

DEVIR VÍRUS

Marcos Adegas de Azambuja*
Neuza Maria de Fátima Guareschi**

RESUMO

Este trabalho parte dos encontros no Programa de Educação a Distância (EAD) da PUCRS Virtual. Objetivamos problematizar como a perspectiva de espaço-tempo, tensionada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação reverbera na produção da subjetividade através da prática educativa em EAD. Traçamos as amarras produzidas por modulação, atualizado na avaliação e formação permanente, constituição de uma subjetividade programada. Perguntamo-nos pelas linhas que afetam as estruturas em formação. É a tecnologia que traz em si as problematizações: vírus nos computadores. Em um devir vírus invadimos os modos de ser, corrompendo as programações. Um vírus não pede licença, afirma sua existência.

Palavras-chave: Educação à Distância. Devir Vírus. Produção da Subjetividade.

VIRUS DEVIR

ABSTRACT

This work results from the Program of Distance Education (DE) hold at PUCRS Virtual. Our purpose is to problematize how understandings of space-time inspired by Information Technology and its effects are expressed in the production of subjectivities as result of DE practices. We'll discuss the movement produced by the modulation process, which is renewed in the extended evaluation, as a programmed subjectivity. We'll problematize ways the lines that affect born structures. The technology itself brings in its creation our problematizations: the computer viruses. It is because of a devir virus we infect ways of being and we brake the programming. A virus lives to affirm its existence.

Keywords: Distance Education. Virus Devir. Production of Subjetctivities.

* Psicólogo, mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela PUCRS.

** Professora/Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS, coordenadora do Grupo de Pesquisa: Estudos Culturais e Teorias Contemporâneas. Afiliação Institucional: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Endereço: Av. Ipiranga nº 6681 – Partenon – Porto Alegre/RS - CEP: 90619-900
E-mail: m_adeagas@yahoo.com.br e nmguares@puers.br

Dizemos que há, neste momento, uma importante demanda sobre os processos educativos no que concerne à atualização¹ de práticas que necessitam estar em sintonia com a contemporaneidade, caracterizada pelas transformações que se operam nos diferentes domínios de constituição dos sujeitos e do campo social. Muitas dessas demandas derivam de um novo paradigma infotelecomunicacional que interpela a constituição dos sujeitos e a própria organização social e cultural. O atravessamento das TIC's é um fato concreto que tensiona os processos educacionais. O modo pelo qual essa incorporação de tecnologias se faz no processo educativo é tema fundamental, cabendo um olhar atento e reflexivo sobre possíveis problematizações geradas pelas TIC's e os modos como repercutem nos processos educativos. E mais: quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996, regulamentada pelo Decreto 2.494, de 10.02.1998.) institui no Brasil a Educação a Distância como uma modalidade de ensino, cria-se um território privilegiado para pensar e articular essas potencialidades.

É importante contextualizar, antes de qualquer coisa, que, com a criação do Programa de EAD da PUCRS Virtual, em 2000, se descortina um campo de atuação para a pesquisa em Psicologia ainda pouco explorado na realidade brasileira. Com uma plataforma híbrida que contempla a mediação por satélite e por computador, a PUCRS Virtual faz uso de tecnologias de comunicação e de informação para prover a interatividade entre alunos e professores. Os cursos oferecidos pela PUCRS Virtual na modalidade a distância têm como objetivo atender uma população preferencialmente adulta e residente distante do campus da Universidade, em Porto Alegre. Para esse público, desenvolveu-se uma proposta para EAD capaz de não somente atendê-lo em suas expectativas e necessidades, como também, de certa forma, de mantê-lo permanentemente interessado na atividade. A isso, soma-se a preocupação em propiciar uma educação em qualquer tempo e lugar através de uma arquitetura de aprendizagem apoiada na topologia de EAD. A estrutura está focada em um modelo de geração de aulas ao vivo via satélite (tele/videoconferência), dispondo o aluno, ainda, da possibilidade de gravações das aulas em CD Rom ou em Video-on-Demand, além de ter as aulas disponíveis na própria página de seu curso, em tempo real, no momento de sua realização (MEDEIROS, M.; MEDEIROS, G., 2003).

No paradigma da PUCRS Virtual, além da decisão política institucional destacam-se: a constituição de equipe multidisciplinar; o atendimento dos alunos com base nos processos de democratização e socialização do conhecimento de qualidade; uma arquitetura de EAD, atentando a pressupostos sociopedagógicos; a constituição de ambientes de aprendizagem com tecnologias, processos e interfaces condizentes com uma proposta de sujeito e de conhecimento assumida em sua processualidade; e, finalmente, a instituição na prática de um paradigma socioeducativo (MEDEIROS, M.; HERRLEIN; COLLA, 2003).

Nesse sentido, fazem-se esforços para a criação de um plano de consistência no qual “veredas são abertas e percorridas, ações são criadas, realidades alteradas, conceitos e práticas renegociados e reinstalados em novas bases argumentativamente estabelecidas” (MEDEIROS, M.; HERRLEIN; COLLA, 2003, p. 81).

