estética aberta e plural.

“O plano de organização ou de desenvolvimento cobre efetivamente aquilo que chamávamos de estratificação: as formas e os sujeitos, os órgãos e as funções são "estratos" ou relações entre estratos. Ao contrário, o plano, como plano de imanência, consistência ou composição, implica uma desestratificação de toda a Natureza, inclusive pelos meios os mais artificiais. O plano de consistência é o corpo sem órgãos.” (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.59-60)

Um “Plano de criação” que se produz pela ocupação e povoamento de elementos com diferença de potencial, os quais entram em conexões variáveis e possibilitam dissolver as formas, os sujeitos, os limites definidos em um plano de organização. O “Plano de Criação” desta pesquisa busca colocar em relação a EAD com alguns conceitos de Deleuze e Guattari, elementos percebidos como intercessores, que ao se entrelaçarem sobre o plano podem inventar uma outra/nova perspectiva de olhar para a EAD, articular e produzir novos conceitos, blocos de sensações e percepções com potencial para movimentar o pensamento, resignificar o estudo, a escrita, o problema, a produção dos dados e o campo de pesquisa. Um plano que possibilita ao pesquisador deslocar, habitar e alastrar o território habitado; uma possibilidade de (re)fazer imagens e (re)inventar paisagens entre os territórios da EAD, do currículo e do ciberespaço.

Também selecionado como procedimento desta pesquisa, o eterno retorno, conceito de Nietzsche, potencializa o movimento de retornar sobre o trabalho, composto por fragmentos, por partes que se sobrepõe, se ajustam e se articulam no “Plano de Criação”. Isso possibilita, pela variação contínua da articulação entre os novos elementos

³⁷ Uma ciência menor ou nômade considera os fluidos, ao invés de uma teoria dos sólidos, sendo indissociável dos fluxos. É uma possibilidade de devir e de heterogeneidade que se opõe ao estável, ao eterno, ao idêntico, ao constante. O modelo é turbilhonar, num espaço aberto onde as coisas-fluxo se distribuem, em vez de distribuir um espaço fechado para coisas lineares e sólidas. É a diferença entre um espaço *liso* (vetorial, projetivo ou topológico) e um espaço *estriado* (métrico): num caso, "ocupa-se o espaço sem medi-lo", no outro, "mede-se o espaço a fim de ocupá-lo". (DELEUZE;GUATTARI, 1997a, p.24-26)

produzidos e os territórios percorridos, retornar a diferença, mudar a perspectiva, mudar o olhar para o trabalho, para a EAD, para o currículo e para a tecnologia, bem como para as relações que se estabelecem entre estes elementos.

Segundo Deleuze (2006a), trata-se de um lance de dados, em que os pontos singulares estão sobre o dado e as questões são os próprios dados, nos quais a inevitabilidade transborda no lançar. As ideias são as combinações problemáticas que resultam dos lances, e no lance não se propõe abolir o acaso, mas abolir o arbitrário a cada vez.

E quando Nietzsche apresenta o eterno retorno como a expressão imediata da vontade de potência, de modo algum vontade de potência significa "querer a potência", mas, ao contrário: seja o que se queira, elevar o que se quer à "enésima" potência, isto é, extrair sua forma superior graças à operação seletiva do pensamento no eterno retorno, graças à singularidade da repetição no próprio eterno retorno. (DELEUZE, 2006a, p.17).

O trabalho, nesta perspectiva, não corresponde a etapas lineares e fixas, mas a movimentos com a possibilidade de retorno e de diferença em todas as etapas da pesquisa. A cada lance uma possibilidade de modificar a geografia. Um “Plano de recursividade”³⁸.

Com isso, busca-se ter um programa de pesquisa composto de procedimentos que podem ser utilizados repetidas vezes; que não tem um início e um fim. Tem-se a ordem de uma performance, sem roteiro; uma obra a ser esculpida. Um procedimento que coloca a funcionar a pesquisa em movimentos constantes de variação contínua, entre o que é e o que pode vir a ser, entre um plano de organização e um “Plano de criação”.

Uma estética como o resultado provisório da relação de forças reativas as quais tentam manter o mesmo e de forças ativas que tentam modificar os territórios, o que por efeito pode inventar novos caminhos, novos relevos, novos estilos. Tatear as possibilidades de uma mudança geográfica, na tentativa do afastamento do sentido metafórico e na aproximação com as potências conceituais que as intensidades geográficas podem produzir nas relações das quais participam. Uma geografia de um pensamento que pode funcionar como estratégia para o encontro com uma nova/outra estética de criação.

³⁸ Procedimento que possibilita um atributo de recursividade em um “Plano de criação”. Uma recursividade que potencializa retornar a diferença em movimentos dobrados e entrelaçados uns nos outros. (DE ARAUJO, Roger Albernaz. Notas de Aula. Seminário Cibercurricularidades: articulações possíveis das mediações, 2º semestre/2012)

5.3 Contextualização da Pesquisa

Tratando-se de uma pesquisa envolvendo dois cursos de Educação a Distância do IFSul: Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSIaD) e Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação: Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada (CPEaD), o presente trabalho parte do desejo de mapear os processos de ensino e aprendizagem que acontecem nos espaços-tempos dos AVAs, percorrendo os territórios da EAD enquanto potência de Transversalidade e Diferenciação.

Os cursos que compõe o contexto da pesquisa são ofertados pelo IFSul em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil nos seguintes polos de apoio presencial: TSIaD (Balneário Pinhal, Picada Café, Constantina, Santana da Boa Vista e Santa Vitória do Palmar); CPEaD (Balneário Pinhal, Picada Café, Rosário do Sul, Vila Flores e Santa Vitória do Palmar).

O TSIaD possui duração de 6 (seis) semestres e tem como objetivo geral formar profissionais para atuarem nas áreas de programação, banco de dados e redes de computadores com ênfase no desenvolvimento de sistemas de informação para a internet e às tecnologias associadas a estes processos. Seu público alvo são alunos egressos do ensino médio. A primeira oferta do curso ocorreu no ano de 2007, com a entrada de 50 alunos por polo, já a segunda oferta aconteceu no segundo semestre de 2012.

O CPEaD, com duração de 4 (quatro) semestres, tem como objetivo propiciar a capacitação e atualização dos profissionais da educação, contemplando análises e reflexões acerca do papel exercido pela educação e de suas relações complexas com as diversas formas de apresentação da realidade, buscando novos modos de pensar e fazer educação. Tem como público alvo portadores de diploma de Curso de Graduação; a primeira oferta ocorreu no ano de 2010, com a entrada de 40 alunos por polo, e a segunda oferta no segundo semestre de 2012.

Os cursos possuem áreas de formação, público alvo e de organização curricular bastante distintos, sendo selecionados para a pesquisa justamente por suas diferenças, não como fator comparativo de dados, mas como potencial de abrangência em torno de uma EAD que possibilite o acoplamento de todos os tipos de redes comunicacionais em conexão com um ciberespaço aberto e plural.

O CPEaD está organizado por temáticas, com possibilidade de atravessamentos de várias áreas de conhecimento. Possui um currículo que movimentam conhecimentos referentes a uma formação na área da Educação, com o intuito de criar condições de um

potencial criativo de pensamento, de atuação e relação contínua entre o pensar e o fazer da/na educação.

Já o TSIaD possui uma matriz curricular predominantemente ligada à área das ciências exatas, com objetivo de uma formação tecnológica, que trabalha com competências e habilidades vinculadas ao raciocínio lógico, ao desenvolvimento de sistemas, a projetos de bancos de dados e ao gerenciamento de redes de computadores. O curso está organizado em módulos, com destaque para os projetos interdisciplinares, que oportunizam práticas de desenvolvimento de sistemas informatizados para a internet, de gerenciamento e de coordenação de equipes.

As atividades à distância ocorrem na Plataforma Moodle, os encontros e as avaliações presenciais acontecem nos polos de apoio presencial. As atividades são acompanhadas por uma equipe de tutores, professores formadores, coordenador de tutoria e coordenador de curso.

5.4 Percursos da Pesquisa

Nos movimentos da pesquisa, acontece um tempo que se desdobra, bifurca-se, e contradiz-se. Trama de tempos que corta e apaga, ao mesmo tempo em que cria outras imagens que passam entre objetos, escolhendo apenas certos traços, provisórios, questionados, deslocados. Movimentos que retornam ao objeto, para enfatizar certos contornos e extrair alguns traços característicos, para novamente retornar e a cada vez recomeçar um novo movimento, em diferentes planos, em circuitos independentes e coexistentes. “Pois a imagem-movimento não é analógica no sentido da semelhança, não se assemelha a um objeto que ela representaria.” (DELEUZE, 2005, p.40)

Como se desviar do reconhecimento automático, dos movimentos costumeiros de associação de imagens e de analogia mecânica? Como não operar apenas por adição, acumulação ou oposição? Como valorizar o reconhecimento atento a um processo de diferenciação? Como alternar entre uma imagem atual a uma imagem virtual e oscilar entre o visível e o invisível, entre o límpido e o opaco em uma troca sempre relançada?

Não existem métodos, receitas ou percursos garantidos. As imagens ora opacas, ora visíveis se transformam em cada encontro, em cada acontecimento da pesquisa. Percursos desdobrados em um tempo que se perde, que se reencontra, que se redescobre.

Segundo Minayo (1994), o ciclo de uma pesquisa qualitativa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. O ciclo não se solidifica em etapas estanques e leva a reformulações dos caminhos de pesquisa.

Neste trabalho, os percursos investigativos compõem-se no emaranhamento de procedimentos a serem experimentados, trazendo o mapa como possibilidade de uma pesquisa que se faz no caminho. Muito mais do que apontar resultados e metas fixas e determinadas, deseja-se um mapeamento de processos, de fluxos e de forças. Para Deleuze e Guattari (1995), um mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, pode ser rasgado, revertido, adaptado. Os autores argumentam que estamos mais aptos a desenhar um mapa ao percebermos que as organizações, os grupos, os indivíduos são atravessados e compostos por várias espécies de linhas que não possuem a mesma natureza.

Na composição de um mapa, movimentos foram produzidos como sobrevoo no campo de pesquisa, com a coleta de dados quantitativos e a observação dos fóruns de discussão dos cursos selecionados, buscando pistas sobre as linhas que se traçam nas relações de formadores, tutores e alunos em torno das atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem. Não no sentido de classificar estes ambientes, mas de perceber as suas misturas, suas possibilidades de criar estilos de pensamentos diferentes, estilos de aprendizagem diferentes, estilos de comunicação diferentes. Iniciar a desenhar um mapa pelos traçados do pesquisador em cada (re)encontro e (des)dobramento da pesquisa.

Nos movimentos iniciais do trabalho, um espaço-tempo de reconhecimento, de envolvimento, de espreita. Um levantamento quantitativo- realizado em torno das interações acontecidas nos fóruns de discussão de todas as disciplinas e temáticas dos cursos, nos polos presenciais de Picada Café, Balneário Pinhal e Rosário do Sul-, articulou-se como uma proposta inicial para inserção no campo de pesquisa. Com base em Minayo (1994), o campo de pesquisa é como o recorte feito pelo pesquisador diante de uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam a investigação. É o lugar ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Partindo-se da construção teórica o campo torna-se um palco de interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos, não deixando de atentar para a provisoriedade de produção dos processos sociais.

Percebendo o fórum como dispositivos de interações que potencializam a comunicação em múltiplas direções intra e entre grupos foram quantificadas as participações nos fóruns em torno de quatro tipos de interações: formador-aluno, aluno-aluno, aluno-formador, tutor-aluno. Os dados foram coletados em todos os fóruns e organizados em planilhas e gráficos por curso (TSIaD e CPEaD) e polo de apoio

presencial (Balneário Pinhal, Picada Café e Rosário do Sul), referentes à primeira oferta dos cursos.

Os dados quantitativos assinalavam para uma maior tendência ao tipo de interação aluno-formador, com um direcionamento do aluno como emissor de mensagens e o professor como receptor, e uma menor tendência a uma interação horizontal entre os alunos participantes do fórum. Essas pistas levaram a uma observação mais atenta dos fóruns que apresentaram uma maior disparidade entre os percentuais de interações, como também, a uma observação dos fóruns que apresentaram um maior percentual de interações aluno-aluno.

A postagem inicial, na maioria dos fóruns observados, compõe-se por questões norteadoras relacionadas aos temas e conteúdos abordados. Os professores conteudistas, responsáveis pelo material didático desenvolvidos nos cursos, planejam a quantidade de fóruns a serem abertos para cada tema (CPEaD) e disciplina (TSIaD), bem como, elaboram a questão inicial que norteará as discussões e interações entre os participantes dos fóruns: professor formador da disciplina ou temática, tutores e alunos. Tais questões constituem um plano de organização para o fórum. Um espaço delimitado onde os trajetos já estão dispostos e demarcados pelo material didático elaborado pelo professor conteudista, com antecedência a execução do curso. Questões que, de certa forma, restringem a participação de professores formadores, tutores e alunos em torno de uma palavra de ordem³⁹ e controles estabelecidos nas tarefas avaliativas.

O professor conteudista delibera sobre a temática em discussão, conforme um padrão seguido por quase todos os fóruns, e os professor formador, tutores e alunos passam a se movimentar em espaços demarcados pelo modelo de relações pré-formatadas no planejamento das disciplinas e temáticas. Observa-se que o alto percentual de interação aluno-formador acontece em relação às respostas dos alunos a um questionamento avaliativo em detrimento a um potencial de expressão multidirecional, que talvez pudesse potencializar este espaço como dispositivo de relações em movimento. O fórum se estabelece como um espaço de comprovação de um saber, mais do que um espaço de experimentação de um aprender.

³⁹ “Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc). A unidade elementar da linguagem - o enunciado - é a palavra de ordem”. (DELEUZE;GUATTARI, 1995a, p.12)

Nas planilhas referentes à média de participação dos alunos por fóruns, apresentadas nos apêndices deste trabalho, constatou-se que, no CPEaD, esta média manteve-se ao longo das temáticas, o que não ocorreu com o TSIaD, onde a média caiu significativamente ao longo da sequência dos módulos.

