

## TENSÕES QUE AFETAM OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Luciana Martins Saraiva\*  
Joyce Munarski Pernigotti#  
Ricardo Miranda Barcia†  
Edis Mafra Lapolli‡

**RESUMO.** Os sujeitos envolvidos na educação mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação, sejam alunos, professores, tutores ou monitores, vivenciam situações críticas que afetam e tensionam os processos de aprendizagem, interferindo nas práticas educacionais. Este artigo identifica zonas de tensão nos espaços de educação a distância do Instituto VIAS-SC/Brasil. A pesquisa usa análise de conteúdo para investigar as percepções de profissionais sobre suas experiências no desenvolvimento de cursos a distância entre 2004 e 2005. Três zonas de tensão foram caracterizadas por situações que apresentam rebatimentos no desenvolvimento dos programas de educação a distância: a autonomia do aluno adulto, as posições de aprendente e ensinante e a aliança do aluno com o curso. A análise é fundamentada nos conceitos de movimentos molares e moleculares de Deleuze e Guattari (1996), permitindo reflexões sobre processos educacionais em educação a distância e a possibilidade de criação de novos espaços de produção de conhecimento pelos sujeitos.

**Palavras-chave:** educação a distância, processos educacionais, análise de conteúdo.

## TENSIONS THAT AFFECT DISTANCE LEARNING SETTINGS

**ABSTRACT.** The subjects involved in education, which is mediated by information and communication technologies - either being students, instructors, tutors, or teaching assistants - experience critical situations that affect and cause tension to the learning processes, thus interfering in educational practices. This article identifies tension zones that occur at 'Instituto VIAS', in Santa Catarina, Brazil, which is a distance-learning setting. Content analysis was used in order to investigate the perceptions of professionals, regarding their own experience when developing distance-learning programs, between 2004 and 2005. Three situations that impact the development of distance-learning programs were characterized as tension zones: the autonomy of adult students, the positions of learner- teacher, held by both, students and instructors, and the student's alliance with the program. The analysis uses Deleuze and Guattari's concepts in relation to molar and molecular movements, thus allowing reflections upon educational processes in distance learning contexts, as well as, about the possibility that individuals can have of building up new spaces for knowledge production.

**Key words:** Distance education, educational processes, content analysis.

## TENSIONES QUE AFECTAN LOS ESPACIOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

**RESUMEN.** Los sujetos involucrados en la educación mediada por las tecnologías de información y comunicación, sean alumnos, profesores, tutores o monitores, vivencian situaciones críticas que afectan y tensan los procesos de aprendizaje, interfiriendo en las prácticas educacionales. Este artículo identifica zonas de tensión en los espacios de educación a distancia del Instituto VIAS-SC/Brasil. La pesquisa usa análisis de contenido para investigar las percepciones de profesionales sobre sus experiencias en el desarrollo de cursos a distancia entre 2004 y 2005. Tres zonas de tensión fueron caracterizadas por situaciones que presentan rebatimientos en el desenvolvimiento de los programas de educación a distancia: la autonomía del alumno adulto, las posiciones de aprendiente y enseñante y la alianza del alumno con el curso. El análisis es fundamentado en los conceptos de movimientos molares y moleculares de Deleuze y Guattari, permitiendo reflexiones sobre procesos educacionales en educación a distancia y la posibilidad de creación de nuevos espacios de producción de conocimiento por los sujetos.

**Palabras-clave:** educación a distancia, procesos educacionales, análisis de contenido.

---

\* Doutora. Pesquisadora do Instituto Virtual de Estudos Avançados-VIAS.

# Doutora. Secretária Adjunta na Secretaria de Educação de Porto Alegre.

† PhD. Membro do Conselho Técnico Científico e Coordenador Geral de Projetos do Instituto VIAS.

‡ Doutora. Membro do Conselho Técnico Científico e Coordenadora Técnica de Projetos do Instituto VIAS.

O cenário no qual esta reflexão se insere é caracterizado pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), que se constituem numa espécie de pano de fundo desafiador para produzir uma desacomodação nas práticas e concepções educacionais vigentes, visando à criação de práticas consonantes com o panorama tecnológico e comunicacional que caracteriza a contemporaneidade. Urge, então, refletir sobre os processos educacionais quando estamos mergulhando em um ainda não completamente explorado paradigma da tecnologia da informação e comunicação, que apresenta facetas potencialmente ricas para pôr em discussão o processo pelo qual se opera a incorporação das TIC. Tal fato não se constitui, tão-somente, em um problema metodológico, mas assume consistência ontológica geradora de múltiplas potências de afetação, abrindo perspectivas que superam concepções absolutizadas para propor a criação de novos espaços de produção de sujeitos e de conhecimento.

