



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAHIA



Laboratório
Nacional de
Computação
Científica

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA (SEDE)
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA
FIEB-SENAI-CIMATEC
LABORATÓRIO NACIONAL DE COMPUTAÇÃO CIENTÍFICA - LNCC

**Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar
em Difusão do Conhecimento (DMMDC)**

ELMARA PEREIRA DE SOUZA

**CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO
DE DOCENTES ONLINE**

Salvador

2013

ELMARA PEREIRA DE SOUZA

**CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO
DE DOCENTES ONLINE**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado Múlti-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Difusão do Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira

Salvador

2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Elmara Pereira de.

Cartografia da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online / Elmara Pereira de Souza. – 2013.

278 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Oliveira.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2013.

1. Ensino à distância. 2. Subjetividade. 3. Professores – Formação. I. Oliveira, Eduardo. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. III. Título.

CDD 371.35 – 22. ed.

ELMARA PEREIRA DE SOUZA

**CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO
DE DOCENTES ONLINE**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Difusão do Conhecimento, na Universidade Federal da Bahia, à seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Eduardo Oliveira – Orientador _____
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi _____
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Jorge Miranda _____
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profa. Dra. Margarete Axt _____
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo _____
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Terezinha Fróes Burnham _____
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 20 de março de 2013.



LNCC



DMMDC

DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED/UFBA

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DOUTORADO DE ELMARA PEREIRA DE SOUZA NO DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO.

Aos vinte dias do mês de março de dois mil e treze, às 09:00h, reuniu-se na Sala Térreo da Faculdade de Educação (FACED/UFBA), a Comissão Examinadora composta pelos professores: Dante Augusto Galeffi, Jorge Miranda de Almeida, Margarete Axt, Roberto Sidnei Macedo, Teresinha Fróes Burnham, e por mim Eduardo David de Oliveira (Orientador), para julgar o trabalho intitulado “Cartografia da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes on line”, de autoria de ELMARA PEREIRA DE SOUZA. Após a arguição e discussão, a banca avaliou o referido trabalho, chegando à conclusão que este está **APROVADO**. Nada mais havendo a ser tratada, a comissão da banca Examinadora encerrou a reunião, da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim, Eduardo David de Oliveira.

Salvador, 20 de março de 2013.

Comissão da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira	
Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi	
Prof. Dr. Jorge Miranda de Almeida	
Profa. Dra. Margarete Axt	
Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo	
Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham	



LNCC

**DMMDC****DOCTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO****PARECER COLETIVO SOBRE EXAME DE TRABALHO**

NOME DO DOUTORANDO ELMARA PEREIRA DE SOUZA	TIPO DE TRABALHO EM ANÁLISE TESE DE DOUTORADO
TÍTULO DO TRABALHO CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES ONLINE	
NOME DOS PARECERISTAS MARGARET AXT, JORGE MIRANDA, TERESINHA FRÓES BURNHAM, ROBERTO SIDNEI MACEDO, DANTE AUGUSTO GALEFFI, EDUARDO OLIVEIRA	
<p>A pesquisa de Elmara Souza apresentou-se de maneira crítica e criativa, com uma narrativa leve e profícua, esboçando densidade teórica com metodologia de pesquisa rigorosa e competente. Reconhecido os méritos da tese, a banca aprova o texto e atesta que esta pesquisa é um grande contributo para a Educação a Distância e, por isso mesmo, recomenda para publicação.</p>	

CONCLUSÃO: DEVE SER REFORMULADO REPROVAMOS APROVAMOS**MARGARET AXT****TERESINHA FRÓES BURNHAM**
DANTE AUGUSTO GALEFFI**JORGE MIRANDA**
ROBERTO SIDNEI MACEDO
EDUARDO OLIVEIRA

Salvador, 20/03/2013

A
Luísa e Júlia.

AGRADECIMENTOS

Tanto a agradecer...

À *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)*, pelo incentivo à produção científica, que, através de bolsa de pesquisa, tornou possível a realização deste estudo.

À *Fundación Carolina*, que, através do *Programa Movilidad de Profesores e Investigadores Brasil-España*, proporcionou-me o estágio na *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*.

À *UFBA e às instituições parceiras*, por terem possibilitado a minha participação no doutorado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Oliveira, meu querido Duda, pela cumplicidade, pelos ensinamentos, pela postura ética e por ter confiado em mim e proposto desafios teóricos, com muita delicadeza, serenidade, sensibilidade e extrema sabedoria, que me fizeram produzir uma tese, um plano de imanência, um plano de vida.

Aos professores Dante Galeffi, Terezinha Fróes, Roberto Sidnei e Margarete Axt, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação.

A todos os professores, colegas e funcionários do DMMDC, em especial, *ao Prof. Trazíbulo Hernique*, pela importante colaboração no início da pesquisa.

Às professoras Maria Luz Cacheiro e Maria Concepción Garrido, pelo acolhimento, pela oportunidade de vivenciar a EAD na UNED.

Aos professores-parceiros, pela dedicação ao estudo e pelo carinho com que me receberam na UESB.

Aos professores Edméa Santos, Marco Silva, Simone Lucena e Querte Mehlecke, pelas valiosas contribuições no Espaço Dialógico.

Aos colegas do NTE, Alzira, Cláudia, Edna, Inara, Jaime, Nicéia, Sônia, pelo incentivo, pela amizade e por compreenderem os meus momentos de reclusão para a produção da tese.

A Eneida, Nícia e Maria Terezinha pelo apoio, amizade e pelas leituras e contribuições para o texto.

Às minhas amigas Virgínia e Adriana, por terem, pacientemente, me ouvido nos momentos de insegurança, de cansaço, de instabilidade.

À amiga Cláudia Pinto, parceira de produções intelectuais e companheira nos momentos de dificuldade e de alegria do doutorado, pela amizade construída nesses quatro anos, pelos diálogos constantes, que minimizaram a solidão da produção da tese.

A Natan, meu companheiro, marido, amigo, pela confiança no meu potencial, pelo incentivo incansável, pelo AMOR, único sentimento capaz de amenizar a distância e a saudade.

A Luísa e Júlia, que me inspiram, na arte de viver, a amar incondicionalmente, a operar ações de transformação, por menores que sejam, para a construção de um mundo melhor.

Aos meus pais, Rafael e Céu, exemplos de determinação, meus grandes incentivadores.

À minha tia Terezinha, que, com dedicação e desprendimento, abriu mão da sua própria “vida”, para estar ao meu lado, me apoiando, cuidando das minhas filhas, para que eu pudesse viajar para Salvador, participar de eventos e do estágio na Espanha. As palavras não são suficientes para expressar a minha eterna gratidão.

A tia Brígida, Ramay e Ramilli, que me acolheram com tanto carinho em Salvador, me proporcionando uma convivência afetuosa, amenizando a saudade de casa.

A minha avó Carmo (in memoriam) e a Dinha Isabel (in memoriam), que sempre torceram por mim, e agora, em outro plano, devem estar felizes com essa conquista.

A toda a minha família, pelos ensinamentos preciosos de respeito, união, solidariedade, humildade e pela vibração que me impulsionou para a realização do doutorado.

À força divina que me move.

*Viajar? Para viajar basta existir.
Vou de dia para dia, como de estação para estação,
no comboio do meu corpo, ou do meu destino,
debruçado sobre as ruas e as praças,
sobre os gestos e os rostos,
sempre iguais e sempre diferentes,
como, afinal, as paisagens são.
Se imagino, vejo.
Que mais faço eu se viajo?
Só a fraqueza extrema da imaginação
justifica que se tenha que deslocar para sentir.[...]
[...]A vida é o que fazemos dela.
As viagens são os viajantes.
O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos.*

Fernando Pessoa

RESUMO

A subjetividade é produzida a partir de múltiplos componentes heterogêneos, não é possível falar em subjetividade generalizada, mas subjetividade prática e pessoas constituídas na experiência social e em seus caminhos singulares. A cartografia da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi desenvolvida com base em uma intervenção para criar condições de possibilidade de formação de docentes online. A experimentação teve o propósito de que os professores vivenciassem coletivamente um ambiente dialógico e colaborativo, onde os afetos pudessem ser produzidos, possibilitando a criação de espaços de autoria e singularização. As linhas dos afetos, a alegria e a tristeza, como categorias analíticas, são tratadas como potência, e não como sentimentos em si. Os fundamentos da investigação encontram-se nos pressupostos teóricos de Gilles Deleuze e Felix Guattari, em especial nos conceitos de subjetividade, rizoma, agenciamento, acontecimento, linha de fuga e desterritorialização, e de Mikhail Bakhtin, no que se refere a enunciado e dialogismo. A cibercultura, as políticas públicas de educação a distância e a formação de professores se inserem como dobras da tese. O conceito de ambiente virtual de aprendizagem assume novos contornos e, como uma das contribuições do estudo, o AVA é definido como um dispositivo de produção de subjetividade, que é a combinação do visível, invisível, dizível, do silêncio, das forças, das relações e linhas que conectam as pessoas que o habitam. Nesse ambiente, podem ser produzidos afetos alegres e tristes, aumentando ou diminuindo a potência de agir. Cada pessoa produz e é produzida pelos encontros e pelas relações, definindo-se pelo próprio poder de ser afetada, de acordo com movimentos que podem indicar subjetividade autorreferente, quando é produzida pela intensidade dos encontros, pelas linhas de criação e de autoria ou subjetividade massiva, quando é produzida pela homogeneização, padronização dos comportamentos e desejos. Habitando o território ambiente virtual de aprendizagem, os professores podem experimentar devires, agenciamentos, abrir-se para outras formas de ensinar e aprender, participando ativamente, produzindo subjetividade alegre e evidenciando envolvimento com a construção do conhecimento e do próprio AVA. Podem, também, ser agenciados por afetos-tristezas, não conseguindo se inserir como autores, demonstrando uma atitude passiva e de alienação diante do processo formativo, produzindo subjetividade triste, quando não habitam o AVA, ou subjetividade *voyeur*, quando apenas consomem o que é construído no ambiente. Outras duas subjetividades são produzidas como desdobramentos, uma que é produzida pela oscilação entre a participação eventual e a ausência no ambiente, sugerindo descompromisso com o coletivo, e outra produzida pelo movimento entre a participação ativa e a observação. Essas subjetividades são específicas do momento de transição, de passagem e convivência entre os espaços presenciais, híbridos e virtuais de formação. A formação de docentes online em ambiente virtual de aprendizagem, na perspectiva da educação (a distância) desterritorializada, deve ser pensada como um processo próprio da cibercultura, vinculada à ética do coletivo, do acontecimento, da comunicação transversal, do agenciamento do desejo e da singularização.

Palavras-chave: Ambiente virtual de aprendizagem. Produção de subjetividade. Formação de docentes online. Educação (a distância) desterritorializada.

ABSTRACT

Subjectivity is produced out of multiple heterogeneous components; it is not possible to talk about generalized subjectivity, but about practical subjectivity and people who are constituted in their social experience and in their unique ways instead. The cartography of subjectivity production in a virtual learning environment (VLE) was developed out of an intervention to create conditions allowing for online teacher training. Experimentation aimed at the fact that teachers collectively lived a dialogic and collaborative environment, where affections could be produced, enabling the creation of spaces for authorship and singularization. As analytical categories, affection lines, joy and sadness are viewed as powers and not as feelings themselves. This research is based on the theoretical assumptions by Gilles Deleuze and Felix Guattari, particularly on the concepts of subjectivity, rhizome, assemblage, happening, line of flight and deterritorialization, and by Mikhail Bakhtin, as far as the enunciated and dialogism are concerned. Cyberculture, public policies for distance education and teacher training constitute the folding parts of the thesis. The concept of virtual learning environment takes on new contours and, as one of the contributions of this study, VLE is defined as a device for subjectivity production, which is a combination of the visible, the invisible, the sayable, the silence, the forces, the relations and the lines which connect the people who dwell in it. In this environment, happy and sad affections can be produced, increasing or decreasing the power of acting. Each person produces and is produced by encounters and relationships, defining him/herself by his/her own power to be affected, out of movements which may indicate self-referential subjectivity when produced by the intensity of the encounters, by the lines of creation and authorship or massive subjectivity, when produced by the homogenization, the standardization of behaviors and desires. By dwelling in the virtual learning environment territory, teachers can experience becomings, assemblages, and open themselves to other ways of teaching and learning, by actively taking part and producing cheerful subjectivity, showing engagement with the construction of knowledge and the very VLE. They can also be assembled by affections/sadness, being unable to insert themselves as authors, demonstrating a passive and alienated attitude toward the training process, producing sad subjectivity, when they do not dwell in the VLE, or *voyeur* subjectivity, when they only consume what is built inside the environment. Two other subjectivities are produced as developments, one which is produced by the oscillation between the eventual participation and the absence from the environment, suggesting disengagement with the collective, and another produced by the movement between the active participation and observation. These subjectivities are specific to the moment of transition, passing and coexistence among real, hybrid and virtual training spaces. Online teacher training in a virtual learning environment from the perspective of deterritorialized (distance) education should be thought of as a process which is inherent in cyberculture, which is linked to the ethics of the collective, of the happening, of cross communication, of the desire assemblage and of singularization.

Key-words: Virtual learning environment. Subjectivity production. Online teacher training. Deterritorialized (distance) education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Panorama dos resultados da avaliação de desempenho dos ambiente <i>Moodle</i> , e-Proinfo e Solar	55
Figura 2 - Funcionamento da UAB.....	60
Figura 3 - Tópicos abertos no Fórum de Notícias no Espaço Dialógico	88
Figura 4 - Fórum Conversando sobre Educação online	102
Figura 5 - Fórum Conversando sobre TV Digital.....	104
Figura 6 - Fórum Discutindo a evasão na EaD - Espaço Dialógico	105
Figura 7 - Tipos de fórum no <i>Moodle</i> -UFBA	110
Figura 8 - Espaço Dialógico – <i>Moodle</i> -UFBA.....	110
Figura 9 - Tópicos abertos no Fórum de Notícias no Espaço Dialógico	111
Figura 10 - Tópicos abertos no Fórum de Notícias no Espaço Dialógico	111
Figura 11 - Chat do Moodle-UFBA.....	112
Figura 12 - Extrato do Chat "Educação a distância X Educação online"	113
Figura 13 – Um mapa dos caminhos trilhados na tese.....	115
Figura 14 - Estrutura sequencial do Programa Mídias na Educação (2009).....	127
Figura 15 - E-mail enviado para os professores do ciclo básico do Curso Mídias na Educação convidando-os a participar do Espaço Dialógico	141
Figura 16 - Extrato do e-mail recebido de um participante do Espaço Dialógico.....	142
Figura 17 - Extrato do e-mail recebido de um participante do Espaço Dialógico.....	142
Figura 18 - Extrato do e-mail recebido de um participante do Espaço Dialógico.....	143
Figura 19 - Extrato do e-mail recebido de um participante do Espaço Dialógico.....	143
Figura 20 - Extrato do e-mail recebido de um participante do Espaço Dialógico.....	143
Figura 21- Mensagem no fórum de discussão Planejando o Módulo Mídia Educacional.....	144
Figura 22 - Espaço Dialógico em outubro de 2009	147
Figura 23a - Espaço Dialógico em maio de 2010.....	148
Figura 24- Espaço Dialógico – Varanda - interfaces criadas pelos professores-parceiros	151
Figura 25 - Espaço Dialógico – Sala de Estar	154
Figura 26 - Espaço Dialógico – Sala de Estudo	157
Figura 27 - Espaço Dialógico – Escritório	162
Figura 28 - Espaço Dialógico – Cozinha e Biblioteca.....	163
Figura 29 - Espaço Dialógico – Sala de TV	164
Figura 30 - Espaço Dialógico – Quarto.....	165
Figura 31 - Espaço Dialógico – Quintal, Banheiro, Ultrapassando os muros da casa.....	166
Figura 32 - Espaço Dialógico – Área de serviço	167

Figura 33 - Fórum para compartilhar dicas de locais interessantes para conhecer	167
Figura 34 - Mapa das intensidades da pesquisa empírica	169
Figura 35 - Planilha dos Logs de todos os acessos capturada no Espaço Dialógico	171
Figura 36 - Arquivo texto convertido em .tm3, após pré-processamento dos dados.....	172
Figura 37 - Visualização no TreeMap das interações no Espaço Dialógico – em preto de outubro a dezembro de 2009 e em cinza as interações de janeiro a abril de 2010.	173
Figura 38 - Visualização no TreeMap das principais ações no Espaço Dialógico – em preto as interações de 2010 e em cinza de 2009.....	174
Figura 39 - Visualização no TreeMap das principais ações no Espaço Dialógico – em preto as interações de 2010 e em cinza de 2009.....	175
Figura 40 - Visualização no TreeMap das principais ações no Espaço Dialógico – filtro palavra view.....	175
Figura 41 - Visualização no TreeMap das principais ações no Espaço Dialógico – filtro palavra add.....	176
Figura 42 – Grafo da Rede de interações entre as pessoas que participaram dos fóruns no Espaço Dialógico	180
Figura 43 – Grafo da Rede de entrada das interações entre as pessoas que participaram dos fóruns no Espaço Dialógico	181
Figura 44 – Grafo da Rede de saída das interações entre as pessoas que participaram dos fóruns no Espaço Dialógico	182
Figura 45 - Matriz de interações entre os professores-parceiros nos fóruns do Espaço Dialógico	183
Figura 46 - Centralidade de grau (entrada e saída) dos participantes nos fóruns do Espaço Dialógico	185
Figura 47 - Legenda para indicar as ações dos professores no Espaço Dialógico	196
Figura 48 - Legenda para a interpretação das linhas dos afetos no Espaço Dialógico	197
Figura 49 - Mapa 1: Fórum “Novos amigos chegam a nossa casa... Vamos nos apresentar?”.	199
Figura 50 - Legenda para a interpretação do mapa 1	200
Figura 51 - Opções de recebimento de mensagens do fórum no Moodle-UFBA	201
Figura 52 - Mapa 2: Fórum “Conversando sobre blog”.....	205
Figura 53 - Legenda para a interpretação do mapa 2.....	205
Figura 54 - Mensagem enviada para o fórum de discussão no Espaço Dialógico e recebida no e-mail.....	209
Figura 55 - Mapa 3: Fórum “Conversando sobre o Mídias ciclo básico” tópico “Atividades Módulo Rádio”.	211
Figura 56 - Legenda para a interpretação do mapa 3.....	212
Figura 57 - Chat no Espaço Dialógico	218
Figura 58 - Mapa 4: Chat “Educação a distância e educação online”	219

Figura 59 - Legenda para a interpretação do mapa 4.....	219
Figura 60 - Tipos de atitudes dos professores no Espaço Dialógico	224
Figura 61- Produção de subjetividade no AVA (relação enunciado-ação).....	230
Figura 62- Mapa das intensidades da produção de subjetividade em AVA.....	240
Figura 63 - Possibilidades de construção de uma educação (a distância) desterritorializada	242
Figura 64 - Conceito de agenciamento baseado na teoria deleuzo-guattariana.....	253

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação dos professores no Tópico Atividade Módulo Rádio do Fórum Conversando sobre o Mídias Ciclo Básico.....	86
Gráfico 2 - Participação dos professores no Espaço Dialógico.....	89
Gráfico 3 - Função que atuam os professores-parceiros	123
Gráfico 4 - Contribuição do Espaço Dialógico para os professores-parceiros da pesquisa....	233

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ARS	Análise de Redes Sociais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro
CH	<i>Chat</i>
CMI	Capitalismo Mundial Integrado
DC	Diário de Campo
EaD	Educação a Distância
ED	Espaço Dialógico
EM	E-mail
EN	Entrevista
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FD	Fórum de Discussão
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KMI	<i>Knowledge Media Institute</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LEC	Laboratório de Estudos Cognitivos
Lelic	Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição
MEC	Ministério da Educação
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OU	<i>Open University</i>
PACC	Plano de Capacitação Continuada
PBL	Problem Based Learning
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Profmat	Mestrado Profissional em Matemática

Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RIVED	Rede Internacional Virtual de Educação
RP	Reunião Presencial
Seed	Secretaria Especial de Educação a Distância
SA	Subjetividade alegre
ST	Subjetividade triste
SVa	Subjetividade <i>voyeur-alegre</i>
SVt	Subjetividade <i>voyeur-triste</i>
SAT	Subjetividade alegre e triste
SAV	Subjetividade alegre e <i>voyeur</i>
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIT	Universidade Tiradentes
UNIVIR	Universidade Virtual
UVB	Universidade Virtual Brasileira

SUMÁRIO

1	INICIANDO A VIAGEM	19
2	CONTEXTUALIZANDO A VIAGEM	31
2.1	UM CONVITE.....	31
2.2	PRIMEIRA DOBRA: CIBERCULTURA	38
2.2.1	Ambiente virtual de aprendizagem: virtual – atual – real?	42
2.2.2	Plataformas de aprendizagem.....	53
2.3	SEGUNDA DOBRA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .	56
2.4	TERCEIRA DOBRA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	65
2.5	QUARTA DOBRA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE	76
2.5.1	Produção de subjetividade em AVA.....	81
2.5.2	AVA e mídias de massa	89
2.5.3	AVA como dispositivo de produção de subjetividade.....	96
3	VIAJANDO – A INVESTIGAÇÃO.....	116
3.1	METODOLOGIA	117
3.2	PARCEIROS.....	122
3.3	LÓCUS	126
3.4	MO(VI)MENTOS DA VIAGEM	129
3.4.1	Mo(vi)mento 1 – Construindo o roteiro	133
3.4.2	Mo(vi)mento 2 – Colocando o pé na estrada	137
3.4.3	Mo(vi)mento 3 – Formando o grupo de parceiros.....	139
3.4.4	Mo(vi)mento 4 – Encontros	142
3.4.5	Mo(vi)mento 5 – Produzindo a paisagem	146
4	INTERPRETANDO OS MO(VI)MENTOS DA VIAGEM.....	170
4.1	VISUALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS NO ESPAÇO DIALÓGICO.....	170
4.2	REDE DE RELAÇÕES E IMPLICAÇÃO DE P61	177
4.3	LINHAS DOS AFETOS	188
4.1	SUBJETIVIDADES PRODUZIDAS NO ESPAÇO DIALÓGICO	223
4.2	PLANO DE IMANÊNCIA.....	233
5	PROPONDO OUTRO ROTEIRO DE VIAGEM.....	241
5.1	TERRITÓRIO, DESTERRITORIALIZAÇÃO, RETERRITORIALIZAÇÃO	241
5.2	EDUCAÇÃO (A DISTÂNCIA) DESTERRITORIAZADA: UMA PROPOSTA	246
5.2.1	Agenciamentos de desejo	249

5.2.2	Agenciamento maquínico e agenciamento coletivo de enunciação	252
5.2.3	Comunicação transversal	254
	CONCLUSÃO: DO CAOS À ABERTURA PARA OUTRAS VIAGENS.....	258
	REFERÊNCIAS.....	268
	APÊNDICE A - Mapa conceitual - Plano conceitual deleuzo-guattariano	277
	APÊNDICE B - Mapa conceitual - Alguns conceitos deleuzo-guattarianos	278
	APÊNDICE C - Mapa conceitual - Conceito de autor e enunciado em Bakhtin	279
	APÊNDICE D - Mapa conceitual - Conceito de enunciado em Bakhtin.....	280

1 INICIANDO A VIAGEM

*Escrever nada tem a ver com significar,
mas com agrimensar, cartografar,
mesmo que sejam regiões ainda por vir.*
Gilles Deleuze (2009, p.3)

Cartografar. Construir mapas. Não mapas que representem um único plano do real, mas mapas que indiquem caminhos, que ajudem a distinguir as linhas do desejo e dos afetos das linhas que preservam a ordem instituinte. Esse é o nosso desafio.

Para cartografar, é preciso viajar. Viajar por terras ainda não vistas, aventurar-se em terras desconhecidas. Durante os quatro anos de doutorado, viajar foi o verbo que mais conjuguei e vivenciei. Depois de mais de 130.000 quilômetros de “estradas” (idas e voltas de Vitória da Conquista a Salvador, ida e volta do Brasil à Espanha) e muitas, muitas viagens por textos, livros, ideias, filosofias, sinto-me simplesmente uma *viajante*. Nessas viagens, precisei encontrar atalhos, desbravar caminhos, procurar brechas, descobrir lugares e observar detalhes quase imperceptíveis ao olhar impregnado de valores. Como uma viajante atenta aos diversos agenciamentos¹ da própria viagem – os perigos da estrada, os encontros inusitados, os medos, os imprevistos, os desejos, os movimentos de desterritorialização que desencadearam esses agenciamentos –, precisei fazer uma longa viagem para dentro de mim, desconstruir saberes instituídos, desestabilizar, buscar linhas de fuga² para começar a enxergar com óculos bem fortes algo além da representação.

A escrita é um modo de expressão e traz uma vontade de potência, de virtualização do real. Na pesquisa e na expressão do vivido (escritos), tentei me abrir para esse real, para o enriquecimento em uma atitude amorosa, tornando-me responsável por esse contexto com o qual me impliquei profundamente. Nesse ato amoroso, nessa viagem, houve momentos de profunda imersão no real e também de emersão, excedente de visão (BAKHTIN, 2000), e um acabamento estético provisório, uma produção estética, que tentou dar acabamento ao real.

¹ O conceito de agenciamento em Deleuze e Guattari destitui a ideia de um sujeito dado *a priori*, a partir de um modo de ser neutro, e desqualifica a verdade dos valores universais. O agenciamento é formado pela expressão (agenciamento coletivo de enunciação) e pelo conteúdo (agenciamento maquínico). Os autores dizem que o agenciamento acontece quando identificamos o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente (DELEUZE; GUATTARI, 2009).

² Com base na teoria deleuzo-guattariana, a linha de fuga é o que escapa ao domínio do poder, do capital. A linha de fuga tem um caráter criador e podemos considerar como um fenômeno de resistência a todo tipo de poder estabelecido.

Inicialmente, deixar a viajante falar, pensar, sentir, foi uma tarefa difícil. Mas, que desconstrução não é sofrida? Que mudança é aceita naturalmente?

O tema abordado nesta tese foi uma escolha, não se deu por acaso. Ele revela a pesquisadora-viajante, seu contexto e subjetividade, sua responsabilidade ética diante dos processos de formação de docentes online e da própria educação a distância (EaD). A viajante fez um exercício de cartografar os movimentos, os fluxos produzidos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)³ para a formação de professores de cursos online e produziu mapas que ajudaram a conhecer (aqui, conhecer, muito mais do que (re)conhecer, é inventar, é estar entre) as subjetividades produzidas em AVA. A viajante buscou compartilhar o que a desafiou, afetou, provocou durante o processo da pesquisa, assim como o que veio à tona com as muitas leituras nessa imensa rede que se atualiza no seu olhar. “Trata-se de uma produção existencial, um devir contido numa vida e expresso em um estilo de olhar” (MOREIRA, 2007, p.95).

O contexto trazido na tese não é apenas pano de fundo para explicitar e contextualizar o problema da pesquisa. O contexto, neste caso, é o protagonista e está alinhado com o plano de imanência⁴ (DELEUZE; GUATTARI, 2009a), sendo uma opção epistemológica fundante. A tentativa é de trazer teoria e empiria juntas.

Ditas essas primeiras palavras, convido o leitor a caminhar comigo, a viajar pelo movimento de atualização e virtualização, real. O tema central deste estudo é a produção de subjetividade⁵ em ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online. Por isso, optei por iniciar a viagem fazendo uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais na contemporaneidade.

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) estão presentes no nosso dia a dia e, explícita ou implicitamente, demarcam cada vez mais seu espaço e contribuem,

³ A expressão “Ambiente Virtual de Aprendizagem” (AVA) é muito ampla e pode ser utilizada para definir qualquer espaço virtual que se destine a processos de ensino e aprendizagem. Porém, para fins de pesquisa, a utilizaremos para nos referir aos espaços virtuais formativos habitados por pessoas, no nosso caso, por professores. Para diferenciar da dimensão técnica, utilizamos a expressão “plataforma de aprendizagem” para nos referirmos aos ambientes estruturados como o Moodle, o e-Proinfo, por exemplo. Não é foco da pesquisa o estudo de espaços virtuais abertos, redes sociais.

⁴ No primeiro capítulo do livro *O que é filosofia?*, Deleuze e Guattari discutem o que é o plano de imanência. Para os autores, a filosofia é criação de conceitos. O plano de imanência é o solo e ao mesmo tempo horizonte da produção dos conceitos, é o lugar onde os conceitos são constituídos. “Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é a sua instauração” (DELEUZE; GUATTARI, 2009a, p.52).

⁵ A subjetividade é um processo contínuo e acontece de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situa, desvinculando-se dos domínios da representação. À luz dos pressupostos teóricos deleuzo-guattarianos, compreendemos que a subjetividade é fabricada e modelada no registro do social, mas vivida em sua existência singular. O conceito de subjetividade será aprofundado na seção 2.5 desta tese.

decisivamente, para definir o lugar e o modo como as pessoas vivem, pensam e agem, incluindo/excluindo, objetivando/subjetivando, construindo novos códigos de linguagens, de comunicação e configurando o próprio mundo em uma grande rede com vantagens e desvantagens significativas.

Com a explosão tecnológica, em especial com o advento da Internet, surgiram as plataformas de aprendizagem, os espaços interativos de discussão, de construção coletiva, em que a educação e a produção de conhecimento são vistas como elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico, político, social, cultural, artístico e ético.

As tecnologias da informação e comunicação, os ambientes virtuais de aprendizagem, as redes sociais, que atualmente fazem parte do domínio cognitivo de muitos de nós, não devem ser considerados como simples objetos, tampouco como soluções para antigos problemas. Acima de tudo, devem ser vistos como propulsores da criação de novos problemas, novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros (KASTRUP, 2008).

Mais do que nunca, na contemporaneidade, a subjetividade é convocada a se singularizar. É nessa perspectiva de singularização, de viver e inventar outros mundos pela habitação em AVA, para a formação de docentes online, que se insere esta tese.

Iniciamos o estudo fazendo uma pesquisa sobre o acesso das pessoas às tecnologias digitais e constatamos que, no Brasil, o acesso às tecnologias da informação e comunicação, em especial ao computador e à rede Internet, tem avançado, mas está longe de ser para todos. Segundo dados do Censo 2010⁶, o percentual de residências com computador no Brasil chegou a 38,3%. Dados mais atuais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011 mostram que esse percentual já chega a 42,9%. A pesquisa também indica que a quantidade de pessoas que utilizam a Internet cresceu em relação a 2009, chegando a 77,7 milhões de usuários. Porém, 62,9% da população não dispõem de conexão com a Internet⁷ em suas residências. Esses dados indicam que, no que se refere ao uso dessas tecnologias, ainda há profundas desigualdades de oportunidades entre as pessoas, fruto de uma perversa forma de governo e de um sistema econômico que gera a exclusão.

Iniciativas, como a do software livre e projetos de inclusão digital, por exemplo, são fundamentais na tentativa de democratizar as TICs e diminuir a exclusão. Porém, não

⁶ Dados obtidos em www.ibge.gov.br, Censo 2010, divulgado em novembro de 2011. Acesso em 23 de novembro de 2011.

⁷ Dados obtidos em www.ibge.gov.br, pesquisa PNAD 2011, divulgada em setembro de 2012. Acesso em 10 de novembro de 2012.

podemos falar em inclusão digital⁸ sem olhar a realidade da população brasileira. Ainda há no Brasil, por exemplo, 9,1% de analfabetos⁹ acima de dez anos de idade; 33,68% da população ganha até dois salários mínimos; e apenas 58,8% das pessoas têm acesso à rede de coleta de esgoto.

Diante desse cenário de exclusão social, de miséria, há grandes desafios para as políticas públicas de inclusão social e, conseqüentemente, de inclusão digital.

Uma das possibilidades para minimizar o problema da exclusão digital é a inserção das TICs nas escolas públicas. Nesse sentido, a formação de professores para a utilização das tecnologias na educação é fundamental no processo de democratização do acesso e democratização do próprio país.

A utilização da educação online¹⁰, das plataformas de aprendizagem e suas potencialidades para a formação desses professores é uma boa estratégia e, para isso, a formação dos professores dos cursos online se configura como condição essencial para as ações de formação dos profissionais que atuam nas escolas públicas.

Em função da grande demanda de formação inicial e continuada de professores, a educação a distância tem sido utilizada como estratégia para minimizar o problema da formação no Brasil. Porém, a formação dos docentes para atuar nos cursos online não tem sido prioridade de muitas instituições de ensino superior, por isso torna-se urgente pensar iniciativas que busquem a formação desses professores. No desenvolvimento da tese, abordarei aspectos históricos e políticas públicas brasileiras voltadas para a EaD, em especial a Universidade Aberta do Brasil, no intuito de justificar a relevância do tema deste estudo.

Compreendo que a formação docente não apresenta soluções definitivas para a EaD, pois há componentes técnicos, ideológicos, políticos que perpassam os processos formativos e que interferem no desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Porém, a formação dos docentes online é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da EaD, especialmente por se tratar de uma modalidade que tem um grande potencial de democratização da educação e produção de subjetividade.

⁸ Exclusão digital, neste estudo, diz respeito ao não acesso ao computador conectado à Internet. Portanto, para ser considerado incluído digital é necessário o computador, pacote de acesso à rede Internet e informações básicas de utilização dos *softwares* e das interfaces do ciberespaço.

⁹ Dados obtidos em <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD171> Acesso em 15 de junho de 2012.

¹⁰ Utilizamos a expressão “educação online” na perspectiva da educação que utiliza tecnologias interativas, em especial, as plataformas virtuais de aprendizagem e suas interfaces. Em alguns momentos do texto, nos referimos à Educação a Distância por compreender que a EaD é ampla e inclui também a educação online.

Na contemporaneidade, a subjetivação¹¹ está sujeita a forças poderosas de homogeneização e serialização. Os cursos a distância não ficam de fora dessa tendência. Por isso é importante o exercício de elaboração, execução e implementação de cursos e espaços de formação de docentes online na perspectiva da criação, da autoria¹², da invenção de si e do mundo.

Feitas essas considerações, estabelecemos os objetos deste estudo.

Objetivo principal: “Cartografar a produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem, a partir de uma experimentação para criar condições de possibilidade de formação de docentes online”.

Objetivos específicos:

- traçar as redes produzidas nos encontros e/ou desencontros em AVA;
- proporcionar aos professores a vivência coletiva em um ambiente telemático, dialógico e colaborativo, onde os afetos, perceptos e sentidos possam ser produzidos como estratégia para compartilhar dúvidas, incertezas, produções, conquistas, experiências, onde haja espaço para a singularização e a heterogeneidade;
- propor uma metodologia de formação de docentes online diferente das propostas hegemônicas que são implementadas em cursos de curta duração, estruturados para cumprir uma formalidade obrigatória.

O foco da pesquisa não incidiu diretamente na formação de professores, no ambiente virtual de aprendizagem ou na educação online, mas, sobretudo, no cruzamento desses temas e da vivência em um espaço virtual com seus agenciamentos nos processos de produção de subjetividade. Ao nos inserir na modalidade de educação online, somos impulsionados, arremessados à reflexão crítica dos processos de subjetivação nos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, as linhas de subjetivação no AVA, linhas que inventam modos

¹¹ A subjetivação refere-se às diferentes formas de produção de subjetividade em uma formação histórica específica. Deleuze (1992, p. 135) diz que a subjetivação constitui “um modo intensivo e não um sujeito individual”. Portanto, neste estudo, a subjetivação traduz o modo singular pelo qual se produz a curvatura das linhas de força no ambiente virtual de aprendizagem e fora dele.

¹² O conceito de autoria utilizado neste estudo foi desenvolvido na minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2005). Autoria é toda e qualquer construção feita pelo sujeito, pela qual ele se responsabilize, seja através da linguagem oral ou escrita, ou da ação, perpassada pelo social, considerando a influência do outro, a palavra do outro como essencial no processo de criação. Neste estudo, compreendo a palavra “responsabilidade” ligada à teoria bakhtiniana. O termo “responsividade” utilizado por Bakhtin, refere-se tanto a “responsabilidade” quanto a “respondibilidade”. Portanto, entendo o termo nos dois sentidos.

de existir nos interessam, pois a linha de subjetivação é uma produção de subjetividade de um dispositivo.

Este estudo configura-se como uma cartografia¹³, agenciada pela pesquisadora-viajante, dos afetos, perceptos, das metamorfoses e dos movimentos produzidos no e com o grupo de professores no AVA. O eu-professora-pesquisadora-viajante-mulher-mãe foi atravessado o tempo todo pelo coletivo, na tentativa de superar o olhar, o sentir baseados na representação, e buscar o inusitado, a singularidade¹⁴, a diferença.

Utilizei a cartografia, método proposto por Deleuze e Guattari (1997a), que se apresenta como uma valiosa ferramenta de investigação para contemplar a complexidade, a produção de subjetividade singular, visando acompanhar um fluxo, um processo. Cabe deixar claro que, por processo, entende-se processualidade, e não processamento, que remete à concepção de conhecimento pautado na teoria da informação, que traz a ideia de coleta e análise de informação (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2010). Como o objetivo desta tese é a investigação da produção de subjetividade em AVA, a processualidade está em todos os mo(vi)mentos, em todas as transformações; não há separação entre coleta, produção, interpretação, discussão dos dados e escrita do texto. No período em que aconteceu a pesquisa de campo (2009-2010), assim como no período das análises (2011-2012), fiz um acompanhamento das linhas criadas, traçadas no AVA, marcando os pontos de ruptura, de fuga, de enrijecimento, identificando as possíveis zonas de tensão e analisando os cruzamentos dessas linhas e seus desdobramentos.

A pesquisa foi implementada a partir de uma intervenção, que teve o propósito de criar condições de possibilidade e novos Universos de referência¹⁵ (GUATTARI, 2008) para a formação de professores de cursos online, buscando encontrar linhas de fuga no processo de formação, nos espaços abertos de produção de subjetividade. A proposta era que os próprios professores criassem, em uma plataforma de aprendizagem, espaços de diálogo, de formação, segundo as demandas da prática dos cursos a distância e do contexto vivenciado por eles. Essa

¹³ Cartografia é um termo grego derivado de *chartis* = mapa e *graphein* = escrita. É a arte e a ciência de compor cartas geográficas, mapas. No contexto da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), a cartografia ganha outro significado e, diferente do mapa-representação, fazem-se desenhos que acompanham um fluxo, um processo. A cartografia produz-se ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação e de criação de novos mundos acontecem e tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento desses processos. Nesse sentido, pode-se pensar em uma cartografia da produção de subjetividade em AVA.

¹⁴ Singularidade, segundo Deleuze (2009), é a maneira particular com que cada pessoa apreende as subjetividades socialmente produzidas e também na sua interação com a natureza e consigo mesma. O autor rejeita a ideia de identidade como caracterização do indivíduo. Para um aprofundamento do conceito de singularidade, ver o livro *Lógica do Sentido*, em especial a décima quarta, décima quinta e trigésima séries.

¹⁵ Novo universo de referência, neste estudo, é entendido como outra perspectiva de formação de docente online, diferente do modelo hegemônico de formação, baseado em cursos formatados onde é definido, a priori, o que deve ser aprendido e ensinado.

proposta se contrapõe ao modelo hegemônico baseado em cursos fechados, formatados para atender a interesses específicos, à homogeneização.

Busquei não apenas descrever as situações observadas, mas, sobretudo, detectar os movimentos e as transformações que foram vivenciadas no AVA. Ineri-me num processo de criação, mergulhei no caos, vivi momentos de tensão, de incômodo na intenção de construir outros devires¹⁶. Os resultados da pesquisa, os apresentei no mapa das forças que perpassaram o ambiente virtual de aprendizagem, considerando tanto os problemas que atravessaram a vivência no Espaço Dialógico (ED)¹⁷, as forças que serviram de obstáculo para a participação, para a interação no AVA, quanto o que identificamos como estratégias que proporcionaram os encontros, os diálogos, as interações, ultrapassando as dificuldades encontradas e promovendo linhas de afeto.

Os sujeitos e parceiros na pesquisa foram os professores¹⁸ do curso “Mídias na Educação” (ciclo avançado – 1ª oferta-2009 e ciclo básico – 3ª oferta-2010), promovido pelo Ministério da Educação (MEC), via Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) e Universidade Aberta do Brasil (UAB). Na Bahia, esse projeto é coordenado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e tem como objetivo a formação continuada de educadores para o uso pedagógico das mídias, integrado à proposta pedagógica (MEC, 2010).

Esta foi a principal questão que fundamentou o processo de investigação: A partir de uma experimentação para criar condições de possibilidade de formação de docentes online, que subjetividades são produzidas no ambiente virtual de aprendizagem e como se processam?

Desta questão principal, outras se apresentaram como questões complementares da pesquisa:

- a. Quais podem ser, na perspectiva de um grupo de professores, os efeitos de uma intervenção com o propósito de criar condições de possibilidade de formação

¹⁶ Segundo Sales da Silva (2010, p. 90) “A noção de devir surge entre os gregos com a intenção de explicar o movimento, a transformação das coisas e a criação do novo”. Na perspectiva da filosofia deleuzo-guattarina (1997a), devir é extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de tornarmos, e através das quais nos tornamos. Portanto, o devir é o processo do desejo. Ele está nas margens, nas brechas, nas fissuras que permitem escapar dele e buscar a diferença. “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (DELEUZE, 1998, p. 10). O devir se afirma na invenção.

¹⁷ Espaço Dialógico é o nome do ambiente virtual de aprendizagem criado no *Moodle*-UFBA para o desenvolvimento da pesquisa. O processo de criação desse ambiente será detalhado no capítulo três desta tese.

¹⁸ No “Curso Mídias na Educação”, os professores que acompanhavam a turma e faziam a mediação pedagógica eram chamados tutores. Neste estudo, optamos por chamá-los professores ou docentes online, uma vez que, neste curso, eles eram os professores, e não apenas apoiavam o professor-formador, como acontece na maioria dos cursos vinculados à Universidade Aberta do Brasil.

de docentes online em ambiente virtual de aprendizagem como espaço de criação, de produção de conhecimento em rede, de autoria?

- b. Há dificuldades que estariam impedindo o uso do AVA como espaço de criação, de expressão? Quais?
- c. O que fez com que os professores participassem do grupo? Por que alguns professores nunca acessaram o Espaço Dialógico ou acessaram e não se implicaram com o coletivo, ou, ainda, desistiram de participar durante o processo, e outros se sentiram atraídos no meio do caminho? Que afetos são produzidos no AVA?
- d. Quais espaços/interfaces criados na plataforma de aprendizagem impedem, dificultam ou acionam o acesso dos professores ao plano de criação coletiva?

A formação de docentes online, durante a realização da pesquisa, aconteceu ao mesmo tempo em que a educação a distância se reconfigurava e outras formas de fazer educação com uso do AVA foram criadas.

Como o foco da pesquisa era cartografar a produção de subjetividade em AVA, a ênfase na pesquisa intervenção se caracterizou como o eixo que norteou o processo de investigação, pois, segundo Paulon e Romagnoli (2010), ao pesquisador que conceba a subjetividade à luz de um paradigma ético-estético, que se proponha a observar os efeitos dos processos de subjetivação de forma a não generalizar as experiências humanas, e sim singularizá-las, que tenha compromisso social e político com o que a realidade com a qual trabalha demanda de seu trabalho científico, não é dada outra perspectiva de investigação que não a pesquisa intervenção e a cartografia.

As abordagens baseadas na intervenção e na cartografia contemplam a complexidade e a processualidade da investigação sobre subjetividade, que é da ordem do coletivo e da produção. Investigar um fenômeno complexo como a subjetividade requer abordagens plurais, polifônicas, que observem também os afetos e os movimentos do desejo.

Para cartografar a produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem, foi necessário fazer recortes, escolher acontecimentos¹⁹, observar, nas “vozes” dos professores no AVA, nos diálogos, nos silêncios, nas atitudes, os pontos de intensidade bifurcativa, os

¹⁹ Entendemos, neste estudo, acontecimento como qualquer encontro entre os sujeitos da linguagem, produzindo fluxos, relações. “O acontecimento pertence essencialmente à linguagem, mantém uma relação essencial com a linguagem” (DELEUZE, 2009, p. 23). Nos escritos deleuzianos, o conceito de “acontecimento” foi sendo desenvolvido ao longo de toda a sua produção, desde o livro *Diferença e Repetição*, passando por *Lógica do Sentido*, onde a vigésima primeira série é intitulada “Do acontecimento”, “A Dobra: Leibniz e o Barroco” cujo sexto capítulo é “Que é um acontecimento?” até “O que é filosofia?” escrito em parceria com Guattari.

momentos em que houve demonstração de mudanças, de transformação, de desterritorialização e reterritorialização, os movimentos.

Optei por olhar, sentir e vivenciar o AVA à luz do referencial teórico articulado entre dois eixos principais: (i) a filosofia da linguagem proposta pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin; e (ii) a filosofia da diferença, dos pensadores franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari. Encontrei em Bakhtin as possibilidades de pensar o dialogismo e o enunciado nos ambientes virtuais e, em Deleuze e Guattari, intercessores importantes para discutir a produção de subjetividade em AVA e as transformações que esse dispositivo traz para a cognição. No diálogo com a filosofia, fomos lançados à produção de um plano de referência, de um plano de imanência singular deste estudo. Segundo Deleuze e Guattari (2009a), enquanto a arte produz sensações e a ciência produz funções, a filosofia implica a criação de conceitos²⁰. Utilizei os conceitos deleuzo-guattarianos de agenciamento, acontecimento, rizoma, desterritorialização, subjetividade, linha de fuga, e os conceitos bakhtinianos de dialogismo e enunciado, como ferramentas para ajudar a compreender a produção de subjetividade em AVA.

Os pressupostos teóricos bakhtinianos, há muitos anos, fazem parte dos meus estudos e do meu itinerário de pesquisa. A teoria bakhtiniana esteve presente na construção do campo de pesquisa, pois oferece uma teoria da linguagem numa perspectiva dinâmica e contínua, que favorece o aprofundamento sobre as possibilidades do dialogismo nos ambientes virtuais de aprendizagem para a formação de docentes online.

A teoria deleuzo-guattariana foi fundamental para pensar sobre o que estava sendo vivenciado no campo empírico, sobre as forças que se fizeram presentes no AVA. Na dinâmica da construção da tese, a produção de subjetividade tornou-se o centro do estudo, a dobra²¹ que conecta as outras dobras, impulsionando o aprofundamento da teoria da diferença e a utilização dos conceitos deleuzo-guattarianos preponderantemente. Assim, na analítica do que foi vivido e produzido no AVA, utilizamos o conceito bakhtiniano de enunciado e, em especial, os pressupostos deleuzo-guattarianos, como inspiração para a interpretação dos dados produzidos no campo de pesquisa.

Tanto Deleuze e Guattari quanto Bakhtin são pensadores que produziram teorias densas, que estabeleceram uma profunda ruptura epistemológica com a racionalidade da

²⁰ O aprofundamento sobre o tema encontra-se no livro *O que é filosofia?* de Deleuze e Guattari. No apêndice A, desta tese, há um mapa conceitual que mostra o plano conceitual deleuzo-guattariano e seus desdobramentos.

²¹ O conceito deleuziano de dobra, nesta tese, é uma ferramenta teórica que nos ajuda a pensar a experiência da subjetividade contemporânea. A dobra remete, tanto ao território subjetivo, quanto ao processo de produção desse território, o dentro e o fora, o sujeito e o *socius*.

ciência moderna. Ambos produziram conceitos segundo as relações, a vida enquanto ela pulsa, sem a pretensão de convencer ou produzir verdades. Esses autores entendem os acontecimentos como atos inconclusos, compreendem a vida como processo, escapando das dicotomias do “ou isso ou aquilo”, do binário e pensando a pluralidade, a polifonia. Cada um a seu modo e na sua área de estudo enfatiza os movimentos vividos, os sentidos produzidos na trama da rede de relações. Esses autores nos inspiraram não porque “suas ideias nos pareçam justas, importantes ou verdadeiras, mas pela força inspiradora que elas têm para criar o que ainda não foi criado, para pensar o que ainda não foi pensado” (SILVA; KOHAN, 2005, p. 1172).

Os conceitos bakhtinianos e deleuzo-guattarianos funcionaram como importantes ferramentas no estudo realizado. Eles são entendidos não como verdade, mas como possibilidade, como ferramenta para a experimentação. A potência do conceito está não no conceito em si, mas naquilo que ele nos possibilita criar. Os conceitos deleuzo-guattarianos de desterritorialização, rizoma, linha de fuga, acontecimento, agenciamento, cartografia, devir, subjetividade²² nos provocaram, seduziram, inspiraram em novas aventuras no campo da educação online, da formação de professores, do uso do ambiente virtual de aprendizagem, da produção de subjetividade.

Com base em Deleuze e Guattari, compreendemos que a subjetividade é da ordem da produção, é um produto que produz, ou seja, é ao mesmo tempo produtora e produzida. A produção da subjetividade está relacionada ao devir, e não à essência. É efeito e reflexo do tempo-social do qual se engendra. Como efeito do seu tempo, ela indica e dá visibilidade a esse tempo uma vez que é considerada como dobraduras do fora num dentro (AXT et al., 2003). O mecanismo dinâmico de produção de subjetividade se constitui e desconstitui, freneticamente, o tempo inteiro e, portanto, não há verdades, certezas, o que há são os acontecimentos e a interpretação contínua desses acontecimentos.

À luz dos pressupostos deleuzo-guattarianos, podemos conceber o ambiente virtual de aprendizagem como espaço de acontecimento ou, por que não dizer, o próprio acontecimento. Para Foucault (2002), o acontecimento é uma potência que desestabiliza os modos como concebemos o que somos e o mundo em que vivemos.

Com base na interpretação/experimentação dos fluxos dialógicos, das atitudes, dos afetos e dos acontecimentos, da subjetividade no ambiente virtual de aprendizagem, o presente estudo poderá avançar na compreensão do conceito de AVA, da utilização do ambiente virtual de aprendizagem para a formação dos docentes online e contribuir com

²² Esses conceitos serão explicados e desdobrados no desenvolvimento da tese.

subsídios para as ações de formação de professores do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)²³ e da universidade, além de provocar uma reflexão sobre o AVA como dispositivo de produção de subjetividade.

Este texto está dividido em cinco capítulos, incluindo este tópico “Iniciando a viagem”. O segundo capítulo, “Contextualizando a viagem”, baseado em uma viagem íntima, tem como finalidade situar-me como pesquisadora no campo investigativo, tecer os fios e os nós que deram origem e demarcaram o problema de pesquisa e a proposta de tese. Desse capítulo, também emergem algumas dobras do tema: cibercultura²⁴; políticas públicas sobre educação a distância; formação de professores; subjetividade e ambiente virtual de aprendizagem como dispositivo de produção de subjetividade. Procuramos ampliar as possibilidades de discussão sobre a formação de docentes online na perspectiva da cibercultura, da utilização do ambiente virtual como espaço de diálogo e favorecedor dos processos de produção de subjetividade que, também, são culturais.

O terceiro capítulo, “Viajando – a investigação”, compreende o processo da pesquisa, onde enfatizo os mo(vi)mentos: escolha do campo, diagnóstico, entrada em campo, formação do grupo de parceiros da pesquisa, interações no ambiente virtual de aprendizagem numa perspectiva rizomática.

No quarto capítulo, “Interpretando os mo(vi)mentos da viagem”, apresento os percursos cartográficos, utilizando os recursos mineração de dados, redes sociais e diagramas, que auxiliaram na interpretação dos dados. Os diagramas, na perspectiva deleuzo-guattariana, servem de base para a cartografia da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online. Eles são mapas que têm movimento e buscam identificar as linhas de fuga, os vetores de saída, nas tensões, nos silêncios, nos fluxos

²³ Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) têm como principal função a formação de professores da educação básica para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Os NTEs são locais dotados de infraestrutura de informática e comunicação, que reúnem educadores e especialistas na área da utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação. Os profissionais que trabalham nos NTE são especialmente capacitados para auxiliar as escolas em todas as fases do processo de incorporação das tecnologias. Há Núcleos localizados em todas as unidades da Federação e cada um deles atende as escolas situadas em uma determinada região. O número de escolas a serem atendidas – bem como o número de NTE em cada Estado – é estabelecido de maneira proporcional ao número de alunos e escolas de cada rede de ensino público estadual. Na Bahia, há 16 NTEs estaduais e uma municipal, que fica em Salvador. Dos Núcleos estaduais, três estão situados em Salvador e treze no interior do estado. Os NTE estaduais da Bahia são vinculados ao Instituto Anísio Teixeira (órgão em regime especial de administração, integrante da estrutura da Secretaria da Educação do Estado da Bahia). Os oito primeiros NTEs começaram a funcionar, na Bahia, em 1998, e os outros, em 2000. A pesquisadora-viajante atua como professora do NTE de Vitória da Conquista desde 2000.

²⁴ A cibercultura é um termo utilizado para definir a cultura contemporânea, os agenciamentos sociais das comunidades no espaço virtual. Segundo Lévy (2008, p.17), a cibercultura é o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Esse conceito será desenvolvido na seção 2.2 da tese.

dialógicos. Nesse capítulo, são cartografadas as subjetividades que mais se destacaram no processo da vivência no AVA.

No quinto capítulo, “Propondo outro roteiro de viagem”, com base nos conceitos deleuzo-guattarianos, desenvolvo o conceito de educação (a distância) desterritorializada, compreendida aqui como a educação que resiste às políticas públicas impostas, que aproveita as brechas para produzir singularidades, que resiste aos fluxos instituídos da educação a distância oficial.

Embora a tese esteja dividida em cinco capítulos, o contexto nos fez trazer teoria e empiria em todos os espaços do texto. Espero que o leitor habite esse texto, desfrute e “roube” um pouco da paisagem e do horizonte apresentados, para construir, pela diferença, outras possibilidades de atuar na educação online, pois o desafio da tese é se transformar em agenciamento para criação de outras cartografias em AVA pelo olhar, pelo sentir, pela interação de cada leitor. É preciso tomar esse estudo por inteiro, captando as suas bifurcações, estagnações, avanços, brechas, fissuras, pois a proposta de uma cartografia não é ser o fim, mas ser o disparador de outros mapas, o desencadeador de devires.

2 CONTEXTUALIZANDO A VIAGEM

*Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber,
nessa ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância
e que transforma um no outro.*
Gilles Deleuze (1988, p. 10)

2.1 UM CONVITE

Início este capítulo relembrando as palavras da professora Dr^a Margarete Axt, minha orientadora do mestrado, em um dos diálogos que tivemos em ambiente virtual de aprendizagem. Ela dizia que, quando se escreve, entrega-se a si mesmo em oferenda ao outro e também a si mesmo. Significa que cada um de nós, ao dialogar com o outro, se oferece em forma de presente. Nesse sentido, estamos saindo de nós mesmos. Quando escrevo, estou me expondo; é um pedaço de mim que estou repartindo com o outro. Tentei exercitar, na escrita da tese, um modo de dizer compatível com as teorias utilizadas e, em especial, com a problemática que me mobiliza. Foi uma tarefa desafiadora pensar a escrita desta tese à luz dos pressupostos teóricos, como modo de expressão, como intuição filosófica. A escrita foi encarada como uma produção com inúmeros movimentos de autorreflexão.