Percebe-se, ao longo do Curso TSIaD, um esvaziamento dos fóruns de discussão. Os fóruns criados nas disciplinas dos últimos semestres deste curso apresentaram baixa interação, sendo que em alguns fóruns de dúvidas apenas a mensagem de abertura foi postada pelo formador da disciplina, não havendo uma única intervenção por parte dos alunos. Salienta-se que estas disciplinas possuem um alto grau de dificuldade, e que muitos fóruns de acesso livre são disponibilizados na internet sobre os conhecimentos abordados nestas disciplinas, com larga participação da comunidade acadêmica e profissional ligada à informática. As últimas disciplinas deste curso não disponibilizaram fóruns de discussão. Os alunos buscaram sanar suas dificuldades em outros espaços, pois estes certamente existem, visto que se trata de um curso de tecnologia de grande complexidade teórica e prática, abarcando diversas áreas da informática. Os fóruns iniciais deste curso se compuseram, muitas vezes, por questões que não estimularam uma participação ativa de trocas e colaborações. São questionários compostos por respostas de padrão único, onde se obtém um grande encadeamento direcionado à primeira postagem. Não se percebe os fóruns como desafio, como provocação para um espaço de construção coletiva, mas como um instrumento formalizado de um processo avaliativo. Não se encontram, nestes ambientes, espaços onde os alunos possam expressar com maior espontaneidade o seu próprio processo de construção da aprendizagem na resolução de situações problemas produzidas nos movimentos dos percursos educativos. Encontram-se enunciados dados como problemas ou questões a serem respondidas como uma tarefa avaliativa previamente planejada. Mesmo que algumas tentativas, no decorrer do curso, tenham vindo a propor novas perspectivas para o fórum, os alunos não corresponderam, visto que este espaço se tornou sinônimo de avaliação e controle.

No CPEaD, por se tratar de uma pós-graduação em educação, na qual a maioria dos alunos atua na rede de ensino e, por abranger discussões em torno de um contexto que expressa a emergência das necessidades educacionais e docentes, os fóruns possibilitaram uma maior flexibilização diante das diferentes temáticas, referenciais teóricos e saberes sobre as práticas e problematizações dos processos educacionais. Mesmo com estas características, alguns fóruns de discussão também não suscitaram uma

discussão em torno das temáticas propostas, compondo-se com respostas direcionadas, unicamente, ao questionamento contido nas questões norteadoras, sem um entrelaçamento entre as respostas, as questões propostas e outras/novas problematizações, as quais poderiam vir a compor um espaço de múltiplos olhares sobre o tema abordado.

Pode-se perceber que cada curso possui suas especificidades em relação aos saberes e temáticas envolvidos, sua área de formação e seu público alvo. No entanto, independente da área do curso, entendendo-se o currículo e seus elementos como espaço possível de produção e de criação, uma inquietação acontece: Um fórum de discussão pode funcionar como um espaço-tempo entre potentes signos em um coletivo que produz movimento, choques, desestabilizações, comunicações em todos os sentidos e todas as direções?

Poucos fóruns tiveram destaque nas interações aluno-aluno, mas na observação destes fóruns pode-se notar uma série de interconexões, constituindo-se em uma rede de heterogeneidade produtora de sentido, de perceptos e de afectos, capaz de mobilizar ações em torno das relações estabelecidas nos ambientes de aprendizagem. Percebeu-se, na observação destes fóruns, a participação de professores e alunos com força para compor um espaço aberto de encontros e deslocamentos. Ambientes de aprendizagem onde as questões se multiplicam ao provocarem novas incertezas, inquietações, conflitos. Um espaço a ser (re)inventado nos movimentos dos processos educativos, onde não se conhece a totalidade dos caminhos e das rotas.

Os dados quantitativos possibilitaram um (re)conhecimento do campo de pesquisa, mas esta terra firme, a partir deste movimento, poderia ser escavada, vazada, perfurada. À pesquisa interessa menos a verticalidade encontrada em um grande número de fóruns, no sentido aluno-professor, ou uma horizontalidade, encontrada em menor frequência, no sentido aluno-aluno. Interessa os processos de Transversalidade e de Diferenciação, que rompem tanto com a verticalidade, quanto com a horizontalidade. Percebe-se, neste espaço-tempo da pesquisa, uma problemática que surge nas misturas, nas hibridações e nos rompimentos tanto da hierarquia, quanto da semelhança. Talvez, as tramas desta pesquisa passem menos pela questão norteadora dos fóruns de discussão, do que pela multiplicidade de linhas e de fluxos, os quais agenciam professores e alunos, compondo territórios em deslocamento, entre as questões norteadoras e os elementos que surjam no movimento. Elementos com potência, talvez, não para nortear, mas para multiplicar as direções, desestabilizar formas e posições.

Produz-se então, neste espaço-tempo da pesquisa, um desejo de acoplamento aos territórios dos fóruns, percebendo as possíveis marcas que se produzem nos encontros. Uma perspectiva de olhar para estes espaços de aprendizagem, tentando perceber os agenciamentos que oscilam e se compõem entre um plano de organização e um plano de consistência dos fóruns em um currículo no ciberespaço.

6. SENSações COLORÍFICAS DE UM COLETIVO DE ENUNCIÇÃO

Os registros dos encontros e reencontros nos territórios dos fóruns acontecem em um espaço-tempo, como possibilidade de se entrelaçar com a escrita acontecimentos que marcam um rosto, que produzem tiques, rugas, traços. Marcas de um tempo que passa a se compor em planos desdobrados e folhados, atravessados por linhas de diferentes naturezas. Encontros que permitem percorrer territórios em uma viagem sem destino prévio, a qual se constitui na experiência e nos efeitos que ultrapassam um tempo cronológico e a identificação de origem e de causalidade. Acontecimentos que atualizam um corpo-pensamento afetado pelas forças que o atravessam. Um tempo de efeito sobre efeito produzido na criação de brechas, de um olhar “outro” que se instala nas fissuras das imagens. Um olhar que corta e produz, mas, ao cortar, deixa sobras para um próximo recorte, o qual poderá ser costurado a outros, de diferentes cores, texturas, padrões. Um *patchwork*⁴⁰.

Uma pesquisa em um espaço-tempo de escrita, de encontros, de reencontros, de múltiplas vozes, de imagens e de conceitos; fragmentos de um tempo vivido, de um tempo perdido e um de tempo redescoberto, que se compõem nos percursos de relação com os fóruns de discussão. Uma perspectiva de construir um olhar para estes espaços na atualização de uma imagem da EAD em tensionamento contínuo com elementos com potência de diferença. Percebendo as linhas, os fluxos e o movimento que compõem os fóruns e deixam marcas e, a partir de então, passam a habitar o corpo do pesquisador-viajante. O que pode ser percebido nos fragmentos, nos contornos, nos cortes e recortes dos fóruns de discussão, potencializa também, o que ainda não pode ser significado, e ainda não pode ser extraído da face opaca da imagem. Registros de encontros que não pretendem instaurar uma totalidade, mas uma perspectiva de olhar, que não se constitui em imagens definitivas e acabadas, mas em um recorte possível produzido nos encontros deste espaço-tempo de pesquisa.

Deseja-se traçar um mapeamento das linhas, das forças e dos fluxos que se produzem nos fóruns de discussão dos ambientes de aprendizagem da Educação a Distância. Procura-se a implicação de um mergulho na possibilidade de uma experiência, dissolvendo as posições de sujeito e de objeto, de conhecedor e de conhecido, de analista

⁴⁰ “Não obstante, no *patchwork* o espaço não é de modo algum constituído da mesma maneira que no bordado: não há centro; um motivo de base (*block*) é composto por um elemento único; a repetição desse elemento libera valores unicamente rítmicos, que se distinguem das harmonias do bordado (em especial no *crazy patchwork*, que ajusta vários pedaços de tamanho, forma e cor variáveis, e que joga com a *textura* dos tecidos).” (DELEUZE;GUATTARI, 1997a, p.182)

e de analisado, possibilitando o movimento de embrenhar-se neste “tecido-não-tecido”, com abertura para novas conexões, novos questionamentos e novas potencialidades.

6.1 Primeiros encontros

Os fóruns são compostos, em sua grande maioria, por linhas de segmentaridade dura, que, em princípio, não geram um potencial comunicativo transversal, estando em ressonância a um centro de convergência. Isso atrela formadores, tutores e alunos aos objetos tecnológicos sem uma abertura para os acontecimentos imanentes a um campo de realidade singular. Observa-se que a “palavra de ordem”, transmitida pelas questões norteadoras, fixa as interações em um sentido vertical: aluno-professor, estabelecendo um roteiro, uma homogeneização, a qual canaliza o fluxo e estria o espaço. Nestes fóruns, a interação aluno-aluno é quase nula, assim como as intervenções dos professores são escassas, e quando acontecem não se produzem no sentido de provocar novos pontos de entrada e novas conexões, como também, possíveis rupturas e bifurcações. O fórum é utilizado, em muitos casos, como ferramenta de molde, de equilíbrio, de direcionamento que estabelece, a priori, um início (questões norteadoras) e um fim (respostas unidirecionais, sentido aluno-professor). Assim, observam-se, como resultante dominante nestes fóruns, elementos homogêneos, pontos de referência e posições fixas.

Os trechos abaixo ilustram o enunciado de um fórum que salienta a importância das questões norteadoras como instrumento de avaliação.

Neste momento, vamos refletir sobre o texto que lemos na atividade 1. Para tal, teremos duas questões norteadoras. Claro que as reflexões não devem restringir-se apenas a essas duas questões; no entanto, elas precisam estar contempladas em suas considerações.

[...] Este fórum é seu primeiro instrumento de avaliação. Para efeitos avaliativos, sua participação será analisada da seguinte forma:

- profundidade de reflexão sobre as questões propostas para o debate;
- capacidade de expressão escrita: clareza, organização das ideias e estruturação das frases. Não se esqueça de que há um leitor para seu texto; por isso, você precisa expressar-se de forma clara e organizada.

Apesar da mensagem de abertura levar em conta que as reflexões “não devem restringir-se apenas a estas duas questões”. Dessa forma, parece destacar-se para os alunos, neste enunciado, as indicações de que as questões “precisam estar contempladas” como “primeiro instrumento de avaliação”. Com este ponto de entrada, os alunos movimentam-se apenas no sentido de produzir respostas claras e organizadas a estas questões, previamente estipuladas na dimensão do ensino, sem contrapontos e encadeamentos os quais extrapolem os limites avaliativos. Percebe-se que as respostas se produzem em uma diversidade de expressões sobre o tema abordado, mas que acontecem dentro de uma faixa de frequência regulada pelas questões norteadoras. As respostas se tornam, ao longo das postagens, cada vez mais similares e homogêneas. Os enunciados dos alunos passam a se reproduzir, a se fundir, a se confundir em um mesmo segmento. Linhas que se enredam ao redor de um mesmo centro de convergência.

Em alguns fóruns, professores e alunos lançam novos questionamentos e inquietações sobre o tema abordado que passam despercebidos pelo grupo concentrado no cumprimento da tarefa avaliativa. Percebe-se que o fórum estruturado como questionário funciona mais como um espaço de grupos sujeitados a mecanismos de autoconservação, que através da hierarquização e da unificação, protegem os espaços de uma verdadeira enunciação coletiva. As questões norteadoras se compõem como um caminho estruturado, controlado, delimitado.

Um dos fóruns observados destacou-se pela grande interação aluno-aluno. Nele, o professor⁴¹ possibilitou a produção de linhas transversais onde os alunos extrapolaram as questões norteadoras, provocando a liberação de um fluxo flexível e de elementos díspares, em um movimento de variação contínua, ampliando as conexões e mutações nos agenciamentos coletivos de enunciação. O professor cria a possibilidade de novas ramificações para a rede de comunicação, e alguns alunos alastraram este potencial, aumentando o quanta comunicacional entre os pares pelas interações horizontais entre os alunos; como também, pelas interações com o professor formador, não no sentido estrito de responder a questionamentos de uma tarefa avaliativa, mas pela produção de uma rede de heterogeneidade produtora de sentido, com nós de convergência e ramificações, que se proliferam em várias direções. Observou-se que este fórum não estava atrelado unicamente a um objetivo pedagógico estático, mas que se constituía e se refazia nos acoplamentos dos elementos humanos e dos elementos tecnológicos, como uma obra

⁴¹ Os envolvidos na pesquisa, sejam docentes ou discentes, serão referenciados como professor e aluno, independentemente de questão de gênero, visto que este não é o enfoque do presente estudo.

aberta e com várias possibilidades de combinação, visto que se torna possível o fluxo do potencial de tecnologia incrementar as interações, nos seus diversos sentidos e direções. Os trechos abaixo transcritos ilustram algumas intervenções deste professor no sentido de criar a possibilidade de linhas flexíveis no espaço coletivo de discussão.

PROFESSOR - Intervenção A:

Olá queridos alunos!

Pessoal, gostaria de lembrar que as duas questões propostas são apenas para nortear a discussão, e não há necessidade de respondê-las diretamente, e muito menos de ater-se apenas a elas. O fórum substitui a nossa discussão em sala de aula. Portanto, vamos participar aqui como se estivéssemos participando de uma conversa na sala de aula. É importante, antes de postar sua participação, ler toda a discussão que ocorreu até o momento, continuando essa discussão do ponto de onde parou.

Também, lembrem-se de que, após postar, vocês devem acompanhar as respostas, fazendo réplicas caso necessário. Ninguém levanta e vai embora da sala de aula após manifestar-se, não é?

Enfim, estou aguardando nossa discussão, que já deveria estar a pleno vapor, segundo nosso cronograma.

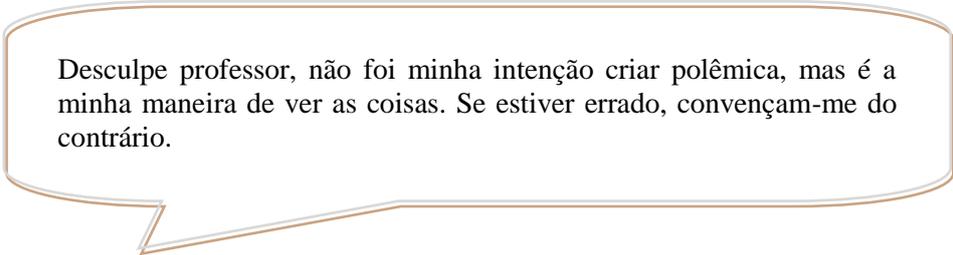
PROFESSOR - Intervenção B:

Novamente insisto: estamos em um fórum, não em um questionário. As questões são norteadoras, não há necessidade de respondê-las diretamente. O fundamental é lermos todas as respostas já dadas antes de postar algo.

No fórum observado, o professor provoca os alunos para a discussão, para uma interação que não siga apenas o sentido vertical, aluno-professor. O professor potencializa uma brecha para que se possa extrapolar a palavra de ordem, salientando que as questões norteadoras estão naquele contexto, não como um questionário a ser respondido, mas como um dos elementos disparadores de um espaço coletivo de trocas, de interação em torno de uma problemática, que poderia ser expandida, reconfigurada, reconstruída.