Trata-se de uma investigação que utiliza o método qualitativo, para refletir acerca de situações referentes a práticas de aprendizagem vividas quando da implantação de cursos na modalidade de educação a distância (EAD), no Instituto Virtual de Estudos Avançados (VIAS-SC/Brasil). A análise de conteúdo (Bardin, 1991) é utilizada para identificar possíveis zonas de tensão que povoam esses espaços-tempo. Os dados foram coletados através de entrevistas informais com quatro (04) profissionais responsáveis pelo planejamento e execução dos cursos EAD, e posteriormente, analisados a partir de autores como Deleuze e Guattari (1996), especialmente no que diz respeito a movimentos molares e moleculares que reverberam na operação de cursos para produzir tensionamentos.

A contribuição deste trabalho está na possibilidade de mapear aspectos e circunstâncias que afetam e tensionam espaços de construção de EAD para reorganizar e redirecionar modos de atuação de todos os partícipes na constituição da educação a distância como um espaço efetivo de aprendizagem.

### O CENÁRIO

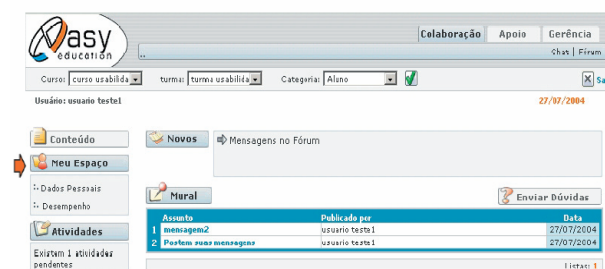
Esta pesquisa foi conduzida no VIAS, uma instituição brasileira de pesquisa e desenvolvimento que objetiva gerar e difundir o conhecimento, promover a inovação e fomentar a pesquisa científica e tecnológica, especialmente nas áreas de educação virtual e tecnologia da informação.

As atividades do VIAS Educação Virtual centralizam-se em promover estudos de novas

pedagogias e propostas metodológicas de aplicação na educação virtual, bem como promover, através de pesquisa, o desenvolvimento e difusão do conhecimento, da ciência e da tecnologia.

Em sua estrutura organizacional está o Laboratório de Educação Virtual (LEVI) que tem como objetivo conduzir e disseminar pesquisas referentes a diferentes aspectos relacionados à apropriação das tecnologias da informação e da comunicação na educação formal, continuada e corporativa. Suas pesquisas concentram-se, prioritariamente, em EAD, qualidade em educação virtualizada e difusão de inovações educacionais.

Para realizar seus projetos educacionais, o VIAS desenvolveu a plataforma educacional *EASY EDUCATION*, para ser um ambiente de aprendizagem via Internet, elaborada com orientações pedagógicas e ergonômicas.



**Figura 1.** Plataforma Educacional EASY (Ambiente de entrada)

Uma das características do VIAS é que suas principais soluções e inovações são desenvolvidas a partir das experiências que as equipes concretizam. Neste sentido, problematizar algumas situações a partir do vivido, identificando as possíveis zonas de tensão que afetam as singularidades dos atores sociais participantes, torna-se relevante e é o objetivo desta pesquisa.

### AS PROBLEMATIZAÇÕES QUE SE FAZEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO VIAS

A EAD, segundo o Decreto n.º 2494 do MEC (1998), é uma modalidade de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Ao penetrar nesta forma de educação somos instados, pressionados, praticamente arremessados à reflexão e visitação crítica dos processos de

subjetivação e aprendizagem. Trata-se de levar em conta as modificações que se operam nos modos de percepção, nas possibilidades de interconectividade, nos conceitos de tempo e de espaço, nos diferentes estilos cognitivos, enfim, nos modos de existir, ser e estar que, numa ecologia emergente, encontram novas formas para se expressar e extravasar. Os conceitos, os pressupostos e as práticas educativas que guiaram muitas de nossas concepções sobre o intrigante processo de construção de conhecimentos pelos sujeitos ficam, no novo suporte de armazenamento e transmissão da informação, submetidos a uma nova interpelação: as relações a distância. Com isso, as habituais referências de tempo e espaço constitutivas dos sujeitos se perspectivam sob novas óticas.