Na maior parte do texto, utilizo a primeira pessoa do plural, para indicar que a tese foi produzida por várias mentes, porém, em outros momentos, a opção pela primeira pessoa do singular ou terceira pessoa do singular (a viajante) explicita a implicação da autora no campo de pesquisa. Sei que há na tese resquícios de uma formação baseada na representação, mas há também indícios de um caminhar aberto às possibilidades da jornada, à aprendizagem na invenção do próprio caminho. Por tudo isso, este escrito muito mais do que um presente para o outro é um presente para mim mesma. Convido o leitor a viajar comigo, conhecer um pouco dessa estrada, seus desdobramentos, atalhos, mo(vi)mentos de desterritorialização e reterritorialização.

A experiência do doutorado foi, ao mesmo tempo, prazerosa e desafiadora. Como me disse o professor Dr. Jorge Miranda: “nada do que é educação ocorre por geração espontânea, não se dá em árvores como folhas e galhos [...] é duro aprender, é duro ensinar, é duro abrir mão de certezas [...]” A produção intelectual é solitária, apesar de proporcionar encontros com autores, pensamentos, ideias e trazer reflexões interiores. Não produzimos do nada, a

produção, a autoria dependem desses encontros e dos “roubos” que são sempre criativos e favorecem a criação de outros caminhos, novos conceitos. Deleuze (1998, p. 21) já dizia que “roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar”. Roubar um conceito é produzir um conceito novo pela desconstrução do conceito utilizado, pois, quando quebramos os conceitos tomados dos livros, do outro, também somos capazes de criar nossos próprios conceitos.

Foi nessa tentativa de construção de novos conceitos que enveredei pelos caminhos da academia. Desde muito jovem, compreendi que estudar era uma das portas (para mim, a única) para o desenvolvimento profissional e pessoal. Sou filha única de um casal que não teve a oportunidade de estudar, porém sempre soube o valor da educação para a transformação das pessoas e da sociedade. Ainda muito jovem, com apenas treze anos, ao finalizar o ensino fundamental, fui conduzida ao curso de magistério. Não sabia se era aquilo que queria, mas não tinha opção, pois, naquela época, ser professora era a principal saída para começar a trabalhar ao final do 2º grau (atual ensino médio). Após finalizar o magistério e ser professora aos quinze anos, decidi fazer vestibular. Mais uma vez tive pouca opção. Os únicos cursos diurnos na única universidade pública da cidade em que morava eram Licenciatura em Letras e Licenciatura em Ciências. Optei pela primeira. Cursei a graduação em Letras Vernáculas com Inglês na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e iniciei a minha caminhada como professora de ensino fundamental em 1987. Vinte e seis anos se passaram e, hoje, continuo inquieta, buscando novas formas de fazer e viver a educação.

Fui professora de 1ª a 4ª série (ou, de acordo com a Lei nº 11.274/2006 que amplia o ensino fundamental para nove anos, do 2º ao 5º ano) durante cinco anos e coordenadora pedagógica em escola municipal de Vitória da Conquista durante dois anos. Nesse período, também fiz parte do Sindicato dos Professores Municipais de Vitória da Conquista, participando da sua fundação. Em 1990, ingressei na rede estadual de ensino. Durante dez anos lecionei no ensino fundamental II e ensino médio em escolas públicas e particulares.

Como professora, sempre gostei de buscar caminhos diferentes para a prática na sala de aula. Em meados de 1994, o computador como recurso pedagógico começou a chamar-me a atenção. Acreditava que aquele poderia ser um instrumento que modificaria ou traria melhorias para o processo ensino-aprendizagem. Participei, naquela época, do curso de especialização “Informática na Educação” na PUC-MG e, a partir daí, comecei a encantar-me pelo uso dos computadores na escola. Em 1996, fui convidada para desenvolver um projeto de informática educativa para uma empresa na cidade de Salvador – BA. Fiquei um pouco receosa, mas me licenciei da rede estadual e aceitei o desafio. Desenvolvi e coordenei o “Projeto Escola”, que tratava da inserção dos computadores na educação. Esse projeto foi

implementado em escolas particulares e públicas dos estados da Bahia e de Sergipe de 1996 a 1998.

Naquele período, senti necessidade de fundamentação teórica e prática em computação, já que a vivência como professora proporcionou-me rica experiência pedagógica, mas o conhecimento em informática era limitado. Participei, em 1998, do curso de especialização “Ciência da Computação”, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco. Foi muito bom aliar as duas áreas do conhecimento. Senti-me mais segura no desenvolvimento dos projetos em informática na educação.

Em 1999, surgiu a oportunidade de ingressar no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Participei, naquela ocasião, do curso de especialização “Possibilidades Pedagógicas dos Computadores” na Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Em 2000, comecei a trabalhar com o grupo do NTE de Vitória da Conquista, inicialmente como professora-multiplicadora e, em seguida, como coordenadora, função que exerci durante oito anos.

Em 2002, iniciei a minha caminhada como pesquisadora, vinculada ao Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). A ênfase era em tecnologias digitais na educação básica e o eixo temático: “Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais em Informática Educativa e Educação a Distância na Sociedade do Conhecimento Cooperativo”, parte da linha de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC), projeto PROVIA/CNPQ (AXT, 1998).

Optei por fazer a pesquisa de campo em uma escola pública de ensino fundamental e médio da cidade de Vitória da Conquista, onde havia um laboratório de informática, recebido pelo PROINFO, equipado com 16 computadores.

A realização desse estudo significou conhecer as formas de utilização do laboratório de informática, como espaço de exercício de autoria, pela interação, apoio do outro, produção de novos sentidos, encontro com outros sentidos, desconstruindo a ideia do “elefante branco²⁵”, que existia na escola.

Paralelamente ao estudo da inserção das TICs na escola, iniciei o trabalho na educação a distância e comecei a estudar as possibilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem na formação de professores. De 2005 a 2009, fui professora do curso “Formação de Tutores em Educação a Distância”, promovido pelo ISP/UFBA. Naquele período, participei, também

²⁵ O laboratório de informática naquela escola era chamado de “elefante branco”, pois, apesar de já ter chegado havia cerca de um ano, os professores e alunos não o utilizavam.

como professora, da formação dos professores da UFBA para o uso do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* e da formação de tutores para atuar na Licenciatura em Matemática da Universidade Aberta do Brasil, oferecida pela UFBA. Atualmente, sou professora do curso “Sistemas de Informação” da Faculdade de Tecnologia e Ciências, professora do NTE de Vitória da Conquista, coordenadora dos cursos do “Plano de Capacitação Continuada” da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que tem como objetivo formar professores da instituição e da comunidade para a docência online.

Em 2009, iniciei o “Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento”. Os primeiros dias foram complicados, conhecia poucas pessoas em Salvador. Fui acolhida por colegas e, especialmente, pela professora Teresinha Fróes, que, com muito carinho, me proporcionou aconchego durante as conversas nas caronas da universidade para casa. No final do primeiro ano, senti-me como se tivesse vencido uma grande batalha. As viagens semanais Vitória da Conquista/Salvador/Vitória da Conquista, a carga de estudos, as disciplinas, que exigiam muita dedicação, a pesquisa que se encaminhava me fizeram experimentar uma intensidade de experiências que jamais imaginei.

Em vários momentos, senti-me confusa. Talvez esse seja o objetivo do doutorado: sair do lugar de conforto, do espaço de “domínio”. A insegurança e a sensação (ou certeza?) de que nada sei assustam. Concordo com Deleuze (1988, p.10) quando diz que “ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer”.

Quando escrevi o projeto para o doutorado, utilizei a minha experiência na área de educação, tecnologias e educação a distância, aliando-as às teorias com as quais eu já tinha familiaridade. Estava confortável. Entendo a realidade de forma complexa e, nesse sentido, não pretendia excluir teorias que pudessem me ajudar a compreender a realidade investigada. Porém, necessitava assumir (mesmo provisoriamente) um posicionamento teórico-metodológico-epistemológico, definindo um lugar de onde apresentaria as minhas ideias. A zona de conforto não durou muito.

Acredito que certas questões que se impõem como problemas contemporâneos e que se aproximam do nosso interesse de pesquisa não podem ser apreendidas sem que mudemos ou aumentemos as nossas bases teóricas com um atravessamento de saberes distintos. Assim, aceitei a provocação de Duda – como costumo chamar carinhosamente o meu professor orientador (ou seria desorientador?) e amigo Eduardo Oliveira, que veio da filosofia –, que, junto às angústias provocadas pelo campo de pesquisa, trouxe uma proposta de leitura/discussão diferente das que passaram a minha vida acadêmica.

O primeiro encontro de orientação foi no dia 3 de março de 2010. Falamos sobre o andamento da pesquisa de campo. Campo? É. Campo virtual. Depois de duas horas de conversa, ficou a interrogação: que virtual é esse? Que subjetividade ele produz? Naquele dia, fui apresentada a Deleuze e Guattari. A partir daquele encontro, nada mais seria igual. O diálogo com os autores foi como uma máquina de guerra²⁶ devastando e desconstruindo o eu enquadrado, linear, estrutural em busca de devires. Como disse Baremlitt (2003, p. 14), o pensamento de Deleuze e Guattari

[...] é uma máquina fundamentalmente energética, destinada a vibrar e a fazer vibrar aqueles que dela se aproximam e a engajá-los em um movimento produtivo, que não passa exatamente pelas ideias nem pelas palavras, mas pelos afetos. Por afetar e ser afetado. Passa pela capacidade de vibrar em consonância, passa pela capacidade de despertar o entusiasmo, a vontade de viver, a vontade de criar [...].

Foi com essa vontade de criar que me propus a um aprofundamento na teoria deleuzo-guattariana, para tentar compreender a cultura do virtual, a produção de subjetividade, e, com a ajuda de Bakhtin, experimentar o dialogismo no campo da formação docente para atuação na educação online.

Ler Deleuze e Guattari foi um grande desafio. Comecei com a leitura de *Diferença e Repetição*. Fiquei enlouquecida com esse texto. Nada parecia fazer sentido. Passei por *Mil Platôs*, *Lógica do Sentido*, *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, *Conversações*, *Diálogos*, *Caosmose*, *Micropolítica: Cartografias do desejo*, *Kafka: por uma literatura menor*, *Espinosa – Filosofia Prática* e tudo o que encontrava pela frente com os nomes dos autores. Aos poucos, fui me aproximando da teoria da diferença, me tornando um pouco nômade e buscando, nas obras desses autores, subsídios conceituais para compreender o que a pesquisa de campo me mostrava. Não desejava aplicar a teoria deleuzo-guattariana, mas utilizar alguns conceitos para compreender as coisas novas que nasciam da interação com o objeto de pesquisa. Depois de muitas leituras de Deleuze, Guattari e Deleuze e Guattari, compreendi (a duras penas) que era preciso um desprendimento radical dos conceitos arraigados, deixando de lado a ansiedade para “entender” esses novos conceitos como “uma caixinha de ferramentas” e me deixar ser afetada por eles. É um novo universo de valores. É um novo universo de sentidos que é produzido com a leitura desses autores. Conceitos, como acontecimento, agenciamento, devir, rizoma, heterogeneidade, desterritorialização, dobra,

²⁶ Deleuze (1992) define “máquina de guerra” como um agenciamento linear construído sobre linhas de fuga. Nesse sentido, a máquina de guerra não tem a guerra como objeto, mas um espaço liso, que ela compõe, ocupa e propaga.

multiplicidade, singularidade, demonstram uma profunda fecundidade e não pertencem apenas a uma área do conhecimento (filosofia, arte, ciência). Esses conceitos permitem que sejam recriados em outro plano de imanência e nos impulsionam a transformar a nós mesmos e a produzir espaços de criação e de acontecimento-outro. O plano de imanência é o solo de onde brota o conceito de educação (a distância) desterritorializada²⁷ proposto nesta tese. Li, em *Mil Platôs*, o trecho a seguir e percebi que esse é um caminho possível para a pesquisa.

(...) faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Nunca ideias justas, justo uma ideia. Tenha ideias curtas. Faça mapas, nunca fotos nem desenhos. Seja a Pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.36)

Com a proposta da criação de redes, em 2012, surgiu a oportunidade de passar três meses como pesquisadora e professora-visitante na *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) na Espanha. Mais um grande desafio entre tantos outros que fizeram parte dessa viagem chamada doutorado. A *Fundación Carolina*, instituição espanhola que se dedica à promoção de relações culturais e de cooperação relacionadas à educação e à ciência, entre a Espanha e os países ibero-americanos, proporcionou minha ida a Madri, onde fiz parte do grupo da UNED. Fui recepcionada e acolhida pelas professoras Maria Concepción Garrido e Maria Luz Cacheiro, do Departamento de Didática da Faculdade de Educação. Participei do Euromime²⁸, mestrado europeu em “Engenharia das Mídias na Educação”, tanto como ouvinte, quanto como professora-visitante, além de outros eventos promovidos pela UNED, pela *Fundación Carolina*. Pude, também, produzir conhecimentos advindos da vivência com outra cultura, com outra forma de fazer educação a distância.

Nesse período, tive a oportunidade de ir a Londres, onde visitei a *Open University* (OU). Com o apoio da professora Alexandra Okada, conheci o *Knowledge Media Institute* (KMI), instituição criada em 1995 para desenvolver pesquisa e tecnologias na convergência

²⁷ A educação desterritorializada é compreendida, neste trabalho como a educação que resiste às políticas públicas impostas, que aproveita as brechas para trabalhar as singularidades, que resiste aos fluxos instituídos da educação a distância oficial. Esse conceito será detalhado no capítulo 5.

²⁸ O Euromime forma gestores de projeto no setor da concepção, desenvolvimento e implementação de dispositivos de formação que utilize as mídias em rede. O consórcio Euromime é composto por sete universidades, três do sudoeste da Europa e quatro da América Latina. A formação é feita na Europa, na Université de Poitiers (França), na Universidade Técnica de Lisboa (Portugal) e na Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha), e os alunos podem fazer o estágio na América Latina. Informações obtidas em www.euromime.org Acesso em 28 de novembro de 2012.

das áreas da cognição e aprendizagem, inteligência artificial, tecnologias semânticas e multimídia, pelo processo de geração e compartilhamento de conhecimentos, usando diferentes mídias.

Destaco uma atividade, em especial, que marcou a minha estada na Espanha: a visita à exposição *Cartografías contemporáneas – Dibujando el pensamiento*²⁹. A exposição apresenta cartografias de espaços, cartografias políticas, sociais, cartografia do corpo e da alma, do ponto de vista de vários artistas e pensadores do século XX. São apresentados desde o mapa invertido da América, de Joaquín Torres Garcia, passando pela Autogeografia, de Saul Steinberg, até um livro de Jung que cartografa a sua própria “alma”. Durante a visita, fiz muitos *links* com o que estava emergindo desta tese, da cartografia da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem. Foi um mo(vi)mento muito especial, pois a exposição mostrou que o ser humano sempre teve necessidade de projetar e construir estruturas para entender o caos que é a vida. Os mapas, segundo os próprios artistas, fragmentam a realidade e nos permitem apresentá-la em forma de desenho. Assim, traduzimos e codificamos não só o espaço físico, mas, também, o conhecimento, os sentimentos, os desejos e as experiências. Com a Internet, findam-se definitivamente os conceitos tradicionais de tempo e espaço. O espaço contemporâneo é um espaço heterogêneo e do heterogêneo. Vivemos em uma rede de relações e fluxos materiais e imateriais e buscamos caminhos que apresentem essa articulação, muitas vezes invisível e em rede. Criar redes, fazer rizoma: este é o nosso programa.

Essa contextualização se faz necessária para situar o campo da pesquisa e justificar a escolha do tema e seus desdobramentos. Estudar os movimentos nos ambientes virtuais de aprendizagem e a formação de professores para atuar na educação online são grandes desafios para Instituições de Ensino Superior (IESs) e para as políticas públicas voltadas para a EaD.

Cartografar é estar no processo; neste estudo, é um exercício de refletir sobre a formação de docentes online em ambiente virtual de aprendizagem, analisando os fluxos dialógicos e seus itinerários, o dito e o não dito, os enunciados e os silêncios, os momentos de tensão e de harmonia, as atitudes, a produção de subjetividade em AVA. A cartografia se configurou não como uma doutrina científica, mas como uma escolha ética.

Os movimentos, o processo, as metamorfoses são o que nos interessa. Porém, durante essa viagem experimentamos algumas dobras que nos proporcionaram reflexões sobre

²⁹ A Exposição “Cartografias contemporâneas – desenhando o pensamento” aconteceu no Espaço CaixaForum em Madri e ficou aberta ao público de 21 de novembro de 2012 a 24 de fevereiro de 2013. http://obrasocial.lacaixa.es/nuestroscentros/caixaforummadrid/cartografiascontemporaneas_es.html

cibercultura, políticas públicas brasileiras relacionadas à educação a distância, formação de professores, produção de subjetividade e ambiente virtual de aprendizagem e a relação dessas temáticas com o problema de pesquisa. Essas dobras marcaram o processo de afetação do que foi vivido, configurando-se como uma estética da própria tese.

Ao leitor-autor, que foi agenciado, fica o convite para continuar dialogando com base nas dobras que foram produzidas e que produziram este estudo como obra aberta e inacabada.

Continuemos a viagem.

2.2 PRIMEIRA DOBRA: CIBERCULTURA

As possibilidades das tecnologias digitais, especialmente da rede Internet, podem potencializar uma forma de comunicação por meio de uma cultura contemporânea, a cibercultura, que se desenvolve no ciberespaço.

Para Castells (1999), as sociedades estão passando por uma nova morfologia social. As tecnologias da informação e comunicação ampliam a condição material de existência de uma rede, que permeia e penetra em diversos cantos da estrutura social. Pelo fluxo de informação da rede, é possível perceber que os nós dessa rede são fontes de transformação e alimentação da própria sociedade. Ressalta, ainda, que entramos em um modelo cultural de interação, onde a informação é o principal ingrediente da organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o principal encadeamento dessa estrutura social. Para ele, a Internet é uma estrutura social que permite a informalidade e a capacidade autorreguladora de comunicação.

Deleuze critica a noção de comunicação no senso comum quando diz que comunicar pressupõe sempre a presença de um receptor, de um emissor e de um código de linguagem – mensagem –, que nos impulsiona a repetir o mesmo. Concordamos com a crítica deleuziana, porém, com as TICs, o ciberespaço podem nos conduzir não à repetição do mesmo, mas à repetição do diferente, à invenção, ao exercício da alteridade e, talvez, numa afetação mútua, possam produzir novas educações, novas possibilidades de produção de conhecimentos, novos devires.

A rede Internet, como principal canal de comunicação na atualidade, é um espaço que pode ser utilizado num pensamento coletivo; a *web* permite a criação coletiva da inteligência (LÉVY, 1999). O advento da rede fez com que o computador deixasse de ser o centro e se

tornasse um fragmento da trama, um componente incompleto da rede universal. Tanto Lévy (1999) quanto Castells (1999) percebem que a virtualidade da Internet é a própria realidade.

A cibercultura é conhecida como uma nova forma de socialização da cultura e permite que haja interação simultânea entre os sujeitos (SANTAELLA, 2010). As interfaces advindas do ciberespaço podem favorecer essa interação. Segundo Lévy (2008, p.17), a cibercultura é o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. A cibercultura traz um novo gênero de saber, uma nova forma de pensamento, e a virtualidade é uma das suas características.

Para Santaella (2002, p. 45), “[...] quaisquer meios de comunicações ou mídias são inseparáveis das suas formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio”. O ciberespaço é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores.

Este novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade. (LÉVY, 2008, p.93)

A Internet favorece a desterritorialização dos textos, das mensagens, que passam a ser considerados uma matéria, como água, areia, ou seja, fazem parte de um grande todo, de um texto maior. No contexto das possibilidades advindas do ciberespaço, é fundamental o estudo das possibilidades das tecnologias digitais para a comunicação colaborativa em rede e do acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem.

Sempre que nos propomos a usar uma nova tecnologia, consideramos que ela possa possibilitar mudanças, pela sua especificidade, pelos desafios que produz. Porém, são necessárias reflexões sobre tais mudanças na era tecnológica.

Não nos escapa o quão trabalhosa pode ser a apropriação individual/coletiva de uma dada tecnologia – e principalmente, problemática, seja pela significação social que pode adquirir enquanto dispositivo a serviço dos jogos de poder, seja por alguns dos efeitos de composição dos novos agenciamentos de enunciação sobre a produção das subjetividades, os quais podem ser considerados extremamente desintegradores. (AXT, 2000, p.2)

Segundo Machado (1996), a partir das últimas décadas do século XX, tem tomado corpo, em certos meios intelectuais, a concepção de técnica como algo estranho ao homem: as máquinas e os procedimentos científicos são algo que o próprio homem produz, que amplia os seus sentidos e a sua capacidade de compreensão, mas, ao mesmo tempo, algo que lhe escapa, como areia entre os dedos, e no qual ele não pode mais se fazer reconhecer.

A literatura de ficção científica traz um pouco a ideia de que as máquinas, cada vez mais potentes, estariam colocando em perigo a identidade do homem. Segundo Edmond Couchot (1988 apud MACHADO, 1996, p.9):

Este sentimento, pois se trata realmente de um sentimento, é tanto mais doloroso quanto mais concebemos o homem como um animal nu, desprovido de qualquer outra prótese instrumental que não seja a sua linguagem, a única que fundaria sua humanidade.

Nesse sentido, todas as próteses de ação ou de percepção humana, exceto a linguagem (que é uma das mais incríveis tecnologias que conhecemos), seriam artificiais e, conseqüentemente, não seriam merecedoras de atenção. Para certos círculos intelectuais, a humanidade e a sua liberdade parecem ser definidas em oposição à máquina, ou seja, o homem seria o que escapa à competência do robô. Esta discussão, segundo Machado (1996), não tem fim, mas uma coisa é certa: a cada vez que as máquinas evoluem, somos desafiados a provar que sempre haverá alguma coisa que ela não poderá fazer. “Somos lançados, assim, numa perpétua fuga para adiante – o progresso – e condenados a reinventar indefinidamente nossa humanidade.”

Mikhail Bakhtin, no início dos anos 20 do século passado, já entendia que o mundo da tecnologia pode ir além dos seus propósitos iniciais de criação, que essas tecnologias poderiam servir ao bem ou ao mal e que seu aperfeiçoamento aconteceria de acordo com sua própria lei interna. No trecho do livro *Por uma filosofia do ato*, o autor afirma:

(...) o mundo da tecnologia: ele conhece a sua própria lei da imanência e se submete a essa lei em seu desenvolvimento impetuoso e descontrolado, apesar do fato de que há muito ele se evadiu da tarefa de entender o propósito cultural de tal desenvolvimento, podendo servir tanto ao bem como ao mal. Assim, ferramentas são aperfeiçoadas de acordo com sua própria lei interna, e, como resultado, elas se desenvolvem a partir do que era inicialmente um meio de defesa racional em uma força aterrorizante, destrutiva, mortífera. Tudo aquilo que é tecnológico, quando divorciado de sua ocorrência inicial de unidade com a vida, ao se render ao desejo da lei inerente ao seu desenvolvimento, é assustador; pode, de quando em vez,

irromper, nesta ocorrência de unidade inicial, como uma força aterrorizante, irresponsável, destrutiva³⁰. (BAKHTIN, 1997, p. 7)

A discussão sobre a inserção das tecnologias na sociedade é interessante na medida em que provoca um repensar da nossa contemporaneidade e força a produção de conhecimento crítico sobre o assunto.

Segundo Machado, os computadores, a robotização, a inserção da tecnologia na sociedade não devem ser analisados de forma genérica, como se os usos das tecnologias fossem todos iguais.

Uniformizar a pluralidade, empastelar a diversidade das experiências, fechar os olhos para diferenças de qualidade sob qualquer pretexto teórico abstrato, sobretudo quando não se conhece realmente aquilo que se critica, ou quando não se vai a campo para experimentar os fenômenos em toda a sua amplitude, pode resultar em posturas fatalistas de fundo bastante conformista, como aquela que hoje apregoam que nada mais há para se fazer no terreno da cultura, pois tudo terminará de alguma forma absorvido, incorporado pelas finalidades da estratégia industrial, e que a melhor resposta à produtividade tecnológica é o mutismo, o silêncio, a recusa de qualquer ação legitimadora. Este tipo de posição, além de comodista na prática, já que contribui para a formação de guetos parasitários, tem uma função basicamente castradora, na medida em que reprime, inibe ou obscurece o florescimento de trabalhos verdadeiramente inaugurais, capazes de extrair o máximo das potencialidades significantes dos novos meios. (MACHADO, 1996, p. 11)

Na literatura sobre o uso das tecnologias, das plataformas de aprendizagem, encontramos autores entusiastas (LE MOS, 2008; LÉVY, 1999, 2008; PRIMO, 2007; MORAN, 2010), que veem muito mais o lado positivo do uso das TICs, das plataformas de aprendizagem na sociedade do que as suas impossibilidades e desafios. Paralelo aos discursos ufanistas, existem autores que percebem apenas o lado negativo das tecnologias digitais, alguns chegam a considerar as máquinas diabólicas, o caos para a humanidade (SETZER, 2009).

Considerar que a tecnologia é a salvação da humanidade é uma postura ingênua. Assim como visualizar as tecnologias associadas somente à destruição do ser humano também é uma posição extremista. Para além das dualidades, das teorias apocalípticas e salvacionistas, neste estudo analisamos as potencialidades das tecnologias digitais e, em especial, do

³⁰ De acordo com Amorim (2009, p. 18-9), o texto original foi publicado na Rússia em 1986, e dele foram elaboradas três traduções: uma de 1993 em inglês traduzida por Liapunov; a de Tatiana Bubnova em espanhol datada de 1997; e a francesa de 2003 de Ghislaine Capogna Bardet. Utilizamos a tradução em inglês. O trecho citado foi traduzido para o português por Janete Sander Costa, em 1º. de junho de 2005.

ambiente virtual de aprendizagem para a formação de professores de cursos online com os seus percalços, dificuldades, não desconsiderando o mau uso feito por muitas pessoas, mas, também, e, especialmente, com as possibilidades que trazem em potência para o exercício da autoria, o favorecimento da autonomia, da comunicação colaborativa em rede, da interatividade, do diálogo, contribuindo, assim, para os processos de subjetivação como inflexão para a criação. Quando falamos em processos de subjetivação, estamos nos referindo a “um modo intensivo e não um sujeito pessoal” (DELEUZE, 1992, p. 135). Processos de subjetivação dizem respeito às diferentes formas de produção de subjetividade em uma formação social e histórica.

Para compreendermos a potencialidade do ambiente virtual, torna-se necessário enveredarmos pelo estudo do que é o virtual e sua relação com o real, como uma das dobras da cibercultura.

2.2.1 Ambiente virtual de aprendizagem: virtual – atual – real?

No contexto da cibercultura, surgem os ambientes virtuais de aprendizagem como espaços que podem possibilitar que diferentes pessoas participem, colaborem ou cooperem na perspectiva de um objetivo comum.

A interação entre as pessoas, por meio dos ambientes virtuais, pode favorecer uma relação colaborativa. Kaye (1991, apud BARROS, 1994) afirma que colaborar (co-labore) significa trabalhar junto, que implica o conceito de objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo – criar algo novo ou diferente, mediante a colaboração, contrapondo-se a uma simples troca de informação ou passar instruções.

Para que a comunicação colaborativa em rede de fato aconteça, é necessário um ambiente virtual que permita a tomada de decisão em grupo, o diálogo. A educação online e a utilização das plataformas de aprendizagem podem trazer uma forma diferente de se relacionar com o conhecimento conforme as possibilidades de interatividade, compreendida por Silva (2002) como um recurso comunicacional que emerge da sociedade em rede, trazendo consigo a livre expressão, o diálogo e uma nova importância para a linguagem. O autor argumenta que uma comunicação, um equipamento ou uma obra de arte são interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória),

imprevisibilidade, permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação.

Autores como Primo (2007), por exemplo, optam por falar em interação mediada por computador. Segundo ele, o termo interatividade está banalizado e tem um enfoque tecnicista e mercadológico. Baseado numa relação sistêmica e num olhar focado na relação entre os interagentes, defende que a interação não pode ser reduzida à transmissão de informações, que a cognição não deve ser reduzida à simples cópia do real. Propõe dois tipos de interação: mútua e reativa.

A interação mútua não é a mera soma de ações individuais, mas “é um constante vir a ser, que se atualiza através de ações de um interagente em relação às dos outros” (PRIMO, 2007, p.228). As interações reativas são marcadas por predeterminações que condicionam as trocas, ou seja, elas se estabelecem de acordo com as condições iniciais. O autor enfatiza que esses dois tipos de interação não se estabelecem de forma exclusiva.

Na educação online, as interações mútuas são fundamentais na produção do conhecimento, “no estabelecimento de um processo problematizador, opondo-se ao modelo que se funda no simples *ensino* online, baseado em apostilas digitais e testes automatizados de múltipla escolha, ou seja, na interação reativa” (id, p. 231).

Compreendemos que a interatividade tem um grande potencial no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento dos cursos online. Porém, muitos cursos a distância adotam modelos idênticos aos dos cursos presenciais tradicionais, tanto no formato, quanto na proposta metodológica, desconsiderando as peculiaridades dessa modalidade de ensino.

No intuito de melhor compreender as possibilidades da educação online, do ambiente virtual de aprendizagem e os processos de produção de subjetividade nesse ambiente, faz-se necessária uma reflexão sobre o conceito de virtual. O que é o virtual? O virtual é real? Como o virtual pode potencializar (ou não) a interação entre as pessoas e, conseqüentemente, a produção do conhecimento? Essas são questões que me instigaram a pensar e tentar compreender o virtual como potência para a comunicação em rede, para a construção do conhecimento e para a formação de professores de cursos online com a utilização das interfaces do AVA.

Atualmente, é muito comum a utilização do termo virtual para designar os ambientes informacionais, a produção digital, o ciberespaço, a Internet. Entretanto, o conceito de virtual é muito mais amplo e vai além das tecnologias digitais.

Lévy (2008, p. 74) define os diferentes sentidos do termo virtual, do mais fraco ao mais forte, conforme mostra o Quadro 1.

	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Virtual no sentido comum	Falso, ilusório, irreal, imaginário, possível	
Virtual no sentido filosófico	Existe em potência e não em ato, existe sem estar presente	A árvore na semente (por oposição à atualidade de uma árvore que tenha crescido de fato) / uma palavra na língua (por oposição à atualidade de uma ocorrência de pronúncia ou interpretação)
Mundo virtual no sentido da possibilidade de cálculo computacional	Universo de possíveis calculáveis a partir de um modelo digital e de entradas fornecidas por um usuário	Conjunto das mensagens que podem ser emitidas respectivamente por: - programas para edição de texto, desenho ou música; - sistema de hipertexto; - bancos de dados; - sistemas especializados; - simulações interativas, etc.
Mundo virtual no sentido do dispositivo informacional	A mensagem é um espaço de interação por proximidade dentro do qual o explorador pode controlar diretamente um representante de si mesmo	- mapas dinâmicos de dados apresentando a informação em função do “ponto de vista”, da posição ou do histórico do explorador; - RPG em rede; - videogames; - simuladores de vôo; - realidades virtuais, etc.
Mundo virtual no sentido tecnológico estrito	Ilusão de interação sensório-motora com um modelo computacional	Uso de óculos estereoscópicos, datagloves para visitas a monumentos reconstituídos, treinamentos em cirurgias, etc

Quadro 1: Os diferentes sentidos do virtual, do mais fraco ao mais forte. (LÉVY, 2008 p.74)

Observamos nesse quadro que o termo “virtual” ganha sentidos diferentes de acordo com a área de conhecimento. Porém, em todas elas, compreende-se o virtual como real. “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). Mas, como se atualiza o virtual? Pensamos que a produção de subjetividade é o que possibilita esse processo de passagem do virtual para o atual, da potência ao ato.

No trecho final do livro *O que é o virtual*, (2009), assegura Lévy:

Seres humanos, pessoas daqui e de toda parte, vocês que são arrastados no grande movimento da desterritorialização, vocês que são enxertados no hipercoipo da humanidade e cuja pulsação ecoa as gigantescas pulsações deste hipercoipo, vocês que pensam reunidos e dispersos entre o hipercórtex das nações, vocês que vivem capturados, esartejados, nesse imenso

acontecimento do mundo que não cessa de voltar a si e de recriar-se, vocês que são jogados vivos no virtual, vocês que são pegos nesse enorme fluxo do ser, sim, no núcleo mesmo desse estranho turbilhão, vocês estão em sua casa. Bem-vindos à nova morada do gênero humano. Bem-vindos aos caminhos do virtual! (LÉVY, 2009, p. 150)

Será mesmo o virtual a nova morada do homem? Pensemos, inicialmente, sobre a origem do termo. Virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, que significa força, potência. Segundo Lévy (2009), 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 formal. A árvore, por exemplo, está virtualmente presente na semente. Podemos pensar que o virtual é potência em processo de atualização, e que, tanto o virtual, quanto o atual, são reais. O virtual se opõe ao atual, e não ao real, e não substitui o real, mas potencializa, multiplica as possibilidades de atualizá-lo. Portanto, Lévy (1999), baseado em Deleuze, afirma que o virtual não se opõe ao real, mas, ao atual. Nas palavras de Deleuze:

Em tudo isto, o único perigo é confundir o virtual com o possível. Com efeito, o possível opõe-se ao real; o processo do possível é, pois, uma realização. O virtual, ao contrário, não se opõe ao real; ele possui uma plena realidade por si mesmo. Seu processo é a atualização. (DELEUZE, 1988, p. 339)

Lévy (2009, p.16) acrescenta, ainda com base deleuziana, que o virtual “é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização”. O atual, como resolução de uma potência, faz surgir o criativo, a diferença, o novo.

Segundo Lopes (2005), é, talvez, nesse ponto que termine o encontro das concepções de virtual entre Deleuze e Lévy. Na obra deleuziana, o virtual não se refere a uma reconhecimento e não fundaria, em si mesmo, uma realidade a ser (re)conhecida. O virtual existiria como potência, nuvem de intensidades que estaria ao redor do atual (DELEUZE, 1996). Lévy, ao propor o estudo do virtual e dos processos de virtualização, refere-se ao virtual como algo que existe como realidade “reconhecível”, como lugar (mesmo que nunca totalizável), mas que, em um movimento de desterritorialização, passa a existir como dimensão que não ocupa um local definido dentro de um espaço, como lugar (LOPES, 2005).

Lemos, Cardoso e Palácios (2005) dizem que virtualizações e atualizações fazem parte da composição daquilo que chamamos de realidade e que o real pode ser o conjunto de

processos de virtualização e atualização sucessivos, em que os primeiros são dispositivos de questionamento de um determinado estado de coisas, e os segundos, formas de resoluções desses problemas.

Segundo Alliez, no livro *Deleuze Filosofia Virtual* (1996), a relação do atual com o virtual constitui sempre

[...] um circuito, mas de duas maneiras: ora o atual remete a virtuais como a outras coisas em vastos circuitos, onde o virtual se atualiza, ora o atual remete ao virtual como a seu próprio virtual, nos menores circuitos onde o virtual cristaliza com o atual. O plano de imanência contém a um só tempo a atualização como relação do virtual com outros termos, e mesmo o atual como termo com o qual o virtual se intercambia. Em todos os casos, a relação do atual com o virtual não é a que se pode estabelecer entre dois atuais. Os atuais implicam indivíduos já constituídos, e determinações por pontos ordinários; ao passo que a relação entre o atual e o virtual forma uma individuação em ato ou uma singularização por pontos relevantes a serem determinados em cada caso. (ALLIENZ, 1996, p. 54)

Essa relação entre atual e virtual nos interessa na medida em que, refletindo sobre o ambiente virtual de aprendizagem, podemos pensar que o espaço virtual pode potencializar a força do virtual em processo de atualização. O ciberespaço é um enorme hipertexto planetário, um conjunto de hipertextos interligados entre si, onde podemos adicionar, retirar e modificar partes desse texto vivo (LEMOS, 2008). Portanto, o ciberespaço, como espaço virtual, é real, pois o virtual como real diz respeito ao modo de ser das “coisas” incorpóreas e à produção de signos.

Pelo que foi posto e entendendo o virtual vinculado à tecnologia, ao ciberespaço compreendemos que o virtual, como real, é uma nova morada do gênero humano, conforme declarou Lévy (2009). Porém, pensando o virtual para além das tecnologias digitais, como possibilidade infinita para o pensamento, força, potência, não podemos considerar o virtual como uma nova morada, pois sempre foi a morada do ser humano. Não temos outro mundo, temos o mundo do agora, e o *virtus* sempre fez parte da vida do homem. No virtual, aprendemos, nos comunicamos, produzimos subjetividade, vivemos. Nesse sentido, o virtual não diz respeito apenas à utilização das tecnologias, mas elas potencializam as discussões sobre a virtualidade e trazem questões importantes para compreendermos a contemporaneidade. Quando falamos em ambiente virtual de aprendizagem, estamos falando de um espaço real, porém diferente da nossa sala de aula convencional, pois o AVA traz outras potencialidades, outras possibilidades para a educação.

Mas, o que significa ambiente virtual de aprendizagem (AVA)? Investigando o significado de AVA na literatura, encontrei cinco diferentes definições: Almeida (2003) define AVA como sistemas computacionais disponíveis na Internet, que integram várias mídias, linguagens e recursos, apresentam informações, promovem interação e socializam produções em qualquer tempo e espaço. Santos (2003, p. 223) afirma que “ambiente virtual é um espaço fecundo de significação, onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando, assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem”. Para Vavassori e Raabe (2003, p 135), “um ambiente virtual de aprendizagem é um sistema que reúne uma série de recursos e ferramentas, permitindo e potencializando sua utilização em atividades de aprendizagem através da Internet em um curso a distância”. Segundo Pereira (2007, p. 4), “AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo”, ou seja, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) consiste em uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem a distância. Já Valentini e Soares (2005, p. 19) afirmam que o AVA é um espaço social de interações “cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento: um lugar na Web, cenários onde as pessoas interagem, mediadas pela linguagem da hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os integrantes são possibilitados pela interface gráfica”.

Constatamos que, nas definições de Almeida (2003), Santos (2003) e Valentini e Soares (2005), o ambiente virtual de aprendizagem se refere à interação entre as pessoas, favorecida ou mediada pelos objetos técnicos, dando ênfase à comunicação para a construção do conhecimento. Porém, nas definições de Vavassori e Raabe (2003) e Pereira (2007), o AVA está vinculado à aplicação na Internet. Em minha compreensão, o ambiente virtual é muito mais do que um espaço acessado por meio da Internet. Os ambientes virtuais de aprendizagem não se restringem ao uso das tecnologias da informação e comunicação.

No intuito de ampliar esse conceito e como contribuição da tese, no processo cartográfico, definimos **ambiente virtual de aprendizagem como um dispositivo de produção de subjetividade, que é a combinação do visível, invisível, dizível, do silêncio, das forças, atitudes, relações e linhas, que conectam as pessoas que o habitam e que pode proporcionar afetos alegres e tristes, aumentando ou diminuindo a potência de agir de cada pessoa**. Essa definição está alicerçada em leituras de vários autores (DELEUZE, 1988, 2005; DELEUZE e GUATTARI, 2007, 2008, 2009; GUATTARI, 2008, 2009; AXT, 2006, 2008; OLIVEIRA, 2006) e na experiência de atuação na formação de docentes online no contexto da cibercultura e no processo da cartografia das subjetividades em AVA.

Como um dos atributos do ciberespaço, o virtual permite a organização do conhecimento em forma de rizoma³¹ (DELEUZE; GUATTARI, 2009). Apoiados na concepção de rizoma, podemos pensar, tanto na organização do conhecimento, quanto na própria compreensão do ambiente virtual de aprendizagem, como possível máquina revolucionária ou máquina de guerra, que, na definição de Deleuze (1992, p. 50), trata-se de "um agenciamento linear construído sobre linhas de fuga. Nesse sentido, a máquina de guerra não tem, de forma alguma, a guerra como objeto; tem como objeto um espaço muito especial, espaço liso, que ela compõe, ocupa e propaga".

O professor disse no fórum "Novos amigos chegam em nossa casa³²" do Espaço Dialógico

(FD160310)³³ Estou me sentindo muito desafiado neste curso. Trabalhar na educação é sempre um desafio muito grande e, no caso da formação de professores, o "friozinho na barriga" é ainda maior. [...]estou aqui para partilhar conhecimentos, experiências e dúvidas. Creio que podemos crescer muito ao participar de um espaço como este. [...] Defendo que os formadores possam participar desses ambientes de formação constantemente. Sozinho me sinto desconfortável. Prefiro ter com quem compartilhar dúvidas, descobertas, ideias, informações corriqueiras etc.,

Esse enunciado indica a força do trabalho coletivo, colaborativo, rizomático no espaço virtual e que pode, em algum momento, encontrar linhas de fuga, superar as instâncias de poder presentes no AVA e favorecer a potencial máquina de guerra.

Em outro momento da pesquisa de campo, inseri no ED, no fórum "Conversando sobre EaD", a mensagem a seguir com o objetivo de provocar reflexão e discussão entre os professores-parceiros³⁴. O e-mail incorporado à mensagem foi enviado por um aluno do curso

³¹ Rizoma é um termo da biologia, mais especificamente da botânica, é uma ramificação própria de algumas plantas que pode brotar de qualquer ponto da planta e pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independentemente de sua localização na planta. Deleuze e Guattari (2009) utilizam a imagem do rizoma em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade e o conhecimento - imagem arborescente. Para facilitar a compreensão do leitor, ainda nesta seção serão detalhados os princípios do rizoma.

³² O Espaço Dialógico foi criado no Moodle/UFBA e, inicialmente, era um espaço virtual sem propostas de discussão ou configurações definidas *a priori*. A partir da demanda da prática da EaD no curso "Mídias na Educação" (curso em que os professores-parceiros atuavam), os professores foram inserindo fóruns de discussão, *wikis*, *chats* e outras interfaces, compartilhado material multimídia para leitura (texto, vídeos, imagens) e produzindo o ED, formando-se com o outro. O fórum "Novos amigos chegam em nossa casa" foi criado para a apresentação dos professores, já que, mesmo trabalhando no curso "Mídias na Educação", nem todos se conheciam.

³³ São utilizadas as abreviaturas RP, FD, CH, DC, EM, EN, para nos referirmos às falas retiradas das reuniões presenciais (RP), dos fóruns de discussão (FD), *chat* (CH), diário de campo (DC) no Espaço Dialógico, dos e-mails (EM) enviados pelos professores e das entrevistas individuais (EN), respectivamente. A sequência dos números que seguem a abreviatura indica a data em que ocorreu a mensagem, por exemplo, (RP150709) foi retirado da reunião presencial do dia 15 de julho de 2009. No intuito de facilitar a leitura, as falas dos professores estão em azul.

³⁴ Os professores-parceiros são os professores do Curso a Distância "Mídias na Educação", que foram sujeitos da pesquisa. No capítulo 3, descrevemos, detalhadamente, os parceiros da pesquisa.

“Mídias na Educação” para os seus colegas e tutor e, posteriormente, foi encaminhado para o meu e-mail por um professor-parceiro.

(FD091209)³⁵ Pessoal, Recebi hoje cedo no meu e-mail uma mensagem de uma aluna do curso Mídias na Educação. Acho que o que a professora coloca é muito significativo para podermos pensar a EaD. Somos professores-tutores-formadores comprometidos com a qualidade da educação e, por isso, é importante ouvirmos o outro. O outro aluno, professor, cursista, colega, eu...

Mensagem da professora:

*"Colegas e tutora,
Preocupada com a qualidade de um curso a distância que bem sabemos fica à desejar, gostaria de saber o motivo de total falta de interação deste módulo avançado nas atividades. Se realmente a metodologia é assim eu peço desculpas. Recebi um e-mail que depois de dezembro só haverá interação em fevereiro, estou sentindo um certo distanciamento já algum tempo. Concordam comigo ou é assim mesmo."*

Acho que temos muito o que conversar sobre essa mensagem, não acham? Qual a imagem que os cursistas têm da EaD? qual a nossa postura frente aos desafios postos? O que estamos fazendo para melhorar a nossa prática na EaD? abraço, Elmara

Após a socialização da mensagem no ED, houve um longo silêncio; nenhuma mensagem foi enviada pelos professores para aquele tópico do fórum. Cinco meses se passaram até que uma professora-parceira, que, na ocasião, já havia se desligado do curso “Mídias na Educação”, fez alguns questionamentos naquele fórum de discussão:

(FD200510) Estive distanciada deste espaço por motivos de estudo e pesquisa, mas como casa que tem o dialogo como fundante aqui estou para trocar saberes. Lendo a mensagem da professora não pude deixar de lembrar dos anseios e expectativas enquanto tutora que fui neste curso Mídias na educação. Um dos anseios, escutar o aluno a partir da consciencia e amplitude do meu papel diante do cursista e da coordenação. Afinal, qual a concepção de tutoria que permeia nosso fazer nesta proposta de curso? Uma tutoria pro-ativa ou reativa?? afinal nosso papel (enquanto tutor) é primordial para a realização e efetividade da educação online, não é verdade?.

Essa mensagem criou, mais uma vez, certo desconforto, pois ficou evidenciada a ausência de discussão sobre o papel do tutor no curso e a ausência de formação dos

³⁵ Todas as “falas” dos professores-parceiros, tanto no Espaço Dialógico quanto nos e-mails, foram transcritas literalmente. Portanto, as possíveis incorreções (erros gráficos) ou incoerências (erros lógicos) nos enunciados dos professores foram mantidas, conforme orientação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), NBR 10520/2002.

professores para atuar em cursos online. A mensagem da professora foi a única no tópico de discussão “Conversando sobre EaD” no fórum “Educação a distância: construindo novos caminhos”.

A minha intenção neste estudo não é fazer a análise das pessoas, mas interpretar os acontecimentos no Espaço Dialógico, entendido, nessa tese, como um conjunto de pequenos eventos que configuram algo mais ou menos territorializado, encontro entre pessoas produzindo fluxos, relações. Os acontecimentos são singulares e não previsíveis, como na lógica baseada na identidade, na qual tudo está definido. Esses eventos (a mensagem da aluna, o encaminhamento da mensagem pela pesquisadora-viajante para o ED, a mensagem da professora no fórum, o silêncio) poderiam ter se configurado com uma linha de fuga, ou seja, poderiam ter agenciado o desejo de outros professores para discutir o papel do tutor na EaD e, quiçá, transformado algumas práticas reativas de tutoria. Porém, nesse caso, a discussão proposta no espaço coletivo também poderia expor as fragilidades da formação dos docentes online, do curso e da própria EaD. Não podemos afirmar que os professores não foram agenciados com esse acontecimento, pois oito acessaram o fórum³⁶; porém não se pronunciaram, atuaram como observadores. Para esses professores, o acontecimento pode ter agenciado o desejo, porém, por questões que não sabemos quais, preferiram ficar em silêncio.

Evidencia-se, a partir desse acontecimento, que há linhas de poder que perpassam o AVA e, em certa medida, podem diminuir a potência de agir no próprio ambiente de formação. Neste estudo, o acontecimento se configura não apenas como marca de uma subjetividade, mas como a constituição da própria subjetividade.

Apesar do acontecimento relatado não ter se configurado como máquina de guerra no AVA, é sempre possível encontrar linhas de fuga nos modos dominantes e hegemônicos, assim como nos modos dominados, subalternos, pois o desenvolvimento da subjetividade traz possibilidades de desvio e singularização.

A máquina de guerra é um agenciamento que se constrói pelas linhas de fuga e pode superar o poder instituído no AVA. É uma potencial máquina revolucionária e pode aparecer na escrita, nos diálogos ou atitudes dos habitantes no AVA. As linhas de fuga podem ser percebidas na invenção de problemas, nos questionamentos, nas atitudes dos professores, nas mensagens que instigam, que deslocam a concepção homogeneizadora no AVA, na

³⁶ Por meio dos *logs*, é possível verificar os acessos individuais a cada interface do ambiente. Os *logs* são os registros dos acessos, atividades, percursos de cada usuário, gerados por um sistema de computador, nesse caso, pela plataforma de aprendizagem *Moodle*. Apesar de não haver mensagens no tópico do fórum, foi nos *logs* que constatamos que oito professores acessaram o tópico de discussão “Conversando sobre EAD” no fórum “Educação a distância: construindo novos caminhos”.

possibilidade de produção rizomática do conhecimento. Quando a professora questiona *qual a concepção de tutoria que permeia nosso fazer nesta proposta de curso? Uma tutoria pro-ativa ou reativa??*, mesmo com o silêncio dos colegas, essa mensagem pode ter provocado, em alguns professores, reflexão sobre o seu papel no curso, sobre a atuação do tutor na EaD, indicando que a perspectiva rizomática de produção do conhecimento no AVA, em que todos os pontos se conectam com todos e o poder não é centralizado, pode favorecer o aparecimento das linhas de fuga e, conseqüentemente, mudança de contexto na formação dos docentes online. Nesse sentido, o ambiente virtual de aprendizagem é o próprio rizoma e a sua epistemologia.

Deleuze e Guattari (2009) utilizam a imagem do rizoma em oposição à forma segmentada de conceber a realidade e o conhecimento – imagem arborescente. Enquanto a árvore necessita de uma unidade principal (raiz) para se desenvolver, é dominada pela lógica binária e relações biunívocas e não compreende a multiplicidade, o rizoma tem formas diversas, não tem começo nem fim. Na teoria deleuzo-guattariana, o rizoma é definido por um espaço de encontro das múltiplas subjetividades dos atores sociais. Esse é um conceito filosófico que tem origem no termo vindo da biologia (botânica). O rizoma é uma estrutura de algumas plantas, cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto e transformar-se em bulbo ou tubérculo; é um caule subterrâneo que possui várias raízes formando um emaranhado. O rizoma pode ser rompido em qualquer parte e se conectar a outra parte, pois é constituído por múltiplas entradas e saídas.

Os autores, no livro *Mil Platôs* (2009), enumeram as características do rizoma: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e não decalcomania.

Descreveremos brevemente essas características, pois, na perspectiva da educação online, nos interessa pensar o ambiente virtual de aprendizagem como ambiente rizomático, que proporciona a abertura à singularidade e à multiplicidade.

Os primeiros princípios do rizoma são conexão e heterogeneidade – significam que qualquer ponto de um rizoma pode se conectar com outro ponto, promovendo a heterogeneidade.

O terceiro princípio é o da multiplicidade – indica que o rizoma não mantém conexão com o uno, como sujeito e objeto, como acontece no sistema arborescente, mas com dimensões. “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.16). As multiplicidades se definem pelo fora, pelas linhas

que compõem o rizoma. Deleuze e Guattari atualizam a compreensão de multiplicidade pelos movimentos da marionete: nem a pessoa que conduz nem o boneco conduzido, mas os fios que conduzem a marionete constituem multiplicidade, ligam, comunicam as partes. O que importa são as linhas de um ponto a outro, e não o ponto em si.

Como quarto princípio os autores citam a ruptura assignificante – um rizoma pode ser rompido, quebrado em algum lugar qualquer, mas pode ser retomado por uma de suas linhas. Cada vez que há quebra no rizoma, as linhas segmentares explodem em linhas de fuga, que são parte do rizoma.

O quinto e o sexto princípios são a cartografia e a decalcomania – a lógica dos sistemas arborescentes é uma lógica do decalque e da reprodução. Faz-se decalque do que já está dado. A árvore articula e hierarquiza os decalques. O rizoma, ao contrário, não é decalque, é mapa. O mapa é aberto e desmontável, pode ser conectado em qualquer uma de suas partes ou dimensões, pode ser reconstruído e tem entradas múltiplas, diferente do decalque, que volta sempre ao mesmo. O mapa indica caminhos e expressa algo por vir, um devir. Ele pode ser ressignificado, redesenhado, revisto. Porém, é preciso não opor os dois sistemas para não cairmos no dualismo. “É preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa [...] O decalque reproduz os impasses, os bloqueios, os pontos de estruturação do mapa”. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 23).

Pensar o ambiente virtual de aprendizagem na perspectiva rizomática requer propor outra forma de construção desse ambiente, fugindo das hierarquias, dos modelos e pensando o espaço de construção coletiva que favoreça a conexão, a heterogeneidade, as linhas de fuga, o desejo, onde as relações/linhas que conectam as pessoas gerem a multiplicidade.

Os AVAs têm especificidades que podem ser agenciadas de diferentes modos e, assim, produzir processos de subjetivação (AXT et al., 2003). O AVA pode ser, por um lado, ambiente rizomático, propício à construção de sentidos, espaço de possibilidades de expressão, pode favorecer a criação de uma rede de comunicação; por outro lado, pode ser um espaço de recalque, de produção de subjetividades massificadoras, homogeneizadoras.

O conceito de ambiente virtual de aprendizagem, neste estudo, é muito mais amplo do que o conceito de ambientes virtuais estruturados, como *Moodle*, e-Proinfo, Teleduc, entre outros. Para enfatizar essa diferença, passamos a chamar esses ambientes estruturados de

plataformas de aprendizagem³⁷. A plataforma, nessa perspectiva, faz parte do ambiente virtual de aprendizagem, mas não é o ambiente virtual de aprendizagem.

2.2.2 Plataformas de aprendizagem

Há, atualmente, várias plataformas de aprendizagem. Como exemplos, podemos citar: o Teleduc, desenvolvido pela Universidade de Campinas (UNICAMP); o AulaNet da PUC-RJ; o e-Proinfo³⁸, desenvolvido por uma equipe do Ministério da Educação; o WebCT (Web Course Tools), criado pela University of British Columbia e utilizado em alguns cursos da Universidad Nacional de Educación a Distância (UNED) da Espanha³⁹; o Lótus LMS, desenvolvido pela IBM software; o aLF, desenvolvido pela Universidad Nacional de Educación a Distância (UNED) da Espanha, além do *Moodle*, que é um dos mais utilizados no mundo.

O *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)* é uma plataforma de aprendizagem que tem como base a pedagogia construcionista⁴⁰. Foi desenvolvido em 1999 pelo australiano Martin Dougiamas. Por ser *software* livre, potencializa a inteligência coletiva (LÉVY, 1999), segundo a qual cada um tem um saber e ninguém sabe tudo; não se aprende sozinho, mas em comunhão. É utilizado por inúmeras instituições de ensino em todo o mundo e tem uma grande comunidade de pesquisa (www.moodle.org), que desenvolve novas ferramentas e discute aspectos pedagógicos de utilização da plataforma. Por ser um ambiente desenvolvido com a concepção de software livre e potencializar a autoria, a criatividade e a interatividade, neste estudo, o *Moodle* foi utilizado como campo de pesquisa.

³⁷ Optamos por identificar os ambientes estruturados como “plataformas de aprendizagem”, e não ambientes virtuais de aprendizagem, pois, neste estudo, o conceito de AVA extrapola a técnica e a tecnologia e é entendido como um dispositivo de produção de subjetividade.