Surge, agora, a necessidade de experimentação nessa área, em busca de novos apontamentos nesse entrecruzamento que ocorre entre Psicologia e Educação. Nesse sentido, nossa ciência de estudo não pode ficar de fora desse novo modo de ensino, que mexe com as estruturas já conhecidas e nos leva a repensar aquilo que nos fundamenta como psicólogos – “[...] experimentar ferramentas teóricas novas para pensar e intervir nos modos atuais de habitar a contemporaneidade” (PELBART, 2000, p. 10).

Na confluência da configuração desse novo ambiente à primeira vista, futurístico, mas totalmente encarnado na atualidade, novos aportes teóricos pedem passagem, como, principalmente, a obra de Gilles Deleuze e de Félix Guattari. Em outras palavras, o que pretendemos estudar e discutir são essas composições que explodem territórios, campos já naturalizados, e nos lançam à desterritorialização: as fronteiras conhecidas diluem-se nas relações de tempo e espaço, nas velocidades e lentidões, no poder de afetar e de ser afetado,² no engendramento ser humano-máquina.

EDUCAÇÃO E CONTROLE: SUBJETIVIDADES PROGRAMADAS

Sabe-se, hoje, que as TIC's são grandes agentes de transformação nas experiências da educação, no exercício do pensamento e no trabalho. Os campos de saber que refletem sobre a relação entre essas tecnologias e a cultura são atravessados pela experiência de uma mudança acelerada cujos contornos são difíceis de precisar. Trata-se do esforço do pensamento em discernir o dinamismo de uma força: apreende-se uma mudança acelerada que desdobra múltiplos modos de existência, suscitando ações no sentido de direcionar ou limitar o que e como podemos ser.

Pierre Lévy (1999) comenta da abertura do devir tecnológico ou cibercultura, seu potencial de fazer emergir novas práticas, novas técnicas, novas idéias em lugares inesperados; por isso, a impossibilidade de um controle às repercussões da era digital na vida econômica, política e social. Cabe a nós explorarmos esse terreno, repensando os meios e os objetivos da ação política, já que vivemos em um planeta globalizado, em conflitos locais que operam movimentos em rede por todo o mundo; em um tempo acelerado, do turbilhão de informações para todos os lados através das mídias e da tecnociência, presentes onde quer que nos encontremos. A subjetividade é “orquestrada”, atravessada por novos arranjos. Enquanto muitas das certezas de que acreditávamos sermos detentores pulverizam-se, outros nós fazem-se e abrem-se para perguntarmos sobre os campos de possibilidades dessas novas tecnologias intelectuais, encontrando-se um terreno político fundamental como lugar e questão de conflito, de interpretações divergentes (LÉVY, 1993).

Essa experiência das TIC's interligadas à educação que tem como uma das modalidades a EAD coloca-nos em um campo de experimentação instigante e problemático, gerador de pensamentos outros para subjetividade contemporânea. Em uma perspectiva da produção da subjetividade, cabe-nos perguntar quais as linhas de fuga que são disparadas. Quais devires podemos cartografar? Contudo, antes disso, poderíamos perguntar por onde andam as amarras do aparelho de estado.

Em uma época de velocidade e fluidez, como vão se delineando os estriamentos, as estratificações? Assim, gostaríamos de trazer para discussão algumas das sofisticadas formas de disciplinamento de que a educação faz uso na atualidade, expressões daquilo que Gilles Deleuze (1992) nomeia por sociedade de controle.

Essa nova composição do social tem como característica principal o confinamento dos sujeitos em meio aberto, ou seja, o controle, que anteriormente se verificava na circulação do indivíduo por espaços fechados da família para a escola, da escola para o trabalho, etc., passa a ocorrer no aprisionamento pelos modos de comunicação. Através dos fluxos de imagens, informações, conhecimentos, serviços, consumimos constantemente em um plano imaterial formas de viver, um processo de homogeneização da subjetividade. O controle sobre os sujeitos dá-se de forma contínua e por comunicação instantânea. Quer dizer, a configuração social anterior, discutida por Foucault (1977) e denominada sociedade disciplinar, ainda vigora, mas em roupagens muito mais sutis e detalhadas. Se, na sociedade disciplinar, o confinamento balizava-se pelos moldes padrões de escola, família, trabalho, na sociedade de controle, vigora a modulação como uma rede móvel e alterável de um ponto a outro. É como se aqueles meios ditos fechados, distintos e descontínuos agora se misturassem e permeassem continuamente a vida cotidiana de cada um.

Os artifícios de controle da EAD em relação ao aluno modificam-se em sua estrutura, mas acabam mantendo a mesma finalidade, como em uma relação de sala de aula presencial a experiência deve ser ordenada, o conhecimento tem valor quando quantificado, medido; ou seja, o método assenta-se na redução da complexidade. A transmissão formalizada do conhecimento materializada nas variadas organizações de ensino, desde sua criação, está voltada, principalmente, para a reprodução social, isto é, das relações de poder na sociedade. Como tal, utiliza-se de inúmeros instrumentos e ferramentas, que garantem a manutenção da disciplina social, da obediência, da ordem, da permanência e da cristalização do instituído.