Deleuze e Guattari (1996) afirmam que toda sociedade e todo indivíduo são atravessados por duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular, que se distinguem, embora inseparáveis, pois coexistem e estão em constante interafetação. As linhas de segmentaridade molares e moleculares não se distinguem pelas dimensões pequena ou grande. Segundo os autores, uma segmentaridade molar é uma segmentaridade dura, o que não impede - ou até incita - movimentos moleculares tidos como mais flexíveis, que nada seriam se não atravessassem as segmentaridades molares e remanejassem seus segmentos. A segmentaridade dura seria a relação a distância, e a segmentaridade molecular a advinda das situações geradoras de tensões, as quais acabam por afetar os espaços de aprendizagem EAD e são caracterizadas, muitas vezes, pelas incertezas que acompanham as limitações e apreensões vividas pelos sujeitos envolvidos no processo, sejam eles alunos, professores, tutores ou monitores. É de movimentos molares e moleculares que decorrem emergências e potenciais latentes produtivos e reverberantes, criadores de devires. Por exemplo, a introdução de um novo operador na relação educativa, a distância, pode gerar uma tensão. Mesmo sendo virtual, o cenário em que ocorre o processo educativo é um cenário vivo, móvel e vibrante, em que cada elemento interfere no outro. Está em permanente tensão, pois uns geram outros, uns desacomodam e uns afetam os outros. As conexões que se vão estabelecendo originam-se de diferentes demandas, que não estavam previstas e necessitam criar linhas de fuga. Desta forma, os segmentos moleculares formam linhas de fuga e problematizações que assumem a potência e fazem-na modificar-se em função de uma necessidade dos seus atores sociais. Por exemplo, quando um grupo de alunos propõe, em espaço público virtual, uma discussão argumentativa,

isso faz surgir um novo consenso, constituindo um novo estado do curso, fruto de uma inquietude. Tais situações constituem-se em movimentos moleculares, que se avolumam e atravessam outros segmentos, perturbando a ordem - normalmente linear - e exigem inevitáveis modificações, tensionando seu caráter molar (Pernigotti, 2004).

A experiência EAD desenvolvida pelo VIAS possibilitou identificar e refletir sobre algumas zonas de tensão que merecem exploração, permitindo articular soluções diferenciadas para o desenvolvimento de projetos educacionais em comunidades aprendentes. São elas: 1) a autonomia na aprendizagem de adultos; 2) as posições de professor, tutor e monitor; e 3) a aliança do aluno com a aprendizagem.

#### **A DESNATURALIZAÇÃO DA AUTONOMIA COMO MARCA NA APRENDIZAGEM DE ADULTOS**

As sociedades disciplinares, caracterizadas pela organização das formas de confinamento, vêm sendo substituídas, segundo Deleuze (1992), pelas sociedades de controle, que se articulam através do controle contínuo e comunicação instantânea. Desta forma, as repercussões, na educação, da sociedade de controle dizem respeito à instalação de um novo paradigma, qual seja o de uma formação permanente, com a dissolução dos espaços fechados distintos da escola e do meio profissional, criando-se a figura híbrida do trabalhador-estudante, professor-aluno e pela agora ininterrupta exigência de aprendizado das infinitas possibilidades da própria tecnologia (Hardt, 2000).

A literatura educativa, de forma geral, aponta como característica marcante da aprendizagem de adultos o caráter autônomo desse processo. Entretanto, ao implementarmos processos de EAD voltados para populações adultas e, em alguns casos, principalmente quando efetuadas através de processos corporativos, os modos de participação nos cursos não revelam, em muitos casos, processos de aprendizagem autônomos, o que desconstitui uma premissa muitas vezes determinante da abordagem e do enfoque adotados para organizar cursos EAD. Isso pode ser perspectivado tanto do ponto de vista individual como coletivo, para nos oferecer um entendimento mais claro dos processos aí implicados.

Do ponto de vista coletivo, há importantes questões relacionadas aos modos pelos quais se

estabelece a parceria com as corporações, tais como: o processo de escolha de quais trabalhadores farão parte do curso, quanto participar do curso pode ou não significar mudanças nas posições ocupadas pelos trabalhadores naquele contexto, benefícios que a corporação oferece ou não para o trabalhador-aluno; em suma, quais as reverberações que ocorrem no ambiente de trabalho pela participação no curso. Essas são dimensões que importam muito e têm relação direta com os modos de existir do aluno no âmbito do curso. Caso a corporação se comprometa e deseje efetivamente a qualificação do seu corpo técnico, as chances de que o processo de aprendizagem se efetive aumentam significativamente (Pernigotti, Frankenberg & Insuela, 2004b). Entretanto, se, ao contrário, a corporação não propiciar significância ao pertencimento ao curso de modo que ele se torne um diferencial, o trabalhador-aluno não se vincula a ele, pois a escolha por aquele tipo de aperfeiçoamento não foi dele, fazendo do seu pertencimento uma vinculação que se assemelha àquilo que Freire (1983) chama de *educação bancária*, e não produz os efeitos que levaram a corporação a contratar tal curso. Nesse caso, o trabalhador-aluno não apresenta a característica autônoma em sua aprendizagem.