³⁸ O *e-Proinfo* é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem, desenvolvido pelo MEC, que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. <http://portal.mec.gov.br/> acesso 13 de maio de 2010. Na Bahia, a UESB utilizava, no período da pesquisa, esse ambiente no curso “Mídias na Educação”. Atualmente a instituição migrou esse curso para a plataforma *Moodle*.

³⁹ A UNED está migrando os cursos da plataforma *WebCT* para a plataforma ALF. Apenas os cursos que ainda não foram finalizados continuam no *WebCT*.

⁴⁰ O construcionismo foi desenvolvido por Seymour Papert, um psicólogo que foi trabalhar no Laboratório de Inteligência Artificial do MIT e adaptou os princípios do Construtivismo Cognitivo de Piaget e construiu um conjunto de premissas a serem usadas quando aplicando a tecnologia de computadores como auxiliar ao processo de construção de conhecimento.

No curso “Mídias na Educação” é utilizado o e-Proinfo como plataforma de aprendizagem. Portanto, os professores, parceiros da pesquisa, trabalham nessa plataforma interagindo com os professores-cursistas. O e-Proinfo é uma plataforma colaborativa de aprendizagem, com base em tecnologia *web* e permite a administração e implementação de cursos a distância ou o apoio a cursos presenciais. É um software livre e é distribuído gratuitamente. Foi desenvolvido por uma equipe da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. O e-Proinfo é composto por dois módulos: um para os participantes, cursistas, e outro para o administrador, que permite a gestão e escolha das interfaces disponíveis no ambiente.

O e-Proinfo⁴¹ é um ambiente burocrático, hierárquico, não é um sistema de fácil operação. No Espaço Dialógico, criado no *Moodle*, os professores emitiram algumas opiniões sobre o e-Proinfo, referindo-se à plataforma utilizada no curso “Mídias na Educação”:

(DI110809) Tenho gostado muito dos conteúdos e da proposta do curso, porém a volta para o e-proinfo tem sido traumática. O ambiente parece mais um monte de compartimentos, como o currículo das nossas escolas. Tudo separadinho.

(FD110809) O e-proinfo tem algumas amarras/limitações incríveis. Isto dificulta torna-lo mais acolhedor. A depender do dispositivo ele não aceita inserção das tags.

(FD110809) No e-proinfo teve portfólio, ou melhor webfolio em outras edições anteriores, hoje mais não. O unico recurso que podemos utilizar é o forum, na mesma perspectiva da socialização do endereço do blog.

Esses depoimentos evidenciam algumas restrições da plataforma e-Proinfo, que, além de não ter uma interface amigável, não favorece as interações.

Em pesquisa feita para analisar o desempenho de três plataformas de aprendizagem – Solar, *Moodle* e e-Proinfo (FERNANDES; CASTRO FILHO, s/d) –, o e-Proinfo ficou em último lugar em 11 dos 12 quesitos analisados, quais sejam: critérios de desempenho, interface com o usuário, administração, facilidade de administração de cursos, apresentação geral da interface, funcionalidade do sistema, navegabilidade na plataforma, legibilidade da plataforma, mecanismos de comunicação, meios de publicação do conteúdo, aspectos de implementação.

Segundo a pesquisa, o *Moodle* atingiu resultados superiores aos outros dois ambientes na maioria dos itens analisados (Figura 1).

⁴¹ Em 2012 o MEC lançou o Novo e-Proinfo que é uma evolução da plataforma e-Proinfo que foi utilizada no curso Mídias na Educação. www.e-proinfo.mec.gov.br

Figura 1 - Panorama dos resultados da avaliação de desempenho dos ambiente *Moodle*, e-Proinfo e Solar**Tabela 2 – Panorama dos resultados dos quadros do Módulo I (Educadores)**

Títulos dos critérios avaliados	Moodle	e-ProInfo	Solar
Apresentação geral da interface	85	59	74
Legibilidade da interface	83	78,8	94
Documentação on-line do sistema	86,6	81,5	57,7
Avaliação dos princípios interativos	75	66,6	44,4
Navegabilidade da plataforma	86,1	67,9	79,6
Avaliação dos mecanismos de comunicação	88,8	84,6	92,6
Meios para publicação de conteúdos	71,6	76,9	77,7
Mecanismos de interação do ambiente	100	84,6	100
Mecanismos de avaliação do ambiente	76,1	47,2	30,1

Fonte: Fernandes e Castro Filho, S/D

O e-Proinfo é utilizado na maioria dos cursos disponibilizados pelo MEC, porém, algumas universidades, como a Universidade de Brasília, por exemplo, migraram os cursos em parceria com o MEC, como o curso “Mídias na Educação”, do e-Proinfo para o *Moodle*. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Instituto Federal de Santa Catarina também utilizam o *Moodle* para o desenvolvimento desse curso. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia está passando por esse processo de mudança de plataforma de aprendizagem. A turma de especialização “Mídias na Educação”, que iniciou o curso no final de 2010, já utiliza o *Moodle* como ambiente de interação. Em 2011, o curso básico também foi transferido para o *Moodle*.

As plataformas de aprendizagem são espaços importantes para a formação de professores de cursos online, pois são, ao mesmo tempo, utilizados para a interação entre os professores e a própria proposta de currículo dos cursos online.

Depois de termos definido AVA e plataforma de aprendizagem e caracterizado algumas plataformas, compreendemos que é necessário, para enfatizar a relevância deste estudo, trazeremos uma visão ampliada e uma breve contextualização das ações de educação a distância no Brasil para que possamos avançar na cartografia da produção de subjetividade no AVA. Passemos às políticas públicas brasileiras em EaD.

2.3 SEGUNDA DOBRA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação brasileira vive um processo de crise (desvalorização do profissional da educação; imposição de pedagogias e políticas públicas desvinculadas da realidade do professor e do aluno; pedagogias que reforçam o *status quo* e não permitem a transformação das pessoas, da sociedade; crise de autoridade, subserviência ao modelo neoliberal; proselitismo dos governos estadual, federal e municipal em relação à educação, entre outras razões), que nos faz repensar as políticas públicas nessa área e, em especial, neste estudo, repensar as políticas públicas relacionadas à educação a distância e à formação de docentes online.

Concordo com Axt (2008), quando diz que a instalação de uma nova ordem econômica, globalizada, na qual estamos imersos, contribuiu, entre outras coisas, e para além da difusão das TICs e da rede Internet, para uma proposta que considera a educação como bem de consumo, como produto e, portanto, sujeita às regras do comércio internacional. Na educação a distância atual, essa situação se apresenta na medida em que observamos, em alguns cursos e instituições, a imposição de currículos e avaliações homogêneos, desconsiderando questões culturais, regionais, éticas; valorização da quantidade em detrimento da qualidade da educação; expansão do número de vagas em instituições de nível superior sem um planejamento adequado, sem infraestrutura, sem formação de uma equipe mínima para a atuação nessa modalidade de ensino; além de desvalorização dos profissionais da educação.

A educação a distância tem o potencial de democratizar a educação, de chegar a lugares aonde os cursos presenciais não chegariam, de auxiliar na formação dos professores das diversas regiões do país. Porém, para que essa modalidade de educação se apresente como uma possibilidade de educação de qualidade, são necessárias políticas públicas bem definidas e baseadas em fundamentos de qualidade da educação. Só assim, os cursos na modalidade a distância não contribuirão para aumentar os problemas educacionais brasileiros.

Em relação às políticas públicas para a formação de professores, desde 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatória a formação superior para os professores do ensino fundamental e médio, várias ações⁴², em grande escala, têm sido desenvolvidas pelo governo federal para minimizar o problema da formação. Além da exigência legal, o baixo índice apresentado pelas escolas nos resultados do

⁴² Exemplos dessas ações: Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO); Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia (LPPP).

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tem pressionado o governo a tomar decisões, cuja demanda real é a formação de professores.

Mesmo com as ações governamentais, o número de professores sem a formação básica ainda é muito grande. Segundo dados do Censo Escolar 2011, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴³, 25% dos professores brasileiros ensinam sem diploma universitário. A meta do Plano Nacional de Educação para o período de 2011 a 2020 é zerar o número de professores sem formação superior. Como se observou que os cursos presenciais não seriam suficientes para dar conta dessa formação, os cursos a distância tornaram-se uma possibilidade de auxiliar a atingir essa meta.

Analisando a história da educação a distância no Brasil e no mundo, constatamos que os cursos a distância foram (e muitos ainda são) criados para atender a um grande número de pessoas que não tinham acesso a cursos presenciais, ou seja, eram produzidos para a massa.

A partir da década de 1970, vários países começaram a criar universidades públicas para oferecer cursos a distância com o objetivo de atender, com custo mais baixo, trabalhadores que necessitavam de qualificação. Países como Inglaterra e Alemanha conseguiram obter, depois de longa experiência, um bom padrão de qualidade nos seus cursos.

Naquela época, o Brasil investiu pouco na educação a distância, apenas criou alguns programas que utilizavam essa modalidade de ensino, como o “Projeto Minerva”, que visava incrementar a formação geral das populações pouco escolarizadas, e o “Logos”, voltado à formação de professores leigos (1973-1990) (GATTI; BARRETO, 2009).

A Educação a distância é uma realidade das políticas públicas contemporâneas no Brasil. O Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED), porém o poder público ainda não havia assumido uma política para a EaD; apenas apoiava projetos para atender demandas específicas na área educacional, como os telecursos, além de programas voltados à formação de professores, como o “Proformação”⁴⁴, dirigido a

⁴³ Dados obtidos no site <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/04/30/cai-numero-de-professores-da-educacao-basica-sem-diploma-superior> Acesso em 08 de setembro de 2012.

⁴⁴ O Proformação é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas cinco séries iniciais ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) das redes públicas de ensino do país. O Proformação utiliza atividades a distância, orientadas por material impresso e videográfico, atividades presenciais, concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados (encontros quinzenais), e atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas, acompanhadas por tutores e distribuídas por todo o período letivo. Dessa forma, somam-se os benefícios da formação em serviço às vantagens da educação a distância, atingindo uma população numerosa e dispersa geograficamente, com o fornecimento de orientações e conteúdos pedagógicos de qualidade. Informações obtidas em <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/> Acesso em 17 de junho de 2012.

professores leigos; “Salto para o Futuro”, destinado à formação continuada de professores de 1ª a 4ª série e de educação infantil, e alguns cursos de licenciatura (PRETTI, 2005). A SEED foi extinta em 2011, e os seus programas e ações passaram a ser vinculados a novas administrações, conforme Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011⁴⁵.

Desde a definição da EaD como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394\96), passando pelas metas do Plano Nacional de Educação, até a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, são várias as ações normativas e de execução que vão incorporando a EaD ao contexto educacional brasileiro.

O Art. 80 da LDB preceitua:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Embora o poder público, até o início dos anos 2000, não tenha priorizado nem incentivado a educação a distância como política pública educacional, a EaD representa uma modalidade de ensino que vem sendo utilizada há muito tempo. O Instituto Monitor, fundado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, que atua há mais de sessenta anos, são pioneiros nessa modalidade. Inicialmente, utilizava-se a correspondência como tecnologia mediadora entre aluno e professor. O aluno recebia apostilas, livros, provas pelo correio, respondia e enviava de volta para a instituição organizadora do curso. O rádio também foi utilizado na EaD, nos anos 60, para transmitir aulas a pessoas geograficamente distantes. Em 1965, o

⁴⁵ Decreto disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm Acesso em 30 de maio de 2011.

poder público criou as TVs Educativas, que foram importantes, naquela época, para a educação brasileira, pois auxiliavam na qualificação de muitos trabalhadores. Nos anos 1980, surgiram os telecurtos, que eram transmitidos pela TV com apoio de material didático impresso, vistos pelos alunos em diversos lugares do Brasil. Esse tipo de educação a distância ainda reflete nos dias atuais nos cursos que utilizam tecnologias digitais, em especial, as plataformas de aprendizagem.

Muitas dessas iniciativas foram descontinuadas ou não tiveram mais apoio do poder público com sucessivas mudanças de gestão. A ineficiência de alguns desses programas também foi creditada à falta de atualização do material didático, de atendimento sistematizado e personalizado de alunos, de sistemas de avaliação formativa, assim como ao fato de os programas serem quase sempre gerados no governo central para todo o território nacional e implementados sem consideração às diferenças regionais (GATTI; BARRETO, 2009).

Na década de 1990, algumas universidades públicas brasileiras começaram a implantar, ainda que timidamente, projetos de EaD nos seus programas. A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi pioneira nos cursos de licenciatura a distância (PRETI, 2005). A UFMT assessorou a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Estadual de Santa Catarina na constituição dos núcleos de EaD e, também, atuou como polo da UniRede⁴⁶. Além da UniRede, foram criados outros consórcios, como a Universidade Virtual Brasileira (UVB) (2000), que atuou na pesquisa e desenvolvimento de metodologias e tecnologias para ensino presencial e a distância; a Universidade Virtual (Univir) (1994), que deu ênfase no mercado corporativo; o Cederj (2002), que reúne as universidades públicas e o Centro de Ciências do Rio de Janeiro.

Com o crescimento dos consórcios, o envolvimento das universidades com EaD, o desenvolvimento de novos cursos e o aumento da demanda por formação, em especial, a formação de professores da educação básica, a modalidade a distância começou a ganhar importância nas políticas educacionais brasileiras.

Em 2004, o Ministério da Educação, com a Portaria, nº 4.059/04, autorizou as IESs a introduzirem disciplinas na modalidade semipresencial nos currículos dos cursos presenciais, correspondendo a, no máximo, 20% da carga horária total do curso.

Em 20 de dezembro de 2005, foi publicado, no Diário Oficial da União, o Decreto n.º 5.622 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de

⁴⁶ A UniRede foi um consórcio criado em 1999 pela UFMT, UFPR, UFSC e Universidade Estadual do Ceará. Em 2005 a UniRede contava com 69 consorciados.

27 de abril de 1998), regulamentando o Art. 80 da LDB, que trata, especificamente, da educação a distância. O art. 1º do Decreto n.º 5.622/2005 define a EaD como

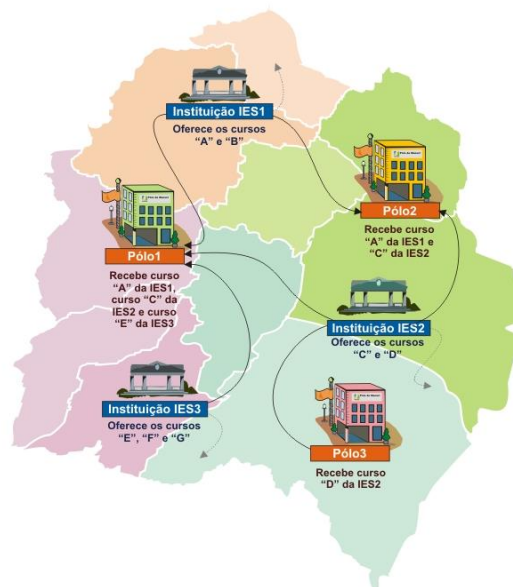
modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Outro ponto importante desse decreto diz respeito à equivalência entre os cursos presenciais e a distância, tanto no que se refere à carga horária quanto aos certificados.

Ainda em 2005, o MEC discutiu a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, em junho de 2006, pelo Decreto 5.800/2006, foi criada com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores no Brasil.

A UAB é um sistema formado por universidades públicas, que oferece cursos a distância de extensão, atualização, graduação e pós-graduação para a população de vários cantos do Brasil (Figura 2), em especial, para aqueles que têm dificuldade de acesso à formação universitária.

Figura 2 - Funcionamento da UAB



Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br>

Uma das prioridades da UAB é a formação de professores que atuam na educação básica do sistema público de ensino, mas, também, se propõe a oferecer cursos para formação de gestores e trabalhadores da educação básica, além de apoiar pesquisas inovadoras das

tecnologias da informação e comunicação no ensino superior e financiar os processos de implantação, execução e formação de pessoas em educação superior⁴⁷. Na Bahia, a primeira experiência da UAB teve início em 2007 com o curso de Administração da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esse projeto piloto foi realizado por 27 universidades públicas brasileiras em parceria com o Banco do Brasil e envolveu cerca de dez mil alunos em todo o país.

Em novembro de 2012, havia no Brasil 227 instituições⁴⁸ de ensino superior credenciadas para oferecer cursos a distância; destas, 104 são públicas, e 123, privadas (confessional, comunitária, filantrópica e particular no sentido estrito). A região Sudeste é responsável pela maior parte das instituições credenciadas (102 instituições, sendo 30 públicas e 72 privadas).

A UAB tem 95 instituições participantes. Na Bahia, há 7 universidades com cursos credenciados para serem oferecidos⁴⁹, quais sejam: UFBA (11 cursos - 2 graduações – bacharelado e licenciatura; 2 especializações; 7 extensões), UNEB (28 cursos - 13 graduações – 2 bacharelados e 11 licenciaturas; 7 especializações; 6 extensões e 2 aperfeiçoamentos), UESC (14 cursos - 7 licenciaturas; 3 especializações; 3 extensões 1 aperfeiçoamento), UESB (11 cursos - 9 licenciaturas, 1 especialização, 1 extensão), UEFS (2 licenciaturas), IFBA e UFRB (nenhuma oferta).

Para oferecer os cursos a distância, os municípios ou estados devem montar polos de apoio presencial. Os polos UAB (estaduais ou municipais) precisam ter uma estrutura física com, pelo menos, salas para secretaria, coordenação, tutoria, corpo docente, aula presencial, laboratório de informática e biblioteca. De acordo com a particularidade dos cursos oferecidos, são exigidas instalações específicas, como laboratório de química e física, por exemplo. Quanto aos funcionários, deve haver, pelo menos, coordenador, secretário, tutor presencial, técnico de informática, bibliotecário e auxiliar de secretaria. A elaboração e a oferta dos cursos, assim como a elaboração do material didático, ficam a cargo das IESs.

A legislação brasileira indica para a IES o modelo semipresencial. Os alunos são atendidos pelos tutores nos polos presenciais, de preferência próximos ao local onde residem. São 657 polos em todo o Brasil. Na Bahia, há 58 polos, sendo 32 municipais e 26 estaduais.

⁴⁷ Essas informações estão na página www.capes.uab.gov.br Acesso em 8 de setembro de 2012.

⁴⁸ Dados obtidos no site <http://siead.mec.gov.br/novosiead/web/emec/#tab=0> Acesso em 01 de março de 2012.

⁴⁹ Nem todos os cursos credenciados estão sendo oferecidos pelas universidades. A UESB, por exemplo, não iniciou nenhum curso de graduação a distância. Dados obtidos em: <http://www.uab.capes.gov.br/> Acesso em 08 de Setembro de 2012.

Destes, 15 estão em atividade⁵⁰. Como exemplo, temos o polo de Vitória da Conquista, que é estadual e funciona no espaço de uma escola desativada. O prédio é público e necessita de adaptações e reforma para que possa proporcionar as condições exigidas pelo MEC para funcionar. Já estão em andamento, desde 2009, os cursos de Licenciatura em Letras, Física, Biologia e Pedagogia pela UESC; Especialização em Educação a Distância pela UNEB; Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela UFBA; e Especialização em Ciências e Matemática pela UFRPE.

Há no polo dois laboratórios de informática conectados à Internet. Os laboratórios de física e biologia foram instalados quase dois anos depois do início dos cursos. A biblioteca tem uma quantidade razoável de exemplares de livros, periódicos e publicações especializadas. Infelizmente, observamos que poucos polos têm a estrutura necessária para acolher os alunos. Em muitos, falta infraestrutura básica, além de funcionários capacitados. Em janeiro de 2012, foi-me encaminhado um e-mail de um coordenador, descrevendo as condições do polo. Iniro a mensagem nesse texto para confirmar o que tenho discutido teoricamente.

(EM110112)Prezados,

Chegamos ao ponto mais crítico. Durante o mês de dezembro e início de janeiro utilizamos o prédio UAB de forma restrita, porém nossos presenciais ainda aconteciam sem maiores problemas, apesar do ocorrido em novembro. Porém em 10 de janeiro de 2012, constatamos que possivelmente várias tomadas estão danificadas, não permitindo seu uso de nenhuma forma, portanto, estamos com sérios problemas de logística, apesar de reduzirmos a carga horária do polo para prevenirmos maiores transtornos na parte elétrica e cancelarmos todos os eventos possíveis que não estejam vinculados aos projetos UAB. No momento conseguimos improvisar uma extensão para uso de apenas um laboratório de informática, mesmo assim sem iluminação, nem ar condicionado funcionando. Auditório, sala de tutoria e as quatro salas de aula estão sem energia, além dos corredores e pátio, estamos também sem nossa rede Wireless. A coordenação, secretaria e biblioteca funcionam precariamente, (com o uso de extensão) não sabemos até quando. Portanto, de agora em diante os encontros presenciais poderão ocorrer em outro local, caso seja necessário usarmos algum equipamento, como, por exemplo, data-show. Então, a nossa capacidade de funcionamento que já estava reduzida certamente ficará mais comprometida.

Sabemos que há, no Brasil, vários polos bem estruturados, com infraestrutura adequada, mas essa mensagem indica, também, um pouco do que está acontecendo em muitos

⁵⁰ Informações obtidas no site do Instituto Anísio Teixeira www.iat.educacao.ba.go.br. A Secretaria Estadual da Educação da Bahia, através do Instituto Anísio Teixeira, é a instituição mantenedora dos 26 polos estaduais, sendo responsável pela implantação e manutenção da infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos para o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos a distância. Acesso em 28 de novembro de 2012.

polos da UAB pelo país afora. São espaços improvisados, sem estrutura, muitas vezes funcionando dentro de escolas ou espaços alugados. Sem investimentos e priorização de políticas públicas voltadas para a formação em cursos a distância, não podemos vislumbrar uma EaD melhor.

A partir de 2005, o incentivo do poder público à educação a distância criou condições para o crescimento da educação superior e da formação de professores na modalidade a distância. O número de vagas cresceu exponencialmente. Segundo dados do Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil (CensoEaD, 2011), há atualmente 1.075.272 de alunos matriculados em instituições credenciadas pelo sistema de Educação (Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação), 1.074.106 matriculados em cursos livres (Senac, Senai, Fundação Bradesco, Alumni, Portal Educação etc.) e 498.653 alunos participando de cursos na educação corporativa (Itaú/Unibanco, Petrobras, Vale, Xerox etc.), ou seja, o Brasil passou de cerca de trezentas mil vagas em 2004 para cerca de dois milhões e meio de alunos participando de cursos a distância em 2010. A Universidade Aberta do Brasil já conta com cerca de 210.000 alunos⁵¹.

A UAB trouxe uma grande expectativa de melhoria da qualidade da educação a distância, pois, até então, o que víamos era uma número muito grande de faculdades e universidades privadas chegando a todos os cantos do país com cursos de graduação, pós-graduação com qualidade duvidosa. Algumas instituições particulares que não são sérias viram na EaD um grande nicho de mercado e privilegiaram os interesses econômicos em lugar da qualidade da educação. Estas instituições veem na educação a distância um bom e rentável negócio e não medem esforços para ocupar o maior espaço em menor tempo. Isso significa chegar a muitas cidades, montar polos sem estrutura mínima necessária e vender os cursos para um grande número de pessoas, tendo, assim, um custo baixo e uma rentabilidade alta. Essas instituições já estão sendo avaliadas pelo MEC e algumas descredenciadas⁵².

Constatamos que o modelo predominante no Brasil, no que se refere a cursos a distância, ainda é voltado para a autoaprendizagem, para a autoinstrução e teve as suas bases no modelo fordista de produção, ou seja, busca produzir em larga escala para atender ao consumo de massa.

⁵¹ Dados obtidos no site <http://uab.capes.gov.br> Acesso em 13 de novembro de 2012.

⁵² Em 2009, 29 instituições que ofereciam EaD foram descredenciadas pelo MEC ou tiveram cursos desativados em função da baixa qualidade do ensino. Em setembro de 2011, o Ministério da Educação descredenciou 198 polos de educação a distância da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) em todo o país. Em setembro de 2012, a Ulbra perdeu o status de universidade e não pode mais abrir novos cursos ou vagas na modalidade a distância nos próximos dois anos. Dados disponíveis em www.mec.gov.br Acesso em 08 de setembro de 2012.

As expectativas de mudança da EaD – da lógica de produção em massa para uma proposta de cursos singulares, voltados para a construção coletiva e, conseqüentemente, para a melhoria na qualidade dos cursos a distância, por parte das instituições públicas, – têm se configurado lentamente. Entretanto, o crescimento da EaD em algumas IESs públicas é desordenado, algumas não têm investido em projetos político-pedagógicos consistentes no que se refere às questões de ensino-aprendizagem, metodologias inovadoras adequadas à proposta da educação online e formação de docentes online.

Como uma das prioridades dos cursos a distância no Brasil é a formação dos professores da educação básica, segundo Gatti e Barreto (2009), a grande inquietação da comunidade de educadores é que a inserção de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, possa tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la.

O Ministério da Educação, considerando que o Brasil não pode propor um modelo único de educação a distância, em razão das diferenças regionais, organizou um documento de referência de qualidade para os cursos a distância. Segundo esse documento⁵³, em virtude da necessidade de uma abordagem sistêmica, os referenciais de qualidade para projetos de cursos a distância devem compreender categorias que envolvem aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Devem estar expressos no projeto político-pedagógico do curso os seguintes tópicos: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

O documento de referenciais de qualidade na EaD é importante na medida em que propõe parâmetros necessários para uma boa educação a distância, porém, analisando-o, constatamos que os referenciais estão muito mais voltados para questões técnicas do que para aspectos pedagógicos e metodológicos. É necessário que a fiscalização seja ostensiva para que possamos vislumbrar bons cursos e uma educação melhor.

A expansão dos cursos a distância via UAB está acontecendo rapidamente, mas a falta de estrutura de alguns polos, de algumas universidades e a fiscalização deficiente do Ministério da Educação (MEC) podem comprometer profundamente (já está comprometendo)

⁵³ Referenciais de Qualidade da Educação a Distância no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em 16 de junho de 2010.

a qualidade dos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, aumentar a resistência das pessoas em relação a EaD. Compreendemos que a formação dos docentes online deve ser prioridade nos projetos das instituições públicas que estão inserindo a modalidade a distância nos seus programas.

2.4 TERCEIRA DOBRA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de docentes online apresenta-se como mais uma dobra deste estudo. Quando falamos de formação de professores para atuar em cursos online, é fundamental esclarecer qual o nosso recorte nesse campo tão amplo de possibilidades.

Faz-se necessário explicitar a nossa compreensão de formação, já que muitos autores trazem visões diferenciadas nesse campo de pesquisa (JOSSO, 2004; KINCHELOE, 1997; MACEDO, 2000, 2010; NÓVOA, 1992, 1995; PIMENTA, 1999, PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; SCHON, 2000; GALLO, 2008; OLIVEIRA, em fase de publicação). A formação docente é entendida, neste trabalho, como um processo que compreende o sujeito como construtor da sua história, uma formação fundamentada na experiência de viver a tensão entre teoria e prática, tentando superar, diluir essa dicotomia; é um fenômeno que se dá no sujeito na sua relação com o outro, em comunhão com o outro; é uma práxis produtora de subjetividade, baseada no exercício da ética. Portanto, a formação é experiencial, vinculada a valores morais, éticos e políticos. Optamos também por estudar a formação do docente online à luz da teoria da diferença, isto é, pensar a diferença como parte do processo de produção de subjetividades e produção da própria vida, não perdendo de vista “o primeiro e fundamental axioma de que a formação de professores é antes uma práxis que uma teoria sobre uma prática” (OLIVEIRA, em fase de publicação⁵⁴).

Segundo Oliveira, a formação de professores como práxis nos coloca no cerne da contemporaneidade, nos afastando dos sistemas interpretativos lógicos ou das utopias formais e nos impulsiona ao cotidiano, à experiência, deixando de lado as soluções idealistas e as análises hiper-rationais características da pós-modernidade.

Apesar de compreendermos a formação como um fenômeno que se realiza na pessoa, fizemos a opção analítico-reflexiva e política de não desvincular a formação do contexto institucional (MACEDO, 2010), ou seja, do contexto em que as pessoas experimentam

⁵⁴ O artigo de Eduardo Oliveira “Ética e produção de subjetividade na formação de professores”, que utilizei como referência na tese, está em processo de publicação em livro pela Editora EDUFBA.

práticas formativas, orientadas por um currículo e por políticas que o guiam, no nosso caso, a formação para a docência online em instituição de ensino superior.

A política que tem sustentado as práticas hegemônicas da formação de professores de cursos online baseia-se no pressuposto da necessidade de aquisição de um saber instrumental, do manuseio das tecnologias digitais, das plataformas de aprendizagem, que possibilitam atender às exigências de um mundo globalizado, efeito das transformações propostas pelo Capitalismo Mundial Integrado (CMI)⁵⁵. Segundo Oliveira (em fase de publicação, p. 6),

Via de regra, a formação de professores tende a reproduzir a ideologia cultural e política dominantes, contribuindo, assim, para a produção de subjetividades conforme aos valores do consumismo e do individualismo, laminando as subjetividades, esvaziando seus conteúdos auto-poiéticos e através do discurso da diferenciação, acaba por produzir subjetividades em massa de sujeitos que restringem seus desejos – e frustrações – à sua capacidade de consumo individual imediato, desatento aos anseios coletivos.

Nesse cenário contemporâneo de formação de professores, observamos uma conformidade com os pressupostos do que Guattari chamou de CMI, marcado pela consolidação da hegemonia de um modo de produção capitalista. Assistimos a uma massificação da educação a distância e da formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Surgem os programas de formação de professores para atuar na educação a distância como processo de aquisição de conhecimento em etapas subsequentes, como se sempre faltasse algo a conhecer, algo que, adquirido, tornará o professor mais apto para os desafios educacionais contemporâneos, ou seja, processos formativos para atender demandas administrativas e burocráticas.

Cabe, neste estudo, portanto, uma crítica a essa concepção produtivista de formação, que visa “en(formar)”, controlar as pessoas como na era industrial da produção em massa. Assim, passamos a pensar a formação de docentes online a partir da invenção de outra metodologia que forma e se forma no movimento da práxis da educação online.

Nesse sentido, de acordo com Macedo (2010, p. 27) “não cabe mais pensar a formação como uma coisa exoterodeterminada, como ação para completar, reajustar, retificar existências

⁵⁵ O termo CMI foi criado por Félix Guattari para dizer que há uma forte tendência do capitalismo contemporâneo em buscar integrar os fluxos desterritorializantes que sempre estarão escapando de seus tentáculos reterritorializantes (GUATTARI, 1993). O acréscimo do sufixo “ismo” ao termo “capitalista” produziu um neologismo que traduz a noção de que a cartografia subjetiva do terceiro mundo e de países ex-integrantes do bloco socialista do leste europeu seguem padrões semelhantes de constituição dos países industrializados da vanguarda capitalista. (GUATTARI; ROLNIK, 2010).

ou como simples atendimento às demandas burocráticas”. É importante pensar a formação como um fenômeno em construção.

É nesse caminho de construção e compreendendo que o ensinar é inseparável do aprender, que pensamos a formação pautada na busca da construção do conhecimento, da aprendizagem contínua, da criatividade, da autoria colaborativa, consoante os desafios apresentados no dia a dia, nas reflexões sobre a experiência, favorecendo a imbricação entre formação pessoal e profissional. Macedo (2010) e Josso (2004) enfatizam que, se a formação não for experiencial, não é formação. Mas o que é uma formação experiencial? No livro *Experiência de vida e formação*, Marie-Christine Josso (2004) nos ajuda a refletir sobre essa questão quando diz que a formação experiencial é

[...] aprender a analisar os contributos das nossas atividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações eletivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; é descobrir que, neste desenvolvimento das nossas vivências transformamos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que as nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações bom como os nossos registros de expressão privilegiados. (JOSSO, 2004, p. 156)

A perspectiva da formação experiencial, assim como a da formação como práxis, nos inspirou no desenvolvimento deste estudo. Procuramos, nos processos de produção de subjetividade em AVA, outros territórios de formação, experiências singularizadas, linhas de fuga para que desterritorializações e reterritorializações acontecessem, e a formação fosse pautada não somente na capacidade de reproduzir bem ou mal conhecimentos ensinados ou não, mas em uma educação comprometida, responsável, rizomática. Concordamos com Larrossa (2002), quando diz que uma educação que atenda à experiência e que seja sensível à diferença requer, simplesmente, desenvolver certas formas de atenção ao que se apresenta e ao que nos acontece. Não atentar àquilo que determina as identidades, mas ao que modela, de modo sempre dinâmico e provisório, os acontecimentos, as ações, as relações e os comportamentos. Não atentar ao que os seres humanos são, mas ao que acontece, aos modos pelos quais se relacionam entre si, à experiência da relação. A convivência não está determinada por um jogo de identidades mais ou menos estáveis, mas está indeterminada por um conglomerado de acontecimentos sempre efêmeros, instáveis e, em grande parte, imprevisíveis.

Essa atenção, esse olhar atento à diferença, à singularidade e aos acontecimentos podem fazer parte da formação do docente online em ambiente virtual de aprendizagem. O AVA é um espaço privilegiado de registros de experiências, de práxis e de aprendizagem.

Mas, como aprendemos no AVA? Deleuze (1988, p. 270) diz que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender”. Tomando como inspiração essa provocação deleuziana, poderíamos perguntar que signos da sensibilidade, que afetos, que amores fazem alguém aprender ou não alguma coisa, fazem com que alguém seja agenciado, participe ou não dos movimentos formativos em AVA? Os signos situam-se nos limites do território, no nosso caso, do território ambiente virtual de aprendizagem. Na formação de docentes online, não sabemos de antemão que agenciamentos serão construídos para que a aprendizagem aconteça. Por isso, propusemos uma concepção de formação que tem o próprio processo de criação no espaço virtual, a própria experiência de produção e habitação desse território como processo de formação, pois aprendemos com o outro, formamo-nos com o outro pelos afetos. Utilizamos a produção de subjetividade, que é sempre coletiva, como ancoragem para essa concepção de formação. Portanto, compreendemos que

a formação de professores é uma práxis que encontra na produção de subjetividade e no exercício da ética fatores estratégicos na construção de sentidos do exercício formativo. A práxis da formação de professores exige a compreensão da dinâmica da produção de subjetividades para fortalecer o exercício da ética, ou, ainda, que a ética é a dimensão primeira da formação de professores para se construir subjetividades. (OLIVEIRA, em fase de publicação, p. 2)

Optamos por ressignificar o conceito de práxis para tratar a formação de docentes online como uma práxis produtora de subjetividade. A nossa visão de mundo, as nossas concepções políticas, culturais, sociais, econômicas geram a nossa práxis. Segundo Oliveira (id, p. 2) “a história das civilizações ocidentais consolidou o paradigma da representação, dando ênfase à racionalidade, valorizando a análise e a síntese para a compreensão da realidade, banindo para as margens as dimensões afetivas, perceptivas e energéticas”. O autor (ibid, p. 3) enfatiza que perceber como as subjetividades são modelizadas em suas dinâmicas e como as singularidades podem emergir é reconstruir a categoria *práxis* para que seja potente o bastante a fim de elucidar os complexos movimentos históricos contemporâneos, particularmente, para potencializar a práxis formativa em sua dimensão ética.

A práxis, no contexto que estamos utilizando, integra não só a teoria e a prática, mas, também, dimensões da subjetividade, como o afeto, o desejo e todos os sentimentos inerentes

às ações humanas. Esses vetores são importantes quando estudamos a produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem na formação de docentes online.

Inspirados em Guattari e Rolnik (2010), quando destacam que a subjetividade implica uma produção incessante e que acontece nos encontros que vivemos com o outro (outro-social, outro-acontecimento, outro-cultura, outro que produz efeitos na minha maneira de viver), compreendemos a formação em AVA como um processo experiencial de encontros com a diferença, com a autoria coletiva, com a práxis e com a construção do conhecimento vinculada aos afetos, à vida. “Os afetos são devires que, ora diminuem nossa potência de agir, ora nos tornam mais fortes” (LAZZAROTO, 2009, p.19).

A proposta da formação no Espaço Dialógico teve como pressuposto a experiência, o diálogo e a autoria como condutores do processo, ou seja, os próprios professores produziram e habitaram aquele espaço conforme demandas da prática da educação a distância e da própria vida desses professores. Tentamos sair do plano meramente analítico e apostar no plano propositivo e interventivo, a fim de superar nossos atuais limites de ação nos processos formativos.

Vejam algumas mensagens que refletem a expectativa dos professores, no início da pesquisa, com relação à vivência no ED.

(DC271010) Se tem uma coisa que senti muita falta quando tutora do ciclo básico foi a falta de um espaço de integração entre tutores e a coordenação. Agora, os tutores são agraciados com este espaço dialogico e ainda não se deram conta [sic].

(FD300709) Espero que este seja um espaço fecundo de formação, onde possamos descobrir, experimentar e compreender a dinâmica da cibercultura. Espero também conhecer pessoas interessantes e fazer amigos. Ah! Gosto de ler bons livros, ir ao cinema, curtir belas praias, bater – papo em barzinhos, enfim curtir a vida.

(FD041209) É um prazer participar deste espaço tão aconchegante que já considero como minha casa pelo afeto e carinho de nossa anfitriã como pelo convívio prazeroso que teremos por aqui.

Nessas mensagens dos professores, há indícios de reconhecimento da importância de um espaço de integração, de interação, de formação para os que estão atuando na educação online e necessitam de uma formação continuada e permanente. Porém, as subjetividades produzidas no ambiente virtual de aprendizagem muitas vezes são repressoras, ou seja, para se expor em um espaço de formação, parece ser necessário que já se tenha compreensão e “domínio” daquele espaço ou das discussões propostas. Como muitos professores que

participaram do estudo estavam atuando pela primeira vez como professores de curso a distância, muitos deles não se manifestaram no ED, não expuseram as suas dificuldades com relação à plataforma de aprendizagem, à educação online ou a conteúdos específicos do curso “Mídias na Educação”. A falta de experiência de muitos professores na modalidade de educação online fez com que eles não se sentissem à vontade naquele espaço, atuassem apenas como observadores. Por não conhecerem a plataforma de aprendizagem, nesse caso, o *Moodle*, e não terem experiência na educação online, muitos professores agem de forma reativa e não propositiva. Mas, o espaço formativo não deveria ser um espaço aberto, dialógico, de acolhimento da diferença? Se é necessário saber e conhecer de antemão o que está sendo proposto para a formação, que sentido faz o processo formativo? Essas questões nos instigaram a pensar sobre as linhas de força que indicam o poder-saber no AVA⁵⁶.

Para que o Espaço Dialógico se configurasse como um espaço de formação, incentivamos o relato das experiências de vida dos professores. Foi muito rico para todo o grupo quando quatro professores narraram a sua trajetória na EaD, as suas dificuldades iniciais, limitações e conquistas, conforme enunciados⁵⁷ a seguir:

(FD160310) Trabalhar com EaD tem sido gratificante para minha trajetória profissional. O início não foi nada fácil. Confesso que passei maus bocados, pois não me sentia preparada em apenas um encontro com a equipe de Coordenação do Curso Mídias na Educação. Esta é minha primeira vez na EaD. Minha turma é composta por cursistas de Jacobina e Salvador. Tive três encontros presenciais, pois a turma foi dividida em três grupos. Sentia-me ansiosa e insegura.[...]

(FD190310) Durante o pouco tempo em que venho trabalhando como formador tive poucas experiências com EAD. Nas experiências anteriores a maioria dos cursistas eram de outros municípios ou, mesmo sendo da minha

⁵⁶ Essa reflexão será desenvolvida com mais detalhes na seção 2.5.3 da tese.

⁵⁷ O conceito de enunciado encontra ressonância, tanto na teoria bakhtiniana, quanto na teoria deleuzo-guattariana. Para Bakhtin (2000, p. 308), “a oração, enquanto unidade da língua, assim como a palavra, não tem autor; não é de ninguém (como a palavra), sendo somente quando funciona como enunciado completo que se torna expressão individualizada da instância locutora, numa situação concreta da comunicação verbal”, ou seja, a palavra viva só se apresenta no enunciado, na interação de autores e leitores, de locutores e ouvintes, não pertencendo com exclusividade nem a um nem a outro. Bakhtin (2000) rejeita a divisão saussuriana da linguagem em “língua” e “fala” e, em especial, a visão de que os enunciados individuais são compostos de unidades da língua desvinculadas do seu contexto. Portanto, os enunciados estão vinculados ao contexto com que foram produzidos. O enunciado, na perspectiva bakhtiniana, tem materialidade, as pessoas falam por meio de enunciados que se formam com a ajuda das palavras ou das orações, como unidades da língua. Na visão deleuziana, o conceito de enunciado, proposto por Foucault, constrói-se em oposição ao conceito de frase e proposição. Enquanto a frase é a dimensão material no campo do sentido, o enunciado é o conjunto das frases ditas no contexto determinado. Todo enunciado concreto possui a parte dita (que é expressa através das palavras, das frases) e a parte não dita ou seu conteúdo virtual (os julgamentos de valor, emoções individuais). Neste estudo, optamos por utilizar o conceito de enunciado, considerando a sua materialidade e a orientação social à qual ela se submete, adquirindo maior complexidade graças à necessidade de adaptação ao contexto social e aos interlocutores concretos.

cidade, eu não conhecia. No Mídias foi bem diferente. Logo ao ver a lista fui identificando muitos colegas e amigos e quanto mais a data do presencial se aproximava, mais eu ficava a me perguntar se seria um bom mediador, afinal, sei da competência dos colegas, muitos dos quais têm uma longa experiência em educação e são leitores contumazes. [...] Estou buscando desenvolver uma linguagem que me aproxime mais dos cursistas e passe confiança para eles, pois esta é minha principal dificuldade. Estou tendo que aprender a dizer as coisas com "jeitinho", pois sou muito objetivo ao escrever e percebi que esta "sequidão" resulta em interpretações e atitudes dos cursistas que não eram bem as que eu tinha por objetivo. Em alguns momentos, tentando elogiar, dei a entender que a produção do cursista era insuficiente. Outras vezes, querendo ser "imparcial", deixei de elogiar.

(FD220310) Esta é a minha primeira experiência em tutoria e espero me aperfeiçoar. No presencial me senti razoavelmente à vontade talvez porque sou naturalmente comunicativa. Entretanto, quanto ao andamento do curso tenho muitas preocupações devido a algumas desistências.

(FD140510) Essa foi a minha primeira experiência na EaD, tenho sentimentos conflitantes, pois sinto uma alegria imensa de poder interagir com varias pessoas ao mesmo tempo, vendo as crescerem, formando uma rede de troca de conhecimentos, mas ao mesmo tempo uma tristeza por verem também outras desistirem no meio do caminho, tento de todas as formas despertar nelas o desejo de continuarem nessa trajetória fascinante que a é descoberta de coisas novas, infelizmente nem sempre dá certo.[...]

Para 65,6% dos professores, o curso em que estavam atuando era a primeira experiência na modalidade a distância⁵⁸. Essas narrativas valorizam a sua trajetória, a construção dos vínculos afetivos nas relações no AVA, a singularidade e permitem perceber o caráter processual da formação (JOSSO, 2004), possibilitando a produção de subjetividade autorreferente.

Observamos, na literatura sobre formação de professores, que muitas pesquisas e projetos de formação encontram-se impregnados por uma concepção empírica de que o saber fazer é suficiente para a configuração de processos formativos. Nesses casos, a formação exclui a experiência do outro, o olhar do outro, a diferença, pois são eleitos os saberes que supostamente farão parte do processo formativo, desconsiderando o coletivo, os processos de produção de subjetividade. Assim,

as concepções pautadas numa orientação existencial da formação indicam que pesquisas armadas de premissas, de pressupostos sobre os problemas a resolver em termos de formação não são suficientes e correm o risco de ocultar significativas possibilidades criativas em termos da evolução no processo de formação. (MACEDO, 2010, p. 91)

⁵⁸ Essas informações foram obtidas do questionário enviado por e-mail para os professores-parceiros da pesquisa.

A formação do professor na perspectiva da experiência, do imbricamento e da superação da dicotomia teoria e prática, aponta a linguagem como instrumento essencial, através do qual o indivíduo constitui-se como um sujeito histórico e cultural. Por meio dela, sentidos são colocados em disputa. O aspecto conflituoso e, portanto, ideológico da linguagem destaca a importância do processo de compreensão dos significados que se dá dialogicamente, numa trama que pressupõe simultaneamente a reflexão e a refração de múltiplas vozes sociais (BAKHTIN, 2000).

Nesse sentido, as vozes, as interações, o dito e o não dito, o encontro com o outro, os agenciamentos no ambiente virtual podem favorecer a formação dos professores e a ressignificação da sua prática, pois os sujeitos no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos. O agenciamento constitui um modo concreto de produção do real e impulsiona a produção de subjetividade, também, pelas atitudes e pelo discurso nas interações em AVA.

No contexto dos agenciamentos no espaço virtual para formação de professores, podem ser evidenciadas as linhas de fuga das formações tradicionais, que, como dissemos anteriormente, via de regra, não vão além da formação instrumental, do uso da técnica, das tecnologias. A formação em rede, proposta neste trabalho, pressupõe a formação com o outro, criando novos modos de aprender e viver, inventando e reinventando a si mesmo e ao mundo. Esta formação se cria, se faz nas redes de saberes, de diálogos, produzidas coletivamente. No ambiente virtual de aprendizagem, a formação pode se dar na forma de virtualização do saber-docente para tornar-se atual.

A título de ilustração, vejamos alguns trabalhos na área de formação de professores em ambiente virtual de aprendizagem, que nos inspiraram na pesquisa. Os estudos dizem respeito à potencialidade (ou não) dos AVAs na formação docente.

Axt e Maraschin (1999), com base nos dados colhidos em um curso de pós-graduação *lato sensu*, realizado pela UFRGS, no Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), do Instituto de Psicologia, em parceria com a Fundação Omar Dengo do Ministério de Educação Pública da Costa Rica, fizeram um estudo: (a) do processo de autoavaliação de professores-estudantes participantes, como indivíduo e como grupo; (b) da metodologia utilizada na realização do curso, como potencialmente desencadeadora, ou não, de um processo de construção de conhecimento; (c) da metodologia como possibilitadora, ou não, de expressão criativa da subjetividade; (d) do próprio meio telemático como um recurso capaz, ou não, de constituir-se em ambiente-de-conhecimento-significativo.

Pelo fato de uma avaliação convencional mostrar-se impossível, tanto pela distância quanto pela natureza diferenciada da situação de ensino-aprendizagem, houve necessidade de serem criados novos modos de avaliação. Os indicadores para a avaliação foram retirados dos próprios textos escritos pelos professores-estudantes. Foram identificados quatro possíveis indicadores. Destes, dois podem ser considerados da ordem da construção do conhecimento, um relativo à construção teórica dos conceitos estudados, e outro, ao desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação desses conceitos na situação empírica; ou outros dois foram considerados de ordem autopoietica, comprometidos com as reflexões avaliativas dos sujeitos participantes, referindo-se a uma práxis pedagógica desses sujeitos, e outro, às avaliações ou do próprio desempenho, ou do curso, ou ainda do meio telemático. Os resultados foram interpretados à luz de abordagens teóricas da cognição e da subjetividade, evidenciando uma relação de solidariedade radical entre as duas instâncias de ser/agir do sujeito.

O estudo tinha o pressuposto de que o uso de um sistema telemático de trocas de mensagens escritas, na interação com um grupo de aprendizagem, produz um diferencial significativo nos processos de aquisição de conhecimentos e de tomada de consciência, em relação àqueles obtidos em formas tradicionais de aprendizagem presencial. Havia ainda duas outras hipóteses: (1) a metodologia interativa, com apelo à autonarrativa escrita, constitui condições de autopoiese sociocognitiva, capaz de engendrar um sistema crítico/criativo de construção-expressão de conhecimento e de subjetivação em uma relação de indissociabilidade; (2) a autonarrativa escrita em ambiente telemático pode ser considerada um operador que, a médio e longo prazos, age como possibilitadora da autopoiese sociocognitiva; mas que deverá, logo de início, constituir-se em restritor da organização sistêmica que, além de impedir temporariamente o processo criativo de construção conceitual, ainda cumpre a função de desorganizar os sistemas cognitivos-explicativos vigentes.

As autoras concluem que os sujeitos não têm consciência do próprio processo de autopoiese, mas a não tomada de consciência não significa que não tenha havido autopoiese. Acrescentam que, em sendo contemplada a condição inicial de deslocamento no sentido de uma função de autoria, segue-se o agenciamento constituído pelo acoplamento tecnologia-telemática-escrita-e-interatividade, como um operador autopoietico por excelência. E estas acabam por deslocar, mediante uma estratégia de funcionamento autorreferencial, o mecanismo organizativo autopoietico.

Trago um segundo estudo desenvolvido por Axt (2000), para pensar a potencialidade da educação online, das tecnologias da informação e comunicação na educação, além de

contribuir com este trabalho refletindo sobre a escrita no ambiente virtual de aprendizagem, questão que nos interessa, uma vez que, na pesquisa, foi utilizado o *Moodle* com várias interfaces de escrita (fórum, *chat*, *wiki*) para a construção do Espaço Dialógico na formação de docentes online.

O estudo investiga como a linguagem escrita acoplada à rede telemática de comunicação opera, como tecnologia da sociocognição, no campo da subjetividade, produzindo sujeitos do conhecimento ao mesmo tempo em que por eles é produzida. Esta investigação foi feita no mesmo curso de especialização a distância, realizado pelo LEC/UFRGS, anteriormente referido, e permitiu verificar que: (1) a partir de um modelo comunicacional que aparentemente contribui para a desordem e crescente desorganização, emerge uma rede de significações organizada, compondo uma estrutura conceitual integrada em totalidades sistêmicas; (2) a mobilidade conceitual e as significações se constituem de modo reversível, o que possibilita recuperar o já-organizado e o já-dito, caracterizando um pensamento que volta na construção da estabilidade; (3) as organizações cognitivas entrelaçadas à tecnologia da linguagem telemática avançam incidindo sempre mais sobre suas próprias coordenações.

A autora considera tanto a linguagem, quanto a cognição, tecnologias produzidas pela subjetividade e fonte de novos agenciamentos. As relações da linguagem com a cognição, de um lado, e com a cultura, de outro, são abordadas para refletir sobre a tecnologia como um operador dessas relações. Consideradas em sua positividade, as tecnologias constituem ferramentas que potencializam o homem. Citando Levy (1999), ela nos mostra que a linguagem (escrita e oral) também pode ser considerada do ponto de vista de uma tecnologia produzida pela cultura.

O estudo citado, levando em consideração as redes telemáticas de comunicação, tem foco no agenciamento às subjetividades dos usuários conectados na interação a distância, enquanto observados em seu processo de afetação a construção sociocognitiva do conhecimento. Este interesse se refere: (a) no caso das Circunstâncias de Discurso, à suposição de que, se elas são necessárias à instauração da comunicação e se elas não se encontram dadas à saída para os interlocutores conectados em rede, não é senão pelos movimentos de retorno do pensamento sobre si no resgate das ligações efetuadas que poderá haver tomada de consciência tácita dessa falta; (b) no caso da interação múltipla-simultânea e mediatizada-no-tempo, à concepção da autora de que, embora os atores conectados em rede entrem em cena em tempos diferentes e tratando de temáticas diversificadas, a partir do

momento em que se instauram as Circunstâncias de Discurso, haverá real possibilidade de engendramento de um grande e complexo texto coletivo.

As rupturas desestruturantes do discurso na situação telemática, segundo o estudo, pareceram trazer consigo o processo de engendramento à interlocução ao qual a subjetividade está afeta. Isso pode ser observado na busca de explicitação sistemática do não dito, que perpassa o tempo todo os textos da rede, podendo ser captado através dos movimentos de retorno do pensamento sobre si mesmo. Os conceitos polissêmicos direcionam outras significações, dependendo da posição e lugar ocupados pelo interlocutor. O não dito nunca é desvelado por inteiro, pois instaura um conjunto infinito de novas possibilidades de sentidos.

A autora conclui que: (1) no contexto linguístico telemático, toda mobilidade se constitui de maneira a ser reversível, portanto, podendo recuperar-se o já-organizado nos percursos já-traçados, os quais podem perpetuamente ser retomados pelo pensamento que volta na construção da estabilidade; (2) uma tecnologia habitando o campo da subjetividade possui a capacidade potencial de intervir e interferir em aspectos da organização cognitiva ou em setores das relações intersubjetivas, configurando novos modos de subjetivação e demandando novos agenciamentos à subjetividade, em seu acoplamento homens-tecnologias.

Esses estudos nos inspiraram a refletir sobre a produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem e sobre a formação de professores ancorada na experiência, na práxis e nas subjetividades produzidas em AVA.

Ressaltamos alguns aspectos que aproximam os trabalhos de Axt e Maraschin (1999) e Axt (2000) do nosso estudo: (1) o foco está no coletivo, na interação dialógica em ambiente virtual de aprendizagem; (2) há um acolhimento das vozes dos sujeitos nas narrativas/enunciados; (3) os sentidos são construídos em rede (coletivo), instaurando-se novos sentidos; (4) há um foco no contexto de existência de novos componentes tecnológicos num determinado espaço; (5) há uma transformação desses contextos de sentidos em outros contextos; (6) o AVA habitando o campo da subjetividade pode intervir na organização cognitiva e, conseqüentemente, interferir nos modos de subjetivação produzindo novas subjetividades a partir da interação no ambiente telemático de formação. Porém, este estudo amplia os estudos citados, quando considera, além dos discursos, as atitudes, os afetos, que podem aumentar ou diminuir a potência de agir, os acontecimentos e agenciamentos no AVA nos processos de produção de subjetividade. Os achados de ambos os estudos encontram ressonância nas teorias bakhtiniana e deleuzo-guattariana.

À luz dos pressupostos teóricos de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997, 2007, 2009) e Mikhail Bakhtin (1979, 2000), poderemos abrir horizontes e criar outros caminhos

metodológicos de análise, de estudo, por meio da linguagem, dos agenciamentos de enunciação, dos acontecimentos, das subjetividades produzidas e do contexto vivenciado pelos professores no ambiente virtual de aprendizagem.

Seguimos para outra dobra deste estudo, que surge como a que conecta as outras dobras: a produção de subjetividade.

2.5 QUARTA DOBRA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

*A única finalidade aceitável das atividades humanas
é a produção de subjetividade que enriqueça
de modo contínuo sua relação com o mundo.*
Felix Guattari (2008, p.33)

Início esta seção acompanhando Guattari (2008, p. 33), quando diz que a produção de subjetividade que enriquece sua relação com o mundo é a única finalidade aceitável das atividades humanas. Entre tantas dobras que fazem parte deste estudo, talvez a produção de subjetividade seja a que conecte os diversos nós dessa rede. Não foi uma tarefa fácil estudar produção de subjetividade no ambiente virtual de aprendizagem. Foi necessário fazer recortes, tanto no campo empírico, quanto nas teorias que deram sustentação à pesquisa. Optamos por privilegiar uma teoria do conhecimento que conseguisse integrar o afetivo, o perceptivo e o cognitivo e que pudesse nos ajudar a compreender o ambiente virtual de aprendizagem como espaço de produção de subjetividade.