A partir das intervenções do professor, percebe-se que acontece uma enunciação coletiva. Percebe-se movimento, atravessamentos, divergências, bifurcações. Iniciam-se encadeamentos de interações, nos quais os alunos colocam questões sobre o tema, conflitos, dúvidas trabalhadas pelos colegas, tutores e professores, os quais se constituem, todos, como elementos de uma rede multidirecional, em que as linhas se entrelaçam na imanência das relações.

Em outro fórum mediado pelo mesmo professor, um aluno posta uma mensagem com vários pontos divergentes e questionamentos a respeito do tema debatido na disciplina. Ele finaliza com um pedido de desculpas ao professor:



Desculpe professor, não foi minha intenção criar polêmica, mas é a minha maneira de ver as coisas. Se estiver errado, convençam-me do contrário.

A partir desta postagem, foram encadeadas aproximadamente trinta mensagens em uma troca que extrapolou as questões norteadoras. Os questionamentos levantados pelo aluno tiveram força para produzir uma reconfiguração das ações de todos os elementos da rede, situação incentivada pelo professor, ao comentar que a polêmica é um dos objetivos do fórum.

Observa-se que o afrouxamento das palavras de ordem contidas nos enunciados dos fóruns possibilita o aumento das interações aluno-aluno. As intervenções de professores e alunos como elementos de uma rede de entrelaçamentos podem liberar um quanta comunicacional que não se atrela às questões de hierarquia ou de avaliação, mas a uma composição que se produz nas conexões, nas relações de todos os elementos humanos e tecnológicos. Uma mistura de corpos em transformações incorpóreas, onde não importa a enunciação individual, nem mesmo o sujeito da enunciação, mas sim, o agenciamento coletivo, em que acontece “todas as vozes presentes em uma voz”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.13)

O fórum, assim, é percebido não como ferramenta que se movimenta em torno unicamente das funções⁴² estabelecidas por uma área de conhecimento em um plano de referência, mas como uma arma de projeção de afectos e de perceptos, em um plano de imanência potencializador de novas misturas, novas simbioses, novas metamorfoses⁴³. Mistura de corpos produzindo um corpo tecnologia-aluno-professor-tutor-conhecimento-criação. Entrecruzamento de planos e elementos: conceitos, funções e sensações. Um espaço de criação, de afecção, de reinvenção, de atualização constante de um percurso a ser construído por um grupo que se defronta a cada reentrada e reestruturação do conjunto, com seus limites, com os seus desfazimentos, com suas diferenças e seus cortes criativos.

Aponta-se nos traçados dos primeiros encontros da pesquisa que os elementos constituintes dos processos de ensino e de aprendizagem na EAD, muitas vezes, estão em ressonância com um centro de convergência constituído pelo material didático, o que produz linhas de segmentaridade dura subordinando professores, alunos e formadores a objetivos pedagógicos planejados com antecedência a execução do curso. As interações convergem para o direcionamento aluno-professor no anseio por respostas a questionamentos avaliativos e controle dos processos. No entanto, as linhas de segmentaridade dura podem ser metamorfoseadas por linhas flexíveis nas diferentes possibilidades de acoplamento dos agenciamentos coletivos de enunciação. Uma possibilidade de enunciação coletiva e emissão de signos podem desequilibrar, mesmo que minimamente, a mesmice da reprodução do modelo.

Assim, um espaço para um tempo perdido, obscuro, e também um espaço para um tempo redescoberto, onde as interações e postagens possam se compor não apenas pelas respostas, mas pela movimentação de novos problemas, novos encontros, novas possibilidades de experimentação em um espaço de aprender. Espaços desfolhados e construídos por “grupos sujeitos”, que se (re)faz em cada encontro em cada cruzamento de signos, de poderes e de forças, podendo dar lugar aos acontecimentos como elemento de atualização dos sentidos do grupo e ultrapassar o sujeito de enunciação e as palavras de ordem.

⁴² “A ciência não tem por objeto conceitos, mas funções que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos. Os elementos das funções se chamam functivos. Uma noção científica e determinada não por conceitos, mas por funções ou proposições”. (DELEUZE, 1992, p.153)

⁴³ “Até mesmo a tecnologia erra ao considerar as ferramentas nelas mesmas: estas só existem em relação às misturas que tornam possíveis ou que as tornam possíveis. O estribo engendra uma nova simbiose homem-cavalo, que engendra, ao mesmo tempo, novas armas e novos instrumentos. As ferramentas não são separáveis das simbioses ou amálgamas que definem um agenciamento maquínico Natureza-Sociedade.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.33)

6.2 Maquinações

Segundo Guattari (1992), é preciso considerar que existe uma essência maquina em uma máquina técnica, igualmente no meio social e cognitivo, ligado a essa máquina. Os conjuntos sociais também são máquinas, o corpo é uma máquina. Há máquinas científicas, teóricas, informacionais, capitalísticas, bancárias, comerciais, religiosas. As máquinas desejantes atravessam todos esses componentes heterogêneos, mas sem qualquer traço unificador, segundo um princípio de singularidade e de necessidade. As máquinas desejantes rompem com os grandes equilíbrios orgânicos interpessoais e sociais e invertem os comandos.

Para Guattari (1992), um novo paradigma estético tem implicações ético-políticas, porque quem fala em criação e desejo, fala em responsabilidade em relação à coisa criada, em bifurcações para além de esquemas pré-estabelecidos. Uma escolha que não emana de uma enunciação transcendente, de um código de lei, mas de blocos de sensações compostos pelas práticas estéticas que extrapolam o oral, o escritural, o gestual, o postural, tendo como função desmanchar as significações que impregnam às percepções triviais e o senso comum. Faz-se necessária uma prática criativa para compor novas maneiras do ser que criam ritmos, cores, intensidades de dança. “Nada está pronto. Tudo deve ser sempre retomado do zero, do ponto de emergência caosmótica. Potência do eterno retorno do estado nascente.” (GUATTARI, 1992, p.119)

Nos espaços dos fóruns, máquinas de diferentes naturezas que se ligam e produzem fluxos e cortes em múltiplas articulações entre máquinas: políticas, éticas, estéticas, técnicas, informacionais, sociais, científicas, pedagógicas, institucionais, acoplando-se a máquinas professores, máquinas alunos, máquinas tutores. Em cada agenciamento entre os elementos heterogêneos, uma possibilidade de maquinação sempre recomeçada, a cada novo encontro. Uma possibilidade de acoplar uma máquina de criação no território dos fóruns. Uma probabilidade de maquinar um ambiente com novas cores e texturas, que ganhem vida pelas misturas, pelas intensidades, pelo contraste da diferença percebida entre dois efeitos coloridos. Máquinas de diferentes naturezas, engendrando pensamentos em um espaço de problematização e singularização.

Sabe que pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe (não há outra obra, todo o resto é arbitrário e enfeito). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, "pensar" no pensamento. (DELEUZE, 2006a, p.146)

Para Deleuze (2006a), uma interrogação é sempre feita no quadro de uma comunidade. Uma distribuição do saber e do dado em relação às consciências empíricas, de acordo com suas situações, seus pontos de vista, suas funções e suas competências, de tal maneira que uma consciência é tida como já sabendo o que a outra ignora. O autor argumenta que apesar desta imperfeição, a fórmula interrogativa não deixa de ter uma vantagem, pois nos convida a considerar a uma resposta que nos abra uma nova via. A interrogação exprime a maneira pela qual um problema é desmembrado e traído pela consciência, de acordo com os casos de solução apreendido como diversos. Os problemas não podem ser “dados”, mas devem ser constituídos e investidos em campos simbólicos que lhes são próprios, fazendo perceber que “o livro do mestre precisa de um mestre, necessariamente falível, para ser elaborado.” (DELEUZE;GUATTARI, 2006a, p.155). 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.

As interrogações de um professor que conhece a priori a diversidade das respostas ligadas ao recorte de um problema, uma interrogação que se fecha em uma solução verdadeira ou falsa, produz um questionamento mapeado em uma zona de frequência estabelecida por uma consciência, que limita as potencialidades do signo como portadores de uma multiplicidade de relações e singularidades. Um problema não acontece apenas na possibilidade de receber uma solução, mas na potencialidade de uma solução abrir novas vias, as quais podem não estar previstas na diversidade das soluções mapeadas por coordenadas previamente conhecidas.

Uma interrogação se articula na heterogênesse da diferença, na qual se multiplicam o espaço de desmembramentos dos problemas nas singularidades de um campo problemático. “Um mestre falível” que ignora o caminho a ser percorrido por seus alunos, ignora o recorte dos problemas que cada aluno contornará no encontro com os signos. No entanto, ele pode não ignorar seu potencial de emissão de signos os quais se compõem em um espaço aberto, onde cada aluno e ele próprio se defrontam com os seus próprios limites e suas próprias diferenças nos descolamentos e nos desdobramentos dos problemas. Pode não ignorar o seu potencial de pintar com várias tintas, pincéis, mãos, cores, criando um espaço que não se fecha no monocromatismo de um problema comum. Pode não ignorar a sua responsabilidade redobrada de um espaço de criação, o qual não está posto e pode ser reinventado; um espaço de cautela e de prudência, de envolvimento e de implicação, e também de vida, de diferença, de potência e de intensidade.

Não é fácil abrir mão dos percursos garantidos, das cores que já se está acostumado a utilizar. E muitas vezes, acontece a fabricação de mecanismos de autopreservação, que estabelecem referências aos grupos, coordenadas prévias, interrogações que devem ser respondidas dentro de um espaço seguro, tranquilo, delimitado. Sabe-se o que o outro ignora e o que o outro deve adquirir. Produção de máquinas que cortam e estancam os fluxos, os desejos, em respostas a uma questão que impõe apenas uma solução, aquela em conformidade.

No território dos fóruns de discussão, máquinas podem ser acopladas com inúmeras possibilidades de combinações. Máquinas que tanto podem cortar os fluxos segundo determinados códigos e limites territoriais, como máquinas que podem cortar os fluxos na produção de novos fluxos, os quais podem transpor as coordenadas referenciais. Sem esquecer, no entanto, as simbioses, as misturas, as possibilidades de transformações de um espaço que pode ser composto por linhas de diferentes naturezas: linhas duras, linhas moleculares e linhas de fuga ou transversalidade.

As questões norteadoras dos fóruns tanto podem compor um espaço atrelado às respostas de um questionamento direcionado para soluções que o satisfazem, como tarefa avaliativa; como podem compor um espaço onde a interrogação possibilita a abertura de novas vias e traços problemáticos, em uma nova reestruturação de um ambiente que acontece na multiplicidade de um campo singular de emissão de signos, que se compõem no heterogêneo.

Um fórum pode ser maquinado sem que o problema esteja dado, possibilitando diferentes recortes em uma multiplicidade problemática, não se atrelando a um mapeamento das soluções segundo uma valoração do verdadeiro e do falso. Uma possibilidade que abre o território para outras interrogações e questões, movimentos espiralados em uma resposta que se bifurca em novas potencialidades de relações com as questões que as originaram.

Em um fórum de discussão observado, a primeira postagem se compõe por questões que buscam relacionar uma imagem com as leituras anteriormente realizadas sobre legislação em educação.

Proposta da atividade referente à imagem:

Caro(a) aluno(a),

Nesta atividade, trabalharemos com uma linguagem diferenciada das utilizadas até o momento. Sem a pretensão de abranger todos os enfoques, trouxe uma imagem como mote para a reflexão sobre a legislação educacional. Nela, são retratados alguns interesses presentes na produção da Lei, as relações de poder subjacentes, os sistemas que a influenciam e são por ela influenciados e alguns grupos sociais que devem ser por ela considerados. Leia a imagem e, relacionando-a às leituras anteriores, anote o que você percebe em relação aos aspectos mencionados. [...] Sinta-se à vontade para acrescentar aspectos citados no texto da Lei que não estejam presentes ou tão claros na imagem.

Imagem disponibilizada na atividade:



Figura 1 - Imagem disponibilizada no material didático do tema Legislação Educacional – CPEaD - IFSul

Fonte: BLOG ZAPATEANDO 2 Disponível em:

<<http://zapateando2.files.wordpress.com/2008/09/neoliberalismo.jpg>> Acesso: 10 nov. 2013

A primeira postagem do fórum observado traz uma indagação sobre o embate retratado entre os dois grupos que aparecem na parte inferior da imagem: “*Na educação (neste caso na lei que estamos analisando), quem são (ou representam) esses dois lados?*”. A postagem inicial também questiona sobre o posicionamento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96) sobre os grupos sociais que são denominados como minorias, independentemente do tamanho da população: Que grupos seriam estes, além dos que se apresentam na imagem? Quais sistemas influenciam e são influenciados pela Lei? Quais grupos sociais devem ser por ela considerados?

Percebe-se que uma linguagem imagética pode ser um componente visual composto por representações e significações, que constituem modos de ver o mundo. Mas, o que se propõe neste estudo não passa por uma análise da linguagem imagética apresentada no fórum, e sim, por uma perspectiva de perceber a imagem apresentada como elemento articulador de um campo problemático, que pode suavizar os limites avaliativos demarcados por uma questão norteadora composta apenas pela linguagem verbal.

A articulação da imagem com as leituras realizadas e com as experiências do grupo de professores que realizam uma pós-graduação em educação (CPEaD), funcionam neste fórum como elemento motivador de um espaço desdobrado em diversas questões e problematizações diante das diferentes perspectivas de tensionamento com a imagem. Os alunos expressam através dos seus enunciados, não apenas respostas organizadas, preparadas, referenciadas por uma leitura, e direcionadas para um centro de convergência, mas a relação entre a imagem, os textos e o contexto de cada participante. Questionamentos e problemas são formulados pelos próprios alunos e pelo professor, o que potencializa novas interconexões entre aluno-aluno, professor-aluno, aluno-professor. A imagem representada se compõe como um elemento, que potencializa os desencaixes, as bifurcações que podem extrapolar, a partir de um espaço de discussão construído, a similitude na composição das respostas.

Algumas postagens dos alunos, a partir da mensagem de abertura sobre a imagem apresentada, foram selecionadas, exemplificando algumas intervenções sobre a imagem do cabo de força disposta na parte inferior da imagem, como também algumas intervenções a respeito dos grupos sociais denominados como minorias, e ainda alguns questionamentos realizados sobre o tema. Salienta-se que as mensagens selecionadas, e transcritas abaixo, não se encontram encadeadas ou ordenadas conforme o diálogo estabelecido no espaço de discussão do fórum. Os trechos abaixo são alguns exemplos de

intervenções a partir das diferentes perspectivas apontadas na articulação da imagem, com os textos e contextos dos participantes, e que provocaram o encadeamento de novas discussões e intervenções, que não foram transcritas em sua totalidade, visto o grande número de interações desencadeadas por cada desmembramento do tema.