Por outro lado, do ponto de vista individual, há que se considerar o que nos aponta Rolnik (2000) quando fala da experiência de desestabilização e de fragilidade a que estão expostos os sujeitos contemporâneos, gerando um caráter precário e incerto de subjetividade. Para a autora, tal fato também traz consigo um imenso potencial de criação, uma vez que as possibilidades de realização do imaginário promovidas pelos inventos técnicos geram certo encantamento. Acesso aos produtos culturais, aumento da transparência dos poderes instituídos e incremento da liberdade de expressão são as principais vantagens que costumam ser atribuídas às TICs, graças à interatividade, à capilaridade cada vez maior da rede, abrindo cada vez mais espaços de participação aos cidadãos. Ser e estar em vários lugares ao mesmo tempo, na presença e na ausência, no passado, no presente e no futuro, são dados simultâneos, graças à performatividade virtual das TICs. De outra parte, ainda que as TICs não sejam tão novas, grande parcela da população ainda apresenta resistências ao seu uso, resistências essas que se expressam em dificuldades de apropriação tecnológica que acabam por obstaculizar e até impedir os processos de aprendizagem (Pernigotti & cols, 2004a). A superação dessa barreira é decisiva, razão pela qual o investimento em mecanismos que facilitem o domínio, por parte dos estudantes adultos, das destrezas

necessárias para se pôr em movimento em um ambiente virtual de aprendizagem é ação permanente e recorrente no desenvolvimento dos cursos. O acesso a esses mecanismos precisa estar franqueado aos alunos de forma permanente e ser instigado com frequência, pois não é incomum que os alunos esqueçam modos de postar trabalhos e interagir com os colegas. A EAD mediada por TIC é uma modalidade de educação que toma corpo no final do século XX. Em primeira instância, a redução de custos surge como uma das principais motivações para seu aparecimento, ou seja, é possível educar mais pessoas a custo mais baixo. Colada a essa percepção, mas numa vertente contrária, está a de que ela poderia ser uma educação de qualidade mais baixa, uma vez que a quantidade implicaria produção educativa massificada e impessoal, caso não se acredite numa possibilidade de relação pelo desaparecimento da relação face a face. A diminuição da relação presencial repercute também no modo de vinculação do aluno ao curso, dada uma suposição de facilitação, por ser um curso a distância. Porém, na maioria das vezes isso não se confirma, e a dedicação exigida, tanto pessoal quanto em termos de tempo, é maior do que a inicialmente prevista. Essa é também uma das tensões implicadas no processo de vinculação do aluno à aprendizagem, que nem sempre se mostra autônoma, e nos aponta que seu monitoramento, ao menos nas primeiras experiências, precisa ser intensificado, o que nos conduz a outra problematização, própria da modalidade de educação mediada por TIC. Desta forma, compreende-se que, se os alunos resistem e apresentam dificuldades em se mover num processo educativo tecnológico, torna-se fundamental que os gestores desse processo construam melhores modos de interação e melhores metodologias para conduzir a aprendizagem. Considera-se assim necessário os atores sociais nas posições de professores, tutores, monitores e gestores em EAD compreenderem que estas são posições em construção e se delineiam mediante implantação de projetos educativos, tendo sempre presentes a peculiaridade de cada população e os objetivos diferentes de cada proposta, já que a reflexão é o caminho para tomar consciência das possibilidades e limitações dessas tecnologias.

#### **POSIÇÕES DE PROFESSOR, TUTOR, MONITOR, ENSINANTES E APRENDENTES**

Professor, tutor e monitor em EAD são agentes que assumem, no processo educacional, posições

normalmente geradoras de tensão. A inexistência de um modelo que dê conta das diferenças nas posições ocupadas por estes agentes nos múltiplos projetos, eivados de peculiaridades técnicas, tecnológicas e até relativas às linguagens e perfis das áreas de conhecimento a que se destinam, é um fator desestabilizador nas muitas formas de equacionar a EAD.

Os termos ensinante e apreendente, expressões a que nos remete Fernandez (1991), indicam posições que não se referem a funções de aluno e professor, mas sim, a perspectivas que se adotam na operação pedagógica. Tais posições assumem lugar junto aos papéis de professor, tutor e monitor, ou seja, todos são ensinantes e todos são aprendentes, exigindo-se desses agentes habilidades e flexibilidades a partir de interações e questionamentos para dar conta do complexo processo em questão.