Já que o computador é a principal tecnologia que medeia a interação dos agentes envolvidos, é a partir dele que se mapeia cada ato do aluno-distante, desde o momento em que entra na página do curso até o instante em que se retira dela. Para acesso a tal ambiente, ele recebe uma senha. Assim, sabem-se quantas vezes um aluno entra no *site* por dia, quanto tempo permanece, por onde circulou, quais foram os materiais didáticos consultados, as preferências de dias e horários de acesso, quem são os colegas com quem mais interage, tudo isso sendo produzido em um relatório de informações para o professor que pode ser disponibilizado a qualquer momento. É o próprio aluno quem aciona tais relatórios, já que ele mesmo opera dentro dessa estrutura que segue procedimentos precisos, não admitindo que se desenvolvam ações de outro modo e, muitas vezes, não permitindo o conhecimento sobre tais mecanismos de controle. A senha é que vai indicar quando e quais espaços de trocas de informação são passíveis de acesso. É possível, assim, a geração de dados não apenas de um indivíduo, mas também de um grupo, de uma massa, com os pormenores de cada rendimento, estabelecendo-se estatísticas e criando-se padrões para elevar a qualidade.³ É esse o cenário onde se pode pensar

como a empresa vai tomando conta da escola à medida que suas fronteiras perdem forças e a formação permanente se manifesta como uma alternativa. O exame torna-se desnecessário, já que o acompanhamento sobre o aluno é intermitente o sujeito está, a cada movimento, sendo avaliado⁴ (DELEUZE, 1992).

Notamos que a informática ainda expressa a manutenção de um pensamento arborescente, uma programação de um autômato central com memória organizada, um núcleo regulador do sistema que distribui informações para os diversos segmentos, bem como avalia e regula, de acordo com seu padrão, a rede que ele comporta. O programa possui uma interface amigável, criando variados ambientes virtuais os mais agradáveis possíveis para que o usuário navegue sem dificuldades, encontre os *links*, não se perca e se familiarize com a página. Há um processo a ser seguido que se põe delimitado, posto que seja um programa; parte-se de uma estruturação que se propõe a contemplar uma multiplicidade é o sistema-radícula, pois o tronco principal não se apresenta e o que prolifera são raízes secundárias. Mas a unidade subsiste com caminhos já trilhados, agindo, desse modo, por reproduções, recuperações, sobrecodificações, não nos permitindo sair dessa lógica. É uma relação que mantém uma hierarquia, fazendo com que os elementos do conjunto (co) respondam ao seu superior, mas não necessariamente um aluno respondendo ao professor, e sim um aluno que compete com seu vizinho superior e, por conseguinte, consigo mesmo, pois a lógica exige superações de níveis, criações de novas competências para se manter no páreo e não se tornar obsoleto. É dessa forma que se pode estar em qualquer tempo e espaço, e, mesmo assim, os anseios de quem aprende ainda são direcionados, modulados por uma unidade elevada e as atribuições subjetivas têm ligações preestabelecidas (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Dizemos, também, que esse processo de controle por modulação ganha em abrangência e flexibilidade, funcionando por ondulação, modificando-se constantemente, acompanhando o aprendiz esteja onde ele estiver. As tecnologias permitem que o estudante escolha seu tempo de aprender, não se limitando aos horários em sala de aula controlados pela chamada. Da mesma forma, não é somente o espaço de sala de aula que ele ocupa para suas atividades, podendo realizá-las em casa, no trabalho, etc. Por fim, é o próprio aprendiz quem decide quando vai empenhar-se em suas atividades de estudo, isto é, além dos tempos e espaços em modulação, é o aluno quem deve por si mesmo modular os seus afazeres.⁵ Não se visualiza a central controladora, porém a modulação da subjetividade se produz, colocando o indivíduo em competição com os outros em torno dos objetivos e resultados a serem atingidos, que vão se alterando para cada um deles, conforme a avaliação continuada. A lógica predominante é a de que, quanto mais se produz e produz-se a si próprio, mais se ganha. Com tempo e espaço estendidos, a qualquer momento pode-se produzir mais, aumentando-se a motivação na superação das metas. Não é mais como na sociedade disciplinar, em que o intento estava em constituir os indivíduos em um só corpo, pois agora a questão é colocá-los em motivação ao trabalho, ao estudo, etc. por rivalidade, rivalidade que retorna para o indivíduo em si mesmo, dividindo-o (DELEUZE, 1992).

O indivíduo dividido é uma subjetividade programada ou, como bem fala Pelbart (2003), uma subjetividade vampirizada, expressão de nosso contemporâneo por uma busca frenética e competitiva de criar alternativas para atingir resultados satisfatórios. Por um lado, é programada, pois, como já dissemos acima, as redes de relações, seja com informações, seja com pessoas, conhecimentos, etc., mantêm certos padrões de controle e acesso, procurando capturar o novo e integrar ao programa. Por outro lado, é vampirizada, pois as redes de sentidos, os territórios existenciais são expropriados e comercializados, ou seja, perdem em singularidade, perdem de fazer parte de uma vida para ganhar em potencial econômico imaterial.

De certa forma, nosso esforço de adaptação às novas exigências e empenho na antecipação de eventos transformam-nos em seres móveis e criativos. Tudo indica que a criatividade, assim como a inteligência, a imaginação, o afeto e a conectividade, são exigências contemporâneas; enfim, há um ato de criação nesse movimento. Sempre se está criando uma saída, um diferencial que, porém, se faz sobrepor a outros em uma escala. A busca por ser diferente, nesse sentido, está ligada ao reposicionamento na hierarquia vertical. Esse ato criativo que faz do sujeito singularidade logo é capturado pela estrutura, colocando determinado diferencial à disposição de todos para consumo e uso.