Entendemos que os pressupostos teóricos deleuzo-guattarianos oferecem um campo conceitual segundo o qual as interações (ou não), os fluxos dialógicos, as atitudes e a produção de subjetividade no ambiente virtual podem ser pensados em sua potência. Além disso, a noção de subjetividade conforme os pressupostos deleuzo-gattarianos nos oferece a matéria-prima para podemos experimentar e inventar maneiras diferentes de perceber o ambiente virtual de aprendizagem e possibilitar a cartografia da produção de subjetividade por meio dos fluxos dialógicos e atitudes dos professores no ambiente da pesquisa.

Para fins de delimitação da perspectiva da contribuição para o estudo da produção de subjetividade em AVA, início esta seção esclarecendo o que entendemos por subjetividade para, em seguida, pensar o ambiente virtual de aprendizagem como dispositivo de produção de subjetividade.

Tentando compreender a definição de subjetividade, buscamos em Guattari (2008, 2009), Guattari e Rolnik (2010), Deleuze e Guattari (2009) e em alguns de seus interlocutores (PASSOS, 2008; KASTRUP, 2010, AXT, 2000, OLIVEIRA, 2006) a ampliação desse conceito. É no entrecruzamento dessas vozes e na reflexão e, por vezes, confronto teórico, que procuramos trazer outros elementos para a discussão sobre o conceito de subjetividade e, em especial, sobre a produção de subjetividade em AVA. Deleuze e Guattari fazem uma forte crítica à subjetividade subordinada à identidade e ao modelo de representação. Portanto, falar em subjetividade, de acordo com esses autores, é falar em criação, em vida pulsante, que proporciona o afetar e ser afetado. A subjetividade vincula-se aos processos sociais, desvinculando-se dos domínios da representação.

Para os autores, a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. A “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 31). É produto de instâncias individuais, coletivas e institucionais. A subjetividade está mais ligada à lógica das intensidades, da consistência, do que à lógica estruturalista, da existência (OLIVEIRA, 2006). Assim, o sujeito constitui-se segundo as linhas de força e a produção de subjetividade que o atravessam.

Guattari (2008) afirma que, ao pensar em produção de subjetividade, não podemos esquecer aspectos como a invasão de fatores subjetivos no primeiro plano da atualidade histórica, o desenvolvimento de produções maquínicas de subjetividade e o destaque de aspectos etológicos e ecológicos relativos à subjetividade humana.

As sociedades capitalísticas⁵⁹ fabricam, atualmente, três tipos de subjetividade para colocar a seu serviço: uma subjetividade da classe salarial; outra da massa dos “não-garantidos”; e uma terceira elitista (GUATTARI, 2009). A crescente e acelerada midiaticização tende a criar distâncias cada vez maiores entre essas três categorias da população. A ecologia social, uma das três ecologias descritas por Guattari (2009), aponta para a necessidade de transição da sociedade capitalística da era da mídia para uma era pós-mídia. Isso significa uma reapropriação da mídia por muitos sujeitos, capazes de guiá-la e ressignificá-la.

As evoluções tecnológicas, conjugadas a experimentações sociais desses novos domínios, são talvez capazes de nos fazer sair do período opressivo atual e de nos fazer entrar nessa era pós-mídia, caracterizada por uma

⁵⁹ O termo “capitalístico” foi criado por Guattari para designar um modo de subjetivação que não se achava apenas ligado às sociedades capitalistas, mas que caracterizava também as sociedades, até aquele momento, ditas socialistas assim como a dos países do terceiro mundo. Por isso, do ponto de vista de uma economia subjetiva, não haveria diferença entre essas sociedades, pois elas reproduziam um mesmo tipo de investimento do desejo no campo social (SILVA, 2004).

reapropriação e uma re-singularização da utilização da mídia. (GUATTARI, 2008, p. 16)

Parece utópico e muito longe da nossa realidade pensar na apropriação da mídia por todas as pessoas. O acesso às mídias traz uma separação cada vez maior entre os assalariados, os desempregados ou com subempregos e a elite. Porém, não dá para pensar em avanços sociais significativos enquanto todos não tiverem acesso não só às tecnologias, mas a educação, saúde, saneamento básico, trabalho digno, lazer.

Falar em produção de subjetividade não significa falar em determinação por instância hierárquica ou por relação de dominação; significa concebê-la em sua dimensão maquínica ou em sua produção com múltiplos componentes heterogêneos. Cabe deixar claro, também, que, por coletivo, entendemos o sentido múltiplo que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao *socius*, assim como aquém da pessoa junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos (GUATTARI, 2008). O conceito de coletivo refere-se às relações estabelecidas entre o plano das formas e o plano das forças, também chamado de plano de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 2009a).

A definição clássica de subjetividade traz fortemente a oposição entre indivíduo e sociedade. Guattari (2008, p. 19) define subjetividade como “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”. É na mudança de orientação do eixo do pensamento verticalizado para a concepção de horizontalidade numa perspectiva de conexão rizomática que será marcada a ruptura com a tradição platônica/hegeliana do pensamento, dando lugar ao desenvolvimento de uma filosofia do acontecimento, colocando em outros termos a problemática da subjetividade (SOARES; MIRANDA, 2009), trazendo à tona a subjetividade como produção, e não mais como substância.

O desafio contemporâneo é pensar a subjetividade fora do sujeito (SCHÉRER, 1999, apud PASSOS, 2008, p. 212). É preciso aprender a superar a visão da subjetividade fundamentada apenas no eu; é preciso tenta deslocar do ser do eu e da consciência para os devires (SCHÉRER, 2005). Como fazer isso? Como nos desligar dessa tradição que, por séculos, esteve e ainda está presente no pensamento ocidental? “Para além da noção moderna de “sujeito” como algo dotado de uma identidade fixa, de um atributo da alma, temos a noção de subjetividade como algo flexível, cambiante e produzido socialmente” (GALLO, 2010, p.238). Não podemos falar em uma subjetividade de forma generalizada, mas de subjetividade

prática e de sujeitos constituídos na experiência social, em seus caminhos singulares, na família, no trabalho, na rua, nos ambientes presenciais e virtuais.

Na perspectiva que estamos utilizando, a subjetividade não se confunde com o sujeito, não é individual, visa superar as dicotomias sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, interior-exterior, teoria-prática, produção de subjetividade-produção de realidade. A subjetividade singular é constituída de múltiplos vetores heterogêneos, como vetores sociais, técnicos, físicos e semiológicos, vetores de existencialização diversos, a partir dos quais pode emergir um território existencial.

Se o sujeito foi pensado tradicionalmente como “essência da individuação, como uma existência pré-reflexiva, como razão de ser da sensibilidade, como um estado unificado da consciência” (OLIVEIRA, 2006, p. 40), neste estudo, a subjetividade é pensada como produção, e não como essência, o sujeito é produto de instâncias coletivas, de multiplicidades; é pensada como processo, como obra do tempo, e o tempo como criação situa a subjetividade no campo da diferença, e não da identidade; é pensada como instauração de multiplicidades que se agenciam e produzem realidades atualizando as virtualidades. O subjetivar-se, neste sentido, estaria associado ao alterar-se e ao vivenciar as multiplicidades que compõem e circulam na superfície dos corpos, superfície de inscrição e registro, de marcação e dobramentos (AXT et al., 2003).

A subjetividade é, portanto, efeito e não é da ordem do dado, mas da produção; não é um fim a ser alcançado no tempo sequenciado e linear; não é essência dada *a priori*; não se trata de algo previsível e controlado, já que é fruto de instâncias complexas, dinâmicas e plásticas, as confluências que a engendram (id, 2003). A subjetividade é da ordem do devir. Segundo Rolnik (1993), um devir tem a potência de refletir quando encontra ressonância em nós, criando possibilidades de modos de ser e de viver. Produzimos e somos produzidos por outros pontos de vista, outras enunciações que não são nossas, mas daquilo que se produz em nós nas conexões, agenciamentos e subjetividades que nos afetam. Assim, não falamos mais de um sujeito dado *a priori*, mas em agenciamentos coletivos de enunciação, polifonia, devires imperceptíveis, afetos (GUATTARI; ROLNIK, 2010).

Para enfatizar a perspectiva de subjetividade adotada neste estudo, Guattari e Rolnik (2010) esclarecem que a subjetividade não implica em uma posse, mas em uma produção incessante, que acontece nos encontros que vivemos com o outro. “Nesse sentido o outro pode ser compreendido como o outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver” (MANSANO, 2009, p. 111).

Os processos de subjetivação acontecem, formam-se e tomam forma nas situações e acontecimentos e com a influência de componentes, como a linguagem, a tecnologia, a ciência, a mídia, o trabalho, a informação, enfim, todos os componentes sociais que são reinventados, atualizados a cada momento, em uma espécie de movimento rizomático contínuo. Esses componentes podem ser inventados e abandonados tendo valor e duração históricos. “Pode-se dizer, então, que os múltiplos componentes de subjetividade difundem-se como fluxos que percorrem o meio social, dando-lhe movimento” (MANSANO, 2009, p. 111). Esses movimentos, essas ações podem se transformar em referências que serão reproduzidas coletivamente, abafando o que Guattari (2010, p. 62) chama de “processos de singularização”.

Subjetividade e individualidade não são equivalentes, sujeito e subjetividade não são sinônimos, pois o conceito de identidade diz respeito aos modelos totalizantes, muito diferentes da singularidade. “A singularidade constitui-se de múltiplos elementos sem, no entanto, formar uma totalidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 40).

Segundo Guattari e Rolnik (2010), tenhamos ou não a intenção, atuamos na produção de subjetividade, que contribuiu ou não para o processo de singularização. Para os autores,

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p.33)

Esses processos de singularização são as próprias raízes produtivas da subjetividade em sua pluralidade. Os autores (2010, p. 53) afirmam que “há sempre algo de precário, de frágil nos processos de singularização. Eles estão sempre correndo o risco de serem recuperados, tanto por uma institucionalização, quanto por um devir-grupelho”. Portanto, a subjetividade coletiva não é resultante de uma somatória de subjetividades individuais. Qualquer mudança social passa pela produção viva de subjetividade, pois existimos e produzimos subjetividade no processo de luta.

Pensando na produção de subjetividade na atualidade, compreendemos que as máquinas tecnológicas de informação e comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes. Assim, a subjetividade torna-

se alvo político, pois é, por causa dela, que se constituem os sujeitos consumidores de produtos sociais, econômicos e culturais. A subjetividade é formada por dispositivos de subjetivação que obedecem a planos, tanto moleculares, quanto molares, existindo, tanto no plano social, maquínico, processual, quanto no plano pessoal (OLIVEIRA, 2006).

Segundo Axt et al. (2003), subjetivar implica proposições de vir a ser, proposições educativas como modos de captura dos desejos com vistas à formação de determinados perfis de sujeito, fixação e padronização de certas formas de vida, objetivos, esses, estratégicos da economia globalizada.

Nesse sentido, as transformações tecnológicas (entre elas, os ambientes virtuais) nos obrigam a considerar, simultaneamente, uma tendência à homogeneização universalizante e reducionista da subjetividade e um reforço da heterogeneidade e da singularização dos seus componentes (GUATTARI, 2008). A produção maquínica de subjetividade pode trabalhar tanto para o melhor (positivo) quanto para o pior (negativo), tudo vai depender de como for a articulação da evolução maquínica com os agenciamentos coletivos de enunciação. É positiva a criação de novos universos de referência e é negativa a mass-mediatização a que são condenados hoje em dia milhares de indivíduos.

Partindo do pressuposto de que independente do ambiente em que os sujeitos estão inseridos é a própria subjetividade que é posta em questão, ou seja, seu modo de agir, sentir, pensar, viver (AXT et al., 2003), a subjetividade pode ser produzida no AVA com base nas atitudes, enunciados, silêncios, encontros, afetos no contínuo movimento de escuta e ressignificação.

2.5.1 Produção de subjetividade em AVA

A vivência em ambiente virtual de aprendizagem implica a produção de subjetividade e é atravessada o tempo todo por outros planos, nos outros momentos da vida. Podemos pensar que a subjetividade em AVA para a formação de professores de cursos online é produzida na heterogeneidade, considerando vetores, como família, trabalho docente presencial e a distância, relação com as mídias, com as tecnologias, experiências vividas, entre tantos outros fatores da ordem do coletivo. O processo de produção de subjetividade em AVA é de heterogênese porque envolve diferentes vetores de existencialização e de transformação (como os citados anteriormente) e também porque pode se definir como um

processo de produção de diferença. “Nesse sentido, subjetividade não diz respeito a uma forma ou estrutura subjetiva que é fundamento de si, mas processos de criação do si, ou melhor, processos de subjetivação” (PASSOS, 2008, p. 212). Compreendemos que o processo de subjetivação diz respeito tanto à produção em massa quanto a produção da singularização. Nesse sentido, complementamos a citação de Passos (2008) dizendo que os processos de subjetivação, nesse caso, referem-se à subjetividade autorreferente ou singular e não à subjetividade homogeneizadora ou massiva.

É dessa perspectiva de subjetividade, que nos propomos a cartografar os movimentos no AVA, as linhas institucionais, que criam os espaços homogeneizadores, assim como as linhas revolucionárias, que indicam as desterritorializações e as reterritorializações pelas linhas de fuga que podem produzir subjetividade autorreferente.

No Espaço Dialógico, as linhas de fuga foram percebidas em alguns momentos da pesquisa. Um desses momentos aconteceu na interação no fórum “Conversando sobre o Mídias Ciclo Básico”, tópico “Atividade Módulo Rádio” do Espaço Dialógico, quando uma professora enviou para o fórum o diálogo que havia acontecido por e-mail (mensagem pessoal), ampliando a discussão, que estava na esfera individual, para o coletivo. A socialização dessa mensagem fez com que outras pessoas entrassem na discussão. A professora enviou a mensagem a seguir. Optamos por dividi-la em partes para facilitar a compreensão do contexto em que aconteceu o diálogo:

Parte 1 – Texto inicial da mensagem da professora no ED.

(FD230210) Queria compartilhar com vocês a minha preocupação em relação ao barema do Módulo Rádio e a troca de informações que aconteceu. Inicialmente a equipe de coordenação do curso de Mídias, enviou o email abaixo:

Parte 2 – Texto enviado para o e-mail dos professores do curso com a sugestão de padronização para a avaliação do curso “Mídias na Educação” e inserido nessa mensagem no ED.

 [...]PREZADOS COLEGAS,
 BOA NOITE!
 Atendendo uma solicitação já feita anteriormente, reiterada na videoconferência, estamos encaminhando uma proposta de PADRONIZAÇÃO PARA AS PLANILHAS AVALIATIVAS do Módulo Rádio, conforme detalhado abaixo:
 ATIVIDADE I - NÓS E O RÁDIO (VALOR 0,0 a 1,5);
 ATIVIDADE II - RÁDIO E PROJETOS PEDAGÓGICOS (VALOR 0,0 a 3,0);
 ATIVIDADE III - ECOLOGIA SONORA (VALOR 0,0 a 4,0);

ATIVIDADE IV - RESUMINDO (VALOR 0,0 a 1,5);

Total: 10,0 (dez pontos)

Ressaltamos que esta proposta foi apreciada e aprovada por uma comissão da equipe pedagógica do curso Mídias, considerando o grau de complexidade das atividades.

Quanto às notas equivalentes aos três conceitos, devem seguir o padrão de avaliação da UESB, isto é, a exigência mínima da nota 7,0 (sete) para aprovação. Dessa forma, teremos:

De 0,0 a 6,9 = **INSUFICIENTE**

De 7,0 a 8,9 = **SUFICIENTE**

De 9,0 a 10,0 = **MAIS QUE SUFICIENTE**

Lembramos que esse barema para atribuição dos conceitos é **FIXO**, portanto vale para todas as Avaliações do curso Mídias.

É importante estar sempre priorizando a **Avaliação Formativa**, conforme proposta do MEC para o curso Mídias.

Em breve estaremos encaminhando as Atividades do Módulo III - TV e Vídeo

Parte 3 – Parte da mensagem onde a professora enfatiza que solicitou uma revisão do barema do curso.

Fiz uma solicitação que fizesse uma revisão do barema, pois achei que o peso dado ao resumo "Ecologia Sonora" estava alto diante das possibilidades das interações nos fóruns, das pesquisas realizadas,... Então, enviei um email (Ver abaixo) com as sugestões de alteração dos pesos das atividades com as respectivas justificativas:

Parte 4 – Mensagem enviada pela professora para o e-mail da coordenação, solicitando revisão do barema do curso.

Concordo que a padronização das notas nos módulos é extremamente necessária, mas revendo a distribuição das "notas" do Módulo Rádio percebi que o peso dado para o fichamento (resumo) está alto - se o cursista não fizer, ele não alcança o mínimo necessário para a nota mínima 7,0 (uma vez que o resumo tem peso 4).

Você não acha que a participação nas discussões dos fóruns são mais produtivas, exige do cursista mais leituras e pesquisa favorecendo mais a aprendizagem que a realização de um resumo (sendo esse resumo de apenas uma pequena parte do módulo)?

Redividiria os valores da seguinte forma (justificativa abaixo de cada atividade):

ATIVIDADE I - NÓS E O RÁDIO (VALOR 0,0 a 2,5);

O fórum 1 exigiu que o cursista realizasse uma pesquisa sobre o uso do rádio na sua comunidade, relacionar os dados coletados com o conteúdo abordado no módulo, além de discussões sobre os resultados dos colegas.

ATIVIDADE II - RÁDIO E PROJETOS PEDAGÓGICOS (VALOR 0,0 a 3,0);

Exige do cursista uma pesquisa na internet (e em alguns casos na própria escola) sobre o uso pedagógico do rádio, socialização das pesquisas realizadas e discussão entre os componentes do grupo.

ATIVIDADE III - ECOLOGIA SONORA (VALOR 0,0 a 2,0);

Aborda somente uma parte do módulo e a atividade fica restrita apenas ao tutor e cursista (não há discussão ativa).

ATIVIDADE IV - RESUMINDO (VALOR 0,0 a 2,5);

O cursista terá necessidade de ler todo o conteúdo do módulo, relacionar com sua realidade e propor alternativas para o efetivo uso do rádio na escola além das trocas de ideias com os colegas.

Total: 10,0 (dez pontos)

O que acha? Há possibilidade de ajuste dessa tabela?

Parte 5 – Resposta enviada para o e-mail pessoal da professora.

Em resposta a esta solicitação, a coordenação respondeu:

Como já afirmado, as sugestões são sempre bem vindas, e nós agradecemos a sua valiosa participação. Entretanto, ao reavaliarmos o Barema enviado, chegamos à conclusão de que o mesmo já contempla a sua preocupação, uma vez que as três Atividades que exigem Fóruns receberam peso 6,0 (1,5 + 3,0 + 1,5), portanto, 60% (sessenta por cento) da Avaliação, ficando 40% (4,0) para a Atividade que exige mais complexidade em termos de leitura e interpretação (o Fichamento da "Ecologia Sonora").

Portanto, o Barema do Módulo Rádio será mantido.

Parte 6 – Final da mensagem, onde a professora enfatiza a importância das discussões coletivas.

Acho interessante essa discussão, pois é uma maneira de mostrarmos os nossos pontos de vista e aprendermos juntos!

Com a inserção dessa mensagem no fórum, outros professores entraram na discussão:

(FD240210) Também concordo com você em relação [sic] ao barema do módulo. Uma atividade que tem um peso maior se o aluno não fizer acaba não concluindo o módulo, como no caso do fichamento. Se o cursista participar das outras três atividades obtendo a nota máxima, o total de pontos será 6,0. Como o fichamento o máximo é a nota 4,0 e para que seja aprovado é preciso atingir o mínimo que é 7,0 aqueles cursistas que interagiram e colaboraram [sic] no fórum contribuindo para as discussões do uso do rádio na escola ficarão prejudicados. Se possível também gostaria que fosse revisto o barema do módulo. [sic]

(FD240210) [...] Que bom debatermos nesse espaço de auto- formação e de co- formação.

A estratégia de solicitarmos o fichamento como uma das atividades do módulo, tem como objetivo "forçar" a leitura do material e sua posterior síntese. Como docente online, venho percebendo que grande número de cursistas não fazem a leitura do material e ficam apenas "enrolando" nos fóruns. Bom...esse também é um problema do ensino presencial que precisamos enfrentar.

O fichamento é o registro organizado e esquematizado da compreensão de uma temática. Ele não requer tanta autoria e sim um momento individual de

estudo altamente necessário na nossa formação. Por outro lado, essa atividade será fundamental no sentido do cursista ir organizando-se para a escrita da monografia. Tenho alunos no Ciclo Avançado com dificuldades em sistematizar as informações[...].

*(FD241010) Você tem razão quando diz que o fichamento "força" o cursista a ler o material disponibilizado, no entanto achei alto o peso destinado para esta atividade (40% do total), pois atinge apenas um **pequeno** trecho do módulo (Ecologia Sonora). Quais as sugestões de peso para as atividades?*

(FD241010) Neste mesmo fórum coloquei a troca de emails que mantive com a coordenação a respeito do barema do Módulo Rádio. Dei as sugestões com as justificativas, mas fui informada que os pesos das atividades seriam mantidos.

O envio das mensagens individuais (recebidos por e-mail) para o espaço coletivo (partes 2 e 5 da mensagem) provocou muita tensão no ambiente. Não nos interessa analisar a motivação da professora quando expôs as mensagens individuais no espaço coletivo, pois não se trata, neste estudo, de fazer uma análise das pessoas envolvidas, mas do acontecimento e do que ele cria. Interessa-nos interpretar o que esse conjunto de eventos, que configura o acontecimento, produz.

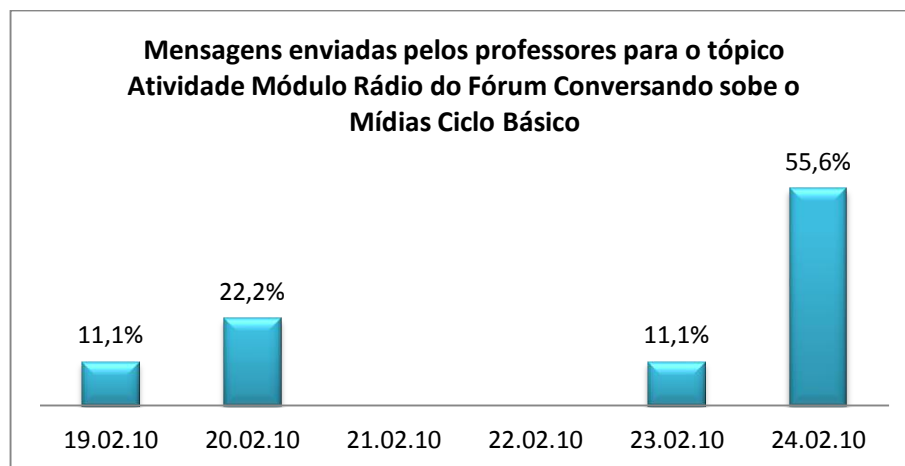
Independente da ação da professora de expor a mensagem individual e, em certa medida, criar um constrangimento (se for isso, temos um desejo individualista) ou socializar a discussão sobre uma questão que interessava a todos os professores envolvidos naquele curso (analisando por esse ângulo, temos um desejo coletivo), ao ir para a rede e tornar-se um elemento que agencia outros elementos, esse acontecimento configura-se em uma linha de fuga.

A linha de fuga é um vetor de desejo para fora de uma totalidade. A totalidade mesmo que aberta só se movimenta em torno de si própria, é identitária. O grande ideal do capital é instaurar um elemento que pretende ser explicativo de uma totalidade. A linha de fuga é da ordem do desejo, do devir e destrói a possibilidade unívoca de apresentar o mundo. O desejo irrompe a totalidade e escapa da rigidez do sistema.

A linha de fuga é acontecimento de ordem coletiva. O acontecimento, neste estudo, é um conjunto de eventos que não depende apenas da ação intencional da pessoa. No Espaço Dialógico, até aquele momento em que a professora inseriu a mensagem no tópico “Atividade Módulo Rádio” do fórum “Conversando Sobre o Mídias Ciclo Básico” (dia 23/02/10), a discussão estava esvaziada, não havia interação naquele tópico do fórum. Após aquele evento, outros professores se manifestaram, expuseram suas opiniões. Constatamos um pico de interação (Gráfico 1) naquele tópico depois da mensagem enviada pela professora. O tópico

do fórum foi habitado pelos professores durante uma semana, pois a discussão se referia especificamente à avaliação do módulo do curso “Mídias na Educação”, que estava sendo iniciado naquele momento. Após esse período, a interação passou a acontecer em outro tópico com discussões sobre questões relacionadas ao módulo seguinte do curso “Mídias na Educação”.

Gráfico 1 - Participação dos professores no Tópico Atividade Módulo Rádio do Fórum Conversando sobre o Mídias Ciclo Básico



Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Constatamos que esse acontecimento provocou outros diálogos, teve repercussão, agenciou o interesse de outros professores. A repercussão não é individualizante, ela passa a ser coletiva para dentro dos propósitos do curso. Isso é acontecimento, é singularidade, é um evento que não é previsível, não saberemos se vai acontecer outra vez e, caso aconteça, provavelmente, terá outras configurações, outro contexto. Esse foi um momento de tensão importante no processo da construção do Espaço Dialógico e, por isso é considerado como uma linha de fuga não pela ação da professora, mas pelo conjunto de eventos que produziu o acontecimento: inserção da mensagem individual no espaço coletivo, motivação da professora, agenciamento de outras pessoas na discussão, tensão gerada naquele momento.

Apesar de ser uma linha de fuga, uma micropolítica, o acontecimento, naquele momento, não se transformou em máquina de guerra. Naquela edição do curso “Mídias na Educação”, as modificações sugeridas no fórum por alguns professores para a avaliação e conteúdo não foram acatados pelo grupo, não conseguiram transformar a realidade. Porém, nas ofertas seguintes do curso (a partir de 2011), as atividades e a avaliação foram alteradas. Não sabemos se essas modificações tiveram relação com as discussões no Espaço Dialógico.

Mas, se essa relação aconteceu, podemos inferir que uma micropolítica, que é molecular e catalisa os professores para a discussão, pode tornar-se molar na medida em que altera a proposta do curso na instituição. Nas linhas molares e moleculares, não há dualismo, pois toda sociedade e também todo indivíduo são atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo (DELEUZE; GUATTARI, 2008). As linhas molares e moleculares não se distinguem pelo tamanho (grande ou pequeno), mas pelo sistema de referência, pela diferença qualitativa. Nessa perspectiva, podemos considerar, também, o acontecimento como propulsor de uma linha de fuga, que, naquele momento, tornou-se difusa, mas, posteriormente, pode ter provocado reflexão sobre os conteúdos e avaliação de parte do curso, mesmo que em outro instante.

Esse acontecimento deslocou a perspectiva individual para a coletiva, desestruturando a hierarquização e as instâncias de poder, provocando, no espaço de formação, a produção de subjetividade autorreferente⁶⁰.

A subjetividade é compreendida como um processo de produção construído por elementos do contexto social, como valores, ideias, atitudes, afetos vividos no encontro com o outro. No ambiente virtual de aprendizagem, o encontro com o outro produz movimentos/subjetividades, que influenciam a maneira de interagir (ou não), a forma de participação, de acesso, de intervenção, a atitude com relação ao outro e à vida.

Na vivência no Espaço Dialógico, constatamos várias atitudes dos professores em relação ao AVA: professores que acessavam o ambiente, mas não “falavam”⁶¹, apenas observavam; professores que se comunicavam apenas por mensagens individuais no ambiente⁶² ou por e-mail pessoal; professores que se inseriam nas discussões e utilizavam todas as interfaces para se comunicar; professores que só interagiam nos fóruns mais informais, como o fórum “Novos amigos chegaram em nossa casa... Vamos nos apresentar?”, “Fórum de notícias”, onde foram abertos tópicos em homenagem ao dia das mães, dia dos professores, Páscoa etc. (Figura 3).

⁶⁰ Subjetividade autorreferente, neste estudo, é entendida como a subjetividade que não é produzida pelas mídias de massa ou pelos aparelhos de estado, ou seja, é a subjetividade singular.

⁶¹ Falar no contexto do ambiente virtual de aprendizagem significa se expressar pela escrita, enviar mensagens, dialogar nos espaços como fórum de discussão, *chat*, *wiki*, diário.

⁶² O *Moodle* tem um recurso de envio de mensagens individuais. Ao selecionar o nome do receptor (que pode ser uma ou mais pessoas) abre-se uma caixa para ser digitada a mensagem. Somente o emissor e o(s) receptor(es) têm acesso à mensagem.

Figura 3 - Tópicos abertos no Fórum de Notícias no Espaço Dialógico

Tópico
AVALIAÇÃO
Dia das Mães
Bate-papo com o Prof. Marco Silva
Oficina Estratégias Pedagógicas para EaD
Bate-papo com a Profa. Dra. Querte Mehlecke - Espaço Dialógico
Feliz Páscoa
Chat do dia 15/03 com Edméa Santos
Oficina Moodle - Tutores Mídias na Educação
Dia Internacional da Mulher
Boa Notícia
Feliz dia dos professores
Bebê a vista...
Aulas do dia 14
Primeiro dia de aulas presenciais

Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

As condições de produção de subjetividade em AVA implicam instâncias humanas intersubjetivas, manifestadas pela linguagem, e instâncias sugestivas ou identificatórias, concernentes a dispositivos maquínicos (não humanos), nesse caso a utilização da tecnologia para a inserção no AVA. Segundo Guattari (2010), essa parte não humana, pré-pessoal da subjetividade é essencial, já que é nela que pode se desenvolver sua heterogênese, ou seja, os processos de construção coletiva.

A pessoa nesse contexto está sempre em processo de construção, pois, ao mesmo tempo em que é produto/efeito dos processos de subjetivação, também é produtora de subjetividade, ou seja, ela é ,tanto emissora, quanto receptora, fazendo com que a produção de subjetividade e a construção da sua singularidade sejam coletivas e dinâmicas.

A produção de subjetividade baseada em vetor da utilização do ambiente virtual de aprendizagem implica articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação. A exposição ao AVA, na perspectiva da formação de professores, pode: (1) fortalecer as tendências homogeneizantes das mídias de massa; (2) criar processos de heterogeneidade, de singularização, através da produção de novos Universos de referência, novos mundos. Modos de utilização do ambiente virtual de aprendizagem na formação de docentes online podem ser considerados modos de subjetivar.

Com a afirmação de que a habitação/formação em AVA pode indicar, por um lado, criação de espaços singulares, e, por outro, fortalecimento dos processos homogeneizadores das mídias de massa, questionamos: que relação há entre o AVA e as mídias de massa?

2.5.2 AVA e mídias de massa

Os ambientes virtuais de aprendizagem para a formação de professores de cursos online, muitas vezes, produzem subjetividades numa lógica das mídias de massa, ou seja, produzem subjetividades homogeneizadoras, disciplinadoras, modeladas, formatadas, desconsiderando a diferença, a singularidade. Vivendo uma contemporaneidade em que as tecnologias digitais trazem a perspectiva de interação, de produção coletiva, de encontro com o outro, de autoria, de vida, por que esses ambientes tendem a produzir subjetividades homogeneizadoras?

Constatamos, neste estudo, que há no AVA uma forte produção de subjetividade que remete a referenciais dominantes das mídias de massa, impedindo a abertura para a diferença, a singularização, que é da ordem da criação, do acontecimento, da ruptura, do novo. Dos professores-parceiros, 44,9% não utilizaram o AVA para a interação, a criação, a autoria. Eles acessavam o ambiente, observavam as discussões, faziam *download* de textos, entravam nos fóruns e em outras interfaces criadas no Espaço Dialógico, mas permaneciam em silêncio (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Participação dos professores no Espaço Dialógico



Fonte: Elaborado pela autora, 2012

Embora o AVA seja, em potência, um espaço interativo, de produção coletiva, de colaboração, constatamos no ED uma forte produção de subjetividade massiva, ou seja, vinculada às referências das mídias de massa, homogeneizadora. Nesse sentido, faz-se necessário buscar alguns referenciais teóricos para refletirmos sobre essa evidência da pesquisa.

Encontramos na Escola de Frankfurt⁶³, especialmente em Horkheimer e Adorno, interlocutores interessantes para dialogar sobre as transformações da sociedade e os meios de comunicação de massa. Esses autores defenderam que o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa teve um forte impacto na natureza da cultura das sociedades modernas. “O cinema, o rádio, as revistas constituem um sistema” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 10) e formam a indústria cultural⁶⁴. Esses meios de comunicação são acessíveis às massas e exercem manipulação e controle social. Por um lado, eles mercantilizam a cultura e, por outro, são legitimados pela demanda social e passaram a ser instrumentos que disponibilizam o discurso como verdadeiro e absoluto. A sociedade da indústria cultural reinventa modos de subjetivação que homogeneiza as pessoas, modela o cotidiano e influencia a cultura. As mídias de massa criam uma realidade que interessa ao sistema capitalista. Adorno e Horkheimer (1985) dizem que assistimos inertes ao desfile dos produtos da indústria cultural, que representa a classe dominante e tem como objeto o consumo. Essa indústria se tornou uma poderosa ferramenta de alienação das massas pela difusão da ideologia dominante e dos jogos de interesse.

A indústria cultural, segundo os autores, produz em série, desconsiderando as singularidades, a diferença. Ela fornece produtos padronizados e produz a cultura de massa, que não é resultado da evolução da tecnologia, mas de interesses da economia, da estética e da ideologia contemporâneas. Adorno e Horkheimer, (1985, p. 119) afirmam que

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo.

Essa é uma visão bastante pessimista e generalista. Compreendemos que esse pessimismo frankfurtiano se liga à conjuntura política dos anos 30, pois a presença do

⁶³ A Escola de Frankfurt foi fundada em 1924 e refere-se a uma escola de teoria social interdisciplinar, associada ao Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt. Ela reuniu em torno de si um círculo de filósofos e cientistas sociais marxistas, que se uniram no fim da década de 1920. Estes intelectuais defendiam a Teoria Crítica da Sociedade. Seus principais integrantes eram Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Jürgen Habermas, entre outros. Esta corrente foi a responsável pela disseminação de expressões como “indústria cultural” e “cultura de massa”.

⁶⁴ Adorno e Horkheimer definiram indústria cultural como um sistema político e econômico que tem por finalidade produzir bens de cultura (filmes, livros, música popular, programas de TV etc.) como mercadorias e como estratégia de controle social. Cultura, para os autores frankfurtianos, não significa prática, hábitos ou modo de vida. Eles seguem a tradição alemã que associa cultura à *Kultur* e a identificam com a arte, filosofia, literatura e música.

fascismo influenciou o discurso desses autores. Mas, apesar disso, as constatações de Adorno e Horkheimer nos parecem bastante contemporâneas.

Concordarmos que as mídias de massa dificultam a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente (ADORNO, 1987) e trazem a visão de um ser humano genérico. Mas, não podemos deixar de afirmar que, em qualquer espaço social, pode haver resistência e surgir brechas, linhas de fuga ao sistema hegemônico. A partir da década de 1970, pesquisas mostraram que as pessoas não eram tão manipuláveis quanto Adorno e Horkheimer pensavam naquela época, por isso os autores foram muito criticados pela visão reducionista dos usuários das mídias de massa.

Os autores frankfurtianos trouxeram avanços teóricos para o período em que viveram, desenvolveram importantes contribuições para a análise da estrutura de poder da indústria cultural e da *mass-media* e foram os precursores da denúncia de um “totalitarismo eletrônico”. Porém, com os avanços tecnológicos, em especial com o advento da rede Internet, a velocidade da informação e o processo de comunicação tornaram-se muito mais complexos e mais difíceis de entender, tornando as contribuições da Escola de Frankfurt importantes, mas limitadas para a compreensão dos problemas da nossa época.

As contribuições teóricas de Adorno e Horkheimer foram inseridas, neste estudo, para refletir sobre o poder das mídias de massa e para contribuir com a análise das subjetividades produzidas no ambiente virtual de aprendizagem que, potencialmente, é diferente das mídias de massa, pois é interativo, possibilita a autoria, a criatividade, a construção do conhecimento com autonomia, mas, também, produz subjetividades massivas. Enquanto os autores frankfurtianos falam sobre a dominação das mídias de massa, que tratam todos como iguais e produzem sujeitos em série e subjetividades homogeneizadoras, o que podemos dizer dos ambientes virtuais de aprendizagem, dos espaços virtuais interativos?

As tecnologias vinculadas à rede Internet, em especial as plataformas de aprendizagem, podem ser utilizadas como instrumento de dominação, de massificação, mas, também, podem favorecer a autonomia, a liberdade de expressão, a autoria, a produção de subjetividade autorreferente, singular.

Não nos furtamos de criticar, na contemporaneidade, o consumo exacerbado, a padronização dos desejos, a serialização de comportamentos. No ED constatamos, através da figura do *voyeur*, o fenômeno do consumo. Pessoas acessam o AVA apenas para consumir o que se produz no ambiente e não se inserem na construção coletiva do conhecimento e do próprio AVA.

Portanto, as plataformas de aprendizagem, não podem ser consideradas mídias de massa, pois elas potencializam a comunicação todos-todos, a interatividade, a singularização, a multiplicidade, a autoria, a autonomia. A Internet é a maior mídia do momento, pois reúne todas as outras mídias. Se analisarmos a utilização dessa tecnologia numa escala micro, podemos encontrar uma tendência à criação, à produção de conhecimentos singularizantes e à produção de subjetividade autorreferente. Porém, numa escala macro, constatamos que quem produz para a massa são as grandes empresas (Microsoft, Google, Yahoo, Apple, por exemplo). No imaginário popular, o ambiente virtual de aprendizagem é democrático, aberto, polivalente, mas o que a pesquisa nos mostra é que o AVA é potencialmente democrático e aberto, mas, pragmaticamente, nos espaços virtuais de formação de professores, em certa medida, se repete o que vemos, muitas vezes, nos espaços presenciais: individualismo, monologismo, dificuldade de se expor, linhas de poder, afetos que podem limitar a ação das pessoas.

Os ambientes virtuais, as tecnologias digitais, a rede Internet apresentam uma configuração bastante complexa no que diz respeito à sociabilidade, à interação entre as pessoas. Embora essas tecnologias usadas na educação online se configurem como o que é contemporâneo, a reação das pessoas, em certa medida, ainda é conservadora. A atitude das pessoas no ambiente virtual de aprendizagem, muitas vezes, não é condizente com o potencial e a evolução da técnica, ou seja, a possibilidade de criação, de autoria, de interação, de autonomia que é favorecido pelo AVA não é vivenciada pela maioria das pessoas.

Castells (1999, p. 414) afirma que “esse novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial, está mudando e mudará para sempre nossa cultura”. Porém, para o autor, ainda não está claro o grau de sociabilidade que ocorre na Internet e quais as consequências culturais dessa forma de sociabilidade. Já, Pierre Lévy, filósofo otimista das possibilidades do ciberespaço, afirma:

[...] nem a salvação nem a perdição residem na técnica. Sempre ambivalentes, as técnicas projetam no mundo material nossas emoções, intenções e projetos. Os instrumentos que construímos não nos dão poderes, mas, coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos. (LÉVY, 2008, p. 16-17)

Retornando aos pressupostos de Adorno e Horkheimer (1985), podemos inferir que as mídias interativas não teriam como efeito a padronização, a serialização, a modelização das pessoas, pois, em potência, elas oferecem caminhos de escolha, de intervenção, de interação,

de autonomia, de autoria que as mídias de massa não possibilitam. Mas, se assim fosse não estariam presentes nos AVAs atitudes semelhantes às das mídias de massa, ou seja, habitar um ambiente virtual como se estivesse consumindo passivamente um programa de TV ou ouvindo o rádio, por exemplo. Sabemos que, atualmente, muitos programas veiculados às mídias de massa já podem ser acessados pela rede Internet, e o usuário pode, posteriormente, deixar a sua crítica, a sua reflexão sobre o conteúdo visto ou ouvido. Porém, mesmo que o receptor tenha críticas ou não concorde com a mensagem enunciada, ele não pode modificá-la diretamente na sua condição material. Portanto, compreendemos a importância dos espaços interativos que favorecem a autoria. Concorde com Lévy, quando afirma que não está na técnica a salvação ou a perdição; mas discordamos quando diz que está em cada um de nós, pois, apesar de compreendermos que é possível encontrar no AVA linhas de fuga e produzir subjetividade autorreferente, em geral, o que vivenciamos é um processo hegemônico de utilização das plataformas de aprendizagem na perspectiva das mídias de massa e produzindo subjetividades homogeneizadoras. A técnica projeta os nossos afetos, e a escolha está, em certa medida, em nossas mãos, não como sujeitos, mas como coletividade.

Analisando a utilização do AVA para a formação de docentes online, questionamos: por que o AVA, que não se configura como uma mídia de massa, foi utilizado na pesquisa, por muitos professores, na lógica da *mass-media*?

Pela vivência no campo empírico e nos diálogos com as teorias, podemos enumerar alguns fatores que podem ter dificultado ou restringido a participação ativa de muitos professores no ED: (i) os ambientes virtuais de aprendizagem projetam as nossas emoções, afetos, desafetos, intenções, indicando que, apesar da evolução da técnica, a atitude das pessoas no AVA é parecida com a atitude em outros espaços sociais; (ii) como a maioria dos professores nasceu, cresceu, foi formada numa cultura vinculada às mídias de massa, e não à cibercultura, a tendência é que as atitudes no AVA sejam próximas às atitudes que teriam em outros espaços de formação “não virtuais”; (iii) a falta de conhecimento sobre a técnica (nesse caso, da edição do *Moodle*); (iv) a inexperiência da maioria dos professores na docência online e o medo de expor as suas fragilidades no espaço coletivo, as linhas de poder que atravessam o AVA; (v) a proposta diferenciada de formação, onde todos os participantes construiriam juntos o ambiente, onde não haveria conteúdos para serem consumidos, mas apenas um espaço que seria produzido pelo grupo e a partir das demandas do próprio grupo; (vi) a diversidade dos perfis dos professores (nível de atuação, de formação, de conhecimento do AVA, da educação online), que deveria ser positivo, configurou-se, em certa medida, como um aspecto que pode ter impedido algumas participações. Em entrevista, uma

professora falou sobre um motivo possível para a ausência de muitos colegas no Espaço Dialógico.

(EN090212) [...] houve resistência de muita gente por falta de experiência, muita gente não conhecia o que era um espaço colaborativo e, além disso, não conhecia as funcionalidades do ambiente, não sabia trabalhar com as ferramentas que o ambiente oferecia. Apesar de serem tutores, muitos estavam na primeira experiência na EaD. Eles não sabiam utilizar todos os recursos e colaborar. Tem o medo também, a acomodação de aceitar o que o coordenador diz. Sempre concordamos com tudo, é uma forma de acomodação.

Esse enunciado nos indica que, como todos os professores estavam atuando na EaD, especificamente no curso “Mídias na Educação”, a falta de experiência nessa modalidade de ensino pode ter impedido alguns deles se inserirem no Espaço Dialógico, para intervir, interagir, dialogar com o outro. Muitos desses professores fazem parte dos 44,9% que acessaram o ambiente durante todo o período da pesquisa, mas ficaram em silêncio.

A prática de formação de professores em AVA para atuação na educação online, com base nas possibilidades da cibercultura, também pode ser instituidora de novos agenciamentos, além de favorecer a implantação de espaços de aprendizagem coletiva e colaborativa, se desvinculando da perspectiva homogeneizadora, oportunizando aos professores o acesso à (in)formação e à produção de conhecimentos e competências, que, segundo Deleuze (1997), são instaurados com base em uma nova sensibilidade, uma sensibilidade ressignificada, uma potência, uma possibilidade de afetar e ser afetado.

Como descrevemos anteriormente, a proposta de construção do Espaço Dialógico por todos os professores-parceiros tinha o objetivo de experimentar uma metodologia de formação de docentes online diferente das propostas que são implementadas nos cursos de curta duração, estruturados para cumprir uma formalidade obrigatória.

Após um ano de construção e interação do/no Espaço Dialógico, constatamos que 47,9% dos professores conseguiram se inserir naquele espaço, levando para os fóruns de discussão propostas relacionadas à EaD, textos para reflexão, questões sobre o curso em que estavam atuando; se expondo nos espaços coletivos, falando de si, da sua trajetória, dos seus medos, desafios; construindo um espaço de formação diferente dos cursos padronizados e produzindo subjetividade autorreferente. Porém, 44,9% dos professores entravam no ambiente, acessavam constantemente os espaços disponíveis, mas não falavam, estavam sempre em silêncio. Consideramos que, tanto pelas vozes, quanto pelo silêncio, estamos cercados pela produção de subjetividade. Portanto, o silêncio pode ser, em alguns momentos,

apatia, desinteresse, mas, em outros momentos, reflexão, movimento de produção de subjetividade. Por isso, não podemos afirmar que essas pessoas não foram agenciadas pelo ambiente virtual, pelas discussões, pelo coletivo apenas porque não postaram mensagens nos fóruns, não interagiram nos *chats*, não conseguiram se inserir no contexto dialógico.

Sabemos que a quantidade de pessoas falando no ambiente virtual não significa a quantidade de vozes, ou seja, os professores que se integraram à proposta conseguiram produzir uma complexidade no ambiente, favorecendo a criação de brechas, de linhas de fuga na formação hegemônica própria da sociedade de massa. Essas pessoas foram se constituindo como docentes online na própria experiência da prática da EaD e da habitação no espaço coletivo.

Para Deleuze (2001), o sujeito não está dado, ele se constitui no contato com os acontecimentos, nos dados da experiência e, por habitar também o virtual, transborda esses dados. Os encontros com o outro no AVA podem produzir efeitos diferentes em cada participante. A pessoa pode questionar, concordar, discordar, observar e produzir sentidos com base naquela experiência que emergiu de uma situação prevista ou ao acaso e que pode desorganizar (ou não) um jeito de atuar, interagir até então conhecido, como aconteceu quando a professora inseriu os e-mails pessoais no espaço coletivo. O contato com esse tipo de situação no AVA geralmente causa estranhamento, angústia, insegurança. Por outro lado, a pessoa pode produzir como efeito o distanciamento e, ao invés de participar, ela se afasta e observa o que se passa dentro a partir de fora ou mesmo de dentro, surgindo, nesse momento, o que estamos chamando de *voyeur*⁶⁵ e que configura uma lógica da *mass-media* e do CMI. O *voyeur* é o consumidor capitalístico, sua produção é nula e o seu consumo, exacerbado. Ele participa do AVA, mas não produz, apenas consome o que está sendo produzido dentro do ambiente. Geralmente, nos movimentos do AVA, o *voyeur* não é percebido, a única pista que ele deixa é o registro (*log*) na plataforma, que, em geral, não é observado nos espaços de formação. O *voyeur*, no AVA, produz subjetividades massivas, homogeneizadoras. Os dados da pesquisa evidenciaram que o ambiente virtual de aprendizagem é potente dispositivo de produção de subjetividade.

⁶⁵ Voyeurismo é uma categoria da sociologia que indica a prática do indivíduo conseguir obter prazer sexual através da observação de outras pessoas. Aquele que pratica o voyeurismo é o *voyeur*. Uma das características do *voyeur* é que ele não interage com a outra pessoa (que muitas vezes não sabe que está sendo observada), observando-a a distância. Neste estudo, utilizamos a categoria *voyeur* para identificar as pessoas que acessaram o ambiente virtual de aprendizagem e apenas observaram os movimentos que acontecem dentro do AVA estando fora ou mesmo estando dentro do ambiente, aqueles que consumiram o que foi produzido no AVA, mas não se inseriram no fluxo dialógico, não produziram.

2.5.3 AVA como dispositivo de produção de subjetividade

Seguindo a pista de que, para funcionar, a cartografia requer procedimentos concretos encarnados em dispositivos (KASTRUP; BENEVIDES DE BARROS, 2010), buscamos no campo empírico vetores que atravessam o ambiente virtual de aprendizagem para podermos conceituar o AVA como dispositivo de produção de subjetividade.

Segundo Foucault (1982, p. 244), dispositivo é

um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo.

Deleuze (1996, p.89) enuncia que “um dispositivo constitui sempre uma multiplicidade de processos operando em devir, distintos dos que operam em outro dispositivo”. O autor (1990), à luz do conceito foucautiano, afirma que o dispositivo é um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente, combinando campos de saber ou constituição de uma rede de discursos, relações de poder e modos de subjetivação ou produção de sujeitos. Destacam-se quatro tipos de linhas: linha de visibilidade, linha de enunciação, linha de força e linha de subjetivação. No dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio e que, ora se aproximam, ora se afastam uma das outras (DELEUZE, 1996). Cada linha está submetida a variadas direções. Como os dispositivos são “máquinas de fazer ver e de fazer falar” (id, p.84), ao comportar uma série de linhas de forças, os dispositivos, ainda segundo Deleuze, “estabelecem o vai e vem entre o ver e o dizer, agem como flechas, que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras, sem que por isso deixem de conduzir a batalha” (ibid, p.85). Portanto, todas as linhas do dispositivo são linhas de variação, já que trabalham com forças singulares, contendo uma multiplicidade de processos em marcha, que se entrecruzam, se misturam, suscitando transformações.

Considerando as dimensões de um dispositivo, situamos o AVA como um dispositivo que faz ver, faz falar, faz silenciar, faz subjetivar. O dispositivo-AVA é composto por linhas, curvas, regimes transitórios, que estão predispostos o tempo todo à variação de movimento, intensidade, direção, afecção. As interfaces da plataforma de aprendizagem, as forças em exercício no AVA, os sujeitos que interagem (ou não), os enunciados são vetores ou tensores

desse dispositivo. Ao tomarmos o ambiente virtual de aprendizagem como um dispositivo, estamos rejeitando a totalidade, o universal, a unificação e afirmando as singularidades, caracterizadas como antigereralidades, e as multiplicidades. O AVA como dispositivo nos possibilita analisar os movimentos, as forças que o atravessam e nos afetam na interação (ou não), na vivência no espaço virtual.

Em cada formação histórica, há maneiras de sentir, de ver e de falar e, na contemporaneidade, o ambiente virtual de aprendizagem, fazendo parte dessa época, da cibercultura, é dispositivo que produz subjetividade. Como o AVA é um espaço de encontro, espaço de produção de subjetividade, se não houver encontro de singularidades, se não houver diálogo, se não houver espaço para os afetos, o ambiente não passará de uma plataforma⁶⁶, uma ferramenta, uma técnica. O AVA só se configura como espaço de aprendizagem se houver seres humanos se encontrando, se relacionando, produzindo conhecimentos juntos. A simples disponibilização de interfaces de comunicação não produz um ambiente virtual de aprendizagem. A interatividade, os movimentos, as relações no AVA é que produzem o ambiente, pois, quando se dialoga, quando há movimento no AVA, produzem-se áreas de acionamento de fluxos.

Mas que subjetividades são produzidas no AVA? Compreendemos que as subjetividades produzidas no AVA (capitalísticas ou singulares? massificadoras ou autorreferentes?) são combinações dos visíveis, dos invisíveis, dos dizíveis, dos silêncios, das forças, das atitudes e das relações transitórias das pessoas que habitam aquele espaço. O que se vê, o que se diz, o que não se diz, o que se faz e as relações de quem faz produzem o ambiente virtual de aprendizagem e os seus desdobramentos. Deleuze (1992) diz que “é preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades”. Neste estudo, tentamos extrair do AVA as visibilidades e também as invisibilidades, o dito e o não dito, os movimentos e as linhas que nos compõem e compõem o próprio ambiente para cartografar a produção de subjetividade nesse ambiente.

Segundo Deleuze e Guattari (2008), somos compostos por segmentos, por linhas que se entrelaçam, criando territórios. Os autores (2008) afirmam que toda sociedade e toda pessoa são atravessados por duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma dura ou molar e

⁶⁶ Consideramos a plataforma o espaço virtual estático, onde não há pessoas interagindo, construindo conhecimentos coletivamente. O AVA é o espaço habitado por pessoas conectadas por linhas de visibilidade, de enunciação, de fuga, de força. Portanto, utilizamos o termo “plataforma de aprendizagem” para indicar a perspectiva da técnica, diferenciando do movimento dialógico e interativo do ambiente virtual de aprendizagem.

outra maleável ou molecular, que se distinguem, embora inseparáveis, pois coexistem e estão em constante interafetação.

Deleuze e Guattari (2008, p. 78) alertam que

Poder-se-ia acreditar que os segmentos duros são determinados, predeterminados socialmente, sobrecodificados pelo Estado; tender-se-ia, em contrapartida, a fazer da segmentaridade maleável um exercício interior, imaginário ou fantasioso. Quanto à linha de fuga, não seria esta inteiramente pessoal, maneira pela qual um indivíduo foge, por conta própria, foge às suas responsabilidades, foge do mundo, se refugia no deserto, ou ainda na arte... etc.

Porém, todas essas afirmações não são verdadeiras. O primeiro problema é que a linha maleável não tem a ver com exercício interior, e a micropolítica (como a proposta neste estudo) não é menos real do que a grande política. A macropolítica não pode manipular seus conjuntos molares sem passar por essas infiltrações que a favorecem ou que lhe criam problemas. A segmentação dura é composta, segundo Deleuze e Guattari (2008, p. 76), não somente por grandes conjuntos molares (instituições, classes, Estado), “mas ainda por pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas” e tem uma grande previsibilidade. Portanto, as linhas molares e moleculares não se distinguem pelas dimensões grande ou pequena. Uma segmentaridade molar não impede os movimentos moleculares que nada seriam se não atravessassem as linhas molares e remanejasse seus segmentos.

As linhas de fuga não significam fugir do mundo, mas fazê-lo fugir, pois todo sistema social, mesmo endurecendo para vedar as linhas de fuga, não consegue impedi-las de escapar. Frequentemente, um grupo ou um indivíduo funciona ele mesmo como linha de fuga, pois ele a cria. “As linhas de fuga são realidades; são muito perigosas para as sociedades, embora estas não possam passar sem elas, e às vezes as preparem” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 79).

Outro problema diz respeito à importância respectiva das linhas. Pode-se partir tanto da segmentaridade dura que é dada quanto da linha de fuga. A linha de fuga não vem depois, ela está presente desde o início, mesmo quando espera a sua hora e a explosão das outras duas. A segmentaridade maleável está no meio, presa às outras duas. Ela poderia ser considerada uma espécie de compromisso, procedendo por desterritorializações relativas e permitindo reterritorializações que bloqueiam e remetem para a linha dura. Ela põe todas as coisas em jogo, porém em outra escala e com outras formas, com segmentação rizomática, e não arborescente, uma micropolítica.