Normalmente busca-se encontrar opiniões prontas, regras protetoras que situem o interessado numa posição de domínio do que se passa. Isso fica ainda mais evidente num cenário que facilmente se deixa capturar pelas limitações impostas por *softwares* que nada mais são do que máquinas de repetição. A repetição leva à reprodução confortável e previsível de experiências que deram certo, ou, se não deram, correspondem a um caminho conhecido e trilhado que nos leva a uma padronização de soluções. Entretanto, para imergir num processo de criação, precisamos nos libertar e mergulhar no caos, viver as turbulências, ser fluidos, fluentes e flutuantes e, com isso, construir outros devires. Vivenciam-se momentos de perplexidade, incômodo, de busca de regras, que tensionam outros de afiliação, descoberta, acionamento de potencialidades não previstas, realização.

Os processos de capacitação usuais em EAD, seja qual for o aspecto focado, não são, por si mesmos, suficientes para dar conta da complexidade de situações que se vão criando à medida que os cursos vão sendo implementados, o que, por si só, já é fator de desestabilização. Muitas vezes, os pressupostos de comunicação, hierarquia e modos de relação são tão definidos que os sujeitos a eles devem se adaptar. Mas o que está em jogo aqui, a partir de uma proposta educativa que se coloca como uma materialidade aberta em busca de significações, é como fazer funcionar um sistema em que o sujeito se sinta participante, criador/ator do processo, presente na não-presença, ativo na inatividade, interdependente em relação aos outros, indivíduo no coletivo e coletivo na individualidade, que tenha espaços de pensamento nas vibrações e construção de planos de imanência. É como

uma tenda nômade, que se arma e desarma a cada nova movimentação, deambulando no tempo e no espaço e prospectando no *intermezzo*<sup>1</sup>.

Não há, nem pode haver, um modelo de gerenciamento que seja adequado quando se pensa em instigar a criação e a multiplicidade, pois, como comentam Hardt e Deleuze (1996, p.181), “não há apenas um, mas inúmeros corredores que se podem seguir para efetuar a passagem para a ação”. Isso ocorre por lidarmos com o inusitado, com a diferença, com a produtibilidade e com forças imanentes. Essa noção de produtibilidade, que é central na obra deleuziana, é o elo de ligação entre a ontologia e a prática, pois na possibilidade de ser afetado está a potência do ser de agir e existir (Pernigotti & cols., 2004b).

Produção e produtibilidade formam um binômio que Deleuze (s/d) utiliza para falar do processo de autoconstrução que acontece na e pela prática. É esse o modo pelo qual se configura o povoamento das posições de professor, tutor, monitor e gestor em EAD. Para trabalhar a idéia de produtibilidade da comunidade aprendente, Deleuze (1992, p.259), ao tratar dos recortes sobre o caos que operamos para formar opiniões nos diz que “nada é mais doloroso, mais angustiante do que o pensamento que escapa a si mesmo, idéias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos.”

Nesse caso, diversidade é palavra-chave e acompanha a perpétua troca de posição entre ensinante e aprendente, ainda que se trate da ocupação de um lugar de professor, tutor, monitor e gestor. A complexa tarefa de tomar num caminho desconhecido, entrar num lugar de problematização perene, modelado e fabricado no registro de um social, que interpela esses sujeitos deslocando-os de posições consagradas, ou vividas a partir de uma referência diferente, implica procedimentos continuados de formação. O que se quer dizer com isso?

Deleuze (1990, p.10) afirma que as estratégias de produção do conhecimento são indissociáveis da própria construção do problema em questão. Para eles, “não existe diferença entre aquilo que um livro fala e a maneira como ele é feito”. Isso nos coloca diante da

<sup>1</sup> Conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e não-decalcomania são características identificadas por Deleuze e Guattari (1995) no rizoma. Na teoria dos autores o rizoma (caule subterrâneo que possui várias raízes formando um emaranhado) é definido por um espaço de encontro das múltiplas subjetividades dos atores sociais.

inevitabilidade de inventar um modo de constituição/manutenção de grupo que vivencie o espaço-tempo EAD produzindo uma realidade ímpar, o que, nesse sentido pode ser concebido como uma arte, porque composto por variedades, “onde o devir-sensível é o ato pelo qual alguém ou algo não pára de devir-outro, continuando a ser o que é” (Deleuze, 1990, p.229).