Na era digital e do neocapitalismo, no domínio do computador e da informática, não podemos passar por subjetividades programadas, com os pormenores dos acontecimentos em uma ordem, uma estrutura, um direcionamento. Subjetividades imaginadas, preparadas e idealizadas que sofrem alterações partindo de *upgrades*, ou seja, uma nova imagem, uma nova mercadoria fabricada em massa. Assim como sempre surge uma nova tecnologia, um novo *software*, colocando em desuso o que acabamos de comprar ou tornando o velho ou incompatível com o novo, há sempre uma nova identidade para se consumir modos de subjetivação singulares, mas para serem reproduzidos, retirados da relação com a vida.⁶ No exato instante em que se conquista, adquire-se, apropria-se de algo que nos faz diferentes e nos lança a um outro nível. No mesmo momento, esse algo é retirado de sua contextura singular, podendo ser capitalizado por muitos, enquanto muitas outras novidades surgem para serem perseguidas e atingidas. Tudo o que é novo e diferente logo é acolhido e tratado de sobreencodificação em grande escala.

DEVIR VÍRUS: DESPROGRAMANDO PENSAMENTOS

As questões prementes a que devemos nos voltar seriam, então: o que escapa a esse processo de modelização da subjetividade? Quais são os modos de interação, de relação no cotidiano, em especial em EAD, que mobilizam a criação de sentidos outros e engendram a constituição de redes autônomas que, em certos instantes, se desprendem da trama dominante? Como enfrentar a realidade que se impõe sem entrar em uma lógica de oposição, que necessita da negação de um contrário para existir? Como operar nos limiares da liberdade e domínio afirmando, a si ou a um coletivo, modos próprios de ocupar os espaços e os tempos a fim de suscitar novos espaços-tempos?

Sabemos que é justamente o processo de criação que se põe capitalizado, fazendo com que as linhas de liberação e dominação, de controle e de escape se misturem e se confundam. Não podemos negar, porém, que é esse o terreno de enfrentamento e tentativa de infiltrar-se na subjetividade programada para causar os distúrbios provocadores de rebeldia. A resistência dá-se no campo do invisível, do imaterial na produção da subjetividade, enfim, é no princípio que norteia o destino da criação que devemos operar (ROLNIK, 2001).

Vejamos, então, por um outro viés. Da mesma forma que visualizamos os modos de dominação e controle com as TIC's, é possível apresentarmos as potencialidades de aberturas ao novo da cibercultura com a educação. Constatam-se o aparecimento e a renovação dos saberes em alta velocidade, estimulando incertezas e dificuldades quanto ao que deve ser ensinado, pois torna rapidamente obsoletos os conteúdos lecionados e obriga a mudanças contínuas no exercício da profissão. Além disso, seu entrelaçamento com o trabalho torna este último uma atividade mutável e de constante aprendizagem, não garantindo estabilidade profissional sem aprimoramento do cabedal de conhecimentos e estímulo à busca por novas competências. Sabemos, também, com as novas tecnologias intelectuais que se desenvolvem na cibercultura, que as funções cognitivas do ser humano sofrem alterações significativas. Como exemplo, temos a amplificação e exteriorização da memória através de bancos de dados ou arquivos digitais; o procedimento de imaginação que pode ser simulado por meio de *softwares*, tal como o primeiro vôo de um novo modelo de avião. As hipóteses e as diversas variáveis para um determinado planejamento de ações podem ser testadas em ambiente virtual. Conseqüentemente, há alteração da percepção, seja por sensores digitais, por tele-presença ou por realidades virtuais.⁷ São diferentes formas de transmissão, acesso e armazenamento da informação, provocadores de estilos novos de raciocínio e conhecimento que podem ser compartilhados por muitos, utilizando-se das variadas ferramentas que constituem ambientes virtuais de aprendizagem (LÉVY, 1999).

Ainda podemos pensar que a informação, sob certo ponto de vista, com a chegada da internet, sempre está disponível, não ficando sob o domínio da escola ou do professor o lugar de onde se colhe o conhecimento. Acessar a informação torna-se um processo altamente autônomo, uma personalização da navegação em que o tempo para a realização de uma dada tarefa e o saber o que se está procurando e como encontrar são movimentos próprios daquele que entra em relação com o conhecimento, e não de alguém que vem de fora para trazer os saberes. Isso implica aprender a configurar problemas e a ignorar uma série de informações. Esse tensionamento nas práticas educativas delinea ainda uma interatividade maior entre os diversos agentes. Na medida em que as TIC's impõem novas fontes de conhecimento, elas tornam obsoletos os padrões que guiavam nosso aprendizado. Estamos todos em situação de ignorância e diante da obrigação de atualização.