O terceiro problema é que há a imanência mútua das linhas. Nenhuma trabalha sozinha, cada uma trabalha nas outras. Cada um de nós pode se interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, pois

de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo ou acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 76)

A realidade produzida conforme o plano de imanência recusa um ponto de partida, um sujeito disparador dos acontecimentos. O que se cria é resultado do encontro dessas linhas de forças entrelaçadas.

O ambiente virtual de aprendizagem, como dispositivo de produção de subjetividade, tem por componentes linhas de visibilidade, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de fuga que se misturam, se cruzam “acabando umas por dar noutras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento” (DELEUZE, 1996, p.89).

As linhas de visibilidade, segundo Deleuze (1996) baseado em Foucault, são feitas de linhas de luz que formam figuras variáveis. Cada dispositivo tem seu regime de luz. No dispositivo-AVA, as linhas de luz fazem nascer ou morrer, se propagando ou se apagando, espalhando o visível e o invisível na medida em que o espaço virtual é habitado (ou não). No AVA, as linhas de luz se intensificam na medida em que as pessoas são agenciadas, afetadas pelo acontecimento, na medida em que há vida naquele espaço. Essas mesmas linhas de visibilidade do dispositivo-AVA se apagam e fazem morrer quando não há participação, quando não há diálogo e o desejo não é agenciado. O afeto no AVA faz com que as linhas de luz se propaguem ou se apaguem, aumentando ou diminuído a potência de agir das pessoas. Segundo Axt (2006, p. 259),

[...] a afetividade, ou o sentimento, ou ainda a afecção, na acepção do que pode ser afetado, do que se deixa afetar, já se apresenta como um componente que empresta maior complexidade à interação. Se a interação é sempre condição necessária para dar vazão à afecção, a afecção se torna um componente complexo *sine qua non* da própria interação entre animais superiores (entre os quais os humanos), transfigurando a relação interacional, emprestando-lhe uma outra qualidade, transportando-a para um novo plano de consistência existencial.

No Espaço Dialógico, quando os professores se apresentaram no fórum (ver mensagens a seguir), é possível perceber e sentir, nas suas palavras, uma abertura para a convivência com o outro, para a interação e colaboração, para o afeto positivo, fazendo nascer e intensificando as linhas de luz no AVA.

(FD041209) Toc,toc,toc.... Estou entrando....

Trabalho no NTE há 6 anos, sou professora, mãe, mulher, aprendente da vida, pois quero ser feliz. Tenho muitas expectativas em relação ao curso, aprofundar conceitos, descobrir novos, fazer amigos(as), interagir, melhorar minha prática profissional, abrir horizontes, quebrar paradigmas, conviver com os contrários e muito, muito a aprender nos espaços da casa.

“Vem andar

As flores estão no caminho...

Vem andar comigo.”

Bjs,

(FD160310) Olá,

Em primeiro lugar: "Ô de casa! Ô de fora!". Lembrando os Ternos de Reis, quero pedir licença pra entrar nesta casa. (rsrsrs)

Estou me sentindo muito desafiado neste curso. Trabalhar na educação é sempre um desafio muito grande e, no caso da formação de professores, o "friozinho na barriga" é ainda maior. Trabalho no NTE 10 - Alagoinhas e estou aqui para partilhar conhecimentos, experiências e dúvidas. Creio que podemos crescer muito ao participar de um espaço como este. Parabéns, Elmara, pela iniciativa! Quando você me avisou da sua intenção de criar este espaço, no presencial da PUC, em Salvador, fiquei bastante entusiasmado. Defendo que os formadores possam participar desses ambientes de formação constantemente. Sozinho me sinto desconfortável. Prefiro ter com quem compartilhar dúvidas, descobertas, ideias, informações corriqueiras etc. Um abraço!

(FD120310) Olá Pessoal!!

Demorei um pouco pra chegar... mas, cheguei!!

Sou professora da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e também professora formadora do Mídias na Educação. Sinto-me privilegiada por esta oportunidade. Trabalhar em Educação é minha grande paixão. Trabalhar com formação de educadores tem sido muito prazeroso e desafiador, pois conhecer pessoas, trocar experiências, é algo que me enche de alegria. Sou movida pelo encantamento que a vida proporciona através de cada pessoa. Amo conhecer "gente"!

Quando a professora diz *Sou movida pelo encantamento que a vida proporciona através de cada pessoa. Amo conhecer "gente"!*, entendemos que o sentimento de estar naquele espaço interagindo com o outro pode proporcionar o nascimento de linhas de luz que poderão movimentar o AVA de acordo com múltiplas interações.

A minha participação, como professora-pesquisadora, no processo de construção do Espaço Dialógico, proporcionou a propagação das linhas de luz, que, por um lado, fez nascer em alguns espaços e momentos a interação no AVA e, por outro lado, fez morrer, apagando a

possibilidade de interação ou inibindo a participação de alguns professores. Durante a pesquisa, a minha presença constante, o olhar atento para as demandas dos professores e a participação provocadora e, ao mesmo tempo, sedutora (ver mensagens a seguir), proporcionaram acessos ao AVA e alguns diálogos, promovendo o nascimento de linhas de luz. A primeira mensagem está no fórum de apresentação e provocou participações. A segunda foi inserida no fórum “Conversando sobre *blog*” no tópico “Adiar a etapa de *blog*, *flog*, *vlog*, *webquest*?” e também agenciou a participação de alguns professores.

*(FD091209) Como é bom ver a nossa casa cheia de amigos!!!! A casa é nossa, por isso, vamos nos aconchegando, sentando no sofá, tomando um cafezinho... Boas conversas vão surgir. Vamos aprender muito uns com os outros. Sei que a experiência que vocês têm com educação a distância pode ajudar-nos a pensar sobre as possibilidades e dificuldades da EaD no contexto da formação de professores. Vamos aproveitar esse espaço para dialogar... falar de nós, dos nossos dilemas, conquistas, dos desafios e caminhos proporcionados pela VIDA!!!! beijo no coração,
Elmara*

(FD210809) A partir das questões trazidas pela colega comecei a pensar. O que fazer? O curso tem um cronograma definido a priori e um adiamento poderia prejudicar a administração. Essa etapa já foi adiada anteriormente. Porém, o público do curso Mídias na Educação é professor de escola pública e, que, geralmente trabalha 40h, 60h e não tem muito tempo para a sua qualificação. Ao mesmo tempo podemos pensar que a opção por fazer o curso foi de "cada um" e, portanto, cada um deve assumir as suas escolhas e as consequências. Por outro lado, sabemos que a formação do professor é necessária e, é preciso, além de oferecer a formação, facilitar o acesso e o processo dessa formação. Os professores não são liberados de parte das suas atividades para participar do curso, não é verdade? essas são algumas questões que trago para pensarmos.abraço carinhoso, Elmara

No Espaço Dialógico, apesar de estar como pesquisadora, eu era professora engajada na EaD, como os outros professores-parceiros. No ambiente virtual de aprendizagem, o professor promove e, muitas vezes, é responsável pela qualidade e intensidade da interação, pela afetação que o AVA pode promover, pelas linhas de luz que emanam daquele espaço. No ED não havia a figura do professor e do aluno, todos eram aprendentes e ensinantes⁶⁷ (FERNANDEZ, 1991) e, como a proposta era experimentar uma formação diferenciada dos cursos de formação de docentes online, que têm conteúdos e estratégias definidos, a

⁶⁷ As expressões aprendente e ensinante, na perspectiva de Alicia Fernandez (1991), indicam posições que não dizem respeito a funções de aluno e professor, mas, sim, a perspectivas que se utilizam na operação pedagógica, ou seja, no processo pedagógico todos são aprendentes e ensinantes.

intervenção da pesquisadora-viajante, as mensagens provocativas, em vários momentos, desencadearam linhas de luz, fazendo com que a interação acontecesse.

Entretanto, em outros momentos a minha intervenção proporcionou o nascimento de linhas de morte. Como o espaço era aberto à criação e todos poderiam propor novas discussões, abri o fórum “Conversando sobre Educação online” para que os professores pudessem discutir essa modalidade de educação e refletir sobre a educação a distância que está sendo desenvolvida pelas instituições de ensino superior no Brasil (Figura 4).

Figura 4 - Fórum Conversando sobre Educação online


Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colaborativa em rede - UESB

Moodle/UFBA MidiasEduc Fóruns Conversando sobre Educação online

Seguir para... Buscar no fórum

Grupos separados: Todos os participantes

Vamos aproveitar esse espaço para conversarmos sobre Educação online?
 Vou inserir uma vídeo-aula de Edméa Santos que pode auxiliar na nossa discussão. Nele Méa fala sobre as características da educação a distância tradicional e educação online.
Quais as principais diferenças entre a EaD tradicional e a educação online? O que vemos hoje no mercado: EaD tradicional ou educação online? E o nosso curso de Mídias na Educação está vinculada a qual proposta? Qual a diferença entre educação online e educação a distância? quais as suas características?
 Essas são apenas algumas questões para discussão. Se tiverem outras insiram nesse fórum e compartilhem conosco.



Acrescentar um novo tópico de discussão

Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

A intervenção da pesquisadora-viajante, naquele momento, se caracterizou como a provocação de uma professora em um curso. O ED não tinha o objetivo de ser um curso formatado *a priori*, mas um espaço para a formação, com base nas demandas dos próprios professores, cuja construção acontecia paralelamente à prática da educação online. Isso pode ter afastado os professores da discussão, pois eles tinham outras necessidades mais imediatas no e sobre o curso que estavam ministrando. Aquela provocação não agenciou a participação dos professores. No mesmo fórum constatamos, pelos *logs* do ambiente, que, dos 64 professores-parceiros, seis acessaram o fórum, três deles mais de duas vezes, mas não deixaram mensagem.

Em outro momento, observando as mensagens do fórum, onde estavam sendo discutidos conteúdos relacionados aos módulos do curso “Mídias na Educação”, percebi que os professores estavam com algumas dificuldades para compreender o que é a TV Digital. (ver o seguinte diálogo).

(FD230210) Oi Turma!

Lendo a proposta de atividades e barema do Módulo TV e Vídeo (anexo), fiquei preocupada com alguns pontos:

[...] A Atividade 5 traz uma abordagem sobre o uso da TV Digital com os alunos. Minha preocupação com esta atividade é que, como o curso de Mídias atinge o país inteiro e a TV Digital ainda está restrita a algumas capitais, portanto distante da nossa realidade, como o nosso cursista irá propor um projeto para usar algo (TV Digital) que ele não conhece a fundo? Não seria mais interessante se escolhessemos algo da programação local e elaborássemos uma proposta de aula? Ou ainda, uma pesquisa sobre o que é a TV Digital, quais as diferenças da TV analógica, ... para que ele comece a se familiarizar com essa nova forma de TV?

O que vocês acham? Concordam? Existe possibilidade de alterações? Vamos conversando e compartilhando angústias e tentando achar soluções para as nossas inquietações...

Abraço,

(FD240210) muito pertinentes seus questionamentos, principalmente em relação à TV digital, pois aqui na região extremo sul, não temos sinal digital de modo algum... e é importante lembrar que muitas atividades deveriam ser até de debate sobre a tv aberta em si, que traz uma programação paupérrima, talvez até analisar a programação da TV escola, cultura, sei lá e apontar um para elaborar um projeto e trabalhar em sala, quanto a programação da construção do vídeo, este sim é rico, e entra a sugestão de já criar com as extensões que se adequem à TV pendrive, já que poderiam aproveitar na escola...

(FD240210) [...] Em relação ao trabalho com TV Digital, acredito que vc tem razão. Penso que um bom debate no fórum aprofundando o que é digital e o potencial do mesmo para a TV iria contribuir muito com a discussão. [...]

(FD240210) Mesmo estando em nosso país desde o final de 2007, a TV Digital ainda está totalmente fora do nosso contexto, não é verdade? O texto e vídeo do módulo e o texto complementar podem ajudar a entender um pouco mais sobre o assunto (saber o que é, como funciona, possibilidades pedagógicas,...), mas minha preocupação é: estando a TV Digital distante da nossa realidade, essa discussão poderá desestimular os cursistas? Fala-se que a TV Digital é interativa, mas algum de nós já vivenciou o uso dessa TV? Por favor compartilhem!! rs Concordo com a colega quando diz que poderíamos explorar e criticar a programação da TV aberta. O que acham? lembro que o tempo disponibilizado para esse fórum foi de apenas 3 dias...Continuamos a nossa conversa...Abraço,

Depois de observar esses diálogos, em 24 fevereiro 2010, abri um tópico de discussão no fórum “Conversando sobre o Mídias ciclo básico” para que os professores, se desejassem, pudessem se aprofundar sobre o tema (Figura 5). Convidamos a professora Dra. Simone

Lucena⁶⁸ para dialogar conosco sobre as possibilidades da TV digital na educação. Nesse fórum houve interação entre os participantes, vários professores foram agenciados, provavelmente por ser um tema sobre o qual os professores sentiam necessidade de compreender melhor para fazer a mediação no curso “Mídias na Educação”. Nesse caso, o desejo pode ter sido agenciado pela necessidade de conhecimento sobre o tema.


Figura 5 - Fórum Conversando sobre TV Digital

Conversando sobre TV Digital
por Elmara Pereira de Souza - quarta, 24 fevereiro 2010, 15:35

Vamos conversar um pouco sobre TV Digital? Confesso que tenho muitas dúvidas sobre o tema. Toda nova tecnologia chega carregada de expectativas, não é verdade? No caso da TV Digital não foi diferente. Mas, **será que já conseguimos compreender o que essa TV tem de diferente da TV analógica? A partir da TV Digital vamos assistir TV do jeito que navegamos na web? Qual o potencial dessa tecnologia, em especial, para a educação? na prática ela traz uma possibilidade de mudança de comportamento das pessoas? São tantas questões!!!!**

Nesse fórum teremos uma ótima novidade. Além de nós (tutores e coordenadores do curso Mídias) teremos uma convidada para nos ajudar a compreender as peculiaridades dessa tecnologia. **Simone Lucena** é doutora em educação pela UFBA e sua tese tratou sobre "Possibilidades para a educação em rede com a TV digital no Brasil".

Vamos colocar aqui as nossas dúvidas e dialogar com os colegas e com Simone sobre as perspectivas da TV Digital no Brasil?



[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Conversando sobre TV Digital por	sexta, 26 fevereiro 2010, 07:28
Re: Conversando sobre TV Digital por	sexta, 26 fevereiro 2010, 09:52
Re: Conversando sobre TV Digital por	sexta, 26 fevereiro 2010, 15:47
Re: Conversando sobre TV Digital por	segunda, 1 março 2010, 12:10
Re: Conversando sobre TV Digital por	segunda, 1 março 2010, 14:54
Re: Conversando sobre TV Digital por	terça, 23 março 2010, 13:43
Re: Conversando sobre TV Digital por	terça, 23 março 2010, 15:21
Re: Conversando sobre TV Digital por	terça, 23 março 2010, 17:07
Re: Conversando sobre TV Digital por	- segunda, 1 março 2010, 13:41
Re: Conversando sobre TV Digital por	segunda, 1 março 2010, 14:27
Re: Conversando sobre TV Digital por	- segunda, 22 março 2010, 20:14
Re: Conversando sobre TV Digital por	terça, 23 março 2010, 08:59
Re: Conversando sobre TV Digital por	- sexta, 26 março 2010, 14:57
Re: Conversando sobre TV Digital por	sábado, 27 março 2010, 17:10
Re: Conversando sobre TV Digital por	sábado, 27 março 2010, 19:12
Re: Conversando sobre TV Digital por	domingo, 28 março 2010, 16:16
Re: Conversando sobre TV Digital por	segunda, 29 março 2010, 19:26
Re: Conversando sobre TV Digital por	domingo, 28 março 2010, 16:13
Re: Conversando sobre TV Digital por	segunda, 29 março 2010, 19:37

Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

Por outro lado, como dito anteriormente, alguns fóruns e tópicos abertos por mim e também por outros professores se apagaram, morreram, pois nenhuma mensagem foi postada, não houve interação (Figura 6). Porém, nesses casos, não podemos afirmar que não houve agenciamento do desejo. Cinco professores acessaram esses espaços e, por algum motivo, não falaram.

⁶⁸ Simone Lucena é doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e professora da Universidade Tiradentes – SE, onde atua no programa de pós-graduação em educação na linha Educação e Comunicação. Um dos seus principais temas de pesquisa é a TV digital na educação.

Figura 6 - Fórum Discutindo a evasão na EaD - Espaço Dialógico

Fórum: Discutindo a evasão na EaD
por [Elmara Pereira de Souza](#) - quinta, 15 abril 2010, 09:20

Você já pensou sobre as causas da evasão na educação a distância?

Esse é um tema que tem sido muito discutido por pesquisadores da área (não só no Brasil mas em todo o mundo). **A evasão na EaD ainda é muito significativa tanto nas instituições públicas quanto privadas. Isso exige de nós, que estamos trabalhando com EaD, um esforço para compreender essas causas e propor ações que minimizem esse problema.** Uma pesquisa feita pela Open University, na Inglaterra, mostrou que o custo do curso, a falta de tempo para se dedicar aos estudos e mudanças na vida pessoal são algumas das causas da evasão.

No Brasil os números ainda são assustadores. O Prof. Dr. Waldomiro Loyolla (PUC de Campinas) afirma que algumas iniciativas nacionais de Educação a Distância têm apresentado índices de evasão de 70% a 90%. Entretanto, a educação a distância mediada por computador, diz o professor, tem apresentado índices bem menores nos diferentes níveis educacionais. O prof. Fredric Litto diz que as altas taxas de evasão na EaD no Brasil é mito.

Tenho certeza que os envolvidos no curso Mídias na Educação também estão preocupados com essa questão. Poderíamos, nesse espaço, avançar nas discussões sobre o tema compartilhando as nossas experiências, angústias... sobre a evasão na EaD. O que acham?

Discutir essa questão agora e tentar buscar as causas desse problema poderá ajudar a repensar as ações de EaD nas instituições públicas.

Vamos nessa!!!!



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

Constatamos, no estudo desenvolvido, que 65,6% dos professores-parceiros estavam na primeira experiência de docência online⁶⁹. Portanto, a maioria não tinha experiência e não havia passado por formação específica para atuar na educação online. Por isso, muitas discussões podem ter ficado esvaziadas. Diferente do fórum sobre TV digital, que agenciou pelo desejo de conhecimento sobre o assunto, nesse caso, não houve agenciamento do desejo. Dos 64 professores-parceiros, 34 demonstraram dificuldades com a utilização do *Moodle*. Essa dificuldade, à primeira vista, parece estar relacionada à tecnologia em si, mas pode estar relacionada aos modos de perceber e construir os conhecimentos. Para muitos, a experiência da educação a distância, da interação no ambiente virtual de aprendizagem ainda causa impacto, pois a formação deles foi baseada na apreensão de conteúdos transmitidos oralmente, nos princípios da linearidade. O ambiente virtual de aprendizagem não apenas demanda o conhecimento da tecnologia, de uma linguagem nova, mas exige uma desconstrução de modos de aprender e ensinar.

⁶⁹ Esses dados foram obtidos no formulário enviado via e-mail para os professores-parceiros.

Continuando na perspectiva das linhas instituintes dos dispositivos, temos as linhas de força que indicam o poder-saber. Essas linhas agem como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras, sem que, por isso, deixem de conduzir a guerra (DELEUZE, 1996). No AVA, essas linhas passam, na maioria das vezes, de forma invisível e indizível por todos os lugares do dispositivo, levando as palavras, as coisas e a simples presença das pessoas à luta por sua afirmação e nos levando a estar em meio a elas o tempo todo.

No Espaço Dialógico, as linhas de força estiveram presentes durante todo o processo de interação no ambiente virtual. Em alguns momentos, elas foram invisíveis e indizíveis e percebidas apenas pelas atitudes de alguns professores: medo de se expor, ausência no ambiente, habitação apenas como observador (*voyeur*), silêncio em outros momentos, porém os enunciados as expunham. Quando a professora diz (FD170310) *Estou um pouco insegura, mas confiante. Sou muito determinada e persistente naquilo que me proponho fazer; Tenho muitas dúvidas quanto ao ambiente virtual, por conta disso demorei a chegar; experiência nova para mim, principalmente diante de tanta gente boa , "Feras" na rede*, ela demonstra que, no ambiente virtual de aprendizagem, o olhar do outro – “feras” – pode ser restritor da participação naquele espaço, ou seja, por mais acolhedor que o ambiente se apresente, as linhas molares, as linhas de força, as instâncias de poder fazem parte do AVA, validando subjetividades homogeneizadoras.

No AVA as práticas discursivas e não discursivas, ou seja, o dito e o não dito, a fala e as atitudes se agenciam, criando espaços de visibilidade (o que pode ser visto) e de dizibilidade (o que pode ser dito) (DELEUZE; PARNET 1998), produzindo subjetividades e criando condições de possibilidade de formação em espaço virtual.

O dispositivo-AVA também é composto por linhas de subjetivação, linhas que inventam modos de existir. Essas linhas também nos interessam neste estudo, pois a linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade de um dispositivo. Ela se faz na medida em que o dispositivo o deixe ou torne possível. É uma linha que escapa às outras, é uma linha de fuga. Deleuze (1996. p. 2) afirma que essa “linha de subjetivação é um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia”.

O ambiente virtual de aprendizagem, como prática de subjetivação e agenciamento, revela a potência de fazer falar, fazer ver, fazer silenciar, se relacionar (ou não). Durante a pesquisa de campo (de julho de 2009 a julho de 2010), vivenciamos no AVA a ausência de muitos professores, que não participavam dos fóruns de discussão, dos textos colaborativos e

de outras interfaces criadas no ED para a interação entre as pessoas. A prática do voyeurismo foi muito forte naquele espaço. Professores que acessavam várias vezes o AVA, passavam pelos fóruns, consumiam o conteúdo postado por outros professores, mas não se expunham. Por que muitos professores não “falam” no AVA? Por que o medo de se expor? Por que a prática do voyeurismo é tão intensa no espaço virtual?

A imagem do AVA como um espaço em que se pode entrar, olhar, consumir e sair sem ser notado, onde se pode praticar o voyeurismo, sem que o outro saiba que está sendo observado, pode estar relacionado às práticas da sala de aula presencial, onde o aluno pode entrar, sentar e ficar observando, sem se manifestar e, mesmo assim, ter a sua presença confirmada, produzindo subjetividades massivas. Na educação online, essa visão se relaciona aos cursos a distância via mídias de massa (correspondência, rádio, TV, teleconferência) ou via mídias interativas utilizadas na perspectiva das mídias de massa, onde o processo educacional é baseado na autoaprendizagem, e os alunos, em geral, se sentem sozinhos, onde não há acompanhamento sistemático, não há interação, o outro é apenas o outro, pois está muito distante.

Considerar o AVA como dispositivo conduz-nos à investigação dos modos concretos com que os agenciamentos se estabelecem no espaço virtual e, conseqüentemente, da produção de subjetividade nesse território. Constatamos que, no AVA, o processo de acolher o outro, escutar, implicar-se e, ao mesmo tempo, estranhar, ficar de fora é um duplo movimento, que se estabelece como condição de subjetivação no espaço virtual. Nesse sentido, o AVA pode proporcionar encontros alegres, tensos, provocantes, tristes, constrangedores e, também, desencontros.

No dispositivo-AVA, as linhas de visibilidade, de enunciação e de força se cruzam, transformando-se em linhas de subjetivação. Quando o professor expressa a sua opinião no fórum de discussão (linha de visibilidade e de enunciação), ele escreve para o outro, ele se expõe (ou não) e sabe que esse outro (professor, gestor, colega) pode ler, refletir, criticar, ser contra ou a favor. Nesse sentido, podemos compreender o escrito, o diálogo no AVA como território de conflito, de tensão (BAKHTIN, 1979). A escrita no ambiente virtual de aprendizagem, diferente da expressão oral, marca, registra, define uma posição que ultrapassa o momento presente. A escrita pode ser também um limitador, inibidor da participação dos professores, pois as linhas de poder presentes no dispositivo-AVA podem fazer com que os professores fiquem receosos de se expressar, de dar a sua opinião, de participar, de criar.

Nesta investigação, os professores-parceiros fazem parte de uma geração que foi formada em espaços de aprendizagem presenciais, onde o olho no olho e a perspectiva

individual da construção do conhecimento deixavam a sua marca, definindo a sua subjetividade. O ambiente virtual, coletivo, dialógico, potencialmente, traz outra perspectiva, propõe outro tipo de espaço de aprendizagem, coletivo, colaborativo, onde a alteridade está presente e o outro faz parte do meu espaço no mundo (BAKHTIN, 2000). O dispositivo-AVA possibilita o deslocamento da perspectiva individual para a coletiva na produção de conhecimento, provoca outros agenciamentos, tensiona, cria movimentos diferentes dos produzidos nos espaços presenciais. Porém, a cultura do presencial está impregnada nos sujeitos, que, ao se depararem com espaços virtuais, transferem o vivido nos espaços presenciais, interferindo na produção de subjetividade em AVA. A perspectiva das subjetividades instituídas, vividas nos espaços presenciais de formação, de um lado, e o novo, novas forma de agir e viver no virtual, de outro, simultaneamente, se configuram como uma possibilidade de produção de subjetividade específica desse momento de transição, de passagem, de adaptação, ou seja, não são subjetividades produzidas nos espaços presenciais tampouco são específicas dos espaços virtuais; é um entremeio, uma mistura.

No início da pesquisa de campo, na oficina que aconteceu em 29 de julho de 2009 com os professores-parceiros, para definir como seria criado o Espaço Dialógico, discutimos sobre os objetivos e o *design* do ambiente, pois a proposta era que o espaço fosse criado coletivamente e para atender as demandas do próprio grupo. Ao perguntar como eles imaginavam que fosse o Espaço Dialógico, os professores disseram:

(OF290709) acho que o ambiente deve ser simples e aconchegante como a nossa casa.

(OF290709) um ambiente onde possamos aprender e refletir sobre EaD.

(OF290709) deve ser um espaço onde possamos nos sentir à vontade para conversar, para discutir, para aprender e ensinar.

A partir dessa conversa, definimos que o Espaço Dialógico seria criado com a metáfora da casa⁷⁰. Essa situação demonstra que as subjetividades produzidas na transição entre o vivido nos espaços presenciais e o vivido nos espaços virtuais é uma mistura, às vezes trazendo o que se vive no presencial para o virtual, outra vez levando para o presencial as marcas da experiência do virtual.

Na tentativa de extrair as visibilidades ou as práticas não discursivas, as dizibilidades ou as práticas discursivas, as ações do/no dispositivo-AVA para capturar as linhas de

⁷⁰ A construção do Espaço Dialógico será detalhada na seção 3.4.5.

subjetivação, a subjetividade produzida, encontramos nas dobras do AVA vetores que agenciam e permitem acompanhar o funcionamento do dispositivo-AVA e seus efeitos na formação de professores de curso online.

O AVA funciona com vetores que também produzem linhas de força, de visibilidade, de enunciação e de subjetivação. O tempo, ou sua reconfiguração no espaço virtual, o *design* do ambiente, as interfaces escolhidas e disponibilizadas, a plataforma, o afeto e outros tantos contornos que fazem parte da experiência no AVA são exemplos desses vetores no ambiente virtual de aprendizagem.

Neste estudo, a imagem da casa pode ser considerada um vetor dentro do dispositivo-AVA. Ela fez com que alguns professores se sentissem mais confiantes para estar no Espaço Dialógico, porém, para outros, a criação do ED com essa imagem não conseguiu agenciar o desejo, não foi suficiente para fazer com que participassem. Para esses, as linhas de poder, as linhas de força no AVA foram mais fortes e podem ter determinado a ausência, a prática do voyeurismo ou a pouca participação.

No Espaço dialógico, os vetores dentro do dispositivo-AVA foram sendo criados como espaços de agenciamento e fizeram, de alguma forma, o AVA funcionar (ou não).

De julho de 2009 a julho de 2010, período da pesquisa empírica, os professores criaram no ED uma *wiki*, quatro *chats*, uma escolha⁷¹ e 22 fóruns, além de disponibilizarem material multimídia (textos, apresentações, vídeos, *podcast*) na biblioteca. Constatamos que, das interfaces utilizadas no ED, o “fórum de discussão” foi, no ambiente virtual de aprendizagem, o vetor de comunicação que mais favoreceu a produção de linhas de força, de visibilidade, de enunciação e de subjetivação. Isso aconteceu porque o fórum de discussão, por um lado, é um espaço que possibilita o diálogo; proporciona o acesso assíncrono, ou seja, está aberto a qualquer momento e de forma irrestrita para os participantes; possibilita reflexões coletivas; favorece a interação, a criatividade, pois a pessoa pode responder, concordar, discordar, argumentar, contribuir segundo a sua perspectiva; favorece o sentimento de pertencimento ao grupo; possibilita a criação de linhas de fuga e subjetividade autorreferente. Por outro lado, o fórum de discussão é um dispositivo que pode dificultar a participação, pois é um espaço formal de diálogo, onde as linhas de força/poder podem ser evidenciadas nas mensagens, inibindo a criação, a autoria e criando subjetividades massivas.

⁷¹ A interface “escolha” no *Moodle* pode ser utilizada para saber opinião sobre determinado assunto, para enquete, para inscrição numa determinada atividade, entre outras. Insere-se uma lista de opções, e as pessoas marcam/escolhem a opção que desejarem.

No *Moodle*, podem ser criados quatro tipos de fórum de discussão (Figura 7): (i) Cada usuário inicia apenas UM NOVO tópico. Nesse tipo de fórum, não podem ser criados vários tópicos de discussão pela mesma pessoa, cada participante pode criar apenas um tópico de discussão. Esse tipo de fórum é interessante para servir de portfólio individual ou quando cada participante apresenta um tema para ser discutido e faz a mediação da discussão, pois o tópico fica aberto para interação de todos os outros participantes que podem responder sem limites. (ii) Fórum P e R (perguntas e respostas). Esse tipo de fórum permite ao professor elaborar perguntas no fórum de discussão. O participante só poderá ler as mensagens de outros colegas após a publicação da sua própria mensagem. Depois da postagem da sua mensagem, poderá ler e responder às mensagens do grupo. (iii) Fórum geral. Esse é o tipo de fórum mais aberto. Cada participante pode iniciar quantos tópicos desejar e interagir em todos os tópicos criados por outras pessoas. (iv) Uma única discussão simples. Esse tipo de fórum, em geral, é utilizado para proporcionar discussões rápidas ou com foco específico, pois é aberto um único tópico em uma única página para todos os participantes.

Figura 7 - Tipos de fórum no *Moodle*-UFBA

Fonte: Espaço Dialógico – www.moodle.ufba.br

No Espaço Dialógico, os professores experimentaram a criação de dois desses tipos de fóruns – Fórum geral e Uma única discussão simples (Figura 8).

Figura 8 - Espaço Dialógico – *Moodle*-UFBA



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

Na sala de estar do Espaço Dialógico, foram criados três fóruns de dois tipos: o “Fórum de notícias”, que é um fórum geral, e os fóruns “Arquitetando a nossa casa” e “Novos

amigos chegam em nossa casa... vamos nos apresentar?”, que são fóruns de uma única discussão simples. No fórum de notícias, foram abertos quatorze tópicos (Figura 9).

Figura 9 - Tópicos abertos no Fórum de Notícias no Espaço Dialógico

Tópico
AVALIAÇÃO
Dia das Mães
Bate-papo com o Prof. Marco Silva
Oficina Estratégias Pedagógicas para EaD
Bate-papo com a Profa. Dra. Querte Mehlecke - Espaço Dialógico
Feliz Páscoa
Chat do dia 15/03 com Edméa Santos
Oficina Moodle - Tutores Mídias na Educação
Dia Internacional da Mulher
Boa Notícia
Feliz dia dos professores
Bebê a vista...
Aulas do dia 14
Primeiro dia de aulas presenciais

Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

O fórum “Arquitetando a nossa casa” foi criado para que os participantes pudessem discutir a construção do próprio Espaço Dialógico, pois todos tinham perfil de tutor e, portanto, poderiam criar e editar quaisquer interfaces. A opção pelo fórum de discussão simples se deu em função de ser um espaço de discussão específica, ou seja, não possibilita a abertura de outros tópicos na discussão.

Na sala de estudo do Espaço Dialógico, foram criados sete fóruns (Figura 10), todos fóruns gerais, exceto o fórum “Discutindo a evasão na EaD”, que era de discussão simples; mas esse não foi habitado. Em todos os outros fóruns, houve participação, e vários tópicos foram criados.

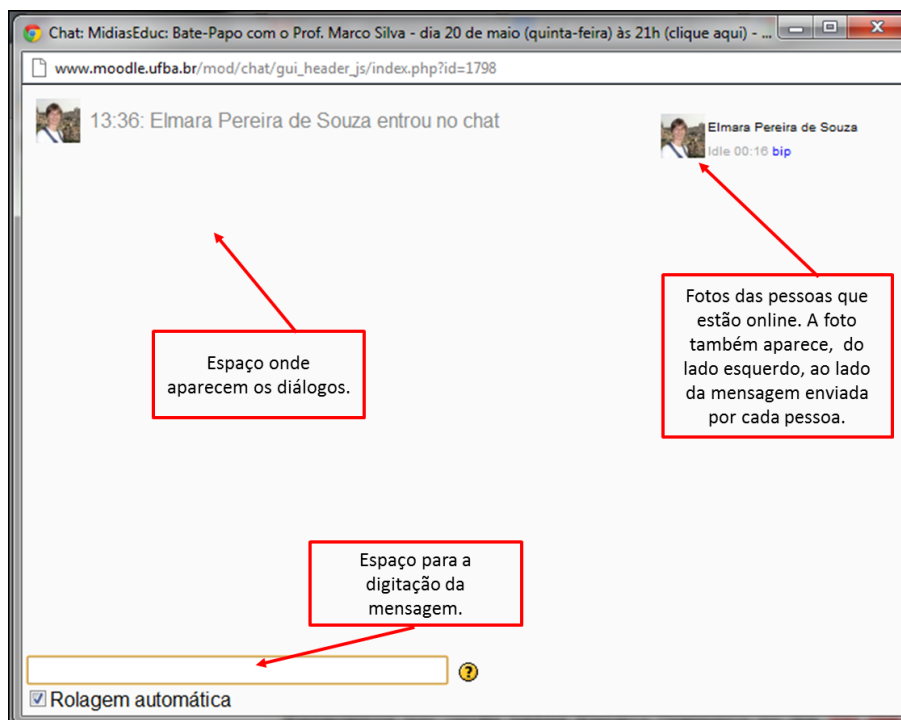
Figura 10 - Tópicos abertos no Fórum de Notícias no Espaço Dialógico

2 Sala de Estudo (espaço para discussões teóricas e práticas)
 Conversando sobre blog
 Discutindo sobre aspectos técnicos do ambiente virtual e-pronto
 Dicas sobre o moodle
 Conversando sobre Educação online
 Educação a distância: teoria e prática construindo novos caminhos
 Fórum: Discutindo a evasão na EaD
 Conversando sobre EaD em diversas instituições brasileiras

Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

Além do fórum de discussão, o vetor *chat* também favorece a produção de linhas de enunciação, de visibilidade, de subjetivação e, em especial, de afetos. O *chat* ou bate-papo é um vetor que possibilita a comunicação síncrona, ou seja, a comunicação em tempo real. É um dispositivo que possibilita um grau de informalidade na comunicação, que pode deixar as pessoas mais à vontade para dialogar. A velocidade e o estilo da comunicação se assemelham às conversas presenciais, olho no olho. No *chat* do Moodle (Figura 11), aparecem, do lado direito da tela, as fotos das pessoas que estão online. Esse recurso pode aproximar as pessoas e agenciar o desejo dos participantes, fazendo com que se sintam mais próximos uns dos outros.

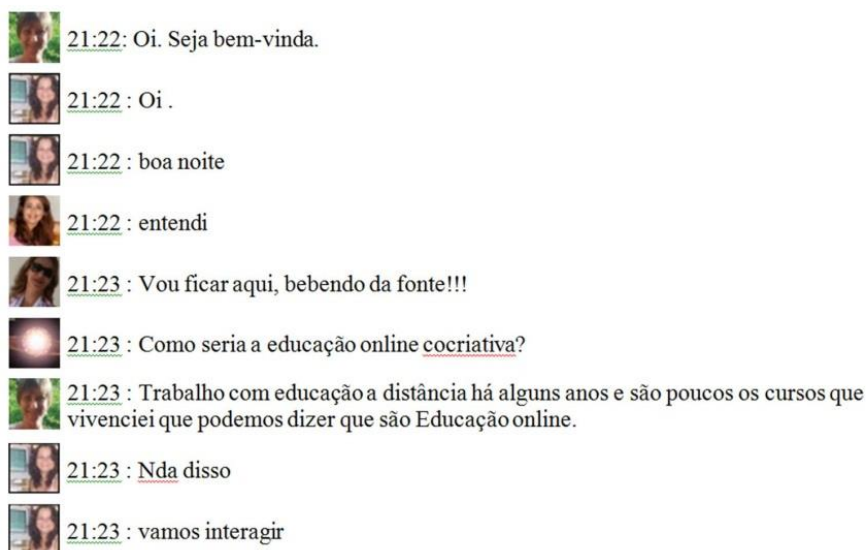
Figura 11 - Chat do Moodle-UFBA



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/mod/chat/view.php?id=66525>

Nessa interface, é possível participar como observador, porém, diferente do fórum de discussão, não de forma anônima, pois todas as pessoas que estão online aparecem (nome e foto) na tela. Por ser uma interface síncrona, as pessoas são convocadas a participar, conforme vemos no extrato do *chat* que aconteceu no ED (Figura 12).

Figura 12 - Extrato do *Chat* "Educação a distância X Educação online"



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/mod/chat/view.php?id=66525>

A fala da professora *vou ficar bebendo da fonte!!!!* indica que ela está disposta a apenas observar os diálogos. Porém, a professora-pesquisadora-convidada convoca a professora para a interação quando diz *Nada disso* e, em seguida, *vamos interagir*, indicando que, naquele espaço, é importante que todos se manifestem, dialoguem. Pela nossa experiência, o *chat* é uma interface riquíssima para aproximar as pessoas e promover as linhas dos afetos que podem agenciar o desejo. Em espaços de formação de docentes online, é indicado que o *chat* seja feito com, no máximo, dez pessoas. Quando há uma quantidade maior que essa, os diálogos podem ficar tumultuados e, muitas vezes, incompreensíveis, dificultando a construção coletiva.

Dentro do dispositivo-AVA, podemos criar práticas diferente do esperado ou que alteram o esperado, que se bifurcam e apontam para algo não previsto. Os processos criativos escapam ao dispositivo, mas nascem no interior dele. Assim, na perspectiva deleuziana, baseada em Foucault, os dispositivos sempre estariam propícios a se transformar, a criar algo novo (não necessariamente melhor ou pior), a romper com o antigo dispositivo.

Kastrup e Benevides de Barros (2010) dizem que o dispositivo exige ligações sempre locais, encarnadas/encharcadas de materialidade. Compreendemos que cada interface inserida no ambiente virtual, cada fórum de discussão, cada *chat*, cada espaço de construção individual ou coletiva (*chat*, *wiki*, diário etc.), cada imagem ou vídeo, cada pessoa se torna um vetor dentro do dispositivo-AVA e faz o ambiente funcionar (ou não). O processo de construção do Espaço Dialógico será detalhado no próximo capítulo desta tese.

Antes de continuarmos a viagem, apresento um mapa da trajetória desenvolvida até aqui (Figura 13). Nesse mapa, incompleto, arbitrário e subjetivo, são apresentadas as intensidades, as possibilidades, os caminhos e (des)caminhos trilhados, as desterritorializações e reterritorializações que nos possibilitaram produzir alguns conhecimentos com o outro. Não é uma parada, pois, como afirma Deleuze (1999, p.95), baseado em Bergson, “a cada instante, o movimento já não é”, pois o passado e o presente são contemporâneos um do outro e formam o mesmo mundo, o mundo do agora. A interpretação desse mapa poderá ser feita em consonância com os afetos produzidos em cada leitor.

3 VIAJANDO – A INVESTIGAÇÃO

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos.
Gilles Deleuze (1992, p.218)

Como professora-militante⁷² (GALLO, 2008) e acreditando no mundo, do meu próprio deserto, da minha própria solidão, tentei, durante a imersão no campo da pesquisa, suscitar pequenos acontecimentos que pudessem operar ações de transformação (mesmo que fossem mínimas) no caminho da educação a distância, de acordo com a vivência no Espaço Dialógico, nos encontros presenciais e virtuais, nas oficinas, nas discussões e, dentro de cada situação, produzir a possibilidade do novo, engendrar novos espaços-tempo.

Toda a problemática que norteia o processo de investigação se deve ao fato de, durante quatorze anos de trabalho com formação de professores para o uso das TICs na educação e educação a distância, observar e participar de programas de formação de professores de cursos online feitos de forma aligeirada, priorizando a técnica, o conhecimento do ambiente virtual de aprendizagem, em detrimento das estratégias pedagógicas e dos conteúdos demandados pela prática da educação online. Nesses cursos, a formação é, em geral, verticalizada e segue um modelo arborescente. Concordo com Deleuze e Guattari (2009, p. 25), quando dizem que “não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito”.

Compreendemos, com base nas especificidades dos cursos online, que ser professor nessa modalidade exige muito mais do que conhecer o AVA e o conteúdo do curso; é preciso competência para mediar discussões, problematizar nos fóruns, questionar, expressar-se por meio da escrita, exercitar uma escuta sensível e observar os enunciados, intervir nas interfaces interativas (ou não), aplicar estratégias pedagógicas que promovam as linhas do afeto, a construção do conhecimento colaborativamente e que possam agenciar o desejo. Além de modificar domínios já sedimentados na prática docente, como a relação espaço-tempo, a forma de diálogo, o planejamento, os conteúdos e estratégias de aprendizagem, essas

⁷² Professor-militante, segundo Gallo (2008), baseado em Deleuze e Guattari, é aquele que age coletivamente para tocar cada um dos indivíduos. É aquele que, de seu próprio deserto, opera ações de transformação, por mínimas que sejam. Ele procura viver as situações e dentro delas produzir a possibilidade do novo.

características exigem uma formação experiencial, ampla, sistêmica, continuada e fundada na práxis e nas possibilidades e potencialidades da cibercultura, da contemporaneidade.

Propomos uma formação em AVA que não se realiza apenas por causa de demandas burocráticas, com cursos formatados que separam a formação pessoal da profissional. A proposta é uma formação em que se constrói junto com o outro o espaço formativo em AVA, o currículo, tornando imperativa a metaformação, ou seja, a reflexão sobre a sua própria formação (MACEDO, 2010). Para isso é necessário criar condições que favoreçam o desenvolvimento de uma cultura virtual que supere o paradigma da identidade e busque, com ações coletivas, possibilidades para a produção de subjetividade que favoreçam a singularidade, a multiplicidade, a diferença.

Sabemos das dificuldades das IESs em formar professores para atuar na educação online, porém não é possível, sob o discurso de democratização da educação superior, abrir as portas das universidades para os cursos a distância sem o mínimo investimento em infraestrutura tecnológica, física, em equipes multidisciplinares e, em especial, em formação de professores. Concordo com Barreto (2001, p.39), quando diz que “a formação dos professores é essencialmente um ato político de formação de cidadania e não um simples fornecimento de conteúdos para serem assimilados, usando esses poderosos recursos de informação e comunicação”.

Tentamos, com/no Espaço Dialógico, experimentar uma metodologia de formação de docentes online que produzisse uma realidade diferente das práticas hegemônicas, inventando, junto com o outro, novos modos de conhecer, outras possibilidades de formação, para, então, cartografar as subjetividades produzidas nesse ambiente. Segundo Kastrup (1999), invenção não implica uma iluminação súbita; exige uma prática de experimentação, de duração, de problematização das formas de ação dadas. O conhecimento, nesse sentido, não se situa na lógica da transmissão e acumulação de informações, nem na mediação, mas na produção de realidade, no contexto político.

3.1 METODOLOGIA

A proposta metodológica da pesquisa, como dissemos no início da tese, está baseada nos pressupostos teórico-epistemológicos deleuzo-guattarianos e bakhtinianos, que definem uma visão de mundo de aproximação e abordagem do campo empírico.

Na abordagem da ciência moderna, o método científico é um instrumento pelo qual se pode explicar a verdade com base na teoria e nos procedimentos metodológicos. Essa ciência concebe a pesquisa como representação de um objeto, e uma das suas principais características é a separação entre o objeto e o sujeito/pesquisador, garantindo que o conhecimento produzido possa ser validado pela comunidade científica, e se constitua em uma política cognitiva baseada na terceira pessoa do conhecimento. Durante muito tempo, essa perspectiva epistemológica embasou o conhecimento científico. Atualmente, muitos pesquisadores (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2010; ESCÓSSIA; TEDESCO, 2010; PASSOS; EIRADO, 2010; AXT, 2008; OLIVEIRA, 2006) buscam uma epistemologia para a ciência capaz de compreender o mundo contemporâneo e suas relações. Santos (1988, p. 1) afirma que “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de certa ordem científica. As condições epistêmicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar resposta”. Os avanços científicos, as exigências de saberes do mundo moderno apontam para uma ciência que compreenda a complexidade da vida. As oposições dualistas, que guiaram o pensamento social, chegaram ao fim. É preciso pensar transversalmente (GUATTARI, 2009), driblar as verdades, desterritorializar as certezas, para apreender a complexidade do mundo por outros modos de conhecer a realidade.

Com essa intenção, propusemos, na pesquisa, a utilização do método cartográfico, baseado em Deleuze e Guattari (2009), como método de investigação científica. Segundo Pozzana de Barros e Kastrup (2010, p. 55), a cartografia “tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividade”.

A cartografia mostra-se uma valiosa ferramenta de investigação para contemplar a complexidade, pois visa acompanhar um processo, um fluxo, e não representar um objeto. Não é um método pronto, é um método para ser praticado, e não, aplicado, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares (KASTRUP; BARROS, 2010). O método vai se construindo no acompanhamento dos movimentos da subjetividade. É um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo. “Entendemos que a cartografia pode ser compreendida como método, como outra possibilidade de conhecer, não como sinônimo de disciplina intelectual, de defesa da racionalidade ou de rigor sistemático para se dizer o que é ou não ciência, como propaga o paradigma moderno” (ROMAGNOLI, 2009, p.169).

Cartografar é acompanhar a construção e a desconstrução de mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos existentes tornaram-se obsoletos. A proposta do cartógrafo é “mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo

tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” (ROLNIK, 2007, p. 66).

Cartografar é um procedimento de registro e análise que consiste em separar as linhas do desejo – linhas instituintes moleculares – das linhas que preservam a ordem instituída (DELEUZE; GUATTARI, 2009). “Numa cartografia, pode-se apenas marcar os caminhos e os movimentos com coeficientes de chance e de perigo” (DELEUZE, 1992, p. 48). O exercício de cartografar o movimento produz mapas que nos ajudaram a identificar, nesta tese, as subjetividades produzidas em ambiente virtual de aprendizagem.

“O método cartográfico faz do conhecimento um trabalho de invenção, tal como indica a etimologia latina do termo *invenire* – compor com restos arqueológicos” (KASTRUP, 2010, p.49). Nesse sentido, a pesquisa intervenção (PASSOS; BARROS, 2010) é a que mais se aproxima da perspectiva de formação (docente) em rede, indicada nesta investigação. Propusemos uma linha de pesquisa que fosse, ao mesmo tempo, estudo, investigação e formação. Assim, a cartografia configura-se como estratégia metodológica no processo da pesquisa intervenção. A pesquisa intervenção associada à cartografia produziu o campo de pesquisa como território movente, desterritorializando, reterritorializando e desestabilizando as fronteiras entre pesquisa e campo (PAULON; ROMAGNOLI, 2010). Ademais, a cartografia é um método de dimensão processual e é sempre produto e processo ao mesmo tempo.

A pesquisa intervenção, segundo os agenciamentos produzidos na experimentação, pode possibilitar a criação de formas de subjetivação em ruptura com os processos hegemônicos de formação de professores para atuar em cursos online. Não há garantia, *a priori*, de que os agenciamentos produzam novas e outras subjetividades, porém a proposta da pesquisa foi inventar, criar condições de possibilidade de formação de professores de cursos online num espaço polifônico, rizomático, dialógico, aberto a possibilidades na multiplicidade de vozes e vidas.

Na pesquisa intervenção, a situação não é da ordem do previsto, é da ordem do acontecimento e depende do contexto, no sentido de instituição de espaços de intervenção dialógica, apostando no encontro de sentidos; a intervenção não se reproduz, é única. A intervenção cria e reflete o movimento, nasce e morre a cada movimento. O que interessa são os acontecimentos, os movimentos, as metamorfoses, não definidos segundo um ponto de origem e um alvo a ser atingido, mas como processos de diferenciação que vão sendo construídos. A prioridade dada aos acontecimentos, aos movimentos, aos fluxos conduz à busca pela singularidade a partir da multiplicidade, da heterogeneidade. Não há, portanto,

mais sujeito e objeto, mas processos de subjetivação e objetivação. É a dimensão de produção desse tipo de pesquisa que compromete a dicotomia sujeito-objeto, teoria-prática, quantidade-qualidade.

Consideramos que é preciso vivenciar, na própria pesquisa, a diversidade, a heterogeneidade, a dialogia, a complexidade dos processos de formação docente, a habitação de um território que, em princípio, não é habitado pela pesquisadora-viajante. Em consonância com a proposta de Axt (2008, p. 95), compreendemos que essa perspectiva aponta para a relevância de “situar a pesquisa e o lócus de sua problematização nos próprios contextos de existência da ação educativa – e não mais segundo experimentos bem delimitados e assépticos [...] numa operação simples de tradução literal da verdade sobre”.

Essa proposta metodológica permite-nos traçar planos, não planos como em uma pesquisa em laboratório, pois se trata de uma experimentação e,

a experimentação difere do experimento — o recorte operado a partir do traçado do plano não extrai o plano do seu contexto, não rompe com as linhas que o atravessam e que derivam de fora das suas fronteiras; também não rompe com as linhas que, ao atravessá-lo, novamente se perdem para além dessas fronteiras. Ao contrário, são as próprias fronteiras que constituem o meio, onde tudo adquire maior velocidade, produzindo acelerações e inflexões como efeito das relações de força entre fora e dentro do plano: inflexões em que o fora dobra-se para dentro (“*in-plicare*”, dobrar para dentro), forçando o dentro do plano, mas também dando-se a ver e a ser enunciado; e o dentro, enquanto efeito da dobra do próprio fora, para o fora transborda (“*ex-plicare*”, dobrar para fora), constituindo, na transitoriedade das relações, modos particulares e efêmeros de iluminar o que ilumina, e modos particulares e provisórios de enunciar o que enuncia. (AXT, 2008, p. 96)

Nessa perspectiva, como pesquisadora-viajante, vivenciei dois movimentos distintos: o de implicação e o de explicação. O primeiro, dobrando-me para dentro da pesquisa, implicando-me no contexto de realidade, provocando em mim escutas sensíveis e atentas, vivenciando intensamente as tensões próprias do campo empírico. Esse movimento foi percebido mais fortemente no período em que estive junto com os professores, convivendo no Espaço Dialógico e fazendo parte do coletivo que habitava aquele espaço (julho de 2009 a julho de 2010). O segundo movimento é o de dobrar-me para fora, fazendo o exercício exotópico⁷³ (BAKHTIN, 2000) para poder explicar, no sentido de uma tradução⁷⁴

⁷³ A exotopia pode ser percebida de duas formas: (1) eu só posso me ver pelo olhar do outro, este outro é que me dá acabamento; e (2) relacionado ao que Bakhtin chama de autor-contemplador, ou seja, o princípio da exterioridade, do estranhamento, da distância para contemplar. (SOUZA, 2005)

interpretativa e não literal, os acontecimentos, as subjetividades produzidas, o que foi vivenciado, experimentado no (e fora do) Espaço Dialógico, a cartografia. O movimento de distanciamento, o exercício de estranhamento em relação aos autores, às teorias, ao campo empírico não foi natural, foi construído, negociado.

Na pesquisa, o conceito de dialogismo, alicerçado em Bakhtin (2000), foi fundamental no processo de construção do campo e na escolha dos caminhos metodológicos para a intervenção. Como sujeitos de linguagem, os parceiros da pesquisa não podem ser percebidos como coisas e, portanto, não podem ficar mudos. Assim, o conhecimento que se tem deles só pode ser dialógico. Axt (2008, p. 97) afirma que

dar voz ao sujeito da linguagem (o qual entendemos ao mesmo tempo como sujeito da educação e sujeito da pesquisa), significa trabalhar com as linguagens, com as possibilidades de expressão de sentidos nos encontros contextualizados, historicizados, em que os sentidos se produzem enquanto efeitos das misturas nos coletivos e no entrecruzamento com outros sentidos. Vale dizer, os sentidos se produzem, enquanto efeitos de um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da existência. (AXT, 2008, p. 97)

Segundo Bakhtin (2000, p. 368), “Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco (...)”. Foi nessa perspectiva de encontro de sentidos em ambiente virtual que aconteceu a intervenção e a escuta sensível dos diálogos, dos silêncios e das atitudes no Espaço Dialógico para cartografar as subjetividades em AVA na formação de professores de cursos online.

Cabe enfatizar mais uma vez que, no início da construção do campo de pesquisa, na intervenção, os pressupostos teóricos bakhtinianos, em especial o dialogismo, deram sustentação teórica à pesquisa. Porém, durante a intervenção foram percebidas atitudes dos professores em relação à inserção e interação no AVA, por exemplo, dificuldades de se expor no ambiente, atitudes de observação passiva ao invés de proatividade, diálogos fora do ambiente (e-mail, mensagens instantâneas) ao invés dos diálogos no Espaço Dialógico, que nos fizeram buscar outros suportes teóricos que pudessem nos ajudar na intervenção e na cartografia da produção de subjetividade.

⁷⁴ Amorim (2001, p. 18, apud AXT, 2008, p. 95), comenta que traduzir é sempre “[...] mostrar a descontinuidade, o intervalo [...]”, sendo que os processos de interpretação, compreensão (e mesmo de explicação) não deixam de ser, *a fortiori*, um trabalho de tradução.

Sabemos das dificuldades em utilizar teorias tão diferentes. Como duas placas tectônicas, essas teorias em alguns momentos podem se complementar, mas, em outros, podem se repelir. Não temos a intenção de articulá-las, encontrar pontos de encontro ou intersecção, já que cada uma traz enfoque diferente de acordo com a área de estudo, porém tenho a intenção de utilizar conceitos (seja bakhtinianos seja deleuzo-guattarianos) como ferramentas para ajudar a compreender as rotas, as fissuras, as linhas produzidas no AVA. O dialogismo bakhtiniano foi importante na construção da intervenção, assim como o conceito de enunciado deu sustentação teórica às interpretações. A vivência no Espaço Dialógico, o acompanhamento do processo de produção dos dados no AVA, os conceitos de agenciamento, acontecimento, rizoma, desterritorialização, singularização, plano de imanência também foram fundamentais no acompanhamento do processo inventivo de produção de subjetividade e, em especial, na análise dos dados produzidos. Compreendemos que uma teoria não pode ser subsumida pela outra dentro da relação de respeito, tampouco elas devem ficar incomunicáveis entre si. Por isso seguimos a perspectiva da multirreferencialidade, que pode ser entendida como uma pluralidade de olhares e linguagens que ajudam a traduzir uma realidade (FROÉS BURNHAM, 1998), ou seja, a articulação de diferentes saberes para responder a um determinado problema. Além disso, a multirreferencialidade se caracteriza pelo cuidado em se distinguir, mas, ao mesmo tempo, buscar formas de comunicação entre diversos referenciais (FAGUNDES; FROÉS BURNHAM, 2001).