Descobrir as tarefas a serem realizadas é força de expressão, pois na verdade, as tarefas estão por ser criadas por meio da escuta, da negociação, da argumentação que se faz também do sensível e do não tangível, para especular. O fato de não haver submissão a verdades preestabelecidas, de poder-se pensar com o corpo em movimento, no espaço, na maneira como ele é vivido e praticado, permite certa flutuação, que faz brotar linhas e nuances variadas e não previsíveis. Trata-se de uma produção que demanda a convergência de esforços pelo encontro de sensibilidades que, em diferentes posições, se deixam afetar. Na construção de um material didático, por exemplo, a ação do aluno se dá pelo seu uso, interrogando e/ou usufruindo. Ele atua como uma espécie de degustador que avalia o uso, servindo de balizador na construção/reconstrução desse material e de outros. Trata-se daquilo que Deleuze (1992, p.119) designa como “um ecossistema incorporal” que vive em simbiose com a alteridade que ele busca engendrar. Nada está pronto, tudo está por ser criado, é um agenciamento que precisa trabalhar para viver, processualizar-se.

Assim sendo, dar voz aos silêncios, buscar códigos de tradução, investir na superação da comunicação centrada na lógica emissor-receptor são caminhos que conduzem a uma construção circulatoria do espaço de produção de projetos, na busca de superação da habitual cisão entre forma e conteúdo. Dar efetividade a um ambiente cooperativo para os alunos implica, necessariamente, viver no grupo de apoio por meio da cooperação, o que reclama, pelo menos, horizontalidade nas relações entre os membros e um eficiente sistema de comunicação, que não dependa exclusivamente de ferramentas (Pernigotti, 2004).

Compreende-se que, ante a emergência das necessidades de produção do curso, as tarefas a serem descobertas fluem a partir dos olhares de cada um dos participantes, que as enunciam a partir das problematizações surgidas na operação do trabalho. Com isso, interações continuadas e questionadoras são ações imprescindíveis ao delineamento e operação de cada projeto EAD.

## A IMPRESCINDÍVEL ALIANÇA COM O CURSO

Um dos pontos de inflexão em cursos a distância com suporte tecnológico diz respeito ao processo de integração do aluno. Nesta perspectiva, entendemos que um ambiente de aprendizagem, geralmente concebido e gerido a partir da ótica do professor, necessita, para se constituir num lugar de aprendizagem, entre outras coisas, que o aluno deseje fazer parte, estar no jogo. Isto nos desloca para o desafio de constituir comunidades de aprendentes em que parcela do grupo de alunos se disponha a compor tal comunidade. Num curso a distância - e nesse sentido não difere em nada de um presencial - a comunidade de aprendizagem não inclui todos, daí o termo *parcela do grupo*. Ser afetado pela processualidade do curso é algo que se dá mediante o encontro, como algo que se passa, que não é cópia nem imitação, mas roubo, como diz Deleuze (1998); e não há método para fazê-lo senão uma longa preparação. Quando se dá visibilidade para interatividade e colaboração como dimensões desejáveis em EAD, fala-se de um arranjo, que pode ser suscitado pela forma como se explora a dimensão tecnológica e que vai capturar alguns que se dispõem a ser “bando”, conforme refere Deleuze (1998, p.17). O que há de bom nisso é que

cada um cuida de seu próprio negócio, encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira o seu proveito, e que um devir se delineia, um bloco, que já não é de ninguém, mas está entre todo mundo, se põe como um barquinho que crianças largam e perdem e que outros roubam.

Não há uniformidade na aliança com o curso por parte dos alunos, mas isso se pode dizer também com relação aos professores, pois cada singularidade tem diferentes graus de potência de ser afetado pela processualidade do entorno (Pernigotti & cols., 2004b). Um conceito nietzschiano que interessa, então, é o de vontade de potência, no que tange ao poder que um corpo tem de ser afetado em seu poder de ação. Este poder sempre é efetivado em relações com outros corpos, sendo essa afetação “uma afetividade, uma sensibilidade, uma sensação” (Hardt & Deleuze, 1996, p.98). Numa relação virtual, certas características e dimensões implícitas apontam formas de ser e de configurar sentidos, condições essas de grande significado, tais como a necessidade de estabelecimento de contatos, de ampliação de laços de afetividade com ênfase na imagem e voz de professores e alunos – atores desse processo – e a

importância do olho-no-olho, do face a face, mesmo que distantes em tempo e espaço.

A maioria dos alunos ainda enfrenta dificuldades no manejo do equipamento, o que se torna, muitas vezes, ao lado das questões financeiras, a razão que determina a desistência. Assim, o acolhimento, a sensação de fazer parte são elementos decisivos para superar a barreira tecnológica. Com esse intuito, investimentos precisam ser feitos visando assessorar as dificuldades individuais e coletivas. Evidentemente, essas práticas não alcançam o todo do conjunto de estudantes, tanto que é possível verificar que alguns deles persistem com dificuldades técnicas de uso dos equipamentos ao longo do curso.