Os princípios das mudanças que sucedem são de ordem qualitativa, uma vez que as TIC's engendram novas bases para a manifestação de um novo processo de aprendizagem. Não nos referimos à transposição do conteúdo de aulas para as hipermídias interativas, nem ao fim da distância, mas à criação de ambientes

de aprendizagem. Aprender a aprender é a chamada do momento. Sendo assim, como colocar as relações entre ensinantes e aprendentes em lugares que façam de suas vidas um processo de aprendizado constante e, mais ainda, que operem sobre os destinos de suas criações?

Para nós, um dos caminhos a trilhar é a capacidade de abertura aos devires que atravessam um agenciamento, agenciamento que pode ser entendido como um ambiente de aprendizagem. Entretanto, não é somente isso, já que a entrada e saída de devires em relação com os diversos agentes, que fazem os movimentos de composição e de decomposição de um conjunto, nos encaminham a uma outra lógica, qual seja, a do próprio devir. E o que seria devir nessa perspectiva?

Os devires são esses centros de vibrações, chamadas blocos de devir, das quais tudo ressoa em lugar de seguir ou de se corresponder. São eles que trazem as condições de criação e são eles que se conservam para além do material e/ou humano, que fazem a passagem de um estado de coisa a outro – as variedades “entre” coisas, pessoas, animais, vegetais, o que precede imediatamente a sua diferenciação natural (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Um devir não é correspondência de relações, ou seja, não funciona por semelhança, imitação ou identificação a algo – a idéia não é se tornar alguma coisa, se parecer com ela ou a ela equivaler. Devir não segue uma progressão ou regressão segundo uma série. Por isso mesmo, um devir não participa de um movimento de evolução, pois não atende por relações de filiação, e sim de aliança. Se há uma evolução nos devires, é sempre nas relações entre reinos e escalas totalmente distintos, que poderíamos chamar até de involução ou de evolução a-paralela, pois coloca em jogo termos que não fazem correspondência alguma uns com os outros, carregando-nos para um bloco em que as relações se dão por aliança entre os elementos (DELEUZE; GUATTARI, 1997; DELEUZE; PARNET, 1998).

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. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64).

Os ambientes de aprendizagem ou a aprendizagem em si, sob esse prisma, não significam o acúmulo de conhecimento, a evolução em série ou a repetição para se atingir determinado lugar. A aprendizagem seria, juntamente com esse processo que procura dar forma, objetivar e direcionar, um espaço como agenciamento coletivo por onde passa e se desloca uma multiplicidade de termos heterogêneos que se relacionam por vizinhança entre um e outro, uma zona de indeterminação, de indiscernibilidade que aproxima a ambos e propulsiona a des-territorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1992). A aprendizagem dá-se nessa

zona em que um indivíduo ou um coletivo não podem mais dizer eu e quando não se busca mais uma organização ou uma forma. O investimento passa por lidar com as conexões entre os elementos, modificando, acelerando ou reduzindo as velocidades entre eles para rearranjar e circular pelos diversos agenciamentos onde se entra (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Um curso em EAD na PUCRS Virtual, por exemplo, é organizado, mantido, aprimorado e problematizado a partir da articulação de uma equipe composta por gerentes⁸ e coordenadores de curso,⁹ professores das disciplinas, tutores e monitores.¹⁰ É nesse contexto de múltiplas interações entre uma equipe multifacetada, entre alunos e professores distantes e entre mídias eletrônicas que se compõem os agenciamentos coletivos capazes de povoar outras operações pedagógicas. Pernigotti (2004) fala da equipe de trabalho como a linha de gravidade, a linha mais simples e mais complexa, a linha que, quando percorrida, nos envolve nas situações mais comuns sob um prisma que altera fazeres, justo porque passa pelos modos de ser dos agentes. Nesse lugar inusitado, não há mais a centralização no professor, todos precisam conjugar esforços para a constituição do próprio ambiente. Como diz Deleuze (1998), uma longa preparação faz-se necessária para esses momentos de encontro, não uma formação ou ensinamento, apenas um preparar-se na condição de que tudo está para se fazer, não há verdades preestabelecidas, pois são nos encontros que emergem devires. Sendo assim, espaços de liberdade irrompem em um agenciamento que varia incessantemente, levando todos para a inventividade na comunicação, seja no uso de imagens, cores, sinais gráficos, palavras, frases ou animações. A autora ainda conta do empreendimento de uma equipe constitutiva de paixões alegres – a arte de um corpo, um organismo, compor relações com outros e assim aumentar sua potência de ação. Daí, parte-se para a criação, não com menos esforço e pensar, pois criar ou pensar não deixam de ser um arrombamento em uma imagem de pensamento que acomoda o ato de pensar.

Diante dessas discussões e questionamentos, fomos arrastados para o campo dos devires. Então, é quando Gilles Deleuze (1992) diz que, nos tempos de uma sociedade de controle, das programações e máquinas cibernéticas, a atualização do vírus e da pirataria é o movimento de rebeldia à nova dominação. É nesse instante que nos sobressai a ideia de explorar um devir vírus. Pois se a própria tecnologia traz em si a criação de linhas de fuga, pode também, nesse agenciamento, produzir-se encontros de um devir vírus na subjetividade. Como se pode notar, estamos tentando trazer as experimentações de um devir vírus em relação com as TIC's e a EAD, catalisadoras de outras maneiras de povoamento dos espaços e tempos e das formas de pensar. A muitos outros devires poderíamos atentar; por instantes, alguns escapam, mas nosso esforço está em devir vírus.