ALUNO (A)

Assim como os colegas já comentaram anteriormente, podemos fazer diversas interpretações da imagem onde as pessoas puxam o mundo cada um para seu lado. Olhando a imagem, veio-me a lembrança do que muitas vezes nos deparamos: da escola, professores e direção de um lado, e as famílias e alunos de outro. Pois seguidamente temos situações em que os pais colocam toda "culpa" e responsabilidade nas escolas e professores, de algum problema ou insucesso no rendimento dos filhos.

ALUNO (B)

A LDB, em seu artigo 2º, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, deixa bem claro que duas ideias constituem os principais elementos da concepção de educação que é "preparar para o exercício da cidadania" e "a qualificação para o trabalho". Analisando a imagem, percebe-se a contraposição entre estes dois princípios e, leia-se agora, interesses, uma vez que os indivíduos de terno representam os interesses internacionais das políticas neoliberais numa lógica de mercado e a economia nacional em afinamento com estes interesses, produzindo a mão de obra barata necessária (com o controle da educação). Do lado contrário da corda, a sociedade (leia-se também professores-escola-alunos) com suas reivindicações, lutando para exercer sua cidadania e ter atendidos seus direitos mínimos previstos na constituição.

Nesta análise e com base no panorama da realidade nacional, é perceptível saber para que lado pende esta corda, que defende a globalização mundial como interesse econômico de um grupo composto por alguns poucos países, os mais ricos do planeta. A educação, com todas as evidências, é relegada a um último plano, já que não há interesse em possibilitar "o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" nem mesmo do Estado garantir "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber", como propõe o artigo 3º da LDB.

ALUNO (C)

Observando a imagem e procurando achar os sistemas que influenciam e que são influenciados, imediatamente vem-me a cabeça o Sistema de Ensino Estaduais e Municipais. O que consigo visualizar na imagem é a disputa por recursos escassos da união, ou poder, como quisermos definir, com propósitos bem particulares. Geralmente, são pela ideologia política partidária da situação, que deseja evidenciar a sua atuação.

ALUNO (B)

Nos artigos 78 e 79, a LDB trata da educação às comunidades indígenas, com programas desenvolvidos para eles e não com eles, pois terão apenas uma representação em audiência, e não efetiva participação, conforme prevê a lei. O artigo 79-B inclui a data de 20 de novembro como "Dia da Consciência Negra", sem nenhuma descrição do que isto significa para parte significativa do povo afro-brasileiro, composto por esta etnia que amplamente contribui para a diversidade cultural e histórica do nosso país.

ALUNO (D)

Achei muito legal a tua colocação "colega B!" Porque há tanta discriminação em relação ao diferente? Quem define o que é "normal" e o que é "diferente" [...] Na LDB, são citadas várias etnias, assim como na imagem para leitura, se analisarmos bem, não aparece somente o índio como etnia. Talvez esta seja a mais perceptível, mas aparecem crianças de cores, talvez etnias, raças e culturas diferentes, além da imagem do homem de bicicleta, que parece ser um chinês. São citadas na LDB a obrigatoriedade do estudo da cultura e etnia especialmente indígena, africana e europeia.

ALUNO (E)

A imagem retrata a história da humanidade, o povo, as crianças, a cultura, o dinheiro e pessoas de alto e baixo poder aquisitivo, aparentemente puxando o mundo como um cabo de guerra. Cito alguns artigos seguidos da minha opinião. [...] Os Art.78 I e 79 da LDB dão ênfase ao povo indígena, falando de proporcionar ao Índio, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, e a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; fortalecer práticas, socioculturais e a língua materna de cada sociedade Indígena.

[...] Outra realidade que quero descrever é logo que conclui o magistério nível médio, trabalhei em uma área Indígena, com o povo Kaingang, onde, apesar de manter suas origens e tradições, o estilo de vida se assemelha ao branco. É muito interessante, uma experiência inédita, porque é um povo diferente, mas tem que estar preparado, porque a precariedade, ainda é bem gritante, em relação à higiene. Como disse são diferentes..., a gente aprende muito, porque eles veem o mundo de uma forma diferente.

PROFESSOR

Olá Aluno X. Cabe a nós professores trabalharmos as diferenças na sala, sei que não é fácil. Os alunos devem aprender que somos seres únicos e que as raças de cada um contribuem para o crescimento de todos. Que bom que somos diferentes, imagina todos iguais.

ALUNO (F)

“[...] De forma geral há de se questionar a lei: será que todos os alunos tem acesso (rampas para cadeirantes) e se realiza um trabalho de permanência (para os “não normais”)? O respeito à liberdade e apreço a tolerância (bulling) funciona bem? Há a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (cobrança de mensalidade, obrigação na venda de “rifas”)? As demais leis que regem a sociedade são impunes quanto a discriminação em relação aos “diferentes”, a qual os noticiários dão mostras, diariamente, de falta de solidariedade, respeito e amor com o próximo.”

ALUNO (G)

“[...] Exatamente Aluno F, não vejo o porquê de discutir apenas as diferenças que constam na LDB, sabendo que em nossas escolas e na sociedade geral existem tantas outras "diferenças".

Percebo que nas escolas, nós- professores- não temos uma ideia exata do que é um aluno portador de necessidades especiais e o pior, na maioria das vezes, não sabemos como trabalhar com esse aluno para que se sinta realmente incluído nas classes regulares, com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades (como consta na LDB) além disso, veja o artigo 59 referente à educação especial; [...] Temos realmente nas escolas professores especializados? É o suficiente? Realmente é realizado um trabalho diferenciado com esses alunos? Ou a sala de aula se torna simplesmente um "depósito"? São questões para se refletir, pois mesmo tendo muitos direitos "assegurados em lei", na prática a maioria deles só existem no papel.

PROFESSOR

Oi Aluno G. Acredito que é importante o próprio professor produzir o material escolar apropriado para cada realidade que encontra, mas para isso é necessário disponibilidade de horário para trabalhar.

ALUNO (H)

Olá Professor! Certamente, os professores já vêm fazendo. Trabalho em uma escola onde a inclusão já é uma realidade, e os professores se desdobram em esmero e dedicação (extra, é bom dizer) para dar conta da nova demanda. Mas, o trabalho é árduo e solitário. E isso não está certo.

ALUNO (I)

Olá, pessoal! Realmente, a questão da inclusão dos alunos PNEs é muito importante. Porém, vejo como descaso do governo que um fato de extrema importância, tratado em 3 artigos da LDB (Atr.58-59-60) [...] Asseguram em lei que o aluno inclusivo receba atendimento especializado, porém, não criam nenhum tipo de política que garanta a capacitação dos profissionais das escolas e dos professores para atendê-lo.

Por que teimamos em fechar os olhos para as diferenças? Somos todos diferentes, e sabemos que o aluno especial poderá desenvolver ao máximo suas capacidades quando for estimulado de forma adequada para tanto.

ALUNO (J)

A meu ver, os artigos da LDB, que tratam da educação diversificada e particularmente da indígena, estariam negligenciando o papel da língua nacional como instrumento de poder e de dominação. As contradições de classe que atravessam a instituição escolar; a língua, como a cultura, que não são imunes ao processo de transformação social, além do processo educacional que é violento em si, com efeitos amplificados sobre aqueles que são portadores de uma língua e cultura sujeitas à dominação, porque ocupam baixas posições na estrutura social. Isso porque o processo educacional tende a moldar as consciências a um certo tipo de organização social.

ALUNO (K)

Vejo que a questão dos negros, como a apontada pelo colega N e comentada pelo professor e pelo outro colega O, é uma questão muito delicada. A poucos anos atrás, como todos sabemos, foram "liberadas" para as pessoas negras as famosas cotas raciais. Vejo os dois lados dessa moeda. Assim como é bom, pois busca o enriquecimento de conhecimento e cultura da população, ao mesmo tempo eu considero racismo, pois está subentendido que os negros são inferiores, ou menos capacitados intelectualmente, ou menos estudiosos...enfim, do que os brancos. Como falei anteriormente, acho essa questão bem delicada. A LDB, como foi criada antes das cotas, não possui nada sobre o assunto, mas como já foi falado pelo colega N, é citada na mesma. Acredito que seja um tema válido para discussão.

ALUNO (L)

Oi Aluno k. Em parte concordo contigo, pois a criação de cotas dá uma **conotação** negativa, com relação às capacidades dos beneficiados. Entretanto, vejo a discriminação como um fato histórico, presente em nossa sociedade desde os primórdios do descobrimento do Brasil, que originalmente era habitado por índios. Hoje vemos os índios serem “dizimados”, tomam-lhes a terra, da qual são os verdadeiros donos, aos poucos vemos sua cultura ser desvalorizada e aos poucos estão adaptando-se aos costumes dos brancos, sem outra opção. Com relação aos negros, sabemos que foram, desde o início, desvalorizados, para que sobreviessem os valores dos descobridores de nossa terra, como classe nobre. Vemos que as discriminações perduram no tempo, sabemos que a lei prevê que “todos são iguais perante a lei, com igualdade de direitos...”, na realidade não é bem assim que ocorre. Infelizmente, é preciso uma lei (a das cotas, a que te referiste) que assegure inclusão a essas categorias tão injustamente discriminadas ou desvalorizadas. Por fim, sabemos que as discriminações são passadas de geração em geração, nossos alunos já vêm para a escola com ideias pré-concebidas, aprendidas em casa, no meio em que vivem. Como foi debatido na aula presencial, sobre os PNE, os demais alunos em aula os toleram, porém no recreio, entrada ou saída da escola, os ignoram. Não vivemos numa sociedade hipócrita, que prega um mundo justo e igual, mas discrimina??

ALUNO (M)

Também verificamos imagem de crianças, às quais, é assegurado pela LDB o acesso ao ensino infantil (Art. 29 e seg.s) e o acesso ao ensino fundamental (Art. 32 e seg.s), a partir dos 6 anos de idade, este como direito público subjetivo (Art. 5º), direito este inalienável de toda e qualquer criança. Mas é preciso atentar para a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"(Art. 3º, I, LDB), pois condições de permanência na escola são igualmente imprescindíveis à qualidade do ensino.

Entretanto, sabemos da pouca atenção que é dada ao ensino infantil e fundamental, justamente na fase em que as crianças estão aprendendo a aprender, formando sua personalidade e a capacidade de interação e crescimento intelectual. Sabemos que a maioria dos professores preferem classes mais adiantadas, pois não é fácil trabalhar com crianças pequenas. Também, verifica-se que os professores, quanto mais graduados, mais distanciam-se das primeiras classes de ensino (infantil ou séries iniciais do fundamental), migrando para ensino médio ou superior, restando aos professores de início de carreira, muitas vezes inexperientes, lidar com as classes iniciais.

As intervenções transcritas exemplificam algumas das articulações entre a imagem disponibilizada, a legislação, os textos da disciplina e as vivências dos alunos; professores desejosos por relacionarem as temáticas trabalhadas nos encontros presenciais e nos materiais produzidos com as suas experiências e inquietações. Cada intervenção acima transcrita suscitou vários outros encadeamentos e discussões, em que os alunos e o professor formador movimentaram o fórum a partir de suas próprias articulações e problematizações. Um fórum que, a partir da bifurcação em vários temas geradores da discussão, provoca envolvimento e enunciação coletiva em múltiplos sentidos e direções.

A leitura imagética proposta pelo professor conteudista funcionou, neste espaço, como elemento disparador de interações, que não se estabelecem como um espaço unidirecional e limitado por um centro de convergência, mas como relações em movimento nos desdobramentos de um campo problemático, onde se multiplicam os centros e as vozes.

6.3 Rupturas

Em outro fórum observado, o professor compõe sua postagem inicial não por questões norteadoras, mas por afirmativas desnorteadoras:

Escritas sem norte

Car@ alun@,

Para participar deste **Fórum de Conversações**, cada um(a) de vocês deverá escolher duas das *afirmativas desnorteadoras* que seguem abaixo, para comentar/ conversar/ problematizar/ duvidar. Cada postagem deverá lançar uma pergunta pertinente ao assunto do fórum, estimulando um pensamento que não ignora sua ignorância, um pensamento que sabe que há muito que saber.

As seguintes citações, *afirmativas desnorteadoras*, retiradas do livro **Deleuze e a educação** (GALLO, 2008), servem como estímulos para as postagens das “escritas sem norte”:

1ª.) Aprender está para o rato de laboratório, está para o cão que escava seu buraco, está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tinha sido procurado. (p. 66)

2ª.) As propostas de interdisciplinaridade postas hoje sobre a mesa apontam, num contexto de uma perspectiva arborescente, para integrações horizontais e verticais entre as várias ciências; numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-

as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis por meio do paradigma arborescente. (p. 79)

3ª.) Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre. O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas as fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. (p. 84)

O professor, ao longo das postagens, desdobra o problema e convida seus alunos a também se lançarem a “encontrar respostas junto a outras interrogações” em um espaço a ser construído, “enquanto conversamos...enquanto problematizamos a educação entrelaçada a arte e a filosofia”, como escreve o professor em uma de suas intervenções.

A partir das postagens dos alunos, o professor entrelaça suas intervenções compondo novas enunciações e questionamentos com potencial de ruptura de um discurso já constituído pelo plano de organização da educação em torno de questões sobre ensino, aprendizagem, método e interdisciplinaridade. Uma máquina acoplada ao fórum com um potencial de desestabilização dos territórios delimitados e instituídos por máquinas pedagógicas, institucionais, políticas, sociais, econômicas em torno dos processos educativos. Uma máquina que desequilibra as formas e o próprio campo problemático, instigando o desdobramento deste espaço em múltiplas possibilidades de relações entre professor, aluno e as afirmativas desnorteadoras. Um fórum que não se compõe por respostas, mas por relações, por conexões, por linhas com potencial de ruptura. Um espaço onde os alunos podem inventar, fabricar, maquinar suas próprias questões no encontro com os signos que pululam neste ambiente. Cada um extraindo certos traços característicos e singulares, que, em outro espaço-tempo, novamente serão provocados a dobrarem-se sobre os seus próprios enunciados e interrogações.

ALUNO (A)

A função da escola em nossos dias é instruir, ou seja, transmitir conhecimentos? Ou é educar, isto é, formar, integralmente uma pessoa? Então educação e instrução não se excluem, mas se completam. Não podemos perder de nosso horizonte que a utopia que nos guia é algo bem maior: a construção de uma concepção de saber que vislumbre a multiplicidade sem a fragmentação; um currículo e uma escola na qual os educandos possam aprender sobre o mundo em que vivem e possam aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo em liberdade.