Passemos, então, ao detalhamento da pesquisa de campo.

3.2 PARCEIROS

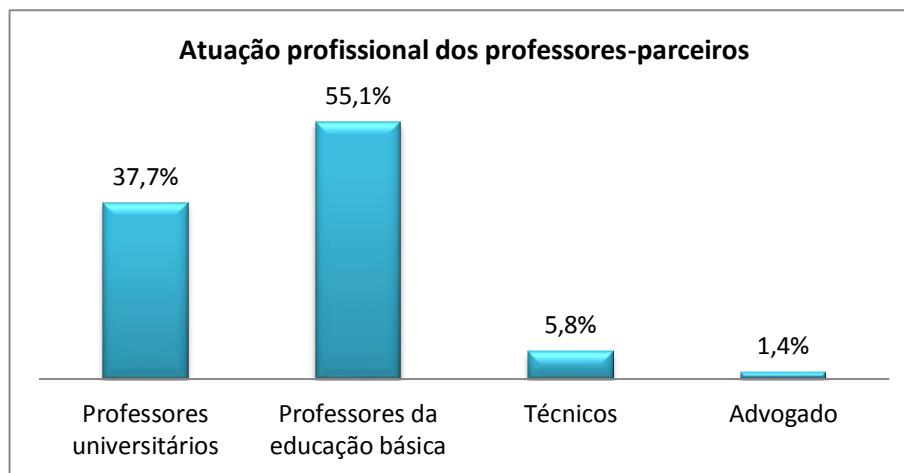
Foram parceiros da pesquisa os professores e gestores do curso “Mídias na Educação” (ciclo básico – 3ª oferta, 2010; e ciclo avançado – 1ª oferta, 2009) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Consideramos que todo sujeito da pesquisa é sujeito de linguagem e faz parte de uma multiplicidade, de um coletivo e, portanto, intervém no processo da pesquisa e nos seus resultados. Nesse sentido, ele não é somente sujeito de pesquisa, mas parceiro na experimentação, “enquanto a experimentação, em si, passa a ser afetada também pela palavra dos parceiros, emergindo como um contexto dialógico de produção de sentidos, como uma pragmática” (AXT, 2008, p. 98).

Havia, no curso “Mídias na Educação” (2009-2010), 106 participantes, entre professores-tutores, professores-orientadores e coordenadores. Destes, oito faziam parte da equipe do ciclo avançado, e 84, do ciclo básico. Vinte professores eram orientadores de monografia; destes, seis também eram professores do ciclo básico ou avançado. Dos 106 professores e gestores do curso “Mídias na Educação”, 64 aceitaram participar da pesquisa. Além dos professores parceiros do curso “Mídias na Educação”, também contribuíram com as discussões no ED quatro professores-pesquisadores-convidados de outras instituições.

Entre os professores-parceiros da pesquisa, 78,3% eram constituídos por mulheres e 21,7%, por homens. Quanto à atuação profissional, 55,1% constituíam-se de professores da educação básica (Gráfico 3), que atuavam em áreas como história, biologia, matemática, geografia e física, além dos professores que trabalhavam nos Núcleos de Tecnologia Educacional com formação de professores para o uso das TICs na educação; 37,7% atuavam no ensino superior, nas áreas de informática na educação, computação, educação matemática, filosofia e contabilidade; 5,8% eram técnicos universitários ou de secretaria de educação; e 1,4% era advogado.

Gráfico 3 - Função em que atuavam os professores-parceiros



Fonte: Elaborado pela autora, 2012

Para atuar no ciclo avançado do curso “Mídias na Educação”, é necessário ser professor da própria universidade. De acordo com o Regimento da UESB, apenas 20% dos professores que atuam em curso de especialização podem ser de outras instituições. Portanto, dos sete professores que trabalharam no curso, seis eram professores da UESB. Nesse ciclo, foram criadas sete turmas, duas no polo de Salvador e uma em cada uma destas cidades: Feira de Santana, Juazeiro, Barreiras, Guanambi e Vitória da Conquista. Com esses professores, o

meu contato presencial foi intenso, pois, além de as reuniões terem sido realizadas em Vitória da Conquista e de ter sido convidada a participar de algumas delas, pude ministrar oficinas de *Moodle* para esse grupo. Os sete professores, assim como os coordenadores, vinham de diversas áreas e formações distintas (Tabela 1) e foram convidados a participar como docente online do curso de especialização “Mídias na Educação” com o objetivo de formar professores de escolas públicas da educação básica para o uso pedagógico das tecnologias.

Formação dos professores – ciclo avançado	Área de atuação
Mestre em educação	Informática na educação
Doutor em engenharia elétrica	Computação
Mestre em Ciência da Computação	Educação matemática
Doutor em Filosofia	Filosofia
Mestre em Educação	Contabilidade
Mestre em Ciência da Computação	Computação
Mestre em Educação	Educação
Doutor em engenharia elétrica	Informática na educação
Mestre em ciência da computação	Computação

Tabela 1: formação dos professores do curso Mídias na Educação - ciclo avançado (1ª oferta)

Dos professores do ciclo avançado, apenas três tinham experiência como professores na modalidade de educação a distância e na área específica do curso – utilização pedagógica das mídias na educação.

Para conhecer um pouco mais os professores do ciclo básico, já que não foi possível encontrá-los presencialmente, solicitamos que preenchessem, via Internet, um formulário com informações sobre formação, área de atuação, experiência na educação online, formação para atuar como docente online, além de questões relacionadas à participação no ED. Responderam às questões solicitadas 56% dos professores. Como a maioria desses professores reside em diferentes cidades da Bahia (Salvador, Jequié, Alagoinhas, Itapetinga, Paulo Afonso, Santo Antônio de Jesus, Encruzilhada, Guanambi, Teixeira de Freitas, Juazeiro, Barra do Choça, Brumado e Vitória da Conquista), não tive oportunidade de encontrar presencialmente com todos eles; apenas com os que moravam em Vitória da Conquista e cidades circunvizinhas e participaram das oficinas de *Moodle* no NTE e na UESB. O contato com esses professores foi via Internet (e-mail, videoconferência e plataforma de aprendizagem).

No ciclo básico, 55,5% dos professores estavam vivenciando a primeira experiência como docentes na modalidade a distância. Cinco deles, inclusive, eram professores e alunos do curso ao mesmo tempo (professor em uma turma e aluno em outra). Não tiveram formação específica para atuar na educação online 37% dos professores. A instituição promoveu reuniões para apresentar a plataforma de aprendizagem e-Proinfo e os conteúdos desenvolvidos no curso.

O grupo de professores era heterogêneo, tanto no que se refere à área de atuação, formação, nível de ensino em que atuava, faixa etária, quanto em relação à experiência na educação online. Vinham da filosofia à ciência da computação, da contabilidade à educação, da história à matemática.

Com um perfil tão diverso de professores, a minha relação com os participantes só poderia ser de composição entre heterogêneos, de agenciamento (DELEUZE; GUATTARI, 1977), de arranjo com os corpos, envolvendo afecção mútua. Assim como na etnografia, na cartografia o envolvimento afetivo permite entrar em relação com os heterogêneos, agir com eles, escrever com eles (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2010).

A média de idade dos professores era de 43 anos⁷⁵. Essa informação é importante para indicar que os professores que fizeram parte da pesquisa eram imigrantes digitais, e, não, nativos digitais⁷⁶. Há várias nomenclaturas para a geração de jovens que nasceu na era da tecnologia digital: geração NET (TAPSCOTT, 1997), geração M (*Multitasking*), geração Y (TWENGE, 2006), nativo digital (PRENSKY, 2008; TYNER, 2005). Não há consenso quanto ao período que demarca a divisão das gerações, alguns autores definem a década de 1980 como possível divisão entre os imigrantes e nativos digitais. É importante enfatizar que não podemos inferir as características de uma pessoa apenas pelo seu pertencimento (ou não) a uma geração, nesse caso, à geração NET. É preciso levar em consideração outros tantos vetores que produzem outras subjetividades, como gênero, nível de escolaridade, oportunidades, acesso às tecnologias digitais etc. Porém, não podemos deixar de dizer que, na pesquisa, apesar de trabalharem com as plataformas de aprendizagem, constatamos que os menos experientes em relação ao uso das tecnologias digitais e os mais velhos apresentavam

⁷⁵ A informação relacionada à idade dos professores-parceiros refere-se apenas aos professores que responderam o formulário solicitando.

⁷⁶ A expressão “nativo digital” foi utilizada por Kathleen Tyner, professora do departamento de rádio, televisão e filme da Universidade do Texas - EUA, para se referir à geração que passa parte do seu tempo navegando na Internet, utilizando jogos eletrônicos ou assistindo TV. É o que ela chama de “screen time” (tempo de tela). Essa geração inclui na sua vida cada vez mais a mídia. TYNER, Kathleen. Bem-vindos à geração dos 'digital natives', [2005]. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=4&label=&v_nome_area=Entrevistas&v_id_conteudo=65094>. Entrevista concedida à Revista Paidéia TV, uma publicação do Observatório Europeu da TV Infantil. Acesso em: 10 abril 2012.

mais dificuldades para compreender a dinâmica da plataforma *Moodle* e se inserir com autoria e autonomia no ambiente virtual de aprendizagem.

Portanto, de acordo com o perfil dos professores-parceiros, constatamos que, excetuando os técnicos, todos os outros atuavam como docentes em instituições presenciais (universidades, escolas de ensino básico e NTEs).

3.3 LÓCUS

A pesquisa foi implementada no ambiente *Moodle* da UFBA, e o espaço virtual criado para as interações entre os professores foi chamado Espaço Dialógico.

Antes de passarmos para o detalhamento dos acontecimentos no Espaço Dialógico, entendidos aqui, também, como o encontro entre sujeitos de linguagem, faremos um breve relato sobre o curso “Mídias na Educação”, com o objetivo de situar o campo da pesquisa, o espaço em que os professores-parceiros atuavam.

O programa “Mídias na Educação” é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação, em parceria com secretarias de educação e universidades públicas.

O curso tem o objetivo de proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impressos – de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de um leitor crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas diversas mídias (MEC, 2010). O público-alvo prioritário é o professor da educação básica das escolas públicas brasileiras.

Entre os objetivos do programa estão: destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas da SEED⁷⁷ (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, RIVED), das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-pedagógico da escola; e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias (MEC, 2010).

O curso é oferecido a distância nos ambientes e-Proinfo ou *Moodle* e, em 2009/2010 (período da pesquisa), era dividido em três ciclos (Figura 14): Ciclo Básico com 120 horas;

⁷⁷ Conforme foi dito anteriormente, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi extinta em 2011, e os seus programas e ações passaram a ser vinculados a novas administrações, conforme Decreto N° 7.480, de 16 de maio de 2011.

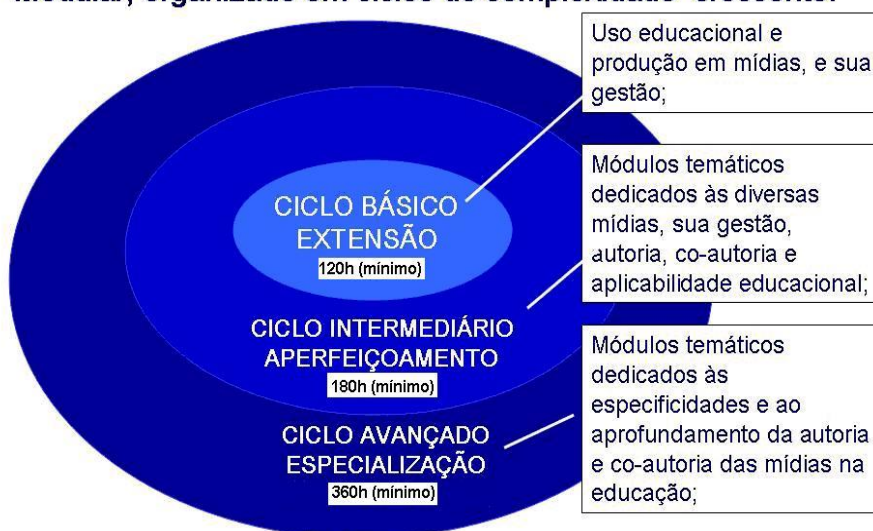
ciclo intermediário com 60 horas; e ciclo avançado com 180 horas, num total de 360 horas. O professor-cursista poderia optar por cursar apenas o ciclo básico (120h), os ciclos básico e avançado (120h + 60h = 180h) ou os três ciclos (360h), finalizando a especialização. Nas duas primeiras opções, o professor receberia o certificado de curso de extensão. A partir das turmas que tiveram início em 2011, o curso passou a ser vinculado à UAB e a ter uma nova estrutura curricular, diferente da descrita, ou seja, o curso se transformou em dois cursos distintos: um de extensão, com 160 horas; e outro de especialização, com 360 horas.

Figura 14 - Estrutura sequencial do Programa Mídias na Educação (2009)

Mídias na Educação

Estrutura do Programa:

Modular, organizado em ciclos de complexidade crescente:



Fonte: MEC 2010

Cada turma é composta por cerca de 50 alunos e tem um tutor⁷⁸ que acompanha os cursistas em todos os módulos do ciclo. No ciclo básico, os tutores foram selecionados pelo

⁷⁸ A palavra “tutor” tem sido utilizada pelas IESs brasileiras que trabalham com EaD para designar a pessoa que acompanha os alunos no processo ensino-aprendizagem (presencial ou a distância), mediando as situações de aprendizagem e apoiando o professor formador. Porém, no Brasil, tutor não é uma profissão regulamentada. Os que são vinculados à UAB, por exemplo, recebem uma “bolsa” e não têm vínculo empregatício, ou seja, atuam durante um período predeterminado. Por isso, neste estudo, entendemos que o tutor é um professor que faz as mediações pedagógicas e que, portanto, deve ser chamado de professor e ter todos os direitos e deveres da profissão.

Instituto Anísio Teixeira (IAT)⁷⁹, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)⁸⁰ e pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Os módulos do curso são elaborados por um consórcio de instituições federais de ensino, coordenado por quatro dessas instituições: módulo TV e Vídeo – Universidade Federal do Ceará (UFC); Informática – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Material Impresso – Universidade Federal de Alagoas (UFAL); e Rádio – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em cada estado brasileiro, uma universidade pública fica responsável pela oferta e certificação dos módulos e pela seleção e capacitação de professores-tutores. Na Bahia, esse projeto está sendo implementado pela UESB desde 2006.

Embora o curso seja desenvolvido na modalidade a distância, estão previstos encontros presenciais em cada etapa, com o objetivo de apresentar a proposta do curso e a plataforma de aprendizagem (e-Proinfo), integrar alunos e professores, além de encerrar cada ciclo. Os encontros presenciais, na Bahia ocorrem na UESB e nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE).

No ciclo básico (3ª oferta), foram inscritos 2.921 cursistas em toda a Bahia. Desses, 1.403 evadiram, 1.518 foram aprovados e passaram para o ciclo avançado. A evasão nessa terceira oferta do curso foi de 48,03%.

Não é o nosso objetivo analisar o índice de evasão no curso, porém não podemos deixar de indicar algumas possíveis causas da evasão na EaD no Brasil. Segundo o CensoEAD.br (2010), as causas mais apontadas pelas instituições são a falta de tempo do aluno para estudar e participar do curso, o acúmulo de atividades no trabalho e as dificuldades de se adaptarem à metodologia. Compreendemos que a modalidade a distância exige uma mudança de postura em relação à própria aprendizagem: é preciso ser proativo e se responsabilizar pelo processo de construção do conhecimento. Porém, não é suficiente essa mudança de perspectiva, é imprescindível que as políticas públicas voltadas para a EaD favoreçam a participação das pessoas, prevendo, por exemplo, liberação de parte da carga

⁷⁹ O Instituto Anísio Teixeira (IAT) é um órgão em regime especial da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, que é responsável pela concepção e execução da formação dos recursos humanos da rede pública de ensino. Informações no site <http://www.iat.educacao.ba.gov.br/> Acesso em 04 de julho de 2012.

⁸⁰ A Undime é uma associação civil, sem fins lucrativos. Sua sede se localiza em Brasília. A sua missão é articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Por meio da Undime, as secretarias municipais de educação podem estabelecer redes solidárias de troca de informações e experiências. A Undime organiza e promove pesquisas, reuniões, seminários e fóruns voltados à educação pública, além de manter contatos com sindicatos, confederações, associações, organizações não governamentais, movimentos sociais, redes e demais entidades da sociedade civil, que tenham interesse no processo educacional. Estabelece, também, relações com as três esferas do poder público: Judiciário, Legislativo e Executivo, almejando contribuir para a formulação, promoção e acompanhamento de políticas nacionais de educação. Informações no site <http://undime.org.br> acesso em 04 de julho de 2012.

horária do trabalho para que elas possam ter tempo para estudar e disponibilizando equipamentos, como notebooks, *tablets* e acesso à Internet.

No caso do curso “Mídias na Educação”, entendemos que ele é importante na formação dos professores, uma vez que a tecnologia é, ao mesmo tempo, utilizada para a interação entre os educadores no ambiente virtual e é a própria proposta de conteúdo e currículo, ou seja, os professores estudam, discutem, refletem sobre o uso das TICs na educação, utilizando a própria tecnologia (plataforma de aprendizagem, *blog* etc.). Porém, é um curso que necessita ser renovado, revisto, revisado, pois, como o objetivo é formar os professores da educação básica para o uso pedagógico das mídias, e, como as tecnologias evoluem rapidamente, é fundamental que o curso incorpore o estudo e a prática de tecnologias atuais, ultrapassando o estudo da utilização pedagógica da TV, rádio, impresso e informática.

3.4 MO(VI)MENTOS DA VIAGEM

Para contemplar a complexidade desta investigação, não utilizaremos o termo coleta de dados. Optamos por utilizar “produção de dados⁸¹” para expressar a processualidade da pesquisa e por compreender que o dado não é natural, mas produzido. Não se trata apenas de utilizar outro termo, mas de expressar outro modo de se fazer pesquisa. O método cartográfico, com o uso da pesquisa intervenção, pressupõe acompanhamento de processo, vivência no campo, e é, nesse processo de implicação, que os dados são produzidos.

Após os primeiros encontros com a coordenadora de EaD-UESB, as conversas informais com os professores que trabalham com EaD, constatei que os professores do curso “Mídias na Educação” não tinham um espaço para o diálogo entre todos os envolvidos no processo e que a maioria não tinha formação específica para atuar na educação online, tampouco para o uso das mídias na educação. Propus, então, a construção coletiva e colaborativa de um espaço virtual para que os professores pudessem se comunicar, estudar, dialogar, compartilhar os seus projetos, dúvidas, angústias, problemas, vitórias, numa

⁸¹ Compreendemos que, em um estudo multidisciplinar, a utilização de conceitos que perpassam várias disciplinas apresenta-se como um grande desafio. Optamos, neste estudo, por não adentrar nas questões mais específicas da ciência da informação, que faz uma distinção entre dado, informação e conhecimento. Utilizamos a palavra “dado” numa perspectiva de produção, pois entendemos que o dado não é natural, mas produzido.

perspectiva rizomática, com ênfase no encontro e conexões do heterogêneo, onde as singularidades pudessem emergir da multiplicidade.

Os processos de formação de docentes online, muitas vezes, não são suficientes para dar conta da complexidade das relações em ambiente virtual de aprendizagem, das situações que vão sendo criadas na medida em que as interações acontecem. Isso, em geral, é um fator de desestabilização, de tensão.

A proposta era que o ambiente, isto é, o Espaço Dialógico, fosse construído por muitas mãos e mentes, fosse um espaço aberto à produção e em que as pessoas tivessem a oportunidade de ser autores, criadores, participantes ativos. Não haveria caminhos fixados *a priori* ou resultados preestabelecidos a serem atingidos, haveria a própria vivência do processo coletivo de construção desse espaço, cujo objetivo era a formação do próprio grupo para atuar na educação online. Como diz Hardt (1996, p. 181), “não há apenas um, mas inúmeros corredores que se podem seguir para efetuar a passagem para a ação”. As escolhas dos corredores foram sendo feitas na medida em que caminhávamos.

Como a construção do ED seria coletiva, não haveria uma estrutura hierárquica rígida, mas transversal, ou seja, uma dimensão comunicacional que pretendia superar os dois polos, o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade (GUATTARI, 2004), a comunicação poderia acontecer por conexões. Em alguns momentos, essa perspectiva pareceu ser ingênua, pois, no Espaço Dialógico, assim como em qualquer espaço social, coletivo, há claramente instâncias de poder. Porém, a proposta não excluía a possibilidade de horizontalidade ou de verticalidade, mas tentava ultrapassar, trazendo à tona a perspectiva rizomática, onde todos são potencialmente parceiros, aprendentes e ensinantes e podem, pela interação, pelo diálogo, contribuir para a formação do coletivo.

Inicialmente, a prática dessa perspectiva de comunicação transversal foi muito complexa, pois os professores, mesmo tendo sido esclarecidos sobre a proposta da pesquisa, esperavam que naquele espaço – ED – houvesse um curso formatado, um ambiente pronto para que eles consumissem os conteúdos e contribuíssem com as reflexões acerca daqueles conteúdos.

Como o passar dos dias e, lentamente, no Espaço Dialógico, pôde-se instaurar, com fórum de discussão, bate-papo, escrita colaborativa, ferramenta para disponibilização de projetos, compartilhamento de atividades etc., uma cultura de diálogo, mesmo com poucas pessoas, onde aconteceram os agenciamentos coletivos de enunciação, onde potencialmente existia a presença do outro no enunciado, no silêncio, nas atitudes.

O Espaço Dialógico não era a organização de um curso, tampouco de uma disciplina. Era um espaço extracurricular proposto no processo de intervenção no território da formação de professores para atuar na educação online. O ED era, inicialmente, um espaço vazio na plataforma de aprendizagem *Moodle*, sem propostas explícitas de discussão, de organização, onde todos os professores que se dispusessem a participar do projeto pudessem produzi-lo coletivamente de acordo com as necessidades surgidas no cotidiano, no fazer da educação online. Era uma proposta metodológica de formação de professores diferente das propostas hegemônicas, que são implementadas em cursos de curta duração, estruturados para cumprir uma formalidade obrigatória de formação para EaD. No Espaço Dialógico, todos poderiam contribuir com a formação do outro. Quando os professores se depararam com um espaço virtual, onde havia apenas o título “Espaço Dialógico” e uma mensagem de boas-vindas, ficaram quietos, parecia não saberem o que fazer, conforme descrito no diário de campo da pesquisadora-viajante.

(DC240709) Chego em casa feliz depois da primeira reunião com os professores e coordenadores do Mídias na Educação. Levei alguns slides para apresentar a proposta de pesquisa e fazer o convite. Parecia que eu estava num ritual de entrada. Fiquei tensa, apreensiva, mas eles foram muito simpáticos e pareceram ter aceitado o desafio de construir o Espaço Dialógico. Estavam presentes cinco professores e dois coordenadores. Todos assinaram a lista de presença e colocaram o seu e-mail na folhinha que levei para oficializar o início da pesquisa.

(DC290709) Hoje foi a primeira oficina de moodle e a apresentação do Espaço Dialógico. Estavam presentes cinco professores. Todos se cadastraram no moodle/UFBA e acessaram o ambiente. Apenas um conhecia o moodle. Senti que eles ficaram surpresos quando viram o Espaço Dialógico sem conteúdos, textos, interfaces interativas... só havia o título, a mensagem de boas-vindas e um ambiente em branco [...].

O campo de pesquisa foi a plataforma de aprendizagem *Moodle/UFBA*, que foi se constituindo em ambiente virtual de aprendizagem, na medida em que as pessoas habitavam aquele espaço. Após a finalização da pesquisa, impulsionada pela necessidade de formação para a EaD, explicitada no Espaço Dialógico, a UESB ofereceu cursos de formação para docentes online. O primeiro foi o curso “*Moodle para professores – A Educação online na UESB*”, que aconteceu de agosto a outubro de 2010. Dos 64 professores e coordenadores do curso “Mídias na Educação”, que foram os parceiros da pesquisa, apenas 24 participaram desse curso, as outras vagas foram preenchidas por professores da UESB que não atuavam no curso “Mídias na Educação” e pessoas da comunidade. Em 2011 e 2012, foi desenvolvido o Plano Anual de Capacitação Continuada – PACC-UESB. O PACC foi composto por quatro

cursos no total de 150 horas: (i) Introdução aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem; (ii) Tecnologia em EaD; (iii) Administração em EaD; (iv) Material Midiático e preparação de aula em EaD. Acompanhei os professores no ambiente virtual desses cursos, porém as informações desse período não estão contempladas neste texto. Optamos por utilizar os dados produzidos apenas de julho de 2009 a julho de 2010, período em que os professores construíram e se comunicaram por meio do Espaço Dialógico.

Um dos instrumentos utilizados na pesquisa foi o diário de campo (DC). Esse instrumento serviu para anotar/captar as sensações da pesquisadora-viajante, as ocorrências que chamaram a atenção nas reuniões, oficinas e no ambiente virtual, o que a afetou naquele momento, as impressões que emergiram no/do campo. As anotações do diário não tinham uma periodicidade, não havia descrições muito detalhadas; elas expressavam sensações, angústias, intuições da pesquisadora-viajante e buscavam captar o plano dos perceptos e dos afetos que, às vezes, não era nítido naquele momento e só depois de um distanciamento pôde ser explicitado. O diário foi, portanto, um instrumento importante na pesquisa sobre a produção de subjetividade, pois nele estavam inseridas a polifonia e uma multiplicidade de vozes, que, na escrita da tese, foram se agenciando. O diário também deu visibilidade à participação da pesquisadora-viajante no processo de produção dos dados, dando conta do que viu, ouviu e viveu, excluindo a invisibilidade do pesquisador. Nesse sentido, a opção pela escrita da tese em primeira pessoa do singular, em algumas partes do texto, se justifica. Na maior parte, porém, optamos por escrevê-la em primeira pessoa do plural, pois todo o processo foi construído em parceria com o orientador, com os autores estudados, com os professores-parceiros, com os colegas e com todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte desse processo.

Foi acordado com os professores-parceiros da pesquisa que as intervenções no AVA, assim como as falas nas reuniões, poderiam ser utilizadas no texto da tese. Porém, para não haver exposição dos nomes dos professores, definimos que, se houvesse necessidade de citar o autor, este seria identificado por um nome fictício⁸².

Foi feita entrevista semiestruturada com a coordenadora geral de Educação a Distância da UESB e com cinco professores. As entrevistas com os professores tiveram o objetivo de melhor compreender a interação, os silêncios, as atitudes e os movimentos no Espaço Dialógico. A seleção dos professores para as entrevistas foi feita por adesão. Foi enviada a solicitação para quinze professores dos ciclos básico e avançado que residiam em Vitória da Conquista; cinco aceitaram o convite.

⁸² Como eram muitos professores, optamos por nomeá-los por P1 a P69.

A nossa tentativa a partir daqui é continuar os percursos cartográficos com a descrição do trajeto da pesquisa e seus diversos mo(vi)mentos.

3.4.1 Mo(vi)mento 1 – Construindo o roteiro

O campo de pesquisa foi concebido à luz dos pressupostos teóricos bakhtinianos, em especial, do conceito de dialogismo. Fizemos essa escolha porque o projeto desenvolvido para o doutorado foi fortemente influenciado pela pesquisa realizada no mestrado. A dissertação, cujo tema foi “Tecnologias digitais na escola pública: formação continuada de professores com ênfase no exercício de autoria” (SOUZA, 2005), teve a sua fundamentação nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, com ênfase no conceito de autoria. Naquele estudo, a teoria bakhtiniana se mostrou produtiva para pensar, além da autoria, questões relacionadas à produção de sentidos, alteridade, enunciação, exotopia.

Portanto, na tese, o campo empírico foi, inicialmente, concebido segundo a perspectiva teórica da interação dialógica (BAKHTIN, 2000) em ambiente virtual de aprendizagem, configurando-se como uma possibilidade para a formação de professores de cursos online. Apresentamos o conceito de interação dialógica seguindo as discussões desenvolvidas pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC/UFRGS). A interação dialógica tem como base o dialogismo bakhtiniano e indica que a relação dialogal implica a alteridade e que, a todo enunciado (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior), corresponde sempre uma atitude responsiva ativa⁸³ prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, como pressuposto da linguagem e da relação entre os sujeitos de linguagem. O diálogo pode acontecer não só entre duas pessoas, mas, também, entre textos, culturas, teorias. A escuta ativa e compreensiva leva, mais cedo ou mais tarde, a réplicas multifacetadas, plurais, que integrarão o fluxo dialógico, participando de sua composição (AXT, 2006).

No intuito de descrever o processo da pesquisa, explicitaremos o conceito bakhtiniano de dialogismo no contexto em que o utilizamos.

Para Bakhtin (2000), o próprio ser do homem significa comunicar. Os tópicos por ele desenvolvidos podem ser agrupados por um conjunto de ideias intitulado “dialogismo”, em

⁸³ A atitude responsiva ativa está ligada à predisposição do ouvinte para a resposta. “Ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 291).

razão da forte preocupação com o diálogo, que, para ele, não é apenas a inter-relação verbal, mas a vida é, por sua natureza, dialógica. Viver significa participar de um diálogo: perguntar, prestar atenção, responder, concordar e assim por diante. Esse diálogo acontece durante toda a vida.

A interação verbal é posta no centro das relações sociais. Segundo Bakhtin (1979, p.182): "toda parte verbal de nosso comportamento (quer se trate de linguagem exterior ou interior) não pode, em nenhum caso, ser atribuída a um sujeito individual considerado isoladamente". Bakhtin, com o conceito de dialogismo, demonstra uma atitude de vida extremamente social.

Para o autor, o monologismo⁸⁴ está presente na cultura ideológica dos tempos modernos. O dialogismo se opõe ao monologismo e se refere aos diferentes diálogos que existem entre os diferentes discursos de uma comunidade, cultura, sociedade. Estes diferentes diálogos entre diferentes discursos podem se mostram nas interações dos professores no ambiente virtual de aprendizagem, apontando para as tensões no encontro de enunciados e para as negociações de sentido que aí se instauram. Bakhtin sugere que

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1979, p. 123)

O Espaço Dialógico foi construído na perspectiva da interação, da construção coletiva, do dialogismo, como condição fundamental para a formação em AVA. O conceito de dialogismo em Bakhtin está intimamente ligado à concepção de alteridade. A alteridade, nesse caso, não se limita à consciência da existência do outro, mas contempla, também, o pertencimento e o estranhamento. No AVA o sentimento de pertencimento pode favorecer a participação, a interação nos espaços coletivos e a produção de novos conhecimentos.

A visão de mundo bakhtiniana se estrutura segundo uma concepção social do homem, por isso, para Bakhtin, é impossível uma formação humana sem alteridade, em que o outro não faça parte do meu espaço no mundo, constituindo-me ideologicamente e me dando acabamento.

⁸⁴ Monologismo, segundo a teoria bakhtiniana, opõe-se a dialogismo. "Segundo Bakhtin, no monologismo o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes, (...) O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro". (BEZERRA, 2005, p. 192).

Bakhtin (2000) compartilha do princípio de que o homem transforma o mundo com a utilização de instrumentos e é transformado por ele, como uma via de mão dupla. O autor atribui à linguagem o papel de “instrumento essencial” para esta atuação transformadora e de ferramenta psicológica de organização e constituição dos sujeitos. Salienta, também, a organização do discurso como fator determinante nas relações entre os indivíduos engajados em qualquer tipo de interação.

Enquanto o diálogo geralmente é definido como troca ou discussão de ideias, harmonia, compreendemos, também, segundo a perspectiva bakhtiniana, a dimensão do diálogo como território de conflito, tensão (BAKHTIN, 1979). Desta forma, o diálogo constitui-se como um grande encontro de vozes e entonações diferentes. O Espaço Dialógico foi criado na perspectiva de ser um espaço aberto à interação, ao diálogo.

O dialogismo é concebido, portanto, como espaço interacional entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro. Esta posição justifica, na construção do campo, desenvolver a interação, apoiando o processo de desenvolvimento da pesquisa, nas falas, nas mensagens e nas atitudes dos professores no Espaço Dialógico. Isso, também, nos leva a considerar as reuniões do grupo (presencial e virtual), como espaço interacional e dialógico eleito por excelência como campo de pesquisa.

O conceito de dialogismo é uma visão de mundo. Assim como Faraco (2001), compreendemos o dialogismo não como um conceito entre outros, um instrumento que Bakhtin disponibiliza para apreender o real, mas como:

[...] um olhar compreensivo e abrangente do ser do homem e de seu fazer cultural. Um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas; e entende o homem como um ser de linguagem (e, portanto, impensável sob a égide do divórcio homem/linguagem), cuja consciência, ativa e responsiva (e não mero reflexo do exterior, nem origem absoluta da expressão, mas lócus dinâmico do encontro dialógico do externo e do interno), se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais [...]. (FARACO, 2001, p.118)

É nesse olhar afetivo e atento ao fazer cultural do homem que o dialogismo se fundamenta, ou seja, na negação da possibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz e de suas ações. Observamos que, para Bakhtin (1979), o termo diálogo não compreende apenas o sentido estrito do termo, ou seja, a comunicação entre pessoas colocadas face a face, mas, também, num sentido mais amplo, como toda comunicação, de qualquer tipo que seja.

Nesse sentido, acreditamos nas possibilidades do ambiente virtual de aprendizagem para a produção colaborativa em rede, para a formação dos professores de cursos online, para a criação de comunidades virtuais de aprendizagem, com fundamento no princípio de que, por meio do dialogismo, como forma elementar de comunicação, poderá ser criado um ambiente propício à interação dialógica e, conseqüentemente, às mudanças no contexto desses professores.

Para Axt (2004, apud MUTTI; AXT, 2008), as comunidades virtuais de aprendizagem, ao estarem situadas no ciberespaço, podem desconhecer as divisões capitalísticas dos espaços-tempos e das hierarquias convencionais, derrubando paredes e habitando a plasticidade da sincronia (que pode ser mediata) e da distância (que pode ser relativa), em que todos podem se expressar. A autora considera que essa abordagem pode transformar a natureza e o modo de gestão do conhecimento, na medida em que a possibilidade ampla de expressão, garantida na dialogia pela escuta, transformaria, por sua vez, a natureza da interação. Uma expressão ampla poderá operar uma passagem em direção a uma nova forma de gestão da própria interação, em que cada um pode aferir e conquistar o tempo/espço necessário a sua própria expressão, enquanto acaba, na mesma medida e por reciprocidade, por garantir também a escuta do outro.

Bakhtin (2000), ao considerar o diálogo como forma elementar de comunicação, valorizou campos de usos da linguagem que não estão circunscritos aos limites de um único meio, abrindo caminho para as realizações que estão além dos domínios da voz, como os meios de comunicação de massa e as interfaces interativo-digitais. Meios, evidentemente, não estudados pelo autor. Segundo essa formulação, “o campo conceitual do dialogismo não foi simplesmente transportado, mas sim pode ser visto como uma reivindicação de vários contextos e sistemas da cultura” (MACHADO, 2005, p. 163).

Compreendemos que, na interação dialógica, que pode ser possibilitada pelos ambientes virtuais de aprendizagem, podem ser construídos novos conhecimentos. Na relação com o outro, pode haver outra prática pedagógica dos professores de cursos online e a produção de subjetividade singular e autorreferente.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, houve necessidade de buscarmos referenciais que pudessem nos ajudar a compreender as atitudes, as ações dos professores no Espaço Dialógico. Naquele momento, tivemos acesso à teoria deleuzo-guattariana, que nos ajudou, tanto no olhar e sentir o campo empírico, quanto nas interpretações dos dados.

3.4.2 Mo(vi)mento 2 – Colocando o pé na estrada

A UESB trabalha com educação a distância desde 2006, inicialmente com o curso básico “Mídias na Educação”. A instituição também foi polo da Graduação em Física em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Em 2009, a instituição iniciou o primeiro curso de especialização na modalidade a distância, o ciclo avançado do curso de especialização “Formação Continuada em Mídias na Educação”, continuação do curso básico. Em 2011 teve início o Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT)⁸⁵, realizado por uma rede nacional de instituições de ensino superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil, e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática. Encontrei nessa instituição campo fértil para a pesquisa.

A entrada em campo teve de observar alguns critérios evidenciados pela Resolução nº 196/96:

A eticidade da pesquisa implica em: a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes. Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade. (...)

Pressupôs a habitação de um território que, em princípio, não era habitado pela pesquisadora-viajante. Apesar da longa experiência com a educação a distância e com formação de professores para o uso das TICs na educação, aquele território (instituição, cursos, professores) não era o meu *habitat*. Era uma estrangeira, que solicitava espaço para se inserir no mesmo plano intensivo daqueles professores. Era preciso viver aquele território, conhecer as pessoas, ser afetada por aquilo que os afetava. Mantive-me no campo em contato cotidiano com os professores e com aquele território escolhido para a pesquisa. A relação com os professores-parceiros da pesquisa foi de agenciamento (DELEUZE; GUATTARI, 1977; DELEUZE; PARNET, 1998). O agenciamento pressupõe afecções mútuas, por isso estivemos juntos durante um ano, construindo e acompanhando o processo de formação no Espaço Dialógico, convivendo, agindo e escrevendo com eles, vivendo as dores e as belezas do processo de formação, desenhando a rede de forças à qual os professores, o curso, a instituição estavam conectados.

⁸⁵ Informações obtidas em <http://www.profmatt-sbm.org.br/> Acesso em 10 de janeiro de 2012.

O primeiro movimento aconteceu em 15 de julho de 2009, quando estive na UESB para conversar com a coordenadora de Educação a Distância sobre o curso “Mídias na Educação”, sobre a formação da equipe de professores e sobre os procedimentos para o início do ciclo avançado/especialização. A coordenadora me recebeu muito bem, foi simpática, forneceu as informações necessárias e possibilitou o início da pesquisa. O objetivo do encontro era obter o diagnóstico do curso (ambiente, equipe, tecnologias utilizadas), ou seja, fazer um levantamento inicial sobre a EaD, identificar os principais desafios e dificuldades da instituição na modalidade a distância. Naquela conversa, constatei: (i) ausência de um espaço coletivo de comunicação de toda a equipe do curso; (ii) falta de formação da maioria dos professores para atuar na modalidade a distância e, também, (iii) para trabalhar com as mídias na educação, além (iv) da dificuldade para conseguir professores da instituição que se dispusessem a atuar no curso, conforme fala da coordenadora:

(RP150709) Não é fácil conseguir professores da universidade para trabalhar com EaD. Ainda há muito preconceito.

Nesse encontro falei um pouco sobre os objetivos do estudo que estava propondo. Enfatizei que a minha intenção não era fazer um curso de formação para os professores, mas estar junto com o grupo, discutindo sobre EaD, participando e vivendo o processo de formação e aberta ao plano dos afetos. Ela se interessou pela proposta da pesquisa e aceitou participar, porém alertou sobre a necessidade de comunicar à coordenadora e aos professores do ciclo avançado antes de definirmos os caminhos a seguir. Convidou-me, então, para participar de uma reunião com toda a equipe.

A reunião aconteceu no dia 27 de julho de 2009. Estavam presentes oito pessoas, entre coordenadores e professores. Em resposta à minha solicitação, foi concedido, pela coordenadora e pelo grupo, o espaço para que a pesquisa acontecesse. A estratégia para a continuidade da pesquisa foi a criação coletiva de um espaço virtual para discussões e vivência com os professores que atuavam no curso “Mídias na Educação”, tendo como elemento disparador as informações obtidas nas reuniões.

Naquele momento eu era apenas professora-pesquisadora e, portanto, a relação de força para a construção da intervenção era desigual. Necessitava do apoio da coordenação geral da EaD-UESB para que o ambiente pudesse ser construído e habitado. Um dos objetivos da cartografia é desenhar a rede de forças à qual o fenômeno em questão se encontra conectado, por isso essa relação de força e seus movimentos temporários ou permanentes são

importantes no processo da pesquisa. Kastrup (2010) afirma que é preciso se deixar levar por esse campo coletivo de forças, não se tratando de uma mera falta de controle de variáveis. O desafio, segundo a autora, é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro. Entrei no campo, portanto, aberta ao encontro e com alguma garantia (dada pela coordenação da EaD-UESB e pela coordenadora do curso avançado “Mídias na Educação”) de que o grupo estaria aberto para a implementação do Espaço Dialógico.

3.4.3 Mo(vi)mento 3 – Formando o grupo de parceiros

Compreendemos a importância da formação dos professores para atuar na educação online, porém sabemos também que essa formação não deve ser imposta. Para a pesquisa, os parceiros não foram escolhidos por amostragem ou por critérios definidos. Participaram do grupo aqueles professores que, em resposta ao meu convite, se dispuseram a assumir o projeto e puderam participar/interagir/dialogar ou apenas observar no Espaço Dialógico.

Ao propor a adesão ao projeto, tencionamos os processos de formação hegemônicos, que, em geral, são formatados com os cursos de curta duração estruturados, que servem para cumprir uma formalidade obrigatória de formação para EaD. Durante o período em que estivemos juntos (presencial ou virtualmente), foram criados vínculos afetivos entre mim e os professores que ajudaram na construção do percurso de formação, conforme enunciados retirados do fórum “Novos amigos chegam em nossa casa... Vamos nos apresentar?”:

(FD041209) Oi pessoal, demorei um pouquinho, mas encontrei a porta aberta e aqui estou. É um prazer participar deste espaço tão acolhedor que já considero como minha casa pelo afeto e carinho de nossa anfitriã como pelo convívio prazeroso que teremos por aqui.

(FD041209) A casa é nossa, por isso, vamos nos aconchegando, sentando no sofá, tomando um cafezinho... Boas conversas vão surgir. Vamos aprender muito uns com os outros. Sei que a experiência que vocês têm com educação a distância pode ajudar-nos a pensar sobre as possibilidades e dificuldades da EaD no contexto da formação de professores. Vamos aproveitar esse espaço para dialogar... falar de nós, dos nossos dilemas, conquistas, dos desafios e caminhos proporcionados pela VIDA!!! beijo no coração,

O convite para participar da pesquisa foi feito a todos os professores e coordenadores do curso de especialização “Formação Continuada em Mídias na Educação”.

Em 27 de julho de 2009, apresentei a proposta de experimentação/investigação para a equipe do ciclo avançado. Estavam presentes a coordenadora geral, a coordenadora da especialização e seis professores.

A proposta foi aprovada por todos os participantes, porém a formação do grupo não foi uma tarefa fácil. Os professores demonstraram interesse em participar do projeto, mas alguns diziam não conhecer o *Moodle* (plataforma de aprendizagem sugerida para a construção do Espaço Dialógico) e temiam não ter tempo para participar das discussões, conforme observamos nos depoimentos a seguir:

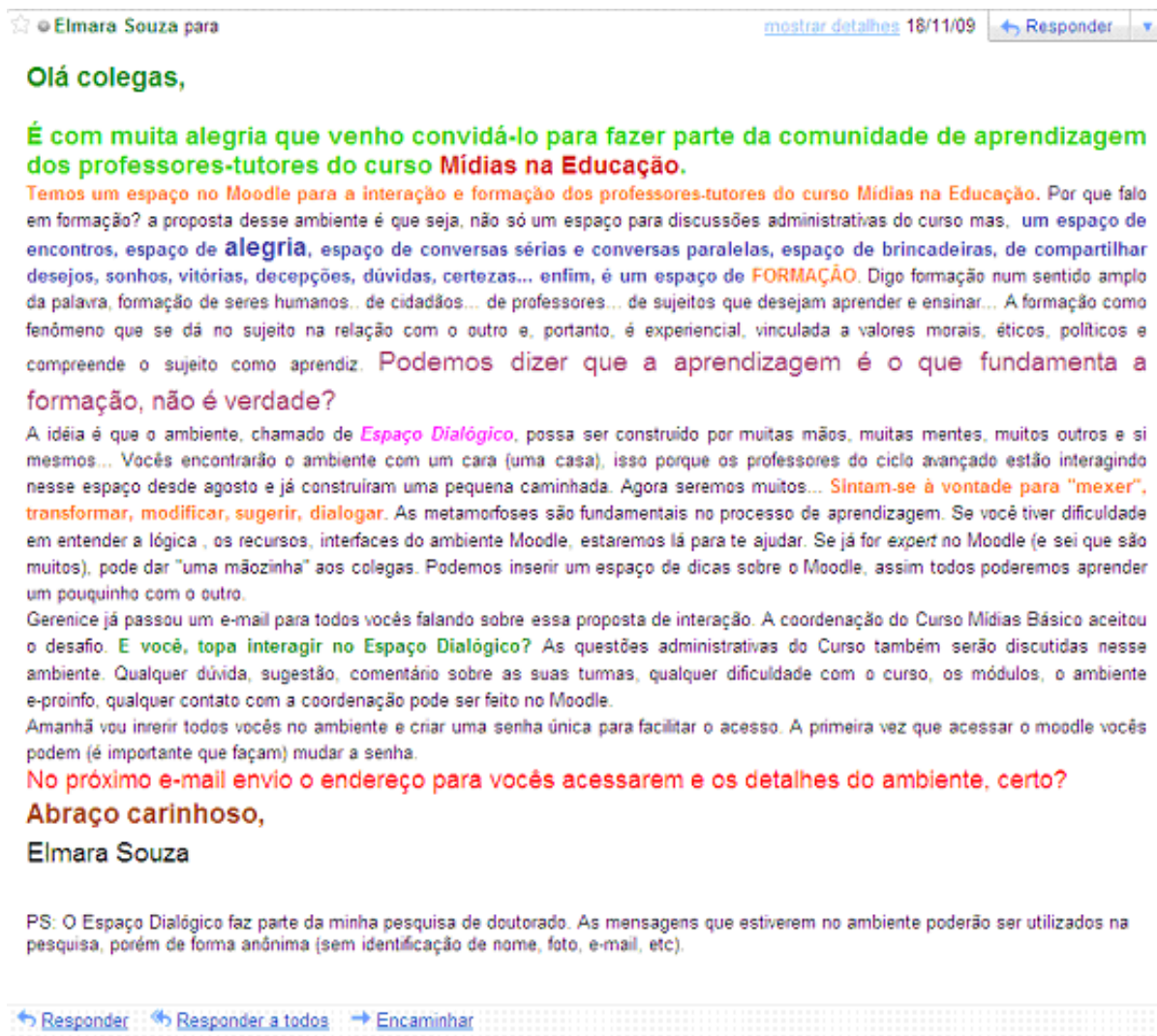
(RP240709) Gostei da proposta, mas não conheço o Moodle. O curso que vamos participar é no e-Proinfo. Não sei se terei condição de participar de dois ambientes diferentes.

(RP240709) Eu estou disposta a participar. Acho que vai ser interessante ter um espaço para conversarmos sobre educação a distância e sobre as nossas dúvidas, mas me preocupo com o tempo. Estou com outros projetos além dessa especialização.

Dos professores presentes na reunião, todos aceitaram participar, mas, no decorrer da pesquisa, somente cinco, efetivamente, interagiram no ambiente.

As interações no Espaço Dialógico foram iniciadas em agosto de 2009. Como o grupo era pequeno (sete professores, um coordenador da especialização e um coordenador geral da EaD), as participações no ambiente eram poucas. Em outubro de 2009, tiveram início as turmas do ciclo básico do curso “Mídias na Educação” (3ª oferta). Decidimos convidar os professores desse ciclo para integrar o grupo que estava participando do Espaço Dialógico. Em 16 de novembro, foi apresentada a proposta para os coordenadores do ciclo básico e feita uma oficina de *Moodle* para essa equipe. A coordenação, em princípio, aceitou a proposta. Não foi possível um encontro presencial com os 84 professores e coordenadores para convidá-los a fazer parte dessa rede, pois eles residiam em diferentes cidades da Bahia. O convite foi feito por e-mail em 18 de novembro de 2009 (Figura 15).

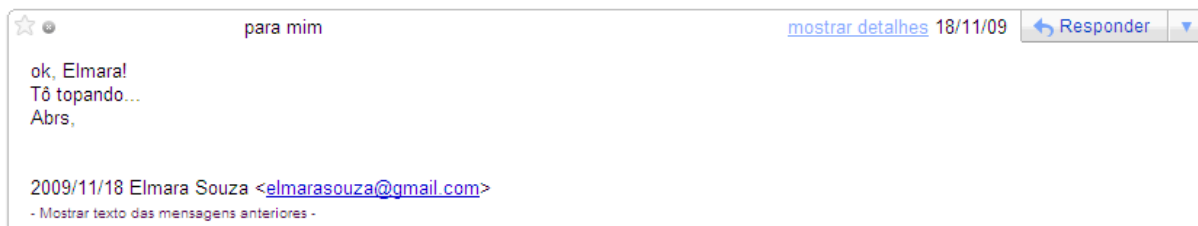
Figura 15 - E-mail enviado para os professores do ciclo básico do Curso Mídias na Educação convidando-os a participar do Espaço Dialógico



Fonte: Elaborado pela autora, 2009.

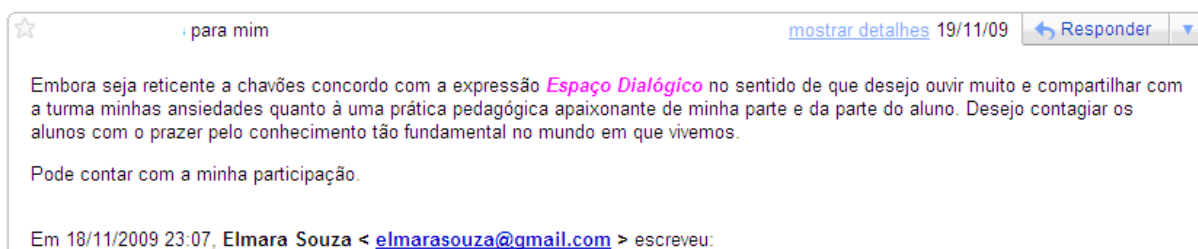
Inicialmente, a sugestão da coordenação era abrir outra sala no *Moodle* para as interações entre os professores do ciclo básico do curso “Mídias na Educação”. Sugerí que os dois grupos interagissem no mesmo espaço, assim teríamos os professores da UESB, que estavam ministrando a especialização (ciclo avançado), interagindo com os professores do ciclo básico. Essa troca poderia ser muito construtiva. Depois de algumas conversas, a proposta foi aceita. Dos 84 professores e coordenadores, 56 se interessaram (Figuras 16 e 17) e fizeram o cadastro no *Moodle* da UFBA.

Figura 16 - Extrato do e-mail recebido de um participante do Espaço Dialógico



Fonte: e-mail da autora, 2009.

Figura 17 - Extrato do e-mail recebido de um participante do Espaço Dialógico



Fonte: e-mail da autora, 2009.

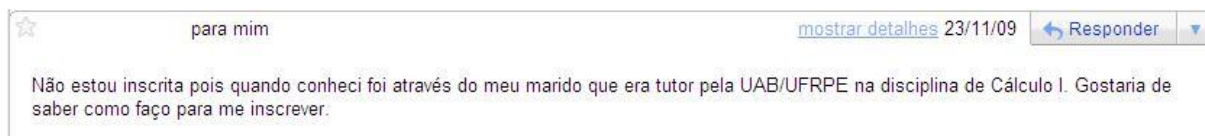
Em dezembro de 2009, havia 64 professores cadastrados no ambiente. No período de dezembro de 2009 a janeiro de 2010, apenas doze professores acessaram o Espaço Dialógico e quatro postaram mensagens. Como os professores estavam em período de férias, já era esperada a pouca participação.

A coordenação do curso havia agendado para o dia 5 de fevereiro de 2010 uma videoconferência com os coordenadores e professores do curso “Mídias na Educação” – ciclo básico – para dar alguns informes sobre o curso e apresentar toda a equipe. Solicitei um espaço na reunião para falar sobre a pesquisa e reforçar o convite para participar do Espaço Dialógico. Depois que todos os coordenadores falaram, foi permitida a minha participação. Após o encerramento da transmissão, conversei com os professores que estavam presentes na sala de videoconferência de Vitória da Conquista. Eles me pareceram bastante animados com a participação no Espaço Dialógico e com o diálogo com outros professores e com a coordenação do curso.

3.4.4 Mo(vi)mento 4 – Encontros

Em novembro e dezembro de 2009, recebi vários e-mails de professores demonstrando dificuldades com o *Moodle*, conforme Figuras 18, 19 e 20:

Figura 18 - Extrato do e-mail recebido de um participante do Espaço Dialógico



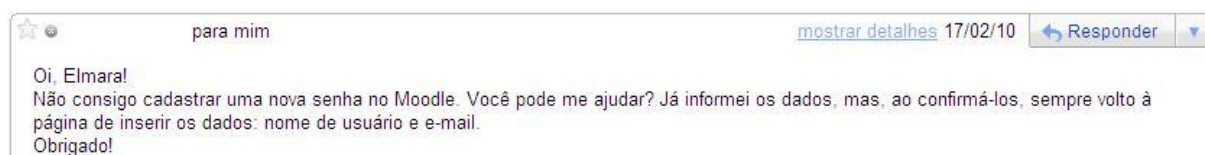
Fonte: e-mail da autora, 2009.

Figura 19 - Extrato do e-mail recebido de um participante do Espaço Dialógico



Fonte: e-mail da autora, 2009.

Figura 20 - Extrato do e-mail recebido de um participante do Espaço Dialógico



Fonte: e-mail da autora, 2009.

Com a constatação das dificuldades no acesso e operação do *Moodle* e da demanda dos professores, foram realizadas cinco oficinas em fevereiro e março de 2010, no NTE e na UESB, além da oficina que aconteceu em julho de 2009.

As oficinas foram conduzidas por mim para que experimentássemos juntos as possibilidades do *Moodle*. Elas foram realizadas com o intuito de que os professores conhecessem o ambiente como usuário e, especialmente, como editor/autor, pois a proposta era que todos pudessem criar, formatar, explorar a plataforma de aprendizagem de acordo com as próprias necessidades.

Em todas as oficinas, houve uma parte inicial, onde se discutiu educação a distância, suas possibilidades, limites, perspectivas e as experiências individuais e coletivas nessa modalidade de ensino. Dezesete professores participaram das oficinas; destes, cinco não residiam em Vitória da Conquista. Outros professores demonstraram interesse em participar, porém moravam distante de Vitória da Conquista, impossibilitando a participação. Sugeri que

as oficinas acontecessem também em Jequié e Itapetinga (*campi* da UESB), para que outros professores pudessem participar, porém não foi possível a realização dos encontros naquelas cidades.