Em nossa cotidianidade, a experiência subjetiva passa pela experimentação da presença invisível, da contaminação e antídotos contra vírus alastrados por toda parte de forma vertiginosa, seja nos campos da infor-

mática, da saúde ou da biologia. No mundo digital, a proliferação de novos vírus é maciça, quase diária, cada um com seu modo de infiltrar-se, multiplicar-se e desajustar os programas ou apenas deixar uma ruptura para entrada de outras viroses.¹¹ Grosso modo, podemos dizer que o vírus é um programa que invade o microcomputador e se multiplica, podendo destruir documentos e outros programas. Ele adentra o computador, por exemplo, por meio de um arquivo que vem da internet, do correio eletrônico ou de discos removíveis; ao ser executado, aciona o vírus. Para eliminação das viroses, surgem os antivírus, que reconhecem as chamadas pragas e aplicam as vacinas. Ao descobrir-se um novo vírus e sua cura, os antivírus são atualizados para garantir a proteção do computador.

Assim como falávamos do processo de modulação e desse jogo da criação que se faz em um plano invisível, da mesma forma o vírus infiltra-se na obscuridade, ocasionando reações, incomodações, desarranjos, desacomodações, enfraquecimentos em um centro regulador. Em um mesmo tempo, incita-nos superações, modificações, rearranjos, fortalecimentos. Por um lado, podemos julgar que um vírus surge para destruir algo, mas, por outro, ele comparece apenas para afirmar sua existência. Estabelece-se uma trama complexa em que a programação principal procura reforços para eliminar o suposto inimigo que adentrou o império e se pôs a multiplicar-se, procurando recursos para alimentar-se e hospedar-se enquanto o visitante desliza por aquele novo território.

Claro que um *hacker*, um criador de vírus, tem a intenção de corromper um programa, quebrar um acesso, capturar informações, mas interessa-nos a ação do vírus em um movimento nômade, pois nunca está no mesmo lugar, nunca é o mesmo, existe sempre outro, sempre mais um que é irreconhecível. O vírus causa disjunções e prova que um programa nunca está perfeito e suficientemente seguro. Um programa é como um tipo de pensamento que teima em guiar-se por uma lógica do aparelho de estado, organizando-se em uma economia paranóica de forma a não ser surpreendido por estranhos pensamentos, mantendo a estabilidade e princípios perenes como verdades únicas e últimas. E o vírus vem exatamente levar-nos a um outro modo de pensar, que passa a conviver com o singular, a enaltecer a diferença e a quebrar padrões – é a lógica esquizo. Dizendo de outra forma, é nessa tessitura que as linhas rizomáticas produzem nós arborescentes e as raízes brotam rizomas. Há, no mínimo, duas lógicas que se contrapõem, mas que operam entre si e por ora parecem utilizar-se uma dos recursos da outra.

Agora, sentimo-nos inclinados a retornar para as experiências em EAD e a escavar os movimentos de um devir vírus no pensar e no agir. Vamos partir do ambiente de aprendizagem que se cria na utilização da ferramenta digital de comunicação síncrona, denominada *chat*, a sala de bate-papo. Alunos e professores, monitores e tutores reúnem-se em um mesmo momento, mas em localidades diferentes. Há uma temática a ser

tratada e em que se aprofundar naquele espaço de tempo. Existem aqueles que supostamente devem organizar esse ambiente, enquanto outros trazem questões e tiram dúvidas. Uma estruturação espera-se preestabelecida, mas as próprias condições que esse espaço virtual impõe e o devir vírus que atravessa os que circulam esse agenciamento modificam os modos de interação e comunicação.

Para que os participantes se tornem visíveis nesse espaço, é necessário que escrevam mensagens, mas alguns permanecem por muito tempo incubados, não digitam uma linha sequer, como se nada os afetasse ou estivessem nulos. No instante certo, saltam as palavras na tela que quebram as linhas de raciocínio que se desenvolviam. E, como diz Deleuze (1992, p. 217), “é preciso um desvio da fala. Criar foi sempre coisa distinta de comunicar. O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle”.

Existem momentos de contágio e proliferação em que perguntas e respostas, frases soltas ao léu, *sites*, sons ou imagens não fazem correlação uns com os outros. Todos digitando ao mesmo tempo, uns não acompanham a leitura, pegam ou roubam o que lhes interessa e escrevem novamente, aproveitando cada pedaço do que foram recolhendo; outros procuram um guia e perdem-se do e no fluxo de intensidades que jorram em grande velocidade como cascata no monitor do computador. O movimento não é de filiação, mas de aliança, de contágio, e isso caracteriza-se pela composição de heterogêneos, pois, na sala de bate-papo, pula-se de um assunto a outro de forma não-sequencial e sem correlação. Entende-se, muitas vezes, o que não se quis dizer e, mesmo assim, segue-se a conversação em participações contra a natureza (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Somente nesse exemplo da sala de bate-papo, já se visualiza um devir vírus nos agentes envolvidos. Isso nenhuma relação tem com imitar ou fazer como um vírus, mas há um devir vírus no homem, assim como há um devir outro no vírus, que se constitui entre esses termos. Não é necessário se relacionar concretamente com um vírus, mas há algo que passa por esse meio tecnológico e entre os integrantes que faz devir vírus.