PROFESSOR

Oi Aluno A. [...] E eu te provo: como é formar integralmente uma pessoa? Será que é possível? Se estamos conversando neste fórum que não sabemos como uma pessoa aprende, por quais signos ela aprende... Para que tenhamos esta ideia de integralidade, de formação integral de um indivíduo, precisamos ter muita clareza deste "perfil". Se temos esta clareza, estamos trabalhando na contra-mão do que este fórum quer abrir/ provocar/ problematizar. Se já temos o "aonde" queremos chegar com nossos alunos, já temos de antemão tudo pronto! E onde ficam as brechas, as frestas, as possibilidades de lidar com as diferenças, as coisas que chegam sem que estejamos preparados, os desejos dos alunos...? vamos indo...

ALUNO (B)

Partindo da “afirmativa desnorteadora”, que faz referência ao “método para ensinar”. Então, nessa perspectiva, como reinventar educação na contemporaneidade, onde se vivenciam historicamente conceitos ditos como verdades, impregnados de métodos arcaicos? Será que diante de tantos vícios, existe a possibilidade de inserir pensamentos que experimentem e modifiquem consciências a partir da história original? Assim, SILVIO GALLO nos permite refletir sobre os problemas na educação, de que e como se ensina alguém ou não. Penso que o “desejo de liberdade”, pode ser um ponto de partida, no entanto elencar ações concretas diante das formas de poder nos coloca cada vez mais dúvidas, visto que o método expressa de alguma forma um domínio sobre alguém. E em grande parte somos coniventes com os desassossegos que impedem um novo pensar na educação. Mesmo que no nosso interior não concordamos, mas aceitamos. Porém, acredito que a aprendizagem é um desprendimento do pensamento e que favorece na busca de outros caminhos os quais podem ser transformados em arte e também de ciências. Conforme DELEUZE aponta, “o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obras”.

PROFESSOR

Oi Aluno B. Que bom te ver participando neste fórum!

Sigo tua deixa, visto que o método expressa de alguma forma um domínio sobre alguém. Em grande parte somos coniventes com os desassossegos que impedem um novo pensar na educação. Que tal pensarmos em possibilitar uma aprendizagem "aberta"? Será que é possível? Aberta para tentar não dominar? Esta abertura estaria na ordem dos encontros que se dão ao sabor do acaso. Mas como lidar com o acaso quando se é forçado a seguir currículos? A vencer conteúdos? A dar notas?

Olhando para uma criança que aprende com um filme, um gibi, um jogo... sem um professor para "ensinar": o que podemos tirar daí?

Boas indagações, né?

ALUNO (C)

Realmente, a aprendizagem está para além de qualquer controle. Pois, aprendemos o tempo todo.[...]

Todos temos o que aprender e ensinar o tempo todo. Por mais tempo de exercício do magistério que se tenha, sempre estamos aprendendo. Portanto, são estas trocas de experiências, vivências, construção de territórios que fazem com que a aprendizagem esteja além de qualquer controle, e o mundo esteja em constante movimento e transformação?

PROFESSOR

Oi Aluno C.

[...] Acredito que SIM!!! Construção implica em saber que nada está dado, (de)terminado, pronto. Nenhum saber. Nenhum conhecimento. A arte e a filosofia nos "ensinam" isso. OU melhor dizendo: esta ideia podemos aprender com o contato com a arte e a filosofia (assim fica melhor, né?)

Trocando, vivendo, construindo, também criando, inventando novos modos de habitar o mundo, são movimentos que favorecem o surgimento de outros mundos. O mundo da educação? Pode ser! Observa que sempre voltamos a um ponto: a necessidade de criação. Esta é uma ideia que desejo profundamente enfatizar neste fórum. Para que ela vença, tornando-se o resultado de uma aprendizagem para tod@s. Estou "ensinando" isso a vocês? Qual "método" estou utilizando? Não sei... talvez o método da conversa, da troca, mas sei que para alguns esta aprendizagem não vai ocorrer. Será? Posso estar errado?

Abraços

ALUNO (D)

É..., sem dúvida alguma, a obra de Silvio Gallo fez com que eu “pensasse” e “repensasse” a educação, vendo-a cada vez mais de uma forma diferente do que pensava que fosse há alguns anos, pois ela é, sem dúvida, ousada, inusitada e extremamente desafiadora. E apesar de levar em consideração as dificuldades e a parte cognitiva, afetiva das crianças e também as nossas dificuldades de professor, para atingirmos nosso objetivo quanto a uma “aprendizagem satisfatória para todos”, não posso deixar de destacar que em todo o momento somos “cobrados” por nossos “superiores”, pelos pais, pela sociedade e, até mesmo, pelos alunos, que nosso trabalho seja “perfeito”. Sei que não podemos desistir, e que as cobranças fazem parte do nosso dia a dia, mas não podemos negar que esse “caminho” é árduo. Enfim, as cobranças são muitas, mas a pergunta que não quer calar é: Temos realmente a tão falada autonomia para inovar, “criticar” e criar novas alternativas de aprendizagem em nossa sala de aula?

PROFESSOR

Oi Aluno D.

É muuuuuuito bom ler isto de um(a) aluno(a). Tu como professor deves saber disso, né? Perceber que há uma inquietude no ar... uma vontade de mudança... Isso já é muito bom, apesar das dificuldades.

Mostra que uma profissão foi escolhida. Não estás aí, neste lugar, por estar, porque só restou isso pra fazer... Mostra que ela é importante na tua vida.

[...] Autonomia total acredito que não. Estamos submetidos a hierarquias, né? O importante é saber aproveitar as brechas, as lacunas que o "sistema" deixa passar. O "deja vu" de Matrix. Viste o filme? Aí a gente pode agir... mas sem a velha pretensão de "mudar o mundo".

vamos indo...

abraços

ALUNO (E)

Professor...Como vimos durante as temáticas anteriores, deste curso, a aprendizagem, segundo alguns teóricos, é um processo que depende da visão de cada abordagem: de maturação e inteligência, de genética, de condicionamentos, da relação com o meio, de estruturas cognitivas...

E agora..."Aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer controle." O que se busca com estas reflexões é uma mudança de conceito? Pois, conforme nos afirma o autor Silvio Gallo "o conceito pode ser ferramenta, tanto de conservação quanto de transformação. O que buscamos são estas novas possibilidades na educação? Possibilidades estas que venham a surgir de uma Educação Menor, que se desenrola nas relações de uma sala de aula, ou de um professor com seu colega de trabalho? Enfim, reinventar a educação?

PROFESSOR

Oi Aluno E.

Agora tu pegaste o "espírito da coisa", ou melhor, do presente tema, nestas tuas indagações:

E agora..."Aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer controle." O que se busca com estas reflexões é uma mudança de conceito?

Pois, conforme nos afirma o autor Silvio Gallo "o conceito pode ser ferramenta, tanto de conservação quanto de transformação." O que buscamos são estas novas possibilidades na educação? Possibilidades estas que venham a surgir de uma Educação Menor, que se desenrola nas relações de uma sala de aula, ou de um professor com seu colega de trabalho? Enfim, reinventar a educação?

PERGUNTANDO A GENTE SE ENTENDE, OU VAI BUSCANDO UM ENTENDIMENTO QUE NÃO SE FORMALIZA. QUE SE ESBOÇA, TOMA ALGUMA FORMA UM POUCO NÍTIDA, QUE DEIXA SEMPRE UMA MARGEM PARA QUE UM SOPRO DE VIDA PERCORRA SUAS FRESTAS!!

..."Aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer controle."

Eu, sinceramente, neste curso, não posso ter a pretensão de querer exercer um controle sobre o que vocês aprendem. Lemos, escrevemos, postamos, fotografamos, coletamos imagens... Eu avalio a "quantidade", a "qualidade" das postagens... tenho uma ideia muito vaga do que pode estar acontecendo com cada um(a) de vocês do curso. Mas isto não é tudo! E só me dou por satisfeito se deixar em cada um de vocês um "bicho-carpinteiro", pois só assim saberei que uma "aprendizagem" continua, ou seja, a necessidade de ser curios@, inventiv@, famint@!!! abraços

Na procura por uma linha de aproximação com a proposta de uma “escrita sem norte” pode-se inferir que esta necessita de um “mestre falível”, que não possui todas as respostas mapeadas a priori e que não conhece a totalidade da gênese problemática dos signos emitidos. Percebe que não controla os traços que cada aluno extrai e como cada aluno vai ser atingido pelas flechas lançadas; por qual encontro cada aluno será arrebatado, por qual multiplicidade problemática será entrelaçado. Mas, não ignora a sua implicação e envolvimento em um espaço que lhe diz respeito, em um espaço que pode ser aberto para novas territorialidades, novas linhas que se atravessam sem unificação ou totalização. Procura não se isentar em emitir signos que possam se compor junto com tantas outras linhas e possam romper e deslocar o dito, o visto, o significado. Neste fórum, o professor realizou intervenções com potencial de provocação, de desafio, de novas questões para cada enunciado. Um lançar-se como flecha, como arma. Não sabe quem vai atingir, como vai atingir, se vai atingir, mas, persiste um desejo de desequilibrar, sacudir, movimentar. Persiste um desejo de velocidade e turbilhonamento.

Segundo Deleuze (2003), algumas perturbações podem afetar, soltar, romper os esquemas que nos subordinam a regras, padrões e significações pré-estabelecidas, possibilitando uma imagem-movimento, que é uma matéria não linguisticamente formada. Os signos são os traços de expressão que compõe essas imagens, combinam-nas e não param de recriá-las. São criadas e recriadas em circuitos independentes, anulando-se, contradizendo-se, retomando-se, bifurcando-se. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Os problemas estão em relação com os signos. São os signos que "dão o problema". Em primeiro lugar, é preciso sentir o efeito violento de um signo, para que o pensamento seja forçado a procurar um sentido do signo. Aprender se constitui em penetrar no universal das relações que constituem a ideia e nas singularidades que lhes correspondem. “Penetrar na espessura colorida de um problema”. (DELEUZE;GUATTARI, 2006a, p.160)

Quais perturbações, desequilíbrios, rupturas, bifurcações afetaram os esquemas, as territorialidades de cada um dos alunos e do professor neste espaço? Quais os problemas que foram inventados, fabricados no encontro com os signos e tiveram força para criar e recriar imagens? Não se pode reproduzir, recompor estes acontecimentos. Não se pode tentar parar ou capturar imagens, que só se fazem em/pelo movimento. Mas, pode-se perceber um espaço aberto para a passagem de signos que se compõem no heterogêneo, espaço em movimento de um campo problemático, que não se fecha em

soluções e em conformidade com uma questão delimitada, dada, e sim, percebe-se na/pela emissão de signos que podem deslocar, romper, colorir.

6.4 Sensações

As Idéias contêm todas as variedades de relações diferenciais e todas as distribuições de pontos singulares, coexistindo nas diversas ordens e "perplicadas" umas nas outras. Quando o conteúdo virtual da Idéia se atualiza, as variedades de relações se encamam em espécies distintas e, correlativamente, os pontos singulares, que correspondem aos valores de uma variedade, se encarnam em partes distintas, características de tal ou qual espécie. Por exemplo, a Idéia de cor é como a luz branca que perplica em si os elementos e relações genéticas de todas as cores, mas que se atualiza nas cores diversas e seus respectivos espaços; (DELEUZE;GUATTARI, 2006a, p.197)

Na relação da máquina-tear da pesquisa com os fóruns de discussão, produziram-se blocos de sensações de cores. Enunciados, afirmativas, questionamentos, pontos e contrapontos, que se transmutaram em blocos colorantes de sensações. Por vezes, sensações monocromáticas, pela variação de tonalidades de uma mesma cor, em outras, sensações policromáticas de um coletivo de enunciação em corpos, que colorem ao mesmo tempo em que são coloridos por diferentes graus de contraste, brilho e luminosidade. Blocos de sensações de cores, percebidos diante de uma perspectiva de composição estética de subjetividades, produzidas por forças de diferentes tipologias e que, ao entrarem em relação, podem compor um conjunto homogêneo ou uma explosão de contrastes que podem se atualizar em variadas matizes.

Em alguns fóruns observados, as questões norteadoras definem as tintas a serem utilizadas, produzem respostas similares ocorridas pela aproximação do qualitativo das interações em nuances de uma mesma cor. Uma paisagem que deve ser pintada dentro dos seus contornos e limites. Em outros fóruns, as interações se diferem por uma multiplicidade de signos expressivos, que se potencializam em uma explosão de sensações, de vozes, de olhares, de cores inusitadas, os quais acontecem durante a composição da obra. Composição de linhas que borram e esvanecem os limites, as formas, as posições.

Um fórum que se compõe entre os signos expressivos que ocupam um território e não se explicam apenas por funções e finalidades, trazendo à superfície estilos, cores, ritmos, produzindo blocos de sensações que entrelaçam as vozes e os corpos dos alunos e dos professores com linhas de diferentes naturezas. Composições que atuam por coemergência e povoamento de territórios, aonde as paisagens “vão sendo povoadas por

personagens e estes vão pertencendo a paisagens.” (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.128). Um fórum não apenas como um conjunto de indivíduos, postagens e palavras, mas um coletivo com uma possibilidade de dinâmica de contágio e de comunicação entre os diferentes níveis e nos diferentes sentidos e em constante processo de transformação e reorientação do conjunto. “O território é, ele próprio, lugar de passagem.” (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.132)

Algumas ocorrências de fóruns produziram a sensação de uma mistura de vozes em linhas multicoloridas, policromia e polifonia, abrindo os territórios para uma sensação viva do sentir e do sentido. Sensações coloríficas de um coletivo de enunciação onde se pinta e se é pintado, onde se desenha e se é desenhado, não apenas por significações inteligíveis, mas por signos sensíveis, que só podem ser sentidos pela diferença de potencial, pela diferença de intensidade.

[...] aquilo que só pode ser sentido (o *sentiendum* ou o ser do sensível) sensibiliza a alma, torna-a "perplexa", isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema - como se ele suscitasse problema. (DELEUZE, 2006a, p.139)

Um signo como portador de uma multiplicidade problemática indeterminada e virtual. Neste ponto o problema sensibiliza, afeta um corpo e não se faz por uma determinação prévia, por um recorte dado, mas se desdobra nos encontros e nos acontecimentos de um plano imanente de composição. Um território composto por diferentes linhas que não se totalizam nem se unificam; multiplicidades que não fixam sujeitos, objetos, ferramentas, finalidades, posições, coordenadas. Corpos que afetam e são afetados por potências e forças em um plano de consistência ou imanência.

Um corpo não se define pela forma que o determina, nem como uma substância ou sujeito determinados, nem pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce. No plano de consistência, *um corpo se define somente por uma longitude e uma latitude*: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (longitude); pelo conjunto dos afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude). Somente afectos e movimentos locais, velocidades diferenciais. (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.47)

Um fórum, um coletivo de enunciação, que não agrega apenas pessoas, enunciados, questões, informações, conteúdos, mas agencia corpos afetados por uma multiplicidade de relações entre um plano das formas e um plano das forças. Redes de conexões pelas quais passam elementos discursivos e não-discursivos, signos inteligíveis

e signos sensíveis. Um desdobramento de um campo problemático, onde diferentes linhas se enredam deslocando os limites, dissolvendo as formas.