As oficinas serviram como vetores e, em certa medida, provocaram o agenciamento do desejo daqueles professores, pois, com o conhecimento dos recursos da plataforma de aprendizagem, eles conseguiram iniciar a participação no Espaço Dialógico. Ao se autorizarem a criar, inserir interfaces no *Moodle*, se inventam e se criam, ao mesmo tempo, possibilidades de participação no AVA. Nas oficinas foi possível se relacionarem com outras pessoas, com o ambiente virtual e consigo mesmos, com seus medos, fantasmas, conforme mensagem escrita no diário e no fórum do Espaço Dialógico.

(DI150309) Depois da oficina no NTE de V. Conquista, sinto-me mais a vontade para transitar e participar das atividades dentro da nossa casa.

*(FD150309) Estava lá e aprendi muito sobre o propósito do ambiente e pude me inteirar de seu funcionamento para que, desta maneira possa colaborar.
Muito obrigada,*

Durante o período da pesquisa, participei de três reuniões na UESB com os professores. Não fui convidada diretamente, mas, como fui informada por eles de que haveria reunião presencial ou via videoconferência, solicitei à coordenação a minha participação. Como pesquisadora implicada no campo de pesquisa e com o olhar atento, observava os movimentos no Espaço Dialógico e fora dele.

Em 10 de fevereiro de 2010, participei de uma reunião com os professores do ciclo avançado. O módulo, que seria ministrado no mês seguinte (março/2010) no curso “Mídias na Educação”, tratava da Multimídia Educacional e da utilização de software de autoria. A coordenadora do ciclo avançado abriu um fórum no Espaço Dialógico para que os professores conversassem sobre esse tema (Figura 21).

Figura 21- Mensagem no fórum de discussão Planejando o Módulo Mídia Educacional

Olá, Pessoal,
Este espaço é reservado para planejarmos as atividades (e cronograma) do Módulo **Multimidia Educacional e Softwares de autoria**. Como ponto de partida, a minha sugestão é que trabalhemos para concluí-lo até o final de fevereiro.
Como já vimos muito das questões teóricas apresentadas no módulo no decorrer do curso, poderíamos ter uma única atividade que seria a produção de um material didático sobre tema a ser definido conjuntamente entre cada aluno e tutor. Essa atividade envolveria a própria produção do material e um fórum de discussões para que cada um pudesse expor suas dificuldades, ponderações, etc. O que vocês acham?
Aguardo as considerações de vocês!

Abraços

Fonte: Fórum de discussão no Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

Quando a coordenadora diz [...] *poderíamos ter uma única atividade que seria a produção de um material didático sobre tema a ser definido conjuntamente entre cada aluno e tutor* [...], ela deixa uma possibilidade de mudança de rumo, uma brecha no curso em que já está definido a *priori* o que e como deve ser ensinado. Os professores não responderam à solicitação da coordenação. Não foram abertos tópicos nesse espaço e não houve avanço nas discussões.

Nesse período, a coordenação marcou uma oficina de software de autoria, para a qual fui convidada, pela professora que ministrou a oficina, para participar. Depois da oficina, conversei com os professores sobre a participação no Espaço Dialógico e perguntei sobre a participação de cada um deles no ambiente. Eles disseram:

(RP100210) Não estou tendo tempo para acessar o ambiente.

(RP100210) Eu vi que a coordenação abriu um fórum para discutirmos o módulo, mas eu não conhecia nenhum software de autoria. Fiquei aguardando que alguém se pronunciasse.

(RP100210) Estou acompanhando as discussões por e-mail. Estou com problemas pessoais, mas a partir de abril terei mais tempo para participar.

(RP030310) Não tenho experiência suficiente, só quero participar quando tiver mensagens consistentes para postar.

Quando o professor diz *Fiquei aguardando que alguém se pronunciasse*, indica, mais uma vez, que a falta de conhecimento sobre o assunto discutido ou a inexperiência na operação da plataforma podem ser restritores da participação. Parece que as pessoas só se autorizam a participar das discussões no AVA para a formação na docência online quando já têm experiência na EaD ou conhecimentos prévios sobre o conteúdo debatido. As linhas de poder que atravessam esse AVA fazem com que os professores se sintam constrangidos em se expor, inserir as suas fragilidades e inseguranças no fluxo dialógico. Essa constatação é ratificada pela fala do professor: *Não tenho experiência suficiente, só quero participar quando tiver mensagens consistentes para postar*. É como se a senha para o acesso ao plano de criação coletiva fosse a própria experiência. Como fica, então, o processo de formação?

Vamos continuar cartografando o campo empírico para podermos visualizar o grande mapa construído com base na experiência vivenciada e tentar compreender as subjetividades produzidas nesse ambiente e o processo de formação de docentes online em AVA.

No dia 18 de março de 2010, em uma das oficinas de *Moodle* ministradas por mim, a coordenadora entrou no laboratório de informática para conversar com os professores. Perguntei sobre a participação dela no ambiente. Ela disse:

(RP180210) Eu preferi nem começar, porque se eu colocar uma mensagem no ambiente e depois passar vários dias sem acessar, pode caracterizar negligência, descaso. Estou aproveitando as discussões. Estão muito boas. Recebo por e-mail.

Essa situação também me afetou e alguns questionamentos surgiram daí: qual o compromisso social, político, pedagógico da instituição com o desenvolvimento dos cursos online? Por que há dificuldades das pessoas de interagirem no ambiente virtual? Quais os efeitos da intervenção para criar condições de possibilidade de formação dos professores de cursos online?

Algumas dessas questões foram sendo respondidas no processo de interpretação do que foi vivido no AVA, da cartografia e outras tantas questões foram surgindo.

3.4.5 Mo(vi)mento 5 – Produzindo a paisagem

Apesar de estarem descritos neste texto de forma sequencial, os mo(vi)mentos da pesquisa não aconteceram de forma linear. Reuniões, oficinas, interações no Espaço Dialógico, formação do grupo, propostas de discussão foram acontecendo simultaneamente durante o período da pesquisa.

Um dos grandes desafios dos estudos sobre produção de subjetividade é o envolvimento no campo de pesquisa, no território existencial do grupo. Muitos estudos têm sido feitos sobre a produção de subjetividade em diversos campos do saber (ROLNIK, 2007; KASTRUP, 2002, 2007; BARROS e PASSOS, 2005; POZZANA DE BARROS, 2008) e nos ajudaram a refletir sobre o tema e a cartografar as subjetividades produzidas no AVA.

Como professora-militante, envolvi-me, acompanhei, contribuí, ensinei e aprendi no processo de formação coletiva no Espaço Dialógico. O processo coletivo é a chave da ação militante, por isso algumas vezes fiquei frustrada por não obter o envolvimento de alguns professores e por haver pouca participação no ambiente. Mas, com a ajuda de Eduardo, compreendi que estava sendo idealista e, em certa medida, ingênua. Todas as atitudes (de

participação, de silêncio, de idas e vindas) e enunciados dos professores no Espaço Dialógico eram importantes e faziam parte da produção de subjetividade em AVA.

O curso “Mídias na Educação” acontecia no ambiente virtual de aprendizagem e-Prinfo, porém optamos por construir coletivamente o ED no *Moodle* por ser esse um ambiente simples e fácil de operar e, especialmente, rico de possibilidades e potencialidades pedagógicas, proporcionando aos professores a criação de espaços de interação e de diálogo.

Nas oficinas do *Moodle*, o Espaço Dialógico foi sendo concebido à medida que aconteciam as discussões coletivas. Todos os professores foram inseridos na plataforma de aprendizagem com perfil de tutor⁸⁶, para que pudessem exercitar a autoria e não serem apenas consumidores do que está sendo inserido por outros professores no ambiente. O ambiente foi construído à imagem de uma casa (Figuras 22, 23a, 23b e 23c).

Figura 22 - Espaço Dialógico em outubro de 2009

Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

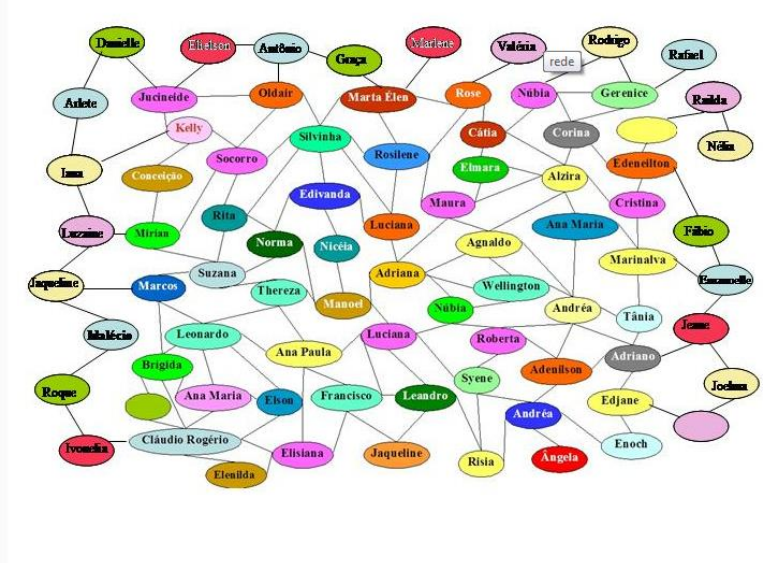
⁸⁶ No *Moodle*, o participante pode estar na seguinte função: administrador, podendo fazer qualquer modificação em todo o curso; autor do curso, podendo criar novos cursos e atuar como professor; tutor, pode fazer tudo em um curso, editar, alterar atividades e avaliar; moderador, pode interagir e avaliar, mas não pode modificar as atividades; estudante, tem menos privilégios e, em geral, só pode utilizar os recursos disponíveis sem permissão para modificá-los; visitante, pode apenas visualizar o ambiente.

Figura 23a - Espaço Dialógico em maio de 2010

Mudar função para... Ativar edição

Programação

Espaço Dialógico:
Esse é o nosso cantinho, a nossa "REDE".



[...]a verdade só é eterna enquanto evolução eterna da verdade".

1 Sala de Estar (espaço para encontrar os amigos)

- Fórum de Notícias
- Arquetetando a nossa "CASA"
- Novos amigos chegam em nossa casa... Vamos nos apresentar?
- Bate-papo (sala sempre aberta)
- Bate-Papo com a Profa. Edméa Santos - dia 15 de março (segunda-feira) às 21h (clique aqui)
- Bate-Papo com a Profa. Querte Mehlecke - dia 19 de abril (segunda-feira) às 21h (clique aqui)
- Bate-Papo com o Prof. Marco Silva - dia 20 de maio (quinta-feira) às 21h (clique aqui)
- Webquest**
- ? Oficina: Estratégias Pedagógicas para EaD - acesse aqui e escolha o melhor dia para você

2 Sala de Estudo (espaço para discussões teóricas e práticas)

- Conversando sobre blog
- Discutindo sobre aspectos técnicos do ambiente virtual e-pronfo
- Dicas sobre o moodle
- Conversando sobre Educação online
- Educação a distância: teoria e prática construindo novos caminhos
- Fórum: Discutindo a evasão na EaD
- Conversando sobre EaD em diversas instituições brasileiras





















3 Escritório (espaço para material administrativo do curso de Mídias e discussões específicas de cada ciclo)

Cenário 1 - Ciclo avançado - Especialização

- Discutindo sobre a construção dos módulos do curso de Mídias na Educação - ciclo avançado
- Planejando o Módulo Mídia Educacional
- Cronograma completo do curso de Mídias - ciclo avançado
- Sugestão para o encontro presencial - ciclo avançado
- Mexendo no planejamento - ciclo avançado
- Dias, Horários e Locais do primeiro presencial - ciclo avançado
- Ficha de avaliação do presencial - ciclo avançado
- Critérios para avaliação do Módulo Blogs, flogs e webquests
- Arrumando a casa para o encontro presencial - ciclo avançado
- Organizando o segundo encontro presencial - ciclo avançado


Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

Figura 23b - Espaço Dialógico em maio de 2010

4	<p>Escritório (espaço para material administrativo do curso de Mídias e discussões específicas de cada ciclo) □</p> <hr/> <p>Cenário 2 - Ciclo básico</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none">  Fórum - Conversando sobre o Mídias ciclo básico  Conversando sobre TV Digital
5	<p>Cozinha (espaço para tomar um cafezinho e deixar aquele recadinho na geladeira) □</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none">  Recados na geladeira - Informes sobre o Curso Mídias na Educação
6	<p>Biblioteca (espaço para disponibilizarmos textos, livros...) □</p> <hr/> <p>Moodle</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none">  Tutoria do Moodle  Manual do Moodle para professores  Livro - Experiências com o Moodle <hr/> <p>Tutoria</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none">  Introdução a tutoria em EaD  Intervenções e Comunicações na EaD  Mediação Pedagógica na EaD <hr/> <p>Metodologia Científica</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none">  Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa  Um rigor outro - Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa  Textos sobre metodologia
7	<p>Sala de TV (espaço para compartilharmos videos, imagens...) □</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none">  Video-aula Educação online X educação a distância  Fotos do Presencial  Video - web 2.0 <hr style="border-top: 1px dashed red;"/> <p>TV Digital</p> <hr style="border-top: 1px dashed red;"/> <ul style="list-style-type: none">  Ver TV - TV Digital - parte 1  Ver TV - TV Digital - parte 2  Ver TV - TV Digital - parte 3  TV Digital - Passo a Passo <hr/> <div style="text-align: center;">  </div>

Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

Figura 23c - Espaço Dialógico em maio de 2010

8	Quarto (espaço para as nossas leituras de cabeceira... poemas, crônicas, contos, músicas...)	<input type="checkbox"/>
 <p data-bbox="422 526 558 548">Livro de Cabeceira</p> <p data-bbox="271 548 790 571">Que tal fazermos um lista com livros que poderíamos ler antes de dormir?</p> <p data-bbox="271 571 375 593">Boas Leituras</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="271 593 438 616"> Livros interessantes <li data-bbox="271 616 438 638"> A águia e a galinha 		
9	Quintal (espaço agenda cultural)	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="271 694 742 716"> Primeiro Encontro Interdisciplinar em Arte, Memória e Cognição 		
10	Banheiro	<input type="checkbox"/>
11	Ultrapassando os muros da casa	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="271 851 343 873"> Férias <li data-bbox="271 873 486 896"> Copa do Mundo de futebol <li data-bbox="271 896 534 918"> Eleições 2010 e Cidadania Digital 		
12	Área de serviço (espaço para fazermos os nossos testes de edição no moodle)	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="271 985 470 1008"> Discutindo sobre EaD <li data-bbox="271 1008 534 1030"> Acompanhamento do cronograma <li data-bbox="271 1030 343 1052"> teste 3 <li data-bbox="271 1052 574 1075"> Arquivo sobre metodologia da pesquisa 		

Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

A imagem tem sido muito estudada na área da linguagem e da comunicação, tanto do ponto de vista das teorias cognitivas, quanto da semiótica⁸⁷. A utilização da imagem favorece a leitura do texto, que se torna atraente por seu caráter estético, aguçando o olhar e, no caso do AVA, o possível desejo de acessar o ambiente e participar das discussões. Para Joly (1996, apud SILVEIRA, 2005, p. 3),

é essencial, para a compreensão da imagem, o fato de ela ser heterogênea, abrangendo, dentro de um limite, diferentes categorias de signo: tanto as imagens, no sentido teórico do termo (signos icônicos, analógicos), quanto os signos plásticos e os linguísticos, estes relacionados à linguagem verbal.

Não é objetivo deste estudo tratar a questão da imagem, porém não podemos deixar de falar sobre a importância desse tipo de comunicação nos espaços virtuais de aprendizagem para a formação de professores.

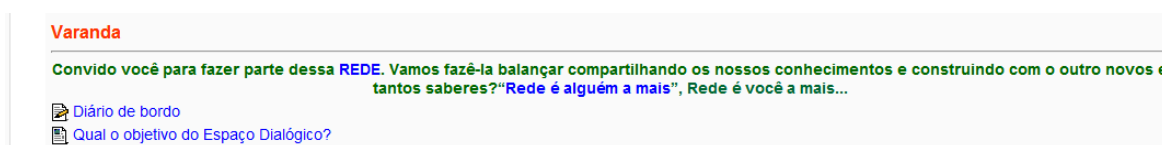
⁸⁷ Segundo Santaella (1983), a semiótica investiga todas as linguagens possíveis – examina a constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno da produção de significação e sentido. É a ciência dos signos.

A imagem, no Espaço Dialógico, foi sendo construída pelos integrantes que se abriram para a experiência. No processo de construção coletiva do ED, foram produzidos os seguintes espaços:

VARANDA

Na *Varanda* está localizado um texto sobre o objetivo do Espaço Dialógico e seus possíveis desdobramentos e o diário de bordo, inseridos pela pesquisadora-viajante (Figura 24). Na varanda, que é o local da casa onde pode ser colocada uma rede, foi feita uma analogia da rede (física), que proporciona o descanso, o prazer de uma boa leitura, com a rede (virtual) de comunicação, de contatos, de compartilhamento de saberes, convidando as pessoas a fazerem parte dela.

Figura 24- Espaço Dialógico – Varanda - interfaces criadas pelos professores-parceiros



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

As interfaces da *varanda* foram criadas no intuito de explicitar, para os que não participaram da reunião presencial, os objetivos do estudo e proporcionar ao professor um espaço (diário) para que ele pudesse descrever o seu percurso durante a construção/utilização do Espaço Dialógico. No diário os participantes puderam relatar as dificuldades, os dilemas no ambiente, na EaD e, depois, observar e refletir sobre o caminho percorrido. O diário foi configurado para que somente o autor e a pesquisadora tivessem acesso ao texto. Isso fez com que os professores ficassem mais à vontade para se expor. Dez professores utilizaram essa interface: escreveram seus dilemas, as críticas ao curso, em que estavam participando como professor, deram detalhes sobre a atuação na EaD e a participação no Espaço Dialógico, conforme os enunciados a seguir:

(DC270310) Se tem uma coisa que senti falta quando tutora do ciclo básico foi a falta de um espaço de integração entre tutores e a coordenação.

(DC270310) A coordenação enviou o cronograma do presencial e endereço do local para os alunos com cópia para mim. (...) tomara que este não seja um indício da repetição nos procedimentos ocorridos no básico.

(DC180310) O desafio me estimula e também me angustia no sentido de chegar ao melhor, ou além de mim.

(DC290709) Hoje tenho muitas expectativas em relação a esse novo desafio que enfrento. Espero que a cada dia, as barreiras sejam superadas e que os caminhos sejam desbravados com alegria e sucesso.

(DC270310) Quem é o tutor nesse curso online??? Quando terei acesso ao modulo seguinte ou qual será seu conteúdo??? não seria melhor se disponibilizasse para os tutores estes materiais com uma certa antecedência para conhecer o material e planejar as atividades?? São dilemas que logo logo será exaurido, tomara. [sic]

Alguns professores utilizaram o diário como um espaço de reflexão, trazendo uma linguagem sedutora:

(DC110809) Olá querido diário. É muito bom retornar as minhas atividades docentes em um curso de especialização [...].

O diário é uma importante interface na formação docente. Muitos estudos têm sido feitos nessa área (ZABALZA, 1994, 2004; NOVÓIA, 1992; BUENO, 2006; JOSSO, 2004; LAZZAROTTO, 2009). Embora a análise específica do diário não seja objeto deste estudo, vale ressaltar a importância dessa interface na cartografia da produção de subjetividade no ambiente virtual.

Todas as interfaces criadas coletivamente no ED eram compartilhadas, abertas, exceto o diário, que era individual e fechado. Com base nas mensagens do diário, contatamos que, nessa interface, os professores conseguem se expor um pouco mais, falar sobre as suas dificuldades, fragilidades, fazer críticas, reflexões, apresentar problemas do curso em que estão atuando como professores-tutores. As linhas de força parece serem mais tênues no diário, pois só há o olhar do professor e as linhas inerentes à própria concepção do AVA de ser um espaço aberto.

Uma professora fez a seguinte reflexão no diário:

(DC270310) o fato de não participação nos encontros presenciais desconhecia a maioria das decisões tomadas e avaliações realizadas. Não sei também se as questões encaminhadas por mim, relatórios mensais, e-mails, das demandas surgidas eram contempladas. Resultado: estas ausências físicas provocou [sic] muitos ruídos na comunicação.

Essa mensagem indica que o espaço individual pode favorecer a exposição de críticas, porém elas não ressoam, não têm interlocutores e, portanto, não trazem um caráter revolucionário ao ambiente, não produzem subjetividade autorreferente.

O Espaço Dialógico proporcionava aos professores um ambiente que eles poderiam habitar pelo exercício da voz e da escrita, criando uma rede de relação, onde seus dilemas, dúvidas, certezas ganhariam materialidade. Porém, constatamos que, no espaço coletivo de formação em AVA, em que a pessoa não é anônima, em que há relações de poder (coordenadores, gestores, professores, pesquisadora), o favorecimento ao diálogo franco e aberto é limitado. Deleuze, numa perspectiva foucaultiana, questiona:

O que é poder? A definição de Foucault parece bem simples: o poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma relação de poder. Comprendemos primeiramente que o poder não é uma forma, por exemplo, a forma-Estado; e que a relação de poder não se estabelece entre duas formas, como o saber. Em segundo lugar, a força não está nunca no singular, ela tem como característica essencial estar em relação com outras forças, de forma que toda força já é relação, isto é, poder: a força não tem objeto nem sujeito a não ser a força (DELEUZE, 2005, p. 78).

Nessa perspectiva, o poder não é essencialmente inibidor, repressivo, pois, como o exercício do poder se dá pelo afetar e ser afetado, ele pode suscitar, produzir, incitar, assim como reprimir. A força se define por seu poder de afetar outra(s) força(s) que está(o) em relação e de ser afetado por outras forças (DELEUZE, 2005).

Analisando os campos de força que perpassam o ambiente virtual de aprendizagem – Espaço Dialógico –, podemos dizer que as pessoas que possuem (i) domínio sobre a técnica de uso da plataforma de aprendizagem, (ii) domínio sobre o saber relacionado à educação a distância, (iii) conhecimento sobre as tecnologias da informação e comunicação, (iv) experiência na docência online exercem algum tipo de poder no ambiente virtual, o que indica que as relações de saber e poder se complementam e estão intimamente imbricadas.

Se analisarmos a Internet de forma mais abrangente, constataremos que – diferente das mídias de massa, que colocam em circulação um discurso totalitário segundo uma lógica vinculada a interesses econômicos, tecnológicos, políticos – na rede há uma flexibilidade na comunicação que, em tese, segue uma lógica de comunicação todos-todos, possibilitando não apenas o consumo da informação, mas a autoria, a comunicação, a construção de conhecimentos. Castells (2006) afirma que a informação é poder, e a comunicação é contrapoder. A potencialização da capacidade de autonomia comunicativa, de mudança do

fluxo da informação por causa das tecnologias da informação e comunicação, em especial da rede Internet, reforça a autonomia das pessoas e da sociedade em relação aos poderes estabelecidos.

Nesse sentido, no ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online, encontramos relações de forças que inibem, limitam, dificultam a participação de alguns professores, mas, também, visualizamos linhas de fuga nos poderes estabelecidos, possibilitando escapar da rigidez do sistema e indicando que “as relações de poder são relações diferenciais que determinam singularidades (afetos)” (DELEUZE, 2005, p. 83).

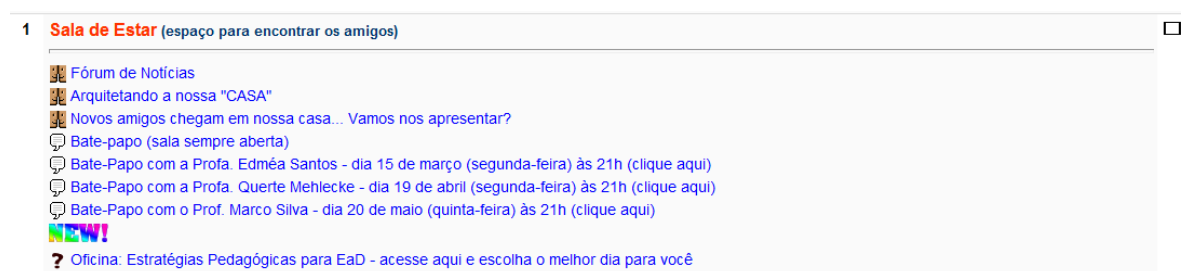
Analisando as experiências de utilização de ambiente virtual para a formação docente, Axt et al. (2003) afirmam que as tecnologias digitais, entre elas o AVA, tem especificidades que podem ser agenciadas de diferentes modos e produzem processos de subjetivação para a criação de sentidos diferenciados à autoria de rede de conceitos.

Sigamos visitando e ressignificando os cantos da casa.

SALA DE ESTAR

Outro ambiente criado no Espaço Dialógico foi a *Sala de Estar* – espaço destinado aos encontros informais, encontros com amigos (Figura 25).

Figura 25 - Espaço Dialógico – Sala de Estar



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

Nesse espaço, foi criado um fórum de notícias para que os professores inserissem as notícias que desejassem – o fórum “Arquitetando a nossa casa” –, que tinha o objetivo de discutir a organização do ambiente, pois todos tinham função de tutor e, portanto, poderiam inserir e excluir qualquer interface, texto etc. Esse fórum foi habitado pelos professores do ciclo avançado, pois eles iniciaram em agosto de 2009 a construção do ambiente. Quando os professores do ciclo básico foram inseridos no *Moodle*, em novembro de 2009, o ambiente já estava com alguma estrutura (alguns fóruns criados, espaços definidos, estruturação em forma de casa etc.), e muitos professores que entraram depois não se sentiram à vontade para

modificar e, portanto, não participaram como autores da estrutura/design do ED. Mais uma vez evidenciam-se as linhas de poder que inibem, limitam a atuação no AVA, indicando que as relações de saber e poder estão intimamente ligadas. Mesmo em espaço em que a autoria, a criatividade é convocada, o que está posto no AVA parece ser intocável.

Os professores que participaram do fórum “Arquitetando a nossa casa” sugeriram interfaces para serem criadas, disponibilizadas, discutiram onde ficava melhor inserir os textos, conforme diálogo a seguir:

*(FD040809) Acho que seria legal inserir os textos na sala de estudos. Que tal um mural como P60 fez com a imagem da geladeira. Aliás, lá ta faltando um pinguim bem fofo.
Beijos*

(FD050809) Boa ideia. Pensei também no escritório. Um lugar mais formal. O que acha?bjs,

(FD070809) A ideia do escritório é bem legal. Fica para os textos densos, planejamentos etc.

Na *sala de estar*, também foi criado o fórum “Novos amigos chegam em nossa casa”, para a apresentação de cada participante, já que a maioria dos professores-tutores do ciclo básico do curso “Mídias na Educação” não conhecia todos os colegas do mesmo ciclo tampouco os professores do ciclo avançado. Esse foi o fórum mais habitado do Espaço Dialógico.

Como estamos cartografando a produção de subjetividade, todos os movimentos que acontecem no ambiente virtual são importantes na tentativa de captar a subjetividade que opera na produção dos sujeitos-docentes online, na produção de si mesmos no processo de formação em AVA. Por isso, nos chamou a atenção a participação dos professores no fórum de apresentação. Analisando os diálogos nesse fórum, constatamos que, em espaços informais de discussão (como o fórum de apresentação), há possibilidade de uma maior participação, já que são espaços abertos, onde as pessoas podem falar de si, da sua formação, dos seus interesses, sem necessidade de expor as fragilidades, as dificuldades relacionadas à prática da EaD ou, no caso do professores-parceiros, à utilização das mídias na educação. Outra evidência é que, na medida em que as pessoas são afetadas pela participação do outro, pode ocorrer o agenciamento do desejo, ou seja, quanto mais as pessoas participam, mais o outro tende a participar. O inverso também acontece. Quanto mais esvaziado o AVA, mais o desejo tende a não ser agenciado.

Deleuze, referindo-se à relação entre filosofia, arte e ciência, afirma que “o importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer o seu próprio movimento. Se ninguém começa, ninguém se mexe” (DELEUZE, 1992 p.160). À luz dessa afirmação deleuziana e trazendo-a para o nosso campo de pesquisa, constatamos, neste estudo, que o movimento do vizinho (pessoas que participam do AVA) é importante para o movimento do outro no ambiente, ou seja, as pessoas têm dificuldade de se movimentar quando o outro não se movimenta.

Ao perguntar aos professores, em entrevista, o que os estimula ou desestimula na participação no ambiente virtual de aprendizagem e, especificamente, no Espaço Dialógico, obtivemos algumas respostas que ratificam a importância da participação do outro no AVA e evidencia o porquê do fórum “Novos Amigos chegam a nossa casa... vamos nos apresentar?” ter sido o mais habitado no Espaço Dialógico.

(EN100112) A participação dos colegas estimula a minha participação. Quando ninguém participa não tenho vontade de participar.

(EN090212) O que mais me estimula é quanto a gente tem uma turma, colegas e o próprio professor-tutor que participa, que está ali interagindo com você e construindo junto. [...] O que motiva é justamente ter um número maior de pessoas participando. O que acaba dificultando e desmotivando é justamente a falta da participação, desse acompanhamento e do feedback que é dado da sua participação. A participação do outro é fundamental para me estimular. O ambiente, a organização também colabora. A depender de como é disposto o ambiente, organizado, o design do ambiente também pode motivar.

Na educação online, no ambiente virtual de aprendizagem, os intercessores são fundamentais, pois são eles que impulsionam à participação, à criação, à autoria. Porém, esses intercessores não precisam, necessariamente, ser pessoas reais, podem ser fictícias, imaginárias, contanto que possam agenciar o desejo, pois, sempre que falamos, escrevemos, o fazemos pensando em quem está do outro lado da corrente dialógica. No AVA, é preciso produzir os nossos próprios intercessores, fazer o nosso próprio movimento para que a interação aconteça. Se o outro não participa, eu não participo; se eu não participo, o outro não participa, e o ambiente fica estático.

Na *sala de estar*, havia uma sala de bate-papo aberta para que os professores, se desejassem, pudessem conversar online, além das salas de bate-papo agendadas para diálogo

com os professores-pesquisadores convidados: Profa. Dra. Edméa Santos⁸⁸, Prof. Dr. Marco Silva⁸⁹ e Profa. Dra. Querte Mehlecke⁹⁰.

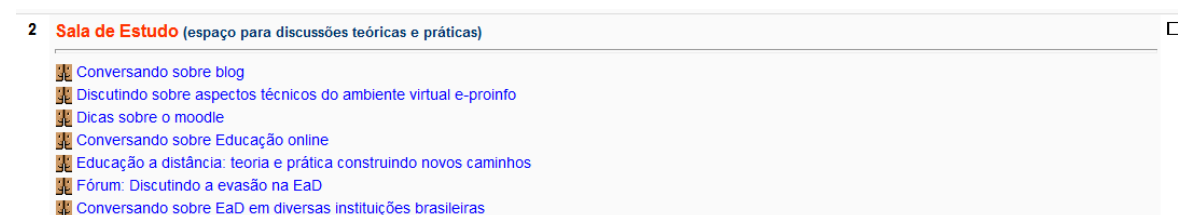
A heterogeneidade das discussões no ED foi sendo materializada pela construção de interfaces (fórum, *chat*, *wiki*), que deram visibilidade à multiplicidade de vozes e produção de subjetividade.

Passemos para o próximo cômodo.

SALA DE ESTUDO

Sala de Estudo é um espaço para discussões teóricas e práticas. Nesse espaço, foram abertos fóruns de discussão sobre temas que surgiram das demandas da prática da EaD e da necessidade de aprofundamento sobre questões teóricas (Figura 26).

Figura 26 - Espaço Dialógico – Sala de Estudo



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

O uso do *blog* na educação, por exemplo, é um dos temas do curso “Mídias na Educação”, e os professores abriram, no Espaço Dialógico, um fórum para discutir o assunto. Uma professora-parceira diz

(FD040809) Utilizo blogs como fonte de pesquisa, não como desenvolvedora (acho que vou ter que entrar na onda do blogar, kkkkk) Tem uns de culinária (hum, delícia), artesanato, robótica educacional e de educação infantil que sempre visito. Leio o que a pessoa postou e a sua interação com os visitantes. Tem uns que demoram de responder. Nesses

⁸⁸ Edméa Santos é pedagoga, mestre e doutora em educação, professora adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua no Programa de pós-graduação em Educação da UERJ, na linha de Pesquisa: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais. Atua no campo da Cibercultura, educação online e informática educativa.

⁸⁹ Marco Silva é mestre e doutor em educação. Professor associado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde coordena o Laboratório de Educação online. Seus temas de pesquisa são: cibercultura, interatividade, educação online, formação de docentes online, TIC na educação e ambientes virtuais de aprendizagem.

⁹⁰ Querte Mehlecke é doutora em Informática na Educação pela UFRGS, professora das Faculdades Integradas de Taquara – RS. Pesquisa na área das mídias digitais, informática na educação e avaliação em EAD.

observei que a postagem tende a cair. Nos que sempre respondem, a sensação que tenho é que existe uma rede de interesse forte. É como se cada resposta reforçasse o elo que existe [...]

Essa mensagem evidencia: (1) a necessidade de formação docente para atuar no curso “Mídias na Educação”, nesse caso, para desenvolver *blogs*, pois, durante o curso, os professores iriam acompanhar e orientar os professores-cursistas na criação do *blog*; (2) abertura e interesse para iniciar a “onda do blogar” e, com a ajuda do outro, refletir sobre o potencial dessa interface na educação.

Outra professora respondeu à mensagem, dizendo (FD060809) *Difícil acreditar que esteja apenas como consumidora! mas achei interessante esta sua visão de pesquisadora, é outro modo apenas[...]* e descreveu a sua experiência do uso do *blog*:

[...]Eu iniciei blogando para ensinar desde 2004. Na época a bola da vez era o zip.net do uol. Gratuito e em português foi o mais fácil. O blogger, em inglês afastou muita gente. Apaixonada pelas possibilidades de produzir, compartilhar, vivenciar a inteligência coletiva continuei explorando e experienciando. Afinal é meu trabalho e não sei ficar alheia a este movimento. Gostaria de ver a educação (alunos e professores) usufruindo do ciberespaço naturalmente. É um bom lugar para nossa formação permanente. Estou otimista que a dificuldade de utilização pelos professores tem diminuído graças ao aumento no acesso ao computador conectado. Infelizmente, domiciliar. A escola ainda esta tímido [sic], apesar dos equipamentos estarem lá. Outro ponto positivo o surgimento da web 2.0 e a filosofia do CC. Quantos blogs tenho??? vários, pois venho criado para os cursos que trabalho e outro para informes gerais [...].

Esse enunciado ratifica a heterogeneidade, no que se refere à experiência na docência online e no uso das TICs na educação, dos professores participantes do curso “Mídias na Educação”. Havia, no ED, 34,4% de professores com experiência no uso das TICs e 65,6% que estavam iniciando a caminhada nos territórios TIC e EaD. Cada professor trazia lugares/posições diferenciadas não apenas como sujeitos, mas como representantes de áreas de conhecimentos diferentes, com diferentes *ethos*.

Na *Sala de Estar*, também foram abertos fóruns para discutir os aspectos técnicos da plataforma de aprendizagem e-Proinfo e dicas sobre o *Moodle*. Como o e-Proinfo é a plataforma utilizada pelos professores para as interações no curso “Mídias na Educação”, algumas dúvidas sobre esse espaço foram inseridas no fórum e respondidas por colegas mais experientes, como mostra este diálogo:

(FD110909) Alguém poderia me informar como inserir link no e-proinfo? Lá não tem na barra de edição essa função, porém vejo alguns links. Socorrooooooooooooooooooooooooooooo

(FD110909) O eproinfo tem algumas amarras/limitações incríveis [sic] Isto dificulta torna-lo mais acolhedor. A depender do dispositivo ele não aceita inserção das tags. Uma alternativa é a sugerida por P61. Copiar um link ou texto ou imagem em um editor html ou pagina da web e colar na caixa de texto do forum no eproinfo. Na agenda e aviso tem o editor html, mas não aceita inserir o comando para o video rodar nele. Apenas imagens. Para imagem utilize a tag Espero ter ajudado.

Os diálogos entre os professores, o compartilhamento de dúvidas, a disponibilidade para ajudar o outro contribuíram, em certa medida, no processo de formação dos docentes online. O AVA é um espaço coletivo e, portanto, potencializa o “encontro de singularidades” (GALLO, 2008). Para que aconteça a formação de docentes online em AVA, é necessário que haja singularidades em contato, ou seja, é necessário que haja encontros, diálogos, criação.

Os fóruns “Dicas sobre o Moodle” e “Conversando sobre educação online” não foram habitados. No fórum “Educação a Distância: teoria e prática construindo novos caminhos”, foram abertos dois tópicos: (1) Conversando sobre EaD; (2) Primeira experiência na EaD.

Para Deleuze e Guattari (2009a, p. 216), “pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações”. No Espaço Dialógico, a abertura do tópico “Primeira experiência na EaD”, no fórum “Educação a Distância: teoria e prática construindo novos caminhos”, favoreceu a escrita baseada nos afetos, nas sensações que permearam a primeira experiência na EaD. Os docentes online iniciantes puderam expor as suas inseguranças, os seus dilemas e falar sobre a primeira experiência nessa modalidade de ensino, conforme enunciado a seguir.

(FD160310) Trabalhar com EaD tem sido gratificante para minha trajetória profissional. O inicio não foi nada fácil. Confesso que passei maus bocados, pois não me sentia preparada em apenas um encontro com a equipe de Coordenação do Curso Mídias na Educação. Esta é minha primeira vez na EaD. Minha turma é composta por cursistas de Jacobina e Salvador. Tive três encontros presenciais, pois a turma foi dividida em três grupos. Sentia-me ansiosa e insegura. Achava que todos os cursistas tinham acesso fácil à internet e sabiam tudo. Não era bem assim. Muitos não tinham computador em casa e usavam lan houses. Meu primeiro encontro com eles foi muito legal. Quando percebi que estava em meio a educadores que enfrentavam as mesmas dificuldades que eu, as mesmas inseguranças e angústias, relaxei um pouco. Mas foi difícil nos primeiros minutos. Pensava que os cursistas de Salvador não fossem me receber bem, por ser do interior. Nossa...foi muito bacana conhecê-los!!! Todos eles. Minha turma é composta por pessoas comprometidas e muito responsáveis. Estou amando trabalhar com EaD. Sinto-me privilegiada e cada dia mais fascinada com a EaD.

A professora demonstra, por meio da escrita, as sensações que perpassaram a primeira experiência na EaD. A sensação está além do sentir. Sensação é o que se engendra em nossa relação com o mundo para além da percepção e do sentimento (ROLNIK, 2002). Destacamos, na fala da professora, as seguintes partes (1) *sentia-me ansiosa e insegura*; (2) *Quando percebi que estava em meio a educadores que enfrentavam as mesmas dificuldades que eu, as mesmas inseguranças e angústias, relaxei um pouco*; (3) *Pensava que os cursistas de Salvador não fossem me receber bem, por ser do interior* para demonstrar, mais uma vez, que o olhar do outro, a participação do outro, a compreensão que tenho do outro, seja em ambientes presenciais, seja em ambientes virtuais, podem limitar a “minha” participação, pois as linhas de poder que perpassam os espaços coletivos são fortes e podem, tanto restringir, como agenciar o desejo. Nesse caso, inicialmente, a insegurança e, em seguida, ao perceber que os professores eram como ela, a alegria.

Ao dobrarmos e desdobrarmos os enunciados dos professores no Espaço Dialógico, encontramos a escrita de percursos e intensidades que traduz o vivido num espaço-tempo e produz agenciamentos coletivos de enunciação, abrindo-se para os afetos da própria escrita no ambiente virtual, conforme esta mensagem:

(FD190310) Durante o pouco tempo em que venho trabalhando como formador tive poucas experiências com EAD. Nas experiências anteriores a maioria dos cursistas eram de outros municípios ou, mesmo sendo da minha cidade, eu não conhecia. No Mídias foi bem diferente. Logo ao ver a lista fui identificando muitos colegas e amigos e quanto mais a data do presencial se aproximava, mais eu ficava a me perguntar se seria um bom mediador, afinal, sei da competência dos colegas, muitos dos quais têm uma longa experiência em educação e são leitores contumazes. Depois da "pressão" inicial o debate começou a fluir e hoje já noto uma mudança na postura da turma. Para parte considerável dos cursistas esta é a primeira experiência em EAD e tem significado um momento de superação para alguns deles, principalmente para desenvolverem a autonomia nos estudos e interagirem de maneira mais reflexiva e questionadora nos fóruns. No início havia muito mais concordâncias do que um debate, entretanto, com as leituras e o amadurecimento do grupo, a elaboração dos questionamentos vem sendo apurada e gerando uma discussão bastante proveitosa. Estou buscando desenvolver uma linguagem que me aproxime mais dos cursistas e passe confiança para eles, pois esta é minha principal dificuldade. Estou tendo que aprender a dizer as coisas com "jeitinho", pois sou muito objetivo ao escrever e percebi que esta "sequidão" resulta em interpretações e atitudes dos cursistas que não eram bem as que eu tinha por objetivo. Em alguns momentos, tentando elogiar, dei a entender que a produção do cursista era insuficiente. Outras vezes, querendo ser "imparcial", deixei de elogiar. Hoje percebo que o entendimento dos conteúdos propostos, das atividades, do funcionamento do ambiente são muito importantes, mas, se não houver um diálogo bem conduzido, os cursistas vão embora. Outro aspecto que estou tentando administrar melhor é a enorme quantidade de problemas pessoais

que surgem na vida de cada cursista e que precisam ser compreendidos pelo tutor, apesar dos prazos dos fóruns, de envio de relatórios etc. Somente para exemplificar, apenas nessa turma do Mídias, já tive cursistas com problemas de saúde - seu e na família, mudança de cidade, computadores quebrados, falta de conexão à internet, nascimento de bebê...já chega, né ?- rrsrrsrs. Mediar esses problemas é um pouco complicado, porque temos os prazos a cumprir, a dinâmica dos fóruns a ser mantida e, por outro lado, devemos considerar a dimensão humana da relação com o cursista, que muitas vezes deseja muito cumprir os "rituais" do curso e não consegue. Desculpem-me se "falei" demais. Acho que estava mesmo precisando deste espaço para falar e ouvir os relatos.

Espaços que possibilitem a abertura para o dizível e o visível na formação de docentes online demonstram uma potência de afetar e ser afetado e fazem parte dos movimentos e tensões de uma micropolítica. Quando o professor fala *Desculpem-me se falei demais. Acho que estava mesmo precisando deste espaço para falar e ouvir os relatos*, evidencia a necessidade de espaços de interação dialógica que possibilitem o falar e o ouvir o outro no processo de formação.

Ainda na *Sala de Estudo* do Espaço Dialógico, foi criado o fórum “Conversando sobre EaD em diversas instituições brasileiras” com o tópico “EaD na FACCAT – um convite ao diálogo”. Esse espaço foi criado para a continuação das conversas iniciadas nos *chats* com os professores-pesquisadores convidados, em especial, com a Prof. Dra. Querte Mehlecke.

Passemos para o Escritório.


ESCRITÓRIO

O *Escritório* é o espaço para inserção de material administrativo do curso de Mídias e discussões pedagógicas específicas de cada ciclo (Figura 27). No ED esse é o único espaço que está dividido em Cenário 1 – ciclo avançado; e Cenário 2 – ciclo básico. Como as demandas dos ciclos são diferentes, a equipe e a coordenação também são distintas. A divisão desse espaço favoreceu as discussões específicas de cada grupo e a visualização dos arquivos, fóruns, textos, informes relacionados ao ciclo básico ou ao ciclo avançado. Os fóruns criados nesse espaço foram habitados por muitos professores, pois diziam respeito ao desenvolvimento do curso em que eles estavam atuando.

Figura 27 - Espaço Dialógico – Escritório

3 **Escritório** (espaço para material administrativo do curso de Mídias e discussões específicas de cada ciclo) □

Cenário 1 - Ciclo avançado - Especialização

-  [Discutindo sobre a construção dos módulos do curso de Mídias na Educação - ciclo avançado](#)
-  [Planejando o Módulo Mídia Educacional](#)
-  [Cronograma completo do curso de Mídias - ciclo avançado](#)
-  [Sugestão para o encontro presencial - ciclo avançado](#)
-  [Mexendo no planejamento - ciclo avançado](#)
-  [Dias, Horários e Locais do primeiro presencial - ciclo avançado](#)
-  [Ficha de avaliação do presencial - ciclo avançado](#)
-  [Critérios para avaliação do Módulo Blogs, flogs e webquests](#)
-  [Arrumando a casa para o encontro presencial - ciclo avançado](#)
-  [Organizando o segundo encontro presencial - ciclo avançado](#)

Orientador: Prof. Jorge Miranda

Orientandos: Adriana, Edna, Elmara, Fabrício, Nicéia, Rosa, Zenaide

-  [Fórum para orientação da monografia - Prof. Jorge Miranda](#)

4 **Escritório** (espaço para material administrativo do curso de Mídias e discussões específicas de cada ciclo) □

Cenário 2 - Ciclo básico

-  [Fórum - Conversando sobre o Mídias ciclo básico](#)
-  [Conversando sobre TV Digital](#)

Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

No *Escritório* – Cenário 1, foram abertos seis fóruns e uma página *wiki*. Nos fóruns, foram criados vários tópicos específicos para discussão sobre atividades e planejamento do curso avançado. A *wiki* foi aberta por uma professora para a elaboração do planejamento do encontro presencial. A *wiki* é uma interface que proporciona a escrita colaborativa e permite que as pessoas trabalhem juntas de forma assíncrona em um mesmo documento/texto, acrescentando e alterando conteúdos. Todas as ações (adição, exclusão, modificação) ficam registradas no histórico, e as versões anteriores do texto podem ser recuperadas. Esse é um dispositivo interessante para atividades colaborativas, pois permite o trabalho em rede e a autoria coletiva.

Na *wiki* criada no ED, seis pessoas acessaram, dois postaram contribuições no texto, e quatro acessaram como observadores. Quando a professora abre a *wiki* dizendo *Oi pessoal, Que tal mexermos nessa proposta?* e insere um texto-base para que seja reescrito colaborativamente, convoca o outro à autoria conjunta do planejamento. Porém, a adesão à proposta de construção coletiva é pequena, já que apenas dois professores contribuíram. Os outros aceitaram a proposta da forma como fora elaborada, indicando uma relação de alienação em que a pessoa se submete à subjetividade como a recebe, produzindo subjetividades massivas (GUATTARI; ROLNIK, 2010), perdendo a oportunidade de ressignificar o texto, de deixar a sua marca, de singularizar.

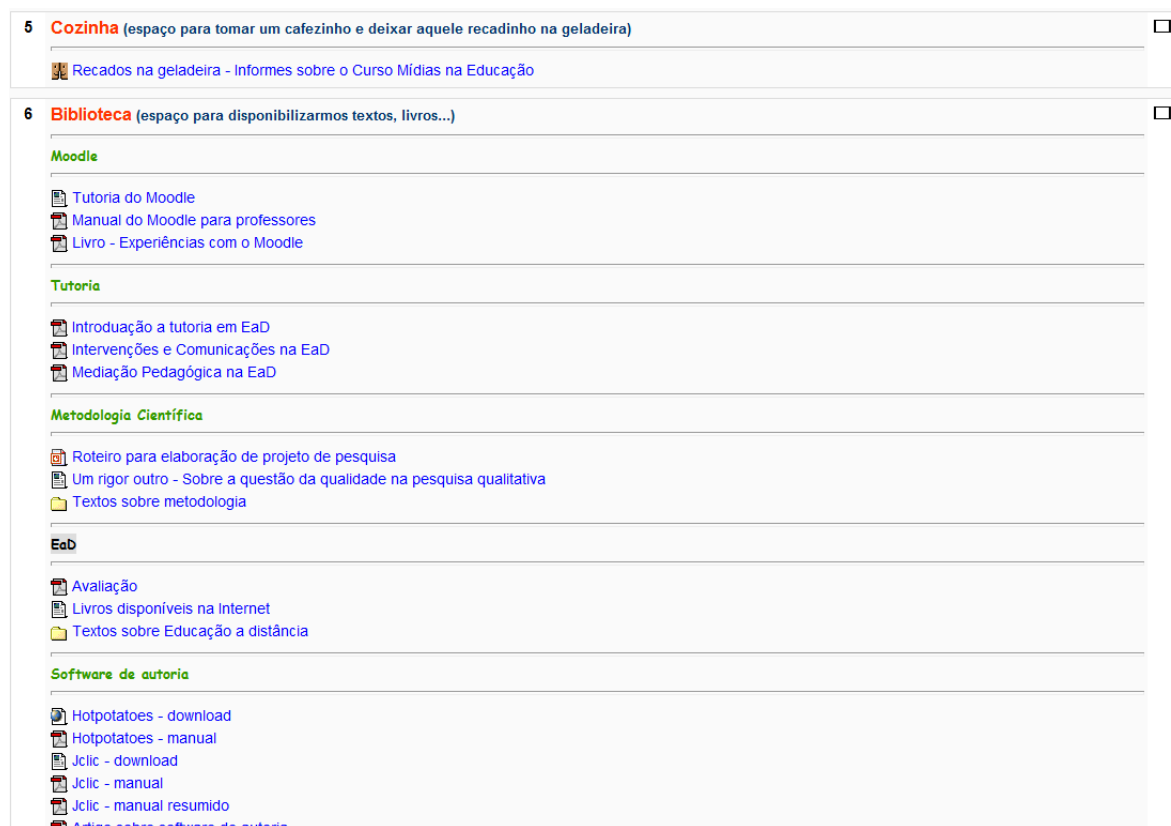
No Cenário 2, foram abertos dois fóruns. No primeiro, “Conversando sobre o Mídias – ciclo básico”, foram criados três tópicos para discutir Atividades do Módulo TV e vídeo, Módulo Informática e Atividades Módulo Rádio. Nesse fórum, foi vivenciada muita tensão, que será detalhada na próxima seção deste capítulo. O segundo fórum, do tipo uma única discussão simples, foi aberto para que a professora-pesquisadora convidada, Profa. Dra. Simone Lucena⁹¹, pudesse dialogar com os professores sobre TV Digital. Oito professores participaram desse fórum e muitos diálogos aconteceram.

Continuemos o nosso passeio, passando pela cozinha e biblioteca.

COZINHA E BIBLIOTECA

A *Cozinha* (Figura 28) foi criada por uma professora como um espaço para conversas paralelas e para deixar recadinho para os colegas. Nesse espaço, foi aberto um fórum para falar sobre o encontro presencial do curso “Mídias na Educação”.

Figura 28 - Espaço Dialógico – Cozinha e Biblioteca



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

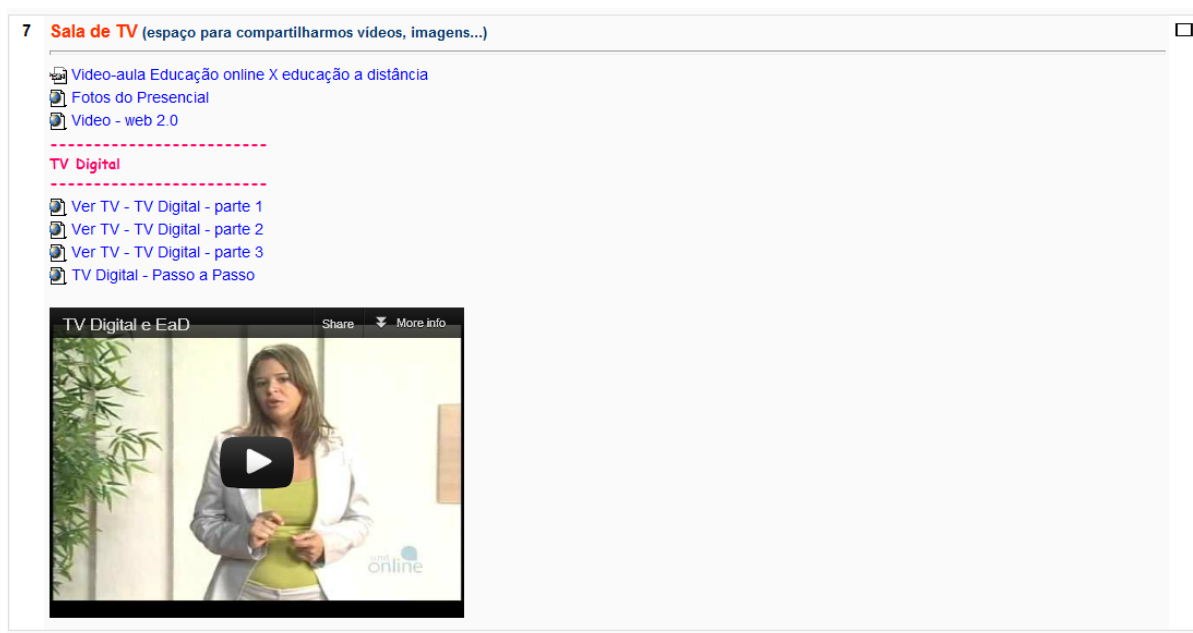
⁹¹ Simone Lucena é mestre e doutora em educação, professora titular da Universidade Tiradentes (UNIT), onde atua no Núcleo de Pesquisa em Educação na linha Educação e Comunicação. As áreas de interesse são: educação, TIC na educação, interatividade, educação a distância, formação de professor e TV digital.

A *Biblioteca* (Figura 28) é o espaço para disponibilização de material que os professores desejavam compartilhar com os colegas. Nesse espaço, foram colocados textos, artigos, livros e tudo o que cada um considerou que poderia ajudar o outro ou que desejou compartilhar com os colegas. Foram disponibilizados textos sobre o *Moodle*, tutoria, metodologia científica, EaD, software de autoria e TV Digital.

SALA DE TV

A *Sala de TV* é um espaço para compartilhamento de vídeos e imagens. Nesse espaço, os professores-parceiros, assim como a pesquisadora-viajante, inseriram vídeos e fotos (Figura 29).