Os modos como os alunos vão enfrentando essas dificuldades são vários; mas essas dificuldades, que à primeira vista parecem ser tecnológicas, na verdade dizem respeito aos modos de se aproximar do conhecimento, que para a maioria ainda causam impacto, pelo movimento de leitura linear ou de apreensão de conteúdos transmitidos oralmente. Não obstante, é também do ponto de vista do aparato tecnológico presente no desenvolvimento dessa modalidade de educação que se pode pensar na possibilidade de aproximação ou distanciamento de uma relação entre pessoas. Essa dupla condição é também a dos estudantes, que podem se dispor ou não a mergulhar numa relação de aprendizagem diferenciada, a enfrentar os desafios decorrentes de um processo de apropriação de tecnologias, pela maioria deles desconhecidas.

Não se pode negar que a tecnologia pode ter - e muitas vezes tem - a função de obstáculo à participação em processos de EAD. Não raro surge a limitação de acesso pela pouca capilaridade da rede, pela baixa capacidade de transmissão de dados que as linhas comportam e também pelo custo que representa o acesso ao equipamento. Entretanto, há um peso elevado, o receio e até a aversão que as pessoas ainda têm a lidar com equipamentos. Ainda que o controle remoto, o videocassete, o telefone celular façam parte do cotidiano de muitas pessoas, a maior parte delas não explora as possibilidades desses aparelhos por desconhecimento e por medo, utilizando, na maioria das vezes, apenas as funções liga/desliga. O uso do computador, diferentemente, requer que o usuário tome iniciativas e decisões. Penetrar no mundo cibernético demanda não apenas domínios motores e apropriação de uma linguagem nova, mas também abandono de certos modos de lidar com o desconhecido. O medo de errar precisa ser abrandado para que o sujeito se

permita navegar por rotas não previstas nem previsíveis.

Os recursos tecnológicos, por não serem, por si sós, suficientes para atender a todos nas suas particularidades, necessitam da intervenção de tutores e monitores nos mecanismos de escuta e captura para suprir as necessidades de cada um. Entende-se que a cada nova edição de um curso, após as primeiras semanas, os alunos precisam ser contatados individualmente para que as questões relativas a cada um deles sejam conhecidas e, na medida do possível, equacionadas.

O povoamento do espaço tecnológico está assentado na qualidade e nos espaços de liberdade que o grupo é capaz de construir, uma vez que, como dissemos anteriormente, a instituição deste ambiente é, inicialmente, guiado pela concepção do professor como *designer* do espaço educativo. A qualidade e a intensidade da interatividade, a natureza de acolhimento ou não da ambiência, o incitamento e a afetação que o espaço é capaz de promover, muitas vezes, ainda têm na figura do professor um desencadeador. Considera-se que a simples disponibilização de ferramentas de comunicação não sustenta a criação de um ambiente de aprendizagem na Internet. Assim, a idéia de interatividade, dimensão desejada em qualquer processo educativo, demanda movimento, vontade de potência dos atores, sejam eles professores, tutores e monitores, pois no momento em que se dispõem a expor-se no grupo, propondo uma questão, um problema, uma idéia, abre-se-lhes uma variedade de zonas de acionamento de fluxos. Esse acionamento é gerador de outras aprendizagens, não previstas e variadas (Fainholc, 1999). Não implica imposição de uniformidade, pois lembramos que não há método para estimular uma aliança, senão o vigor que a diversidade aciona em harmonia com a visão do propósito.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das três situações identificadas e analisadas, percebe-se que nos diferentes projetos de construção de espaços em EAD, independentemente da proposta educativa nas quais se ancorem, não existe uma EAD, mas várias, desde projetos voltados à certificação até projetos ocupados com a criação de uma arquitetura pedagógica própria, alicerçados nas mais vanguardistas propostas educacionais. Na maioria deles, surge um enfrentamento com as práticas educativas operadas em relações presenciais, referência conhecida, mas muitas vezes calcada numa relação de transmissão de conhecimentos e pouco implicada em processos de construção de