Não é nem uma analogia, nem uma imaginação, mas uma composição de velocidades e afectos nesse plano de consistência: um plano, um programa ou antes um diagrama, um problema, uma questão-máquina. (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.44)

Uma questão-máquina, um problema a ser atualizado na imanência das relações, na circulação de signos com potência de diferença, com potência de afecto e percepto. Uma questão-máquina só pode ser composta nos encontros, nas conexões, na possibilidade de se extrair uma cor que afeta, que sensibiliza a alma, para então poder compor outras tantas cores, em acoplamentos com tantas outras máquinas. Um problema, uma ideia, uma luz branca composta por todas as cores, mas que atualiza em cada elemento uma coloração diversa.

Um composto de linhas, de problemas, de enunciação, de máquinas, de afectos, de perceptos, de corpos e de cores. Os fóruns se enredam nos fios da máquina tear da pesquisa em blocos de sensações coloríficas de um coletivo de enunciação, onde o aprender não procede por semelhança ou por analogia, mas pelo desejo do contágio e do devir. Um aprender com força para desejar romper, fissurar, dissolver as palavras de ordem que funcionam como um dique, como uma garantia de um espaço quadriculado, de um espaço controlado, de um espaço monocromático harmonioso e homogêneo. Uma possibilidade de um aprender multicolorido. Um acontecimento que, como tal, acontece.

Assim como no fórum, que trouxe a linguagem imagética como possibilidade de múltiplas relações entre a imagem, o texto, as vozes do professor e dos alunos. Um espaço-tempo escamado, folhado, desdobrado pelo grupo nas conexões que se produziram nos acontecimentos de um coletivo em composição. Um coletivo que se compõe entre as cores de um problema. Fluxo que não se canaliza para apenas um centro de convergência. Uma possibilidade de articular e de produzir “centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.35) Uma composição maquínica de um fórum que não se compõe por uma questão norteadora, mas por múltiplas máquinas-questões. Centros de vibração, blocos de cores, onde se acoplam novas/outras máquinas-questões.



Figura 2 – Sensações coloríficas do Fórum Legislação Educacional
Fonte: Grupo GEiSSo⁴⁴

No fórum, “Escritas sem norte”, uma cor reverbera sobre a outra; pinga sobre a outra; produz outra que se desdobra por entre seus próprios matizes. Dança de cores nos movimentos de um território que se rabisca e se pinta a cada nova enunciação, a cada novo questionamento, a cada novo rastro de cor que desestabiliza, que afeta, que entremeia os corpos. Cores espirradas, cores que se misturam em um dentro/fora, mancham, dissolvem fronteiras e limites. Cores moleculares. Quando a percepção torna-se molecular, chega-se a “buracos, microintervalos entre as matérias, cores e sons, onde se precipitam as linhas de fuga, linhas do mundo, linhas de transparência e de secção”. (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.76) “Pintura sem norte”, onde não se sabe quais partículas⁴⁵ serão extraídas, que pigmentos serão misturados, que linhas serão produzidas, emaranhadas, respingadas, mas onde certamente se percebe a potência de um vir a ser sempre em processo. Obra a ser constantemente reiniciada, reinventada. Vir a ser

⁴⁴ Grupo de pesquisa GEiSSo. Coordenador do Grupo-Róger Albernaz de Araujo. Instituição-IFSul.

⁴⁵ “Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.” (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.64)

aquelela. Aquelela de devires⁴⁶, aquelela de desejos. Compor novas paisagens, novos relevos e texturas que se conectem com o fora, com outros mundos, com outras forças. Vir a ser entre as cores. “Infinidade das modificações que são partes umas das outras sobre esse único e mesmo plano de vida.” (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.39) Colorir para produzir um espaço tempo imanente de transversalidades de aprendizagem e de diferenciação de experimentações.

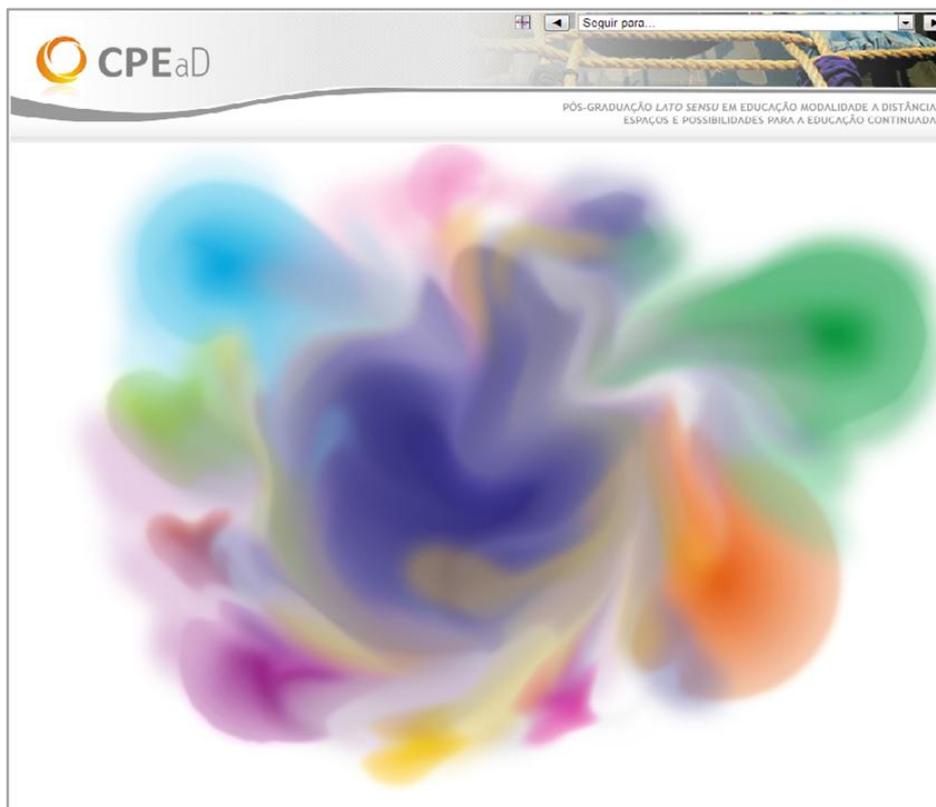


Figura 3 – Sensações coloríficas do Fórum Escritas sem norte
Fonte: Grupo GEiSSo

⁴⁶ “Fazer do mundo um devir, é fazer mundo, é fazer um mundo, mundos, isto é, encontrar suas vizinhanças e suas zonas de indiscernibilidade. O Cosmo como máquina abstrata e cada mundo como agenciamento concreto que o efetua. Reduzir-se a uma ou várias linhas abstratas, que vão continuar e conjugar-se com outras, para produzir imediatamente, diretamente, um mundo, no qual é o mundo que entra em devir e nós nos tornamos todo mundo.” (DELEUZE;GUATTARI, 1997, p.73)

7. PISTAS E TRAMAS DA MÁQUINA-TEAR

Por que é tão difícil? É desde logo uma questão de semiótica perceptiva. Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda. Não é fácil ver a erva nas coisas e nas palavras. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.46)

Em tensionamento direto com Deleuze e Guattari, questões proliferam: Como perceber as coisas pelo entre, implicar, envolver, dar passagem, no lugar de explicar, desenvolver, reter? Como construir uma máquina que possa semear, picar sem plantar e sem fazer raiz? Como ser rápido, mesmo parado? Como ter jogo de cintura, linha de fuga, ideias curtas, fazer mapa e não decalque? Como fazer um ponto se transformar em linha? Como fazer aliança e não filiação? Como partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar? Tantas questões, inquietações, interrogações, necessidades e desejos que se colocam nos percursos desta pesquisa! Isso acontece no encontro com as máquinas tecnológicas e educativas, engendradas pelas mais diferentes combinações e agenciamentos, entre outras tantas máquinas humanas, sociais, econômicas, pedagógicas, perceptivas, linguísticas, artísticas, filosóficas. No encontro com as mais diferentes vozes que compõem este trabalho, emerge um desejo de aproximação com um aprender que acontece enquanto potência de conexões e de intensidades. Um aprender que acontece na abertura de um espaço, o qual pode compor-se na Transversalidade e na Diferenciação. Mas, muitas vezes, o olhar já está treinado a perceber apenas o que já viu, o ouvido a escutar apenas o que já ouviu; e o pensamento a se movimentar por esquemas montados, dentre os quais a percepção se encontra a uma imagem decalcada e pronta; com a imagem clichê. Na maioria das vezes, só percebemos as imagens-clichê, e nos movimentamos a partir de uma perspectiva que olha de cima para baixo, da esquerda para a direita, sem deixar passar outras linhas, outras perspectivas, outros traços e gradientes. Faz-se necessário alterar o funcionamento, criar procedimentos para que possa operar uma máquina-tear. Uma máquina que teça não apenas tramas horizontais e verticais, operando por oposição, analogia, similitude e identificação, mas uma máquina que permita passar o que pode vir a afetar. E o que afeta possa compor, não um modelo ou uma generalização para a EAD, mas uma composição de linhas que possam vir a se enredar com os tecidos-não-tecidos de outras máquinas: máquinas-leitores, máquinas-professores, máquinas-pesquisadores, máquinas-alunos, máquina-instituição, máquina-escola, máquina-EAD.

Na tentativa de composição de um mapa da pesquisa, um desenho se rascunha no acompanhamento dos processos de criação e de captura de uma imagem, que ora se

faz recortada por um plano de organização, e ora se coloca em movimento pela passagem de elementos com força para desestabilizar os esquemas e as imagens clichê, as recordações e as reminiscências. Uma imagem da EAD em contínua transmutação entre as observações dos fóruns de discussão, as leituras dos textos de Deleuze e de Guattari, a escrita que registra e produz simultaneamente e uns tantos outros encontros, conversas, orientações e desestabilizações. Um desejo por produzir um enredamento que não tenha direito e nem avesso, não tenha centro, que esburaque a terra, prene o tecido, invente novos desenhos e traços e, quiçá, possa apagar as trilhas delimitadas. Um caminhar que possa dissolver, envolver, espreitar e se produzir em movimentos de enredamentos, envolvendo o currículo e a tecnologia. Um tear que não se conclui ou se finaliza, mas que tece possibilidades de produzir algumas pistas e algumas tramas, as quais se misturam às linhas dos fóruns de discussão dos cursos de Educação a Distância.

A EAD, ao utilizar as tecnologias da informação e da comunicação, não absorve diretamente o potencial de horizontalidade do ciberespaço, como também, não reproduz necessariamente um modelo de educação baseado na verticalização do ensino. As possibilidades podem vir a ser abertas na hibridação de diferentes máquinas que, ao mesmo tempo, produzem e são produzidas pelos agenciamentos coletivos de enunciação, na relação de elementos díspares, que podem tanto bloquear conexões, como traçar linhas com potencial de Transversalidade e Diferenciação.

Um agenciamento está tanto mais próximo da máquina abstrata viva quanto mais abre e multiplica as conexões, e traça um plano de consistência com seus quantificadores de intensidade e de consolidação. Mas se afasta dela na medida em que substitui as conexões criadoras por conjunções que criam bloqueios (*axiomática*), organizações que formam estrato (*estratômetros*), reterritorializações que produzem buraco negro. (DELEUZE;GUATTARI, 1997a, p.230)

Os conceitos de Transversalidade e Diferenciação possibilitam que grupos estabeleçam relações de reinvenção e criação de sua práxis, onde não se proceda por hierarquia e por totalização, mas por diferença de potencial que possibilite a produção de subjetividades singulares e inusitadas estabelecendo uma verdadeira enunciação coletiva, ultrapassando as comunicações estereotipadas e previamente fixadas. Um espaço coletivo que se movimenta pelas relações dinâmicas das dimensões de aprendizagem e seja passível de ser reinventado, reformulado, reorganizado diante das singularidades de cada grupo, cada turma, cada coletivo nos acontecimentos dos percursos educativos.

Os fóruns de discussão compõem “espaços coletivos”⁴⁷. Todavia, mesmo sozinhos, já compomos um coletivo. Um acontecimento atravessado por forças de diferentes naturezas: forças ativas, com desejo de diferenciação e forças reativas, com desejo de similitude. Um acoplamento, um agenciamento entre máquinas de criação e máquinas de captura. Isso em planos simultâneos, contínuos e múltiplos, que colocam estas forças em constante combate. Em um tensionamento, que tanto pode ter força para produzir marcas com potência de diferença, como produzir semelhança e subjetividades referenciadas por um padrão hegemônico de pensamento. Uma instância, uma estética, uma rostidade que se constituem politicamente dentro de um espaço-tempo.

Um fórum de discussão, como um espaço coletivo, é também composto por estes embates. Um agenciamento múltiplo entre o vertical e o horizontal, entre o controle e a autonomia, entre o ensino e a aprendizagem. Espaços onde, talvez, uma esperada horizontalidade e a colaboração entre os pares não tenha força para produzir linhas de diferenciação e ruptura do semelhante, como também uma forte verticalidade não produza um campo problemático para “além das verdades inteligíveis e formuladas, além das cadeias de associação subjetivas e de ressurreições por semelhança ou contiguidade”. (DELEUZE, 2003, p.35-36) Percebem-se, sim, as linhas duras, de segmentaridade molar, que compõem os fóruns de discussão e, de certa forma, cortam os fluxos segundo uma palavra de ordem estabelecida como um problema em comum, solicitando respostas em conformidade com padrões pré-estabelecidos: fóruns percebidos como questionários, os quais direcionam o movimento em um único sentido; agenciamentos que fecham estes espaços em um único centro de convergência, que rostifica os corpos, de acordo com uma identidade e uma semelhança, neutralizando as expressões e as conexões segundo significações conformes. Um espaço monocromático.