Para não ficarmos somente nessa ferramenta, podemos falar do fórum de discussão, um meio de comunicação assíncrono que os participantes acessam e onde lêem e escrevem no momento que lhes convém. Muitas vezes, não são somente os alunos distantes que participam desses momentos. Em certas ocasiões, familiares ou amigos acompanham o desenrolar das discussões ou, até mesmo, enviam mensagens. Evidencia-se, mais uma vez, que não é só o professor o detentor do conhecimento e que não é só o aluno quem procura saber. Mais que isso, mesmo na constituição demarcada de um ambiente de aprendizagem suportado por um gerenciador *web*, não se prevê a extensão que o espaço vai tomando e quais outros agenciamentos vão se entrecruzando.

Um vírus faz rizoma e nos faz rizoma, já que tece uma rede que não pretende centro, nem dominação, apenas vai, em sua imperceptibilidade, fazendo conexões paradoxalmente disjuntivas, carregando informações de um lado para outro, apagando dados que estavam logo ali. Sendo assim, as ligações entre os partícipes não se fazem pelo modelo da árvore e da descendência. É como comentam Deleuze e Guattari (1995) sobre um vírus de tipo C, que entra em um esquema de evolução a-paralela, ou seja, opera no múltiplo e salta de uma linha diferenciada para outra, não sem levar informações de um anfitrião para outro.

Um grupo de ensinantes e aprendentes poderia identificar-se como massa, um conglomerado indistinto e uniforme, respondendo a um chefe, acumulando aquisições. Contudo, comungam um funcionamento de matilha em que todos integram o grupo, ao passo que cada um desenvolve suas próprias ações, constituindo outros territórios em um movimento de se posicionar na periferia, nunca no centro. Assim, dos espaços formais de educação, nascem outros terrenos, informais e inesperados, fora e dentro do ambiente *web*, como *blog's*, *flog's*,¹² correios eletrônicos particulares, conversas privadas, discussões no *chat* entre colegas em horários não estabelecidos pelo curso. Essas aberturas de pequenos ou grandes agrupamentos deslocam as tentativas de dominação de quem se posiciona como um chefe de massa (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Diante do que estamos trabalhando, o que mais nos importa salientar são esses outros modos que passamos a operar no pensamento e, por conseguinte, nossas maneiras de ser quando atravessados por um devir. Tentamos discutir e dar vazão aos movimentos moleculares que transitam e reverberam em um plano molar da educação que ainda compartilha da produção de subjetividades programadas. Por essa lógica da programação, sempre carregamos questões que já elencam um arsenal de respostas como uma máquina binária de perguntas-respostas. Interessa-nos percorrer esses circuitos para, assim, provocarmos encontros inusitados, fazermos curto-circuitos, mas não seguindo o modelo que se opõe diretamente às forças em jogo no intuito de tomar o centro de poder. Não é intenção afirmar outras formas de se viver seguindo uma matriz dialética, lógica da contradição e da complementaridade, que resiste a partir de um lugar da recusa, da negação ou do complemento.

Os modos de subjetivação emergentes obedecem a operações de resistência muito mais oblíquas, híbridas, flutuantes. Não participam de um movimento de tomada de consciência que adquire suas forças a partir de uma exploração sofrida. A resistência dá-se pelo seu poder de reverberação e contágio para que se extravasem singularidades. A força, dessa forma, não está em uma uniformidade, nem mesmo é focada, pontual. Acumula-se por sua capacidade de se estender, de circular e de habitar espaços e tempos inesperados (PELBART, 2003).

No caso da educação, como bem sabemos, educar não é produzir cópias, mas, antes, educar para uma vida! Devemos ir com calma nesse instante e lançar outras questões, como: o que é uma educação e o que é uma vida? Deleuze (1999, p. 106-107) disse que “a vida é o processo da diferença [e que] a vida difere de si mesma [...]”. Diante disso, é por onde uma educação deve se guiar. Para entrar nessa esteira, uma educação não deve apenas saber distinguir uma coisa de outra e produzir conhecimento a partir de saberes constituídos em um movimento do pensamento que se dá pela reconhecimento. Funcionando por um processo de identidades, semelhanças, analogias ou oposições, a diferença acaba por tornar-se objeto de representação. Deve ir muito mais além e atirar-se no desafio da diferença como criação, como divergência, como disjunção. Esse processo de educação ou, como preferimos dizer, de aprendizagem supõe que nos coloquemos em aberto para desterritorializações, na ousadia de enfrentar territórios consagrados, percorrendo espaços lisos, mapeando territórios impensados.

Uma vida ou uma educação – há uma intencionalidade no artigo indefinido “uma” que acompanha as palavras e que não se refere a uma vida ou a uma educação indeterminadas, justamente porque o que as torna singularidade não passa por uma forma e não se faz por um sujeito. O indefinido ganha em determinação quando damos vazão aos elementos que compõem um agenciamento, como um individuante em um coletivo (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Em verdade, o que vai mexer na programação de uma educação é tão somente isso, uma vida imanente que, por singularidades, se atualiza em sujeitos ou objetos.