saberes. No momento em que o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) começa a ser expandido com mais intensidade para os processos de aprendizagem, há que se contemplar por parte de seus atores (professores, monitores, tutores, ensinantes e aprendentes) a expressão de diferenças, a interatividade, o afeto e a vontade. Desta forma, a problemática em questão preocupa-se em criar uma ambiência de aprendizagem na qual os atores sociais sejam efetivamente partícipes da construção de comunidades que aprendem em conjunto. A EAD necessita deixar de ser considerada uma instância repetidora, limitante, quando comparada com as características das práticas pedagógicas presenciais. Com essa ótica, movimentos molares e moleculares nos seduzem e nos convidam ao novo, à criação, e não a um processo de repetição. Exigemos, portanto, um estado de desacomodação. É necessário desejar as diferenças, ao invés de temê-las; perseguir os problemas e suas soluções, captar possibilidades e impossibilidades. Com isso, é necessário dar crédito às possibilidades de construção, instigar a curiosidade e potencializar a vontade dos aprendentes, contrapondo-se a uma prática caracterizada pela dificuldade, pela falta, pela carência, pela patologia. São as intensidades e os processos de afetar e ser afetado pelas, e nas relações de aprendizagem que nos permitem reorganizar e redirecionar os modos de atuação de todos os partícipes nos espaços EAD. As noções de identidades fixas, organizações do conhecimento padronizadas, caracterizam-se como limitantes e excludentes, e, freiam ou impedem que os ambientes de aprendizagem se constituam. Não é no desenvolvimento de moldes que nos ancoramos, mas na incansável atenção às possibilidades geradas pelas problematizações e situações que se apresentam a todo momento. Uma vez que a interatividade, a vontade, a curiosidade, os afetos estão presentes na ambiência de aprendizagem nos espaços de EAD, os desafios que nos acompanham no Instituto VIAS são as possibilidades de romper com modelos e cópias, valorizando a singularidade. Compreendemos que uma solução gerada para um problema não é única e não pode ser generalizada e fixa, pois segundo Pernigotti (2003), demanda movimentos intensivos de desterritorialização nos atores sociais, implicando mudanças no ritmo e no modo como as coisas são realizadas, que é repetir algo que funcionou sem operar as transformações necessárias a uma situação nova. Assim como Medeiros e Farias (2003), a nossa rotina de

trabalho, paradoxalmente, busca criar e manter espaços que permitam fluir a criação de espaços de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil platôs* (Vol. 1, 2, 5). São Paulo: 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Mil platôs*. (Vol.3). São Paulo: 34.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: 34.
- Deleuze, G. (1990). *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.
- Deleuze, G. (s/d). *Espinoza e os signos*. Porto-Portugal: RÉ.S.
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernandez, A. (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hardt, M. & Deleuze, G. (1996). *Um aprendizado em Filosofia*. São Paulo: 34.
- Hardt, M. (2000). A sociedade mundial de controle. Em E. Allié (Org.), *Gilles Deleuze: uma vida filosofia*. São Paulo: 34.
- Medeiros, M. F. & Faria, E. T. (Orgs), (2003). *Cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Ministério da Educação (1998). *Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. (Acesso em 20/05/05).
- Medeiros, M.F. & Faria, E. T. (Orgs.) (2003). Algo de novo sob o sol? Capturas de traçados possíveis na construção do conhecimento produzido em EAD: desafios e intensidades no vivido. Trabalho resultado da implantação paradigmática de programa de EAD na PUCRS, com suas conseqüentes relações de pesquisa e desenvolvimento. Em: Silva, M. (Org.). Educação online. (pp. 345-367). São Paulo: Loyola.
- Pernigotti, J. M. (2003). O hipertexto: uma máquina de guerra na aprendizagem. Em M. Medeiros & E. Faria (Orgs), *Cartografias pulsantes em movimento* (pp. 145-167). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Pernigotti, J. M. (2004). *Um povoamento em EAD: tensões e torções em operação*. Tese de Doutorado, Não-Publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pernigotti, J. M., Medeiros, M. F., Beiler, A., Vargas, R.M.F., Colla, A.L. & Lage, L.C. (2004a). The rhizomes, flows and intensities in the pedagogic architecture of the under-graduate e-learning course in chemical engineering. In ICDE (Org.), *XXI World Conference On Open Learning And Distance Education*. Hong Kong, China.
- Pernigotti, J. M., Frankenberg, C. L., Insuela, E. O. (2004b). Programa de desenvolvimento de gestores em saneamento:



uma proposta em EAD através da parceria da EMBASA e PUCRS VIRTUAL. Em *VI Simpósio de Qualidade Ambiental: Qualidade Ambiental e Responsabilidade Social*. Porto Alegre. (CD-ROM). Porto Alegre.

Rolnik, S. (2000). Novas figuras do caos: mutações da subjetividade contemporânea. Em T. Fonseca & D. Francisco

(Orgs), *Modos de ser e habitar na contemporaneidade* (pp. 63-70). Porto Alegre: EDUFRGS.

*Recebido em 27/06/2005*

*Aceito em 02/03/2006*

---

**Endereço para correspondência:** Luciana Martins Saraiva. Instituto VIAS, ParqTec Alfa, Rodovia SC 401 Km 1 CEP 88030-000, Florianópolis-SC, Brasil. *E-mail:* luciana@vias.org.br