Uma máquina de palavras de ordem sobrecodifica a linguagem, uma máquina de rostidade sobrecodifica o corpo e mesmo a cabeça, uma máquina de servidão sobrecodifica ou axiomatiza a terra: não se trata em absoluto de ilusões, porém de efeitos maquínicos reais. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.231)

Além das linhas duras, percebem-se as linhas que flexibilizam estes espaços de aprendizagem, compondo uma rede de entrelaçamentos que se movimentam entre as

⁴⁷ Não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é o produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação (por "agentes coletivos" não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades). Ora, o nome próprio não designa um indivíduo: ao contrário, quando o indivíduo se abre às multiplicidades que o atravessam de lado a lado, ao fim do mais severo exercício de despersonalização, é que ele adquire seu verdadeiro nome próprio. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.65-66)

diferentes relações e conexões de um aprender múltiplo e singular. Composição de espaços, que antes de promover verdades e comportamentos padronizados, propõe olhares em uma rede coletiva, que se refaz em processos possíveis de iniciar novamente. Isso contínua e infinitamente. Agenciamentos que abrem e multiplicam as conexões, traçando espaços a serem pintados, a serem coloridos em uma obra em constante variação dos elementos que a compõe. Obra, enquanto composição de um processo singular, uma cor que não está pronta e não está dada a priori. Uma composição que não funciona para todos da mesma maneira, e provoca uma aprendizagem pelo acontecimento, e que só acontece a partir da possibilidade dos encontros, das relações imanentes de uma multiplicidade problemática. Um espaço a ser articulado com elementos que podem vir a romper tanto com a horizontalidade como com a verticalidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Tendo-se a percepção que a maquinação destes elementos não se fazem por modelos que estabelecem padrões de funcionamento, mas por composições imanentes e constituídas caso a caso.

No caso dos fóruns, tanto por professores conteudistas, quando propõem uma atividade com força para provocar um labirinto de problemas, ao invés de estabelecer um roteiro de questões, quanto por professores formadores, alunos e tutores que, mesmo dentro de um roteiro estabelecido, movimentam-se produzindo novos percursos e novas bifurcações em um espaço aberto em múltiplas dimensões e linhas de aprendizagens. Linhas e fluxos que desejam engendrar subjetividades em um espaço de um aprender, no qual cada movimento possa encontrar como limite um próximo movimento. Espaço recursivo nos desdobramentos de um tempo redescoberto pelo desejo criativo de reinvenção, de afecção, de produção. Espaço que pode criar novas formas de se perceber a educação entrelaçada com a tecnologia; que possa tanto ultrapassar a utilização dos elementos técnicos como ferramenta de molde e de controle, que reduz o ambiente virtual de aprendizagem a uma representação do conceito de escola; como uma simplificação em torno da inserção da tecnologia, como se esta pudesse por si só dar conta de um novo espaço coletivo de aprendizagem e romper com os espessamentos e as condensações formadas em torno dos processos educativos. Uma percepção da tecnologia como um elemento que pode ser agenciado a tantos outros, onde o seu potencial terá amplitude nos/pelos agenciamentos a que estão conectados. A tecnologia pode entrar em um agenciamento como um elemento de projeção de velocidade e de turbilhonamento. Uma

arma⁴⁸ a ser lançada, a ser inventada, a ser maquinada na espreita e por entre as brechas, por entre as fissuras, por entre as possibilidades de precipitação ou de mudança de velocidade que venham a romper com o equilíbrio e os deslocamentos lineares. E, o que produz uma possibilidade de velocidade, de desequilíbrio, de projeção não são as armas em si, a partir de seus elementos técnicos, mas o agenciamento de uma “máquina de guerra”.

“Seria vão emprestar às armas um poder mágico oposto ao constrangimento das ferramentas: armas e ferramentas estão submetidas às mesmas leis que definem precisamente a esfera comum. Mas o princípio de toda tecnologia é mostrar como um elemento técnico continua abstrato, inteiramente indeterminado, enquanto não for reportado a um agenciamento que a máquina supõe.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.76)

Uma máquina de guerra, um agenciamento que possa acoplar o fórum como uma arma, que, estando em um espaço estriado, coloque-se a espreita de um pequeno espaço que possa ocupar, habitar, manter, alisar, movimentar, mesmo que sem movimento e, assim mesmo, apagar os traços e deslocar os limites. Movimento absoluto, velocidade, movimento turbilhonar⁴⁹.

O nômade aparece ali, na terra, sempre que se forma um espaço liso que corrói e tende a crescer em todas as direções. O nômade habita esses lugares, permanece nesses lugares, e ele próprio os faz crescer, no sentido em que se constata que o nômade cria o deserto tanto quanto é criado por ele. Ele é o vetor de desterritorialização. Acrescenta o deserto ao deserto, a estepe à estepe, por uma série de operações locais cuja orientação e direção não param de variar. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.53)

Uma máquina de guerra que possa vir a preencher e a fazer crescer um espaço liso, que rompa tanto com a horizontalidade, quanto a verticalidade dos ambientes virtuais de aprendizagem. Máquina de enredamento que não totaliza ou unifica, que não é homogênea; máquina aberta e ilimitada em todas as direções, onde corpos afetam e são afetados em um coletivo em constante produção: simbiose e diferenciação. Uma flecha a

⁴⁸ “Quanto mais mecanismos de projeção uma ferramenta comporta, mais ela mesma age como arma, potencial ou simplesmente metafórica. [...] Diríamos, do mesmo modo, que a ferramenta se encontra diante de resistências, a vencer ou a utilizar, ao passo que a arma se encontra diante de revides, a evitar ou a inventar.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.73)

⁴⁹ “Enquanto o migrante abandona um meio tornado amorfo ou ingrato, o nômade é aquele que não parte, não quer partir, que se agarra a esse espaço liso onde a floresta recua, onde a estepe ou o deserto crescem, e inventa o nomadismo como resposta a esse desafio. Certamente, o nômade se move, mas sentado, ele sempre só está sentado quando se move (o beduíno a galope, de joelhos sobre a sela, sentado sobre a planta de seus pés virados, “proeza de equilíbrio”). O nômade sabe esperar, e tem uma paciência infinita. Imobilidade e velocidade, catatonia e precipitação.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.52)

ser lançada. Uma aquarela a ser produzida. Uma aprendizagem transversal e diferencial que deseja ocupar um espaço-tempo de um possível encontro em uma relação ético-política que deseja a estética de um inusitado aprendizado, o qual esse possa vir à superfície e colorir as falas.

Referências Bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Cinema 2).

DELEUZE, Gilles. **A literatura e a vida**. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 2006; p. 11-16.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Paris: Aux Editions de la Différence, 1981.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1 . São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 2 . São Paulo: Ed. 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 3 . São Paulo: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 4 . São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 5 . São Paulo: Ed. 34, 1997a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo capitalismo e esquizofrenia**: São Paulo: Ed.34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, Silvio. **Currículo (entre) Imagens e Saberes**. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEntreImagensSaberes.pdf>. Acesso: 24 jul. 2012.

- GUATTARI, Félix. **Caosmose: Um novo Paradigma Estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Trad. de Suelly Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MATTAR, João. **Interatividade e aprendizagem**. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 112-120.
- MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria (Org.) **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: Ed UFSCar, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.
- MORAN, José Manuel. **Como Utilizar as tecnologias na escola. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia**. Revista Informática na Educação: Teoria & Prática, 2000. Porto Alegre, vol. 3, n. 1. UFGRS. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>> Acesso: 17 mar. 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. São Paulo: Editora Autêntica, 1999.
- UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL DO BRASIL/CAPES. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>> Acesso: 23 jul. 2012.
- VALENTE, José Armando. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância .In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria (Org.) **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: Ed UFSCar, 2010. p.25-39.

APÊNDICES

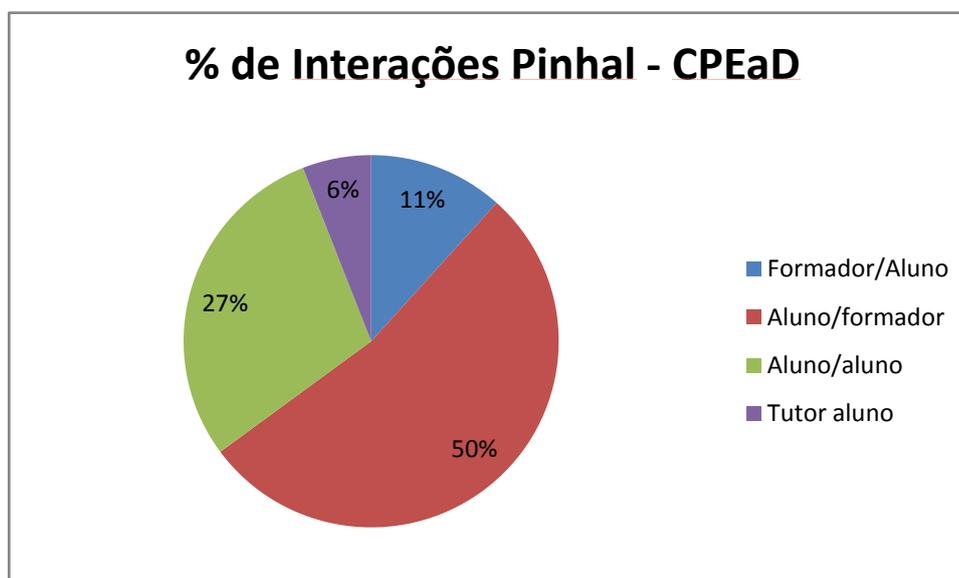
Apêndice A

Tabela e gráfico das interações dos fóruns do Curso CPEaD, polo Balneário Pinhal:

Total de Interações Balneário Pinhal - CPEaD						
	Temática 1	Temática 2	Temática3	Temática 4	Total	%
Formador/Aluno	107	34	30	14	185	11%
Aluno/formador	520	159	61	104	844	50%
Aluno/aluno	378	34	9	42	463	27%
Tutor/aluno	86	3	1	4	94	6%
Total	1147	232	171	146	1696	100%

Tabela 1 - Total de Interações - Balneário Pinhal – CPEaD.

Fonte: Elaborada pela autora

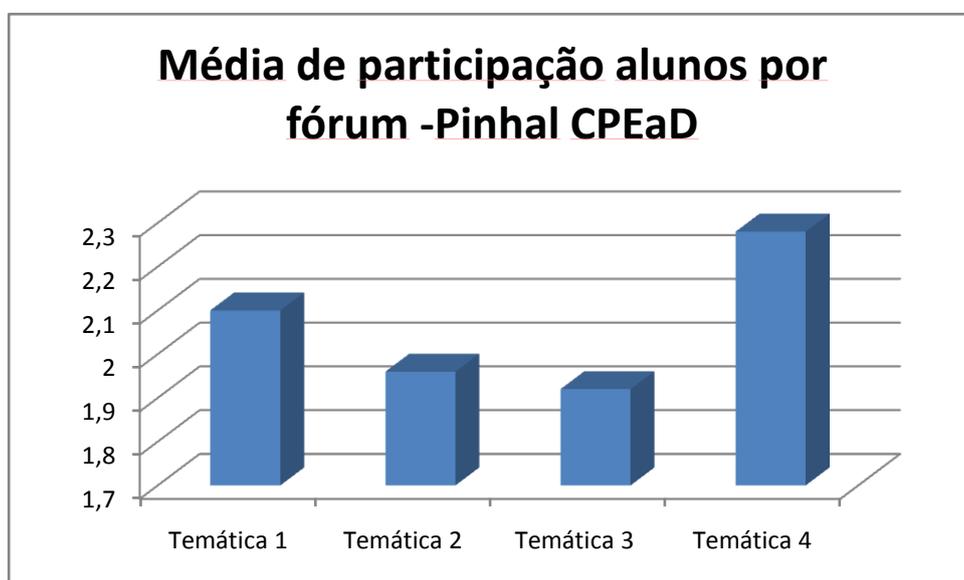


Apêndice B

Tabela e gráfico de média de participação dos alunos do Curso CPEaD, polo Balneário Pinhal:

Média de participação dos alunos - Balneário Pinhal - CPEaD				
	Temática 1	Temática 2	Temática 3	Temática 4
Nº alunos	40	33	32	32
Participação Média por fórum	2,1	1,96	1,92	2,28

Tabela 2 – Média de participação dos alunos - Balneário Pinhal – CPEaD.
Fonte: Elaborada pela autora

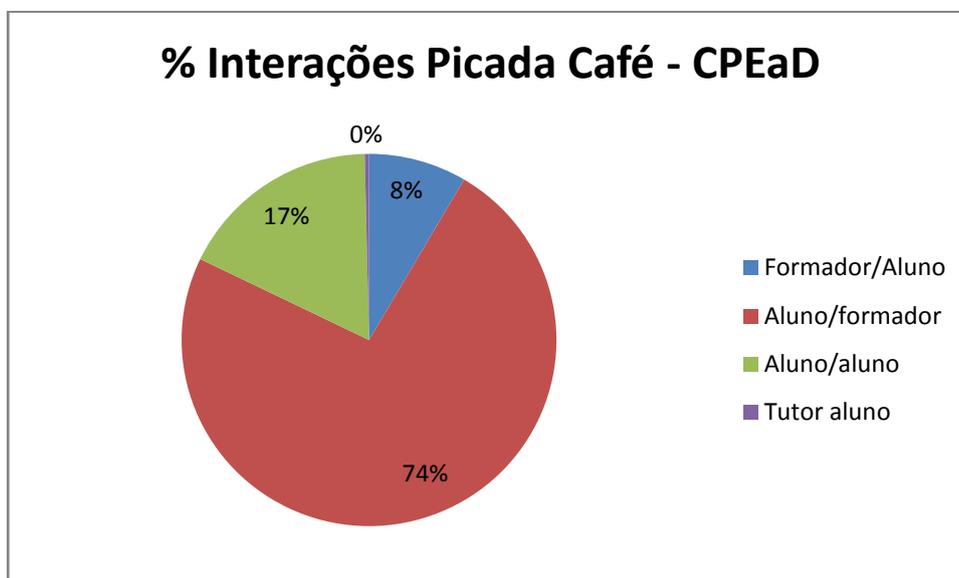


Apêndice C

Tabela e gráfico das interações dos fóruns do Curso CPEaD, polo Picada Café:

Total de Interações Picada Café - CPEaD						
	Temática 1	Temática 2	Temática3	Temática 4	Total	%
Formador/Aluno	146	21	40	44	251	8%
Aluno/formador	1224	308	357	296	2185	74%
Aluno/aluno	278	34	92	114	518	17%
Tutor/aluno	11	0	0	0	11	0%
Total	1659	363	489	454	2965	100%

Tabela 3 – Total de Interações – Picada Café – CPEaD.
Fonte: Elaborada pela autora



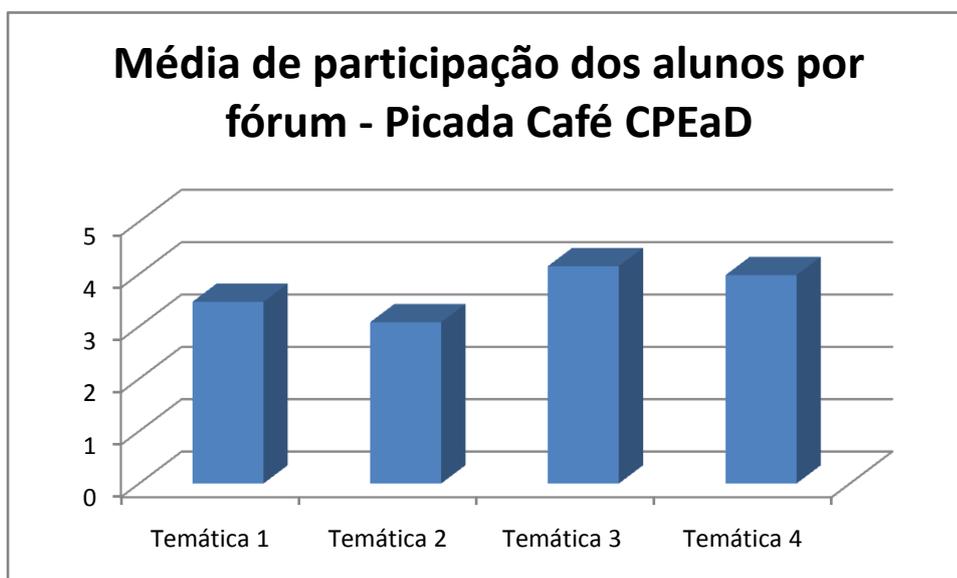
Apêndice D

Tabela e gráfico de média de participação dos alunos do Curso CPEaD, polo Picada Café:

Média de participação dos alunos - Picada Café- CPEaD				
	Temática 1	Temática 2	Temática 3	Temática 4
Nº alunos	40	37	36	36
Participação Média por fórum	3,47	3,08	4,15	3,98

Tabela 4 – Média de participação dos alunos – Picada Café – CPEaD.