NOTAS

¹ “O atual é o complemento ou o produto, objeto da atualização, mas esta só tem por sujeito o virtual. A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio atual é a individualidade constituída” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 174-175). O conceito de virtual tem, na atualidade, no mínimo, dois sentidos. Na linguagem comum, a palavra é empregada, muitas vezes, para significar a produção digital, uma presença tangível, ou seja, a realidade produzida pelas tecnologias digitais, e se confunde com o ciberespaço. Do ponto de vista filosófico, o que existe apenas em potência e não em ato é virtual. Virtual, portanto, não se opõe ao real, e sim ao atual, já que essas singularidades em potência estão sempre a reverberar em nossa existência.

² O ponto de vista que se imprime a partir daí é o de um corpo que não se define mais por sua forma ou organização, mas pelos modos de existência que se operam para tal corpo constituir certa formação. Isso depende das relações de velocidade e lentidão entre as partículas que consubstanciam a individualidade de um corpo e de seu poder de afetações sobre e sob outros corpos (DELEUZE, 2002).

³ A PUCRS Virtual utiliza-se do Webct (Web Course Tools), um gerenciador de ambiente de aprendizagem integrado que oferece um conjunto de ferramentas que facilitam a criação e o monitoramento de cursos no ambiente www. São ferramentas de interação (*chat*, correio eletrônico e fórum), acompanhamento do aluno, auto-avaliação, exercícios de autocorreção, distribuição e controle de notas, glossário, calendário, geração automática de índices e pesquisas.

⁴ Para atender às regulamentações do MEC, os cursos não podem apresentar apenas uma avaliação continuada do corpo discente. Cada modalidade de curso tem uma duração mínima, requisitos para a certificação, apresentação e defesa de trabalho de conclusão.

⁵ Sobre as modulações do assalariado no tempo, espaço e engajamento subjetivo, cf. (ZARIFIAN, 2002).

⁶ Suely Rolnik (2001) chama-as de identidades *prêt-a-porter*.

- ⁷ Félix Guattari traz exemplo de alteração da experiência perceptiva através das novas tecnologias quando do uso do *walkman*: o fone de ouvido faz com que escutemos a música como que vindo do interior do corpo e não mais do meio externo, através de caixas de som (GUATTARI; ROLNIK, 1986).
- ⁸ Professor-assessor que compõe a equipe multidisciplinar da PUCRS Virtual responsável pela coordenação pedagógica e metodológica da modalidade de EAD.
- ⁹ Professor com formação acadêmica ligada à área de estudo do curso, responsável pela constituição do curso no que diz respeito à grade curricular e aos programas das disciplinas e articulações relativas ao conteúdo.
- ¹⁰ Monitor é o aluno graduando da PUCRS, integrante da equipe da PUCRS Virtual, que auxilia os professores na construção de ambientes de aprendizagem na modalidade EAD. Orienta e esclarece dúvidas do aluno distante, atuando como interlocutor entre o aluno e o professor, por meio de *e-mails*, fórum, *chat*, 0800. Já tutor é o aluno de pós-graduação ou graduado que auxilia na confecção das aulas, dando um suporte teórico, bem como entrando em contato direto no apoio ao aluno distante, através de *chats*, *e-mails*, telefone, etc.
- ¹¹ Em reportagem da *Folha de São Paulo* <www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u15162.shtml>, o maior prejuízo financeiro que um vírus já causou foi de 37 bilhões de dólares, o chamado Sobig.F. Um vírus como MyDoom, por exemplo, veio a infectar, nas primeiras 24 horas, um em cada doze correios eletrônicos. A rotatividade de vírus é tamanha que é possível se fazer um *ranking* dos piores vírus do mês.
- ¹² *Blog* é uma ferramenta de comunicação disponível na internet que funciona como um diário e está acessível para qualquer internauta, que pode postar comentários. A diferença de um *Flog* é que este funciona como um álbum de fotos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*: regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2006.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- _____. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.
- _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.
- _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 4.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Porto Alegre: Vozes, 1977.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MEDEIROS, M.; MEDEIROS, G. Um Cenário Educacional para a PUCRS Virtual. In: INTERNACIONAL CONFERENCE ON NEW TECHNOLOGIES IN SCIENCE EDUCATION, 2., 2001, Aveiro. *Proceedings...* Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2001. p. 223-229.

MEDEIROS, M.; HERRLEIN, M.; COLLA, A. Movimentos de um paradigma em EAD: um cristal em seus desdobramentos e diferenciações. In: MEDEIROS, M.; FARIA, E. (Org.). *Educação à distância: cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 77-96.

PELBART, P. P. Prefácio. In: FONSECA, M. G.; JULIANA, D. *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000. p. 9-11.

_____. *Vida Capitalista: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

ROLNIK, S. Despachos no museu: sabe-se lá o que vai acontecer... *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 03-09, jul./set. 2001.

VEJA 50 perguntas e respostas sobre vírus de computador. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 10 fev. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u15162.shtml>>. Acesso em 03 dez. 2006.

ZARIFIAN, P. Engajamento subjetivo, disciplina e controle. In: _____. CEBRAP. *Novos Estudos*, São Paulo, v. 64, n. 2, p. 23-31, 2002.

Recebido em: maio de 2006

Aceito em: junho de 2007