Fonte: Elaborada pela autora



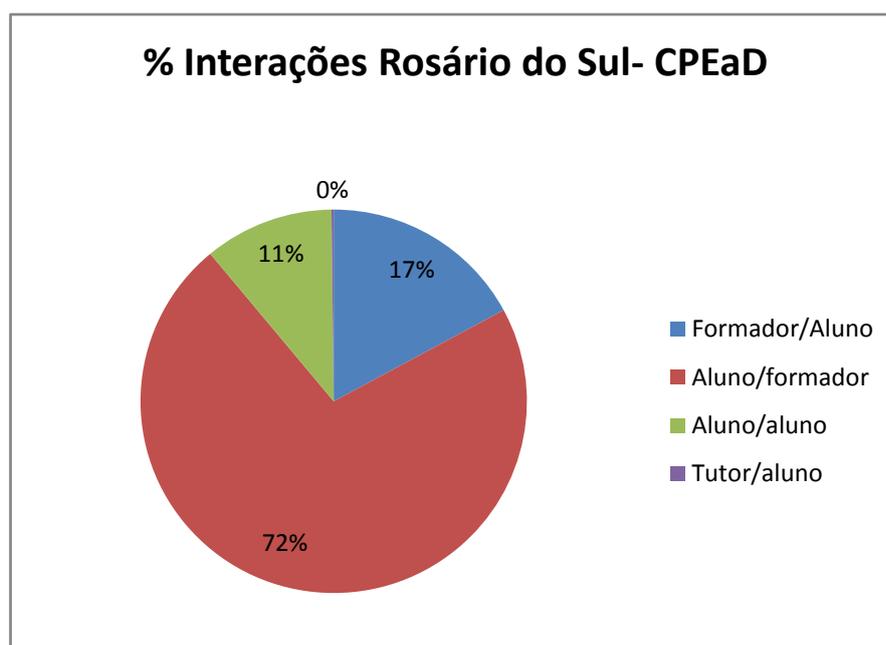
Apêndice E

Tabela e gráfico das interações dos fóruns do Curso CPEaD, polo Rosário do Sul:

Total de Interações Rosário do Sul - CPEaD						
	Temática 1	Temática 2	Temática 3	Temática 4	Total	%
Formador/Aluno	251	24	47	58	380	17%
Aluno/formador	936	195	277	188	1596	72%
Aluno/aluno	160	29	19	33	241	11%
Tutor/aluno	3	0	0	1	4	0%
Total	1350	248	343	280	2221	100%

Tabela 5 – Total de Interações – Rosário do Sul – CPEaD.

Fonte: Elaborada pela autora

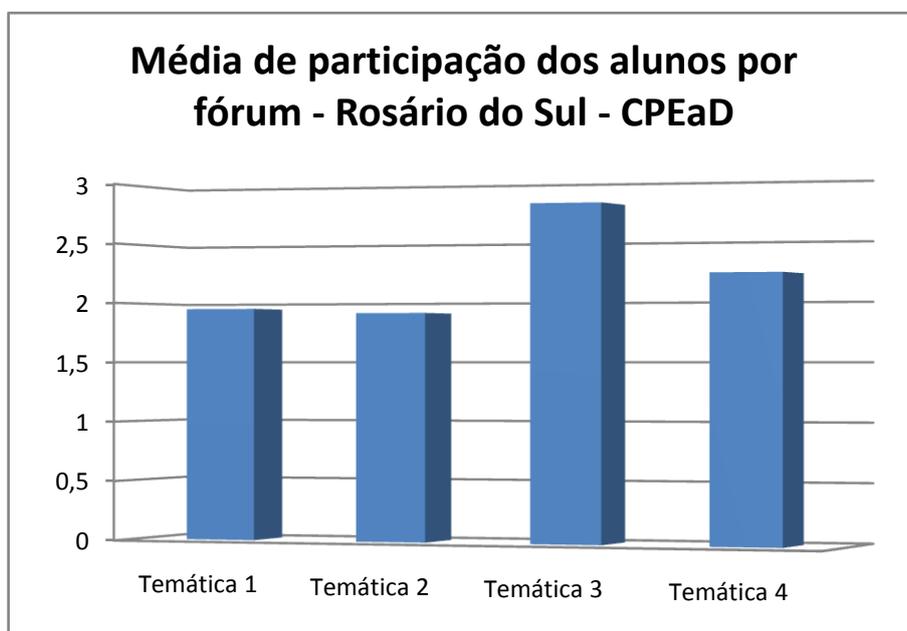


Apêndice F

Tabela e gráfico de média de participação dos alunos do Curso CPEaD, polo Rosário do Sul:

Média de participação dos alunos -Rosário do Sul - CPEaD				
	Temática 1	Temática 2	Temática 3	Temática 4
Nº alunos	40	39	35	33
Participação Média por fórum	1,95	1,91	2,81	2,23

Tabela 6 – Média de participação dos alunos – Rosário do Sul – CPEaD.
Fonte: Elaborada pela autora



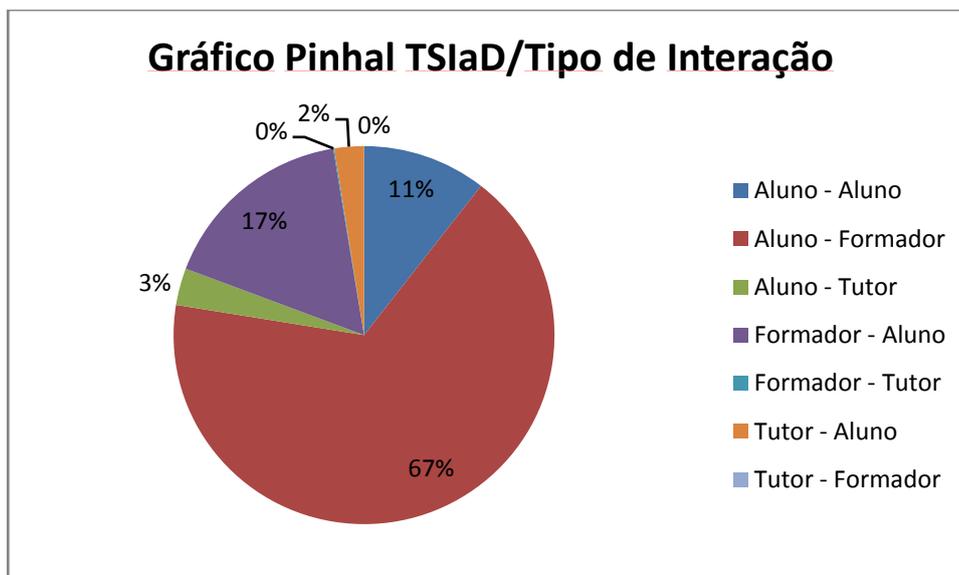
Apêndice G

Tabela e gráficos das interações dos fóruns do Curso TSlaD, polo Balneário Pinhal:

Total de Interações Balneário Pinhal TSlaD								
	Mód.1	Mód. 2	Mód. 3	Mód. 4	Mód. 5	Mód. 6	Total	%
Aluno - Aluno	329	108	6	4	0	0	447	11%
Aluno - Formador	1677	653	256	164	12	84	2846	67%
Aluno - Tutor	96	33	3	2	0	0	134	3%
Formador - Aluno	359	186	35	96	15	18	709	17%
Formador - Tutor	1	3	0	0	0	0	4	0%
Tutor - Aluno	71	18	10	6	1	0	106	2%
Tutor - Formador	0	0	0	0	0	0	0	0%
Total	2533	1001	310	272	28	102	4246	100%

Tabela 7 – Total de Interações – Balneário Pinhal – TSlaD.

Fonte: Elaborada pela autora

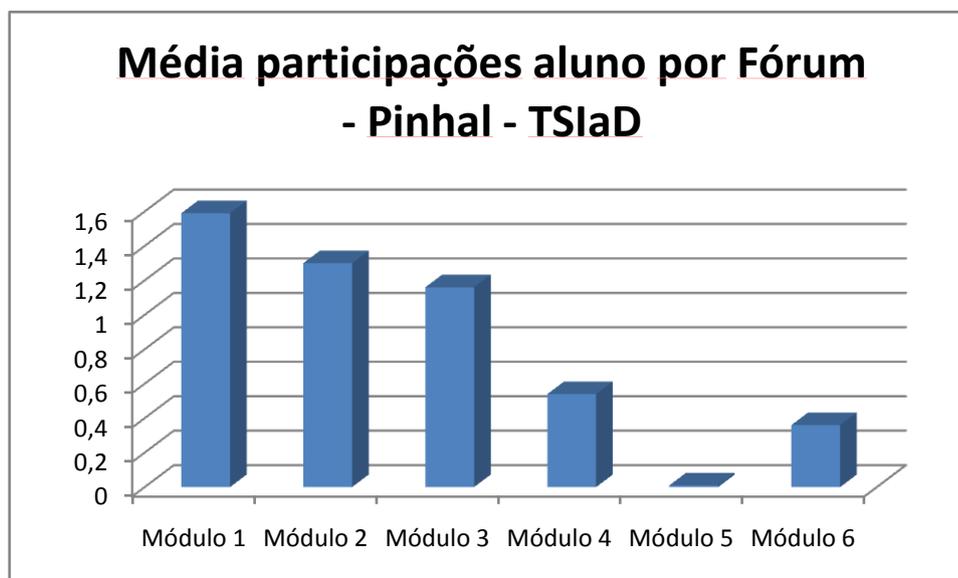


Apêndice H

Tabela e gráfico de média de participação dos alunos do Curso TSIaD, polo Balneário Pinhal:

Média de participação dos alunos Balneário Pinhal -TSIaD						
	Mód. 1	Mód. 2	Mód.3	Mód 4	Mód 5	Mód.6
Nº Alunos	50	36	30	26	22	22
Média de Participações Aluno por Fórum	1,59	1,3	1,16	0,54	0,01	0,36

Tabela 8 – Média de participação dos alunos – Balneário Pinhal – TSIaD.
Fonte: Elaborada pela autora

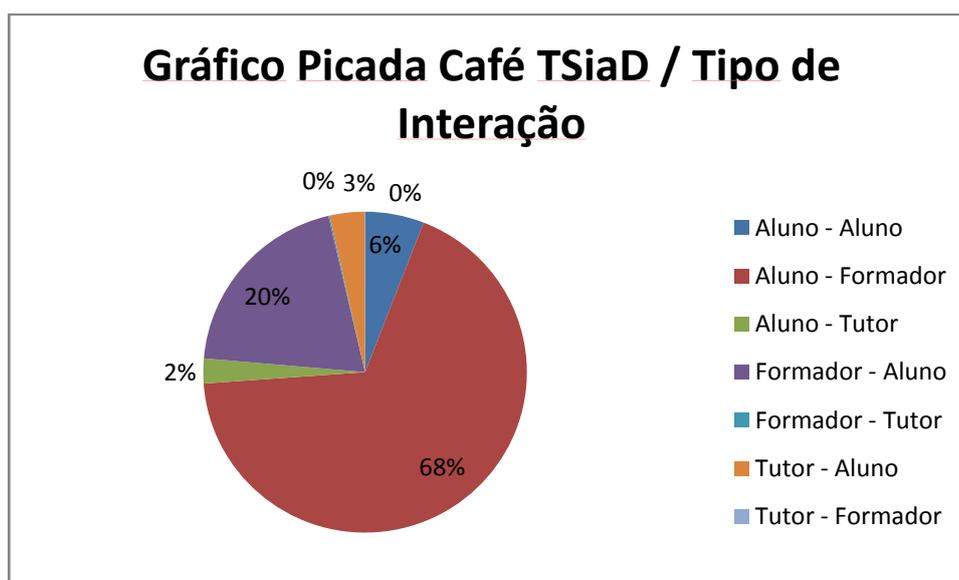


Apêndice I

Tabela e gráfico das interações dos fóruns do Curso TSiaD, polo Picada Café:

Total de Interações Picada Café TSiaD								
	Mód. 1	Mód. 2	Mód. 3	Mód. 4	Mód. 5	Mód. 6	Total	%
Aluno - Aluno	128	68	0	1	0	30	227	6%
Aluno - Formador	1654	552	176	98	1	130	2611	68%
Aluno - Tutor	59	27	9	1	0	0	96	2%
Formador - Aluno	384	253	23	60	10	38	768	20%
Formador - Tutor	1	4	0	0	0	0	5	0%
Tutor - Aluno	78	25	20	11	0	0	134	3%
Tutor - Formador	1	0	0	0	0	0	1	0%
Total	2305	929	228	171	11	198	3842	100%

Tabela 9 – Total de Interações – Picada Café – TSiaD.
Fonte: Elaborada pela autora



Apêndice J

Tabela e gráfico de média de participação do Curso TSIaD, polo Picada Café:

Média de participação dos alunos Picada Café -TSIaD						
	Mód.1	Mód. 2	Mód. 3	Mód.4	Mód. 5	Mód. 6
Nº Alunos	38	26	19	19	18	17
Média de Participações Aluno por Fórum	2,1	1,7	1,4	0,61	0,01	1,07

Tabela 10 – Média de participação dos alunos – Picada Café – TSIaD.
Fonte: Elaborada pela autora