Figura 29 - Espaço Dialógico – Sala de TV



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

QUARTO

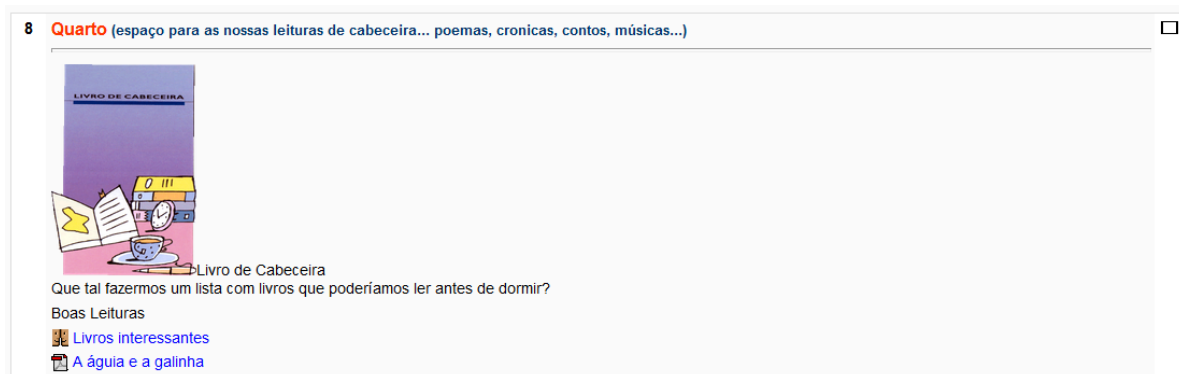
Quarto (espaço para as nossas leituras de cabeceira... poemas, crônicas, contos, músicas...) (Figura 30). Nesse espaço, foi aberto um fórum para que fossem compartilhadas indicações de “leitura de cabeceira”. A professora inseriu uma imagem e convidou à

participação do outro, dizendo (FD180210) *Que tal fazermos uma lista com livros que poderíamos ler antes de dormir? Boas Leituras*, e outra colega respondeu a essa convocação, falando:

(FD200210) *Oi pessoal, Aproveitando o tempo disponível das férias e, como já tinha ouvido muitos comentários do livro " A Cabana " de William P. Young aproveite para ler. É um livro que nos convida a refletir sobre a nossa relação com Deus e nossa fé. Vale muito ser lido! Espero a contribuição de vocês com a sugestão de outros títulos!*

Essas mensagens evidenciam que o ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docente online pode ser um espaço aconchegante, em que os afetos estejam presentes, que ultrapasse as discussões teóricas e específicas de curso, favorecendo uma formação ampla, experiencial e vinculada a valores éticos.

Figura 30 - Espaço Dialógico – Quarto



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

QUINTAL, BANHEIRO E ULTRAPASSANTO OS MUROS DA CASA

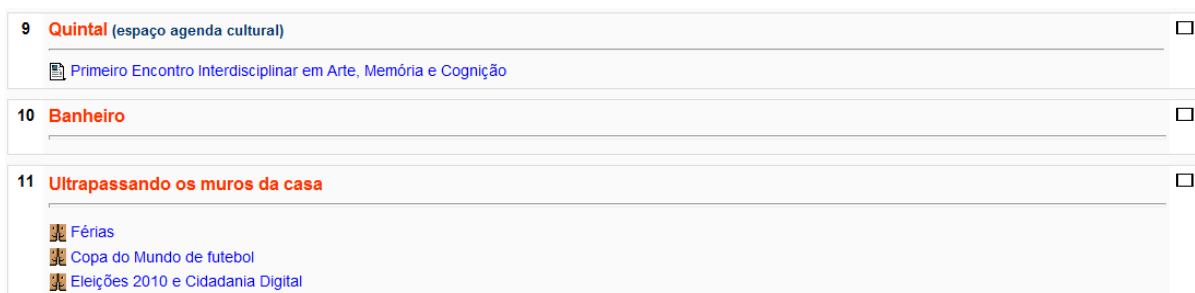
O *Quintal* (Figura 31) tinha o objetivo de ser um espaço de divulgação de eventos culturais. Porém, apenas uma contribuição foi inserida nesse espaço.

O *Banheiro* (Figura 31) ficou vazio, não houve sequer indicação do que deveria ser posto naquele espaço. Ele foi criado pelos professores-parceiros, na oficina de *Moodle*, juntamente com as outras partes da casa, mas, durante todo o período de interação no ED, não houve inserção de interfaces, arquivos etc.

O tópico *Ultrapassando os muros da casa* (Figura 31) foi um espaço aberto para que fossem inseridas interfaces, textos, discussões que os professores considerassem que não estivessem contempladas nos cômodos da casa. Os professores criaram três fóruns para

dialogar sobre Férias, Copa do mundo de futebol e Eleições. Apenas o fórum sobre férias foi habitado, os outros dois ficaram apenas com a mensagem inicial de abertura, não agenciando o desejo dos professores.

Figura 31 - Espaço Dialógico – Quintal, Banheiro, Ultrapassando os muros da casa



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

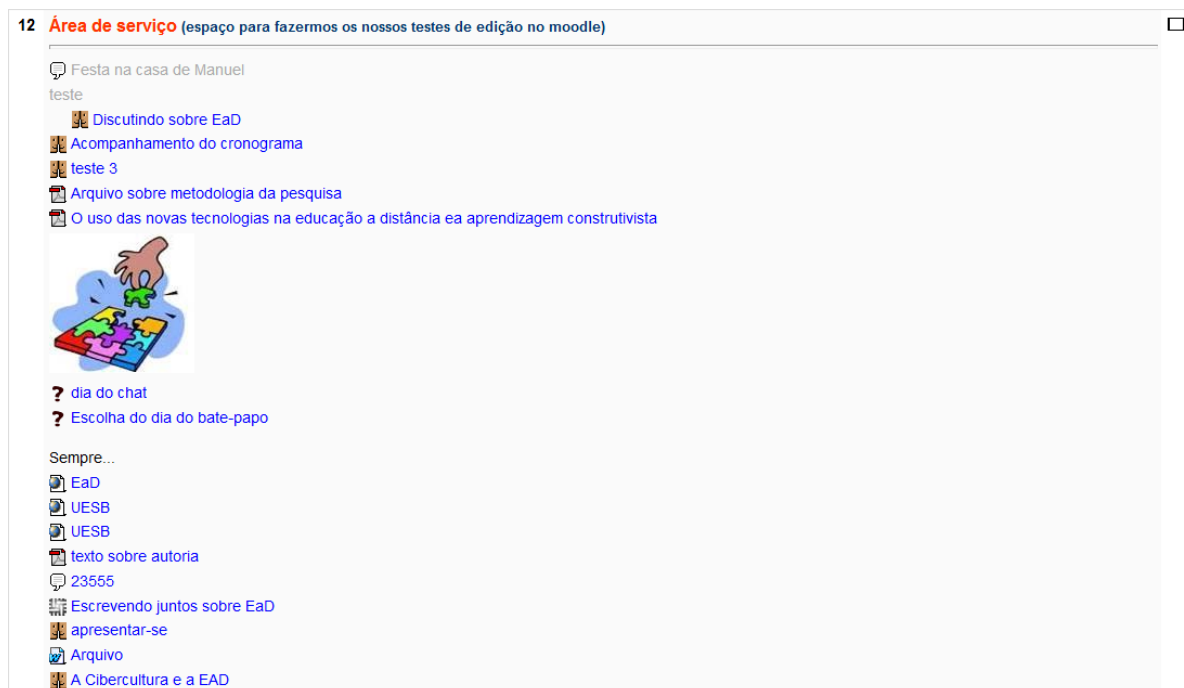
ÁREA DE SERVIÇO

A *Área de Serviço* (Figura 32) foi criada para que os professores pudessem fazer testes de edição no *Moodle*, experimentar a criação dos recursos da plataforma e compreender a dinâmica do ambiente. Esse espaço foi muito utilizado nas oficinas, onde os professores inseriram atividades, fóruns, *wiki*, imagens, arquivos, apagaram o que quiseram sem preocupação, se divertiram criando *chats* e se comunicando com os colegas que também participavam da oficina.

Nos primeiros três meses de interação, observamos que os professores acessaram pouco o ambiente e, apesar de terem sido criados alguns espaços de discussão, poucos se dispuseram ao diálogo. Após esse período, decidimos convidar os professores do ciclo básico para participar do Espaço Dialógico.

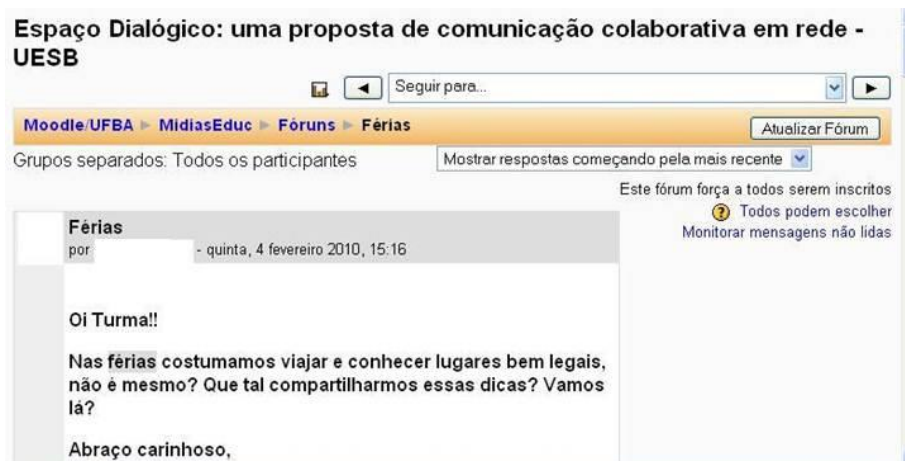
Assim que os novos professores se inseriram e começaram a dialogar, o ambiente ficou mais alegre e cheio de vida. Os professores foram criando fóruns de discussão, *wiki*, disponibilizando material à medida das necessidades apresentadas na sua prática de educação online (ex. evasão e avaliação na EaD, atividades do curso “Mídias na Educação”), além de espaços de formação que ultrapassam a formação profissional (Figura 33).

Figura 32 - Espaço Dialógico – Área de serviço



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

Figura 33 - Fórum para compartilhar dicas de locais interessantes para conhecer



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

A partir de fevereiro de 2010, a rede de interação se ampliou, as vozes começaram a aparecer, e o ambiente ganhou mais vida. Com 64 participantes inseridos no Espaço Dialógico, o número de acessos cresceu, dificultando para a pesquisadora-viajante o acompanhamento e a análise das interações, dos diálogos, dos silêncios e das atitudes.

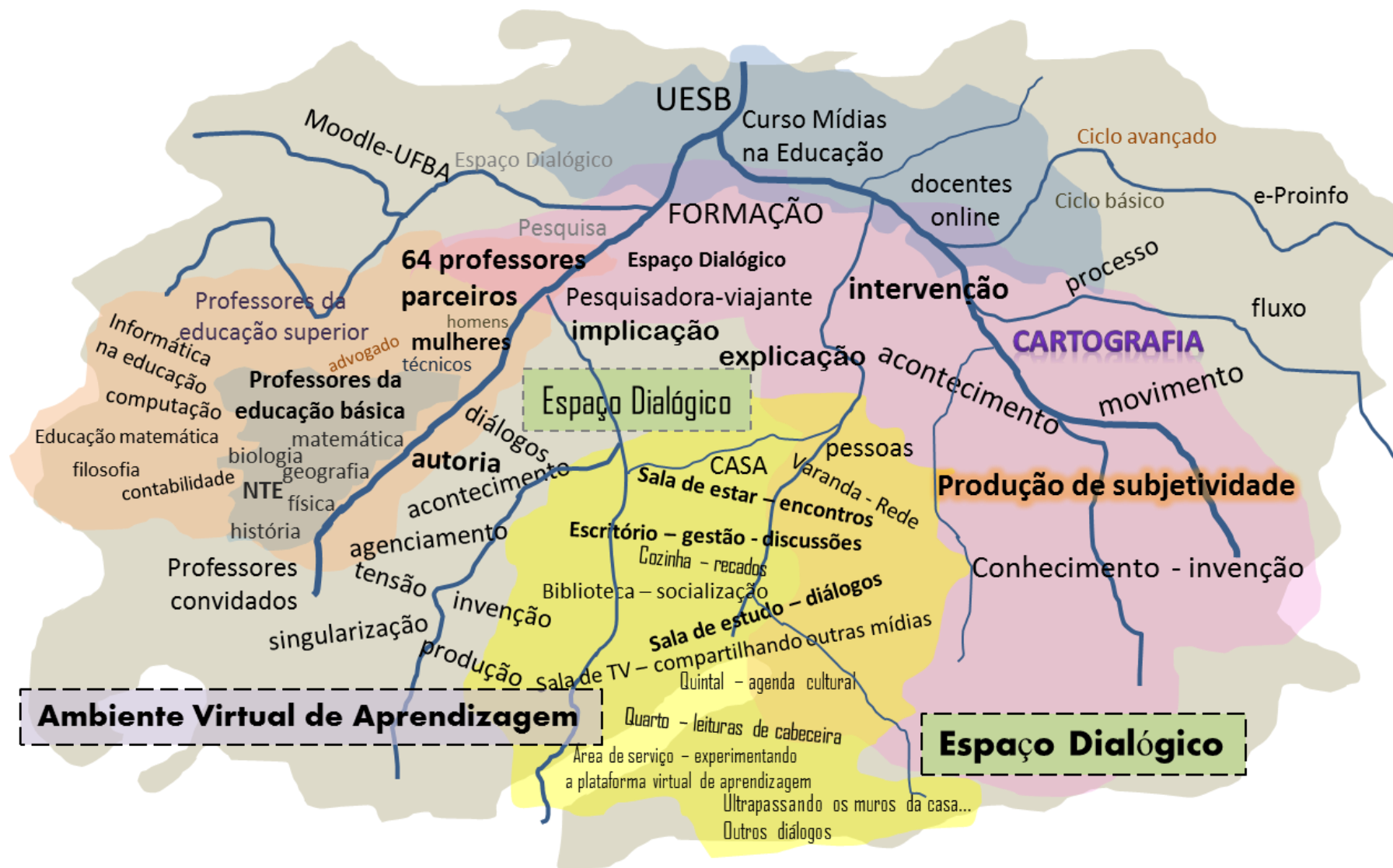
Como o objetivo da pesquisa é cartografar a produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem, naquele momento, foi necessário lançar mão das técnicas da mineração de dados, encontrar o padrão de atuação dos professores no ambiente, para poder

extrair, desse padrão, dessa regularidade, sua força desviante de repetição e tentar compreender como os professores estavam utilizando o Espaço Dialógico. Sabemos que a mineração de dados⁹² apresenta o padrão e pode reduzir a complexidade das interações. A cartografia não trabalha com padrão, ela está atenta aos desvios, à produção do rizoma. Porém, neste estudo, a mineração de dados foi um procedimento que nos ajudou, naquele momento da pesquisa a encontrar as linhas de fuga, os desvios, o inusitado.

Mais uma vez, antes de continuarmos a viagem, apresento o mapa que indica intensidades do campo de pesquisa e seus desdobramentos (Figura 34).

⁹² A mineração de dados é o processo, de várias etapas, que serve para identificação de padrões potencialmente úteis a partir de grandes conjuntos de dados. Neste trabalho, para utilizar o recurso da mineração de dados, tive o apoio da colega do doutorado Cláudia Pinto, que trabalha na área de computação e me ajudou a compreender os passos da mineração, assim como a ferramenta Treemap.

Figura 34 - Mapa das intensidades da pesquisa empírica



Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

4 INTERPRETANDO OS MO(VI)MENTOS DA VIAGEM

*Viajar é ir dizer alguma coisa em outro lugar,
e voltar para dizer alguma coisa aqui.
A menos que não se volte, que se permaneça por lá.*
Gilles Deleuze (1992, p. 172)

A interpretação dos mo(vi)mentos da viagem foi acontecendo como dobras da própria cartografia. Iniciamos com o auxílio da mineração de dados⁹³, passamos pela análise de redes sociais, para enfatizar a centralidade da rede e a implicação da pesquisadora-viajante na rede de interações, chegando à análise das linhas dos afetos e a produção de subjetividade no ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online, contemplando a cartografia não como um fim, mas como potência e disparadora de outros mapas, outros devires.

4.1 VISUALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS NO ESPAÇO DIALÓGICO

As etapas iniciais da mineração, a origem dos dados (problemática), a seleção e extração dos dados a serem trabalhados e o pré-processamento, juntos, são as etapas que demandam mais tempo, pois é preciso escolher e ajustar os dados para que a ferramenta usada na mineração possa, adequadamente, ser alimentada e produza os resultados para análise.

Para uma análise dos acessos e, especialmente, dos diálogos e dos silêncios no Espaço Dialógico, optamos por gerar uma única planilha com os *logs* de acesso de todos os participantes no ambiente *Moodle* (Figura 35). Entretanto, para que esta planilha fosse utilizada na ferramenta *TreeMap*⁹⁴ (HUMAN COMPUTER INTACTION LAB, 2010), foi necessário fazer algumas adaptações e tratamento dos dados. Primeiramente, foi incluída uma

⁹³ Como estamos em um doutorado multidisciplinar, consideramos fundamental a possibilidade de utilização de recursos de diversas áreas do conhecimento para ajudar a compreender os caminhos e percursos da pesquisa. Nessa perspectiva, utilizamos a mineração de dados, a análise de redes sociais e, em especial, a análise das linhas dos afetos no ED, para nos ajudar na produção da cartografia de algumas subjetividades produzidas no AVA.

⁹⁴ A ferramenta *Treemap* é um software de visualização de estruturas hierárquicas, muito efetivo para mostrar atributos de nós, utilizando tamanhos e cores para diferenciá-los. Dessa maneira, essa ferramenta permite a comparação de nós e subárvores, que variam de profundidade na hierarquia da árvore, colaborando na identificação de padrões e exceções (HCIL, 2010).

nova linha, abaixo da linha relacionada aos títulos de cada coluna, correspondente ao tipo de dado manipulado (i.e. Integer, String etc.).

Figura 35 - Planilha dos Logs de todos os acessos capturada no Espaço Dialógico

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
3	Curso	Hora	Endereço IP	Nome col	Ação	Informação			
4	MidiasEdu	2009 outubro 15 21:36	189.104.18.206	prof 1	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de com			
5	MidiasEdu	2009 outubro 15 21:36	189.104.18.206	prof 1	resource view	Vídeo-aula Educação online X educação :			
6	MidiasEdu	2009 outubro 15 21:38	189.104.18.206	prof 1	user view all				
7	MidiasEdu	2009 outubro 15 21:39	189.104.18.206	prof 1	resource view	Vídeo-aula Educação online X educação :			
8	MidiasEdu	2009 outubro 16 17:12	10.2.1.65	prof 2	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de com			
9	MidiasEdu	2009 outubro 16 20:48	10.2.1.65	prof 2	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de com			
10	MidiasEdu	2009 outubro 17 15:35	189.104.221.191	prof 3	forum view forums				
11	MidiasEdu	2009 outubro 17 15:45	189.104.132.22	prof 3	forum view forum	Arrumando a casa para o encontro prese			
12	MidiasEdu	2009 outubro 17 15:45	189.104.132.22	prof 3	forum view discussion	Encontro presencial			
13	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:19	189.104.132.22	prof 3	forum view forums				
14	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:21	189.104.132.22	prof 3	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de com			
15	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:21	189.104.132.22	prof 3	forum view forum	Fórum de Notícias			
16	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:21	189.104.132.22	prof 3	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de com			
17	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:22	189.104.132.22	prof 3	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de com			
18	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:22	189.104.132.22	prof 3	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de com			
19	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:29	189.104.132.22	prof 3	course add mod	forum 5929			
20	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:29	189.104.132.22	prof 3	forum add	Organizando o segundo encontro presenc			
21	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:29	189.104.132.22	prof 3	forum view forum	Organizando o segundo encontro presenc			
22	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:29	189.104.132.22	prof 3	course update mod	forum 5929			
23	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:29	189.104.132.22	prof 3	forum update	Organizando o segundo encontro presenc			
24	MidiasEdu	2009 outubro 17 18:29	189.104.132.22	prof 3	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de com			
25	MidiasEdu	2009 outubro 18 1:03	201.50.28.87	prof 2	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de com			
26	MidiasEdu	2009 outubro 18 1:04	201.50.28.87	prof 2	resource view	Avaliação em EaD			

Fonte: Elaborada pela autora, 2010.

Nesse processo de tratamento dos dados, anterior à mineração, preferimos dividir a coluna da data e hora, que trazia toda essa informação em uma mesma coluna (2009 outubro 15 21:36), em três novas colunas, respectivamente Ano, Mês e Dia. Desprezamos, portanto, o horário de acesso, que não foi considerado relevante para a análise desejada. Outra coluna também eliminada, a coluna correspondente ao IP da máquina de acesso.

Ainda durante a fase da preparação dos dados (pré-processamento), foi necessário eliminar os campos vazios, ou atribuindo-lhes valores coerentes, ou eliminando-os do processo de mineração. Optamos por eliminar as linhas que tinham campos vazios, pois não era um número significativo em relação ao total.

Após o tratamento desses dados, exportamos o arquivo para o formato texto (com tabulações). Em seguida, abrimos o arquivo em um editor de texto para salvá-lo com a extensão .tm3, que é a extensão reconhecida pelo TreeMap. A Figura 36 ilustra como ficaram os dados após o tratamento descrito.

Figura 36 - Arquivo texto convertido em .tm3, após pré-processamento dos dados

Curso	Ano	Mês	Dia	Nome completo	Ação	Informação
MÍDIAS EDUC	2009	10	15	Socorro Pereira	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	15	Socorro Pereira	resource view	vídeo-aula educação online X educação a distância
MÍDIAS EDUC	2009	10	15	Socorro Pereira	resource view	vídeo-aula educação online X educação a distância
MÍDIAS EDUC	2009	10	16	Carminha Suzart Rocha	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação
MÍDIAS EDUC	2009	10	16	Carminha Suzart Rocha	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	forum view forum	Arrumando a casa para o encontro presencial -
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	forum view discussion	Encontro presencial
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	course add mod	forum 5926
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	course update mod	forum 5929
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	forum view forum	Fórum de Notícias
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	forum add	Organizando o segundo encontro presencial - ciclo ava
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	forum view forum	Organizando o segundo encontro presencial - c
MÍDIAS EDUC	2009	10	17	Cátia khouri	forum update	Organizando o segundo encontro presencial - ciclo ava
MÍDIAS EDUC	2009	10	18	Socorro Pereira	resource view	Avaliação em EaD
MÍDIAS EDUC	2009	10	18	Socorro Pereira	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	18	Socorro Pereira	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	18	Socorro Pereira	resource view	Mediação Pedagógica na EaD
MÍDIAS EDUC	2009	10	18	Socorro Pereira	wiki view	Mexendo no planejamento
MÍDIAS EDUC	2009	10	18	Socorro Pereira	resource view	vídeo-aula educação online X educação a distância
MÍDIAS EDUC	2009	10	18	Socorro Pereira	resource view	vídeo-aula educação online X educação a distância
MÍDIAS EDUC	2009	10	19	Socorro Pereira	forum add discussion	encontro presencial
MÍDIAS EDUC	2009	10	19	Cátia khouri	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	19	Socorro Pereira	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	19	Cátia khouri	forum view forum	Organizando o segundo encontro presencial - c
MÍDIAS EDUC	2009	10	19	Cátia khouri	forum view forum	Organizando o segundo encontro presencial - c
MÍDIAS EDUC	2009	10	19	Cátia khouri	forum view forum	Organizando o segundo encontro presencial - c
MÍDIAS EDUC	2009	10	19	Cátia khouri	forum view forum	Organizando o segundo encontro presencial - c
MÍDIAS EDUC	2009	10	19	Socorro Pereira	forum view forum	Organizando o segundo encontro presencial - c
MÍDIAS EDUC	2009	10	20	Socorro Pereira	forum add discussion	Atividades do Módulo de Pesquisa
MÍDIAS EDUC	2009	10	20	Socorro Pereira	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	20	Socorro Pereira	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	20	Socorro Pereira	forum view forum	organizando o segundo encontro presencial - c
MÍDIAS EDUC	2009	10	20	Socorro Pereira	forum view forum	organizando o segundo encontro presencial - c
MÍDIAS EDUC	2009	10	20	Socorro Pereira	forum view forum	organizando o segundo encontro presencial - c
MÍDIAS EDUC	2009	10	21	Socorro Pereira	forum view discussion	Atividades do Módulo de Pesquisa
MÍDIAS EDUC	2009	10	21	Socorro Pereira	forum view discussion	Atividades do Módulo de Pesquisa
MÍDIAS EDUC	2009	10	21	Socorro Pereira	forum view discussion	Encontro Presencial
MÍDIAS EDUC	2009	10	21	Socorro Pereira	forum view discussion	Encontro Presencial
MÍDIAS EDUC	2009	10	21	Socorro Pereira	forum view discussion	Encontro Presencial
MÍDIAS EDUC	2009	10	21	Socorro Pereira	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	21	Socorro Pereira	course view	Espaço Dialógico: uma proposta de comunicação colabor
MÍDIAS EDUC	2009	10	21	Socorro Pereira	forum view forum	Organizando o segundo encontro presencial - c
MÍDIAS EDUC	2009	10	21	Socorro Pereira	forum view forum	Organizando o segundo encontro presencial - c
MÍDIAS EDUC	2009	10	21	Socorro Pereira	forum add post	Re: Atividades do Módulo de Pesquisa
MÍDIAS EDUC	2009	10	21	Socorro Pereira	forum add post	Re: Encontro Presencial

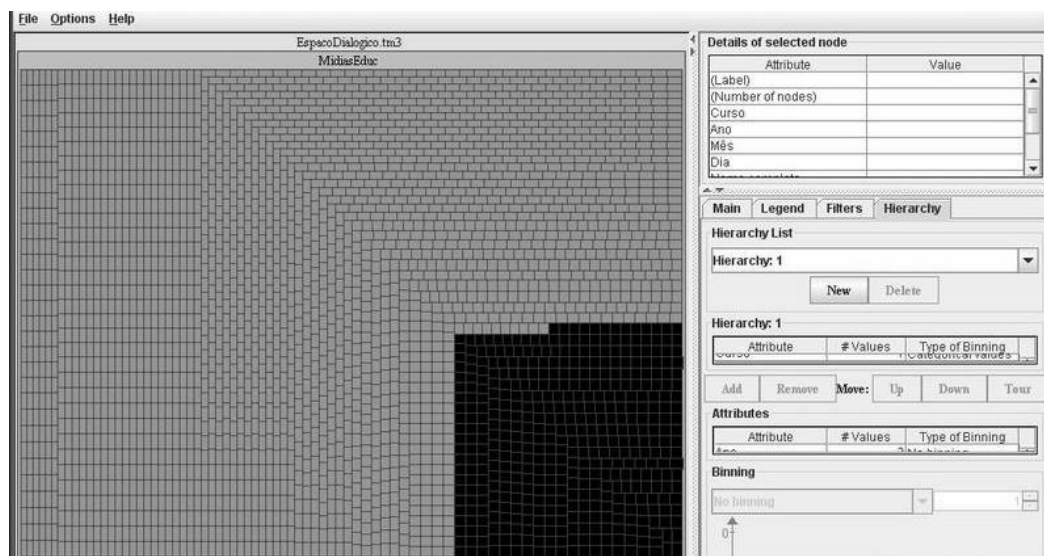
Fonte: Elaborada pela autora 2010

Depois dessa etapa inicial, é preciso, de posse dos dados tratados, minerá-los, escolhendo a técnica e a ferramenta adequadas para, então, proceder a interpretação dos resultados.

A mineração dos dados no TreeMap facilitou a visualização dos acessos, dos caminhos percorridos pelos professores no Espaço Dialógico. Foram feitos alguns levantamentos que favoreceram as análises dos dados. Observamos que, de outubro a dezembro de 2009, os acessos ao Espaço Dialógico foram poucos. Essa constatação permitiu a tomada de algumas decisões, como convidar pesquisadores de diversas instituições brasileiras para bate-papos e discussão nos fóruns. Essa estratégia, naquele momento, fez com que a dinâmica das interações mudasse, e os professores se interessassem em dialogar no ambiente. A cada mês um pesquisador conversou via *chat* ou fórum de discussão com os professores-parceiros no Espaço Dialógico: em fevereiro de 2010 esteve presente no fórum de discussão a Prof.^a Dr.^a Simone Lucena (UNIT) com o tema TV Digital e os desafios para a Educação; em março de 2010, a Prof.^a Dr.^a Edméa Santos (UERJ) conversou via *chat* sobre a educação a distância e a educação online; em abril de 2010, a Prof.^a Dr.^a Querte Mehlecke (FACCAT) participou de fórum de discussão sobre a experiência da FACCAT na formação

de professores para o uso das TICs nos cursos a distância; em maio de 2010, o Prof. Dr. Marco Silva (UERJ/FGV) agendou um *chat* com o tema interatividade. Essa movimentação no ambiente, além do número maior de professores-parceiros, fez com que as interações em 2010 aumentassem significativamente, conforme mostra a Figura 37.

Figura 37 - Visualização no TreeMap das interações no Espaço Dialógico – em preto de outubro a dezembro de 2009 e em cinza as interações de janeiro a abril de 2010.



Fonte: Elaborada pela autora, 2010

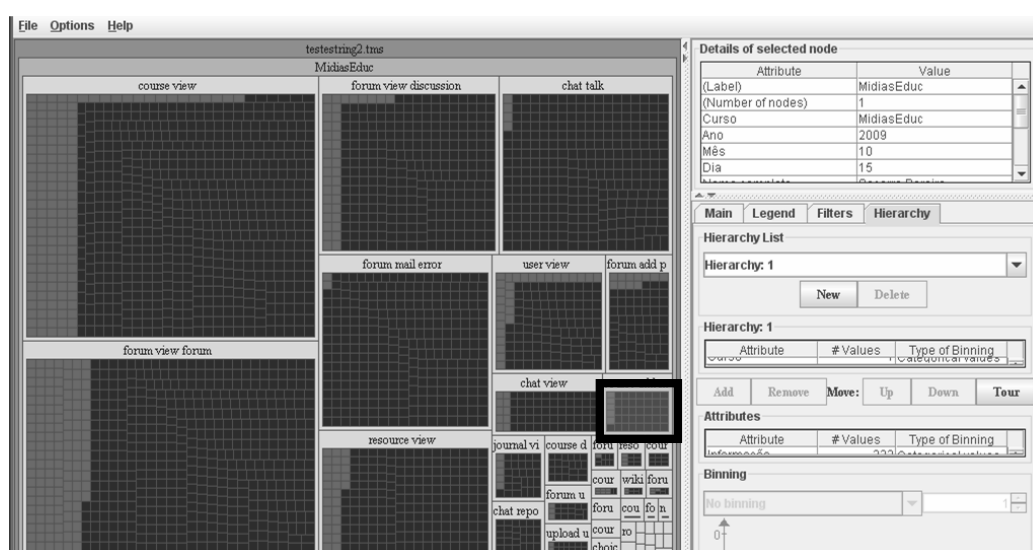
Como utilizamos a teoria bakhtiniana na construção do campo de pesquisa, para discutir as interações no espaço virtual, especificamente os diálogos ocorridos entre os professores-parceiros no ED, criado para a formação a partir da polifonia, do encontro com o outro, compreendemos que os fóruns de discussão são locais privilegiados para as interações. Portanto, visualizar no TreeMap os acessos (ou não) dos professores e os diálogos nos fóruns de discussão foi fundamental para as análises qualitativas dessas interações. O fórum é uma interface assíncrona, que favorece uma atitude responsiva ativa do outro e é um espaço em que se visualiza a “minha”⁹⁵ voz atravessada pela palavra do outro, resgatando-se as vozes sociais, as experiências de vida. Dessa forma, o diálogo em fórum de discussão constitui-se um grande encontro de vozes e entonações diferentes, demonstrando que a autoria não é individual, mas, sim, coletiva.

Com a visualização no TreeMap, observamos que a quantidade de acessos aos fóruns de discussão foi grande, porém poucos contribuíram para as discussões (Figuras 38 e 39). A

⁹⁵ Utiliza-se a expressão “minha” com a intenção de falar da pessoa, de qualquer professor que participa da corrente dialógica no ambiente virtual.

Figura 38 mostra o acesso por ação e ilustra quais as ações mais solicitadas no ambiente virtual, nos anos de 2009 (cinza claro) e 2010 (cinza escuro). A hierarquia⁹⁶ utilizada foi Curso, Ação e, dentro de cada ação, os acessos por ano. A Figura 39 omite as ações de menor acesso. São, no total, 2 970 nós (nó representa cada linha do arquivo .tm3 gerado, ou melhor, cada acesso de um participante). Foram escondidos, omitidos 43 nós correspondentes a 19 ações menos acessadas, como ilustra o retângulo sombreado de cinza com borda preta (canto direito) da Figura 38.

Figura 38 - Visualização no TreeMap das principais ações no Espaço Dialógico – em preto as interações de 2010 e em cinza de 2009.

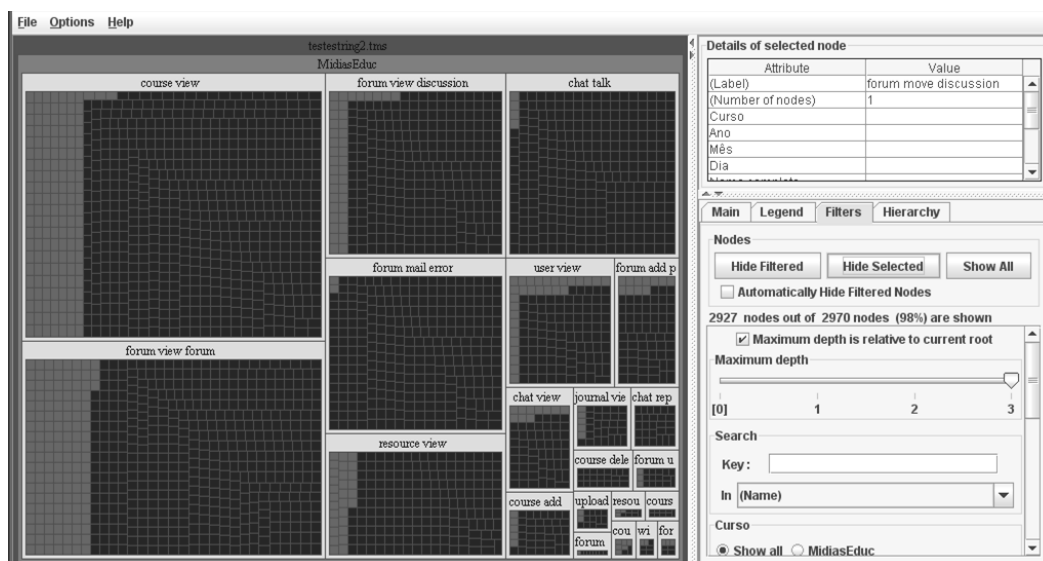


Fonte: Elaborada pela autora, 2010

Nessas imagens, percebemos, claramente, que muitos professores acessaram o Espaço Dialógico, porém as ações *forum view* e *course view* foram as mais significativas, o que demonstra que eles acessaram o ambiente como *voyeur* e não interagiram. A ação *forum add* (lado direito da Figura 39), que indica a postagem no fórum, está bem menor, indicando que os professores postaram poucas mensagens. Alguns professores acessam apenas para fazer *download* de textos ou participar de *chat*.

⁹⁶ Hierarquia, no Treemap, refere-se à perspectiva da ciência da computação que considera a ordenação de elementos visuais para tornar a informação mais facilmente inteligível ou para destacar elementos de uma composição.

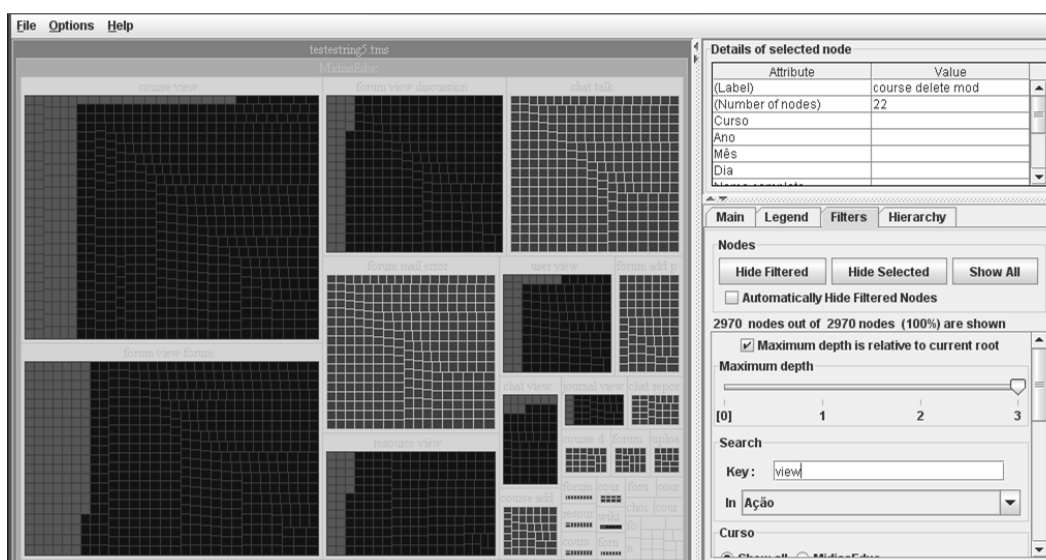
Figura 39 - Visualização no TreeMap das principais ações no Espaço Dialógico – em preto as interações de 2010 e em cinza de 2009.



Fonte: Elaborada pela autora, 2010

Utilizamos também o filtro de busca das ações, onde a palavra *view* aparece (Figura 40), demonstrando mais uma vez que os participantes pouco interagiram entre si. Apenas visualizaram, consumiram as informações, quer do curso, do fórum, do *chat* quer de outras interfaces do Espaço Dialógico.

Figura 40 - Visualização no TreeMap das principais ações no Espaço Dialógico – filtro palavra *view*.



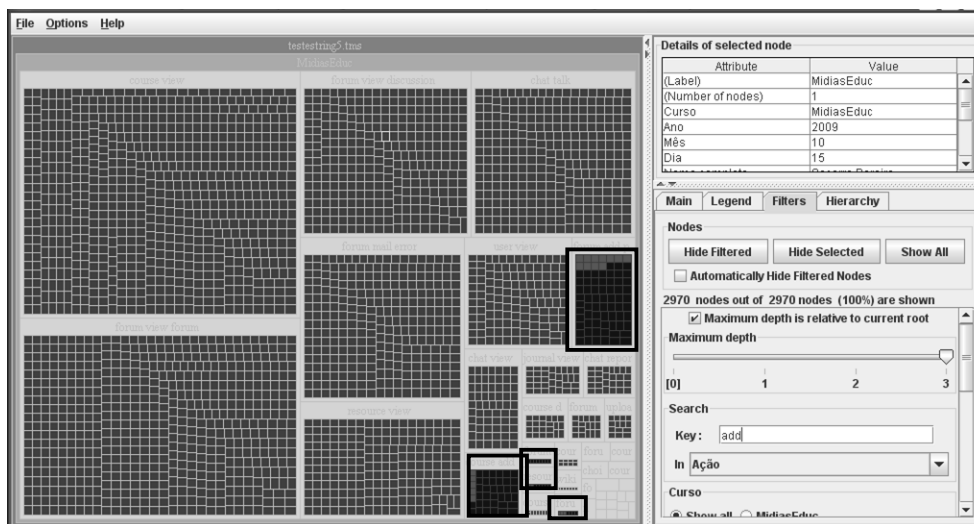
Fonte: Elaborada pela autora, 2010

Quando utilizado o filtro de busca pela palavra *add* (Figura 41), que indica que os professores postaram/adicionaram mensagens, percebemos o menor número de interações em

ações que indicam diálogo entre os pares. O retângulo maior em destaque é da ação *Forum add post*, correspondendo a 76 nós (acessos). O intermediário é da ação *Course add mod* (41 acessos), e os menores são, respectivamente, das ações *Forum add*, *Resource add* e *Forum add discussion*, cada um com 9, 9 e 7 acessos (nós). No total, essas ações perfazem 142 acessos (nós), dos 2 970 nós mapeados, correspondendo a, aproximadamente, 5% do total de acessos.

Esse percentual de acessos em atividades, que equivale a alguma ação de interatividade, é muito pequeno, demonstrando mais uma vez que as pessoas permanecem ainda “escutando”, observando mais do que “falando”; consumindo mais do que produzindo, atuando como *voyeur* mais do que como autores. Dessa constatação, não podemos deixar de destacar que viemos de uma tradição de educação bancária, monológica para um processo de construção de uma educação baseada na interação, na construção coletiva do conhecimento. Essa transição é um processo histórico e exige uma formação voltada para a cidadania, para a responsabilidade, para a participação e requer valores que ultrapassem as possibilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem e da educação online.

Figura 41 - Visualização no TreeMap das principais ações no Espaço Dialógico – filtro palavra add.



Fonte: Elaborada pela autora, 2010

A escolha pela mineração visual de dados permitiu, com mais clareza, perceber graficamente as distorções e os distanciamentos existentes entre os acessos às ações passivas e às ações ativas no Espaço Dialógico. A escolha da hierarquia (Curso, Ação) privilegiou essa visualização. Nesta hierarquia, filtros foram utilizados para melhorar a compreensão da situação por contraste visual (maior ou menor quantidade visualizada).

Durante o trabalho de busca de semelhanças, padrões e/ou diferenças, outras hierarquias foram testadas, como: Curso, Ação e Informação e Curso, Nome Completo do participante. Entretanto, essas duas novas hierarquias não permitiram conclusões diferentes das anteriores. Um terceiro nível a mais na primeira dessas hierarquias (o nível Informação) só aumentou a complexidade visual, não contribuindo efetivamente para definição de outros padrões. A segunda hierarquia (Curso, Nome Completo) é útil para identificar que participantes colaboraram mais ou menos, e em que ações específicas. Como o objetivo deste trabalho não é identificar as pessoas, mas tentar identificar quais movimentos (ativos ou passivos, de escuta ou de fala) foram privilegiados pelo grupo, não foi de interesse utilizar essa hierarquia.

A mineração de dados permitiu a visualização dos acessos dos professores no Espaço Dialógico e favoreceu a tomada de decisões e as mudanças de caminhos durante a pesquisa. Observamos que é necessário criar estratégias para a construção de espaços de interação dialógica entre os professores, com incentivo a atitude responsiva ativa, em que as vozes dos integrantes do grupo possam se fazer ouvir, e os enunciados de um se encontrem com os enunciados do outro, criando outros enunciados, outros sentidos.

A escolha da ferramenta visual (TreeMap) para mineração foi um fator que colaborou na análise dos encontros e desencontros entre os pares, para definir padrões e exceções nos movimentos dos professores no espaço virtual. Perceber os caminhos percorridos, as falas, os silêncios das pessoas no ambiente virtual permitiu observar, refletir e avaliar, durante o processo da pesquisa, algumas metamorfoses que aconteceram no Espaço Dialógico.

O Espaço Dialógico foi habitado por professores e gestores durante um ano. As turmas do curso “Mídias na Educação” do ciclo básico se encerraram em agosto de 2010, e as do ciclo avançado, em outubro de 2010, mas o ambiente (Espaço Dialógico) continua aberto para os professores que desejam acessar, deixar mensagem ou apenas rever textos e discussões que aconteceram durante o período da pesquisa.

4.2 REDE DE RELAÇÕES E IMPLICAÇÃO DE P61

Outro recurso utilizado para ajudar a compreender como aconteceram as interações no Espaço Dialógico foi a Análise de Redes Sociais (ARS). Sabemos que, assim como a mineração de dados, essa ferramenta ajuda na análise dos padrões de conexão entre as pessoas

e não favorece, na perspectiva em que estamos trabalhando, a compreensão da complexidade das relações no AVA. Porém, essa ferramenta foi útil para evidenciar a centralidade da rede, a importância de cada professor-parceiro e da pesquisadora-viajante na construção das relações no Espaço Dialógico. A ARS pode ser aplicada no estudo de diferentes situações e questões sociais. Essa metodologia de análise não constitui um fim em si mesmo, mas um meio para realizar uma análise estrutural cujo objetivo é mostrar em que a forma da rede é explicitada para o fenômeno analisado (MARTELETO, 2001).

Para facilitar a compreensão do leitor, faremos um breve relato sobre a origem dos estudos de redes.

O estudo de redes tem suas origens na teoria dos grafos, que se constitui em um ramo da matemática criado pelo matemático suíço Leonhard Paul Euler (1707-1783). Os grafos são conjuntos de nós conectados por arestas que constituem uma rede. Assim, uma rede é um grafo formado por um conjunto de elementos chamados vértices ou nós, que são ligados por outros, denominados arestas, as quais fazem conexões entre os vértices. Podemos citar alguns exemplos de redes, tais como: Internet, redes de relações entre empresas, redes sociais com diversos tipos de conexão entre os indivíduos, redes neurais, redes de citações entre artigos, rede de interação em ambiente virtual de aprendizagem etc.

Inicialmente, as redes eram consideradas objetos estruturais com propriedades fixadas no tempo, mas estudos posteriores revelaram que elas são, ao contrário, elementos dinâmicos, mutantes no tempo e no espaço. Mais recentemente, com o advento da cibercultura e com o aparecimento de redes reais com um grande número de nós e com o aumento da capacidade computacional, tornaram-se viáveis os estudos dessas redes (MENDES, 2005). As redes sociais são exemplos de redes reais, portanto são consideradas como sistemas (redes) complexos. Uma rede social pode ser descrita como um conjunto de pessoas ou agrupamentos de pessoas com algum padrão de contato ou interação (BARABÁSI, 2003).

Elas têm sido estudadas extensivamente nas ciências sociais desde a década de 1930, quando os sociólogos compreenderam a importância de padrões de conexão entre as pessoas, para entender o funcionamento da sociedade (CASTELLS, 1999; LÉVY, 2009). Tais estudos visam compreender o comportamento da sociedade, inclusive de forma dinâmica, a organização dos movimentos sociais, as relações entre indivíduos e empresas, analisadas individualmente ou nas suas diversas unidades coletivas, observando a dinâmica dessas relações. A análise das redes sociais se divide em duas grandes perspectivas: redes inteiras e redes personalizadas. A primeira enfatiza a relação estrutural da rede com o grupo social: as redes se constituindo como assinaturas de identidade social. A segunda dá destaque ao papel

social de um indivíduo, compreendido não apenas pelos grupos – redes – a que ele pertence, mas também pelas posições que ele tem dentro dessas redes.

A análise das redes sociais enfatiza os padrões de relações entre as pessoas, ou seja, os laços sociais. Em uma rede social, as pessoas são os nós/vértices, e as arestas são os laços sociais gerados pela interação social. A ênfase dada às relações entre os atores, e não às características ou atributos, é o que diferencia a ARS de outros métodos. Relacionado a isto, está o uso de programas de computador para calcular e representar graficamente essas redes, permitindo tratar uma grande quantidade de dados, ou seja, um número grande de atores (SENA et al., 2009).

Na pesquisa, as interações que aconteceram nos fóruns do Espaço Dialógico configuram-se como uma rede de relações. Para visualizar as relações nos fóruns do ED, utilizamos o Pajek⁹⁷ e o Ucinet⁹⁸, programas computacionais para análise de redes sociais e redes complexas.

Inicialmente, para utilizar a ARS, identificamos as pessoas e as relações entre elas. Cada pessoa que participou do Espaço Dialógico (pesquisadora-viajante, professores-parceiros, professores-pesquisadores-convidados) é um vértice da rede. São 69 vértices na rede de interação do ED. As relações entre eles foram consideradas as interações em todos os fóruns de discussão, ou seja, cada mensagem enviada é uma aresta da rede. Identificamos mensagens de dois tipos: (i) direcionadas, que indicavam o destinatário; (ii) não direcionadas, que eram enviadas para todas as pessoas da rede. As mensagens direcionadas geraram uma aresta de um nó para outro nó, enquanto as mensagens não direcionadas produziram arestas de um vértice para todos os outros vértices da rede. Para manter o anonimato dos professores, optamos por nomeá-los pela letra “P” seguido de um número, conforme tabela a seguir:

⁹⁷ O **Pajek** é um software em código aberto para Windows, desenvolvido para análise e visualização de grandes redes que possuam milhares ou até milhões de nós. Endereço para download <http://pajek.imfm.si/doku.php?id=download>

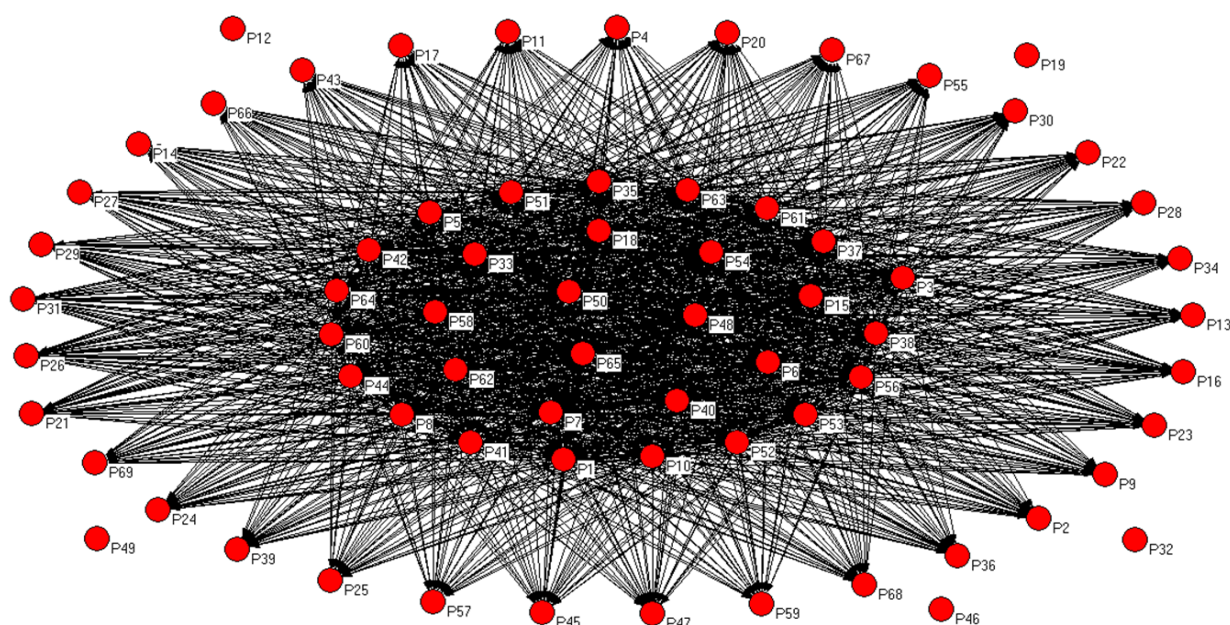
⁹⁸ Ucinet é um software para a análise de dados de redes sociais. Foi desenvolvido por Lin Freeman, Everett Martin e Steve Borgatti e inclui a ferramenta de visualização da rede NetDraw. UCINET possui diversas ferramentas estatísticas integradas e possibilita a elaboração gráfica das redes sociais. Endereço para download www.analytictech.com/ucinet/

Tabela 1 - Nomenclatura utilizada para os professores-parceiros da pesquisa

<i>Nomenclatura</i>	<i>Ciclo em que atuou no curso Mídias na Educação</i>	<i>Perfil / função</i>
P1 a P13	Ciclo básico	Professor
P14	Ciclo básico	Coordenador
P15 a P20	Ciclo básico	Professor
P21	Ciclo básico	Coordenador
P22 a P51	Ciclo básico	Professor
P52 e P53	Ciclo avançado	Professor
P54	Ciclo avançado	Coordenador
P55 a P57	Ciclo avançado	Professor
P58	Ciclo avançado	Coordenador
P59 e P60	Ciclo avançado	Professor
P61	-	Pesquisadora-viajante
P62 a P64	-	Professor-pesquisador-convidado
P65 a P67	Ciclo avançado	Professor
P68	Ciclo básico	Professor
P69	-	Professor-pesquisador-convidado

A Figura 42 mostra a rede de interações entre as pessoas que participaram dos fóruns de discussão no Espaço Dialógico, independente do grau de entrada e do grau de saída, ou seja, não se levou em consideração se as pessoas enviaram ou receberam mensagens; consideramos apenas a participação ou não dos professores na rede de interações dos fóruns.

Figura 42 – Grafo da Rede de interações entre as pessoas que participaram dos fóruns no Espaço Dialógico

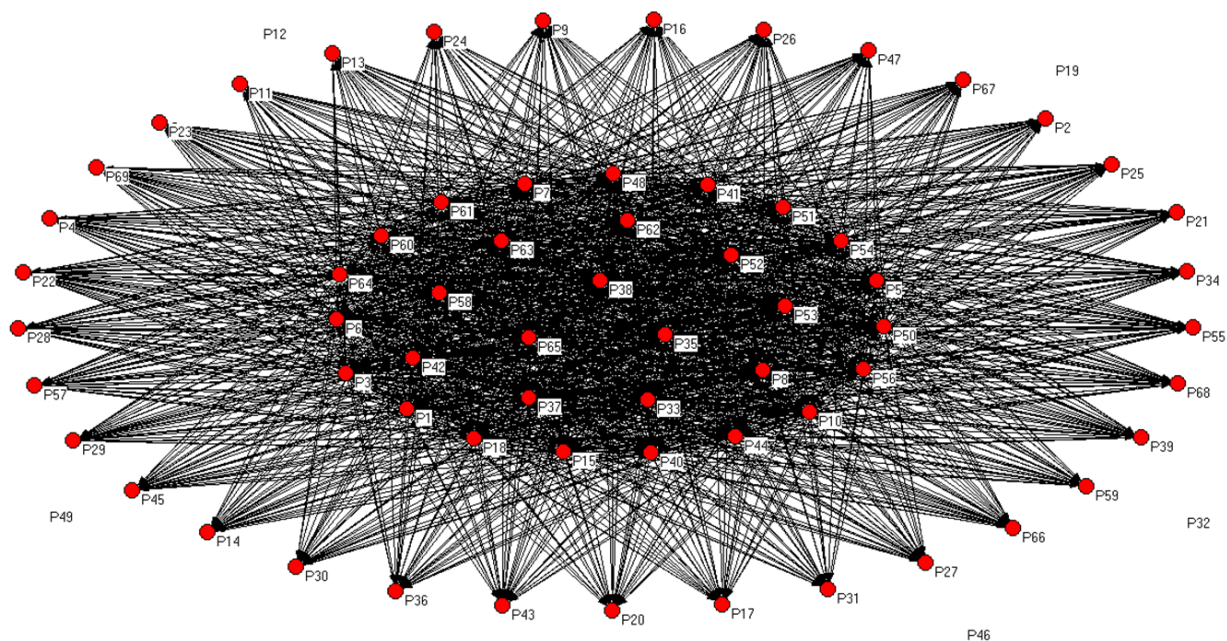


Fonte: Elaborado pela autora no software Pajek, 2012.

Observamos que cinco vértices (P12, P19, P32, P46 e P49) estão isolados, ou seja, nunca acessaram o Espaço Dialógico. Os outros 64 nós/professores participaram dos fóruns de discussão enviando ou apenas recebendo mensagens. Para melhor compreensão da participação dos atores na rede, modelamos a rede de interações pelo grau de entrada e saída, ou seja, pelas mensagens enviadas e recebidas no AVA.

Considerando somente a rede de entrada, ou seja, apenas as mensagens recebidas, temos uma rede com equilíbrio entre os vértices. Os 64 professores/nós da rede receberam as mensagens enviadas pelos colegas. No grafo da rede (Figura 43), na rede de entrada todos os professores receberam um número de mensagens muito próximo. Isso pode ter acontecido porque a maioria das mensagens foi enviada sem destinatário e, na confecção do grafo da rede, todas as mensagens sem destinatário específico foram consideradas como sendo enviadas para todos os atores da rede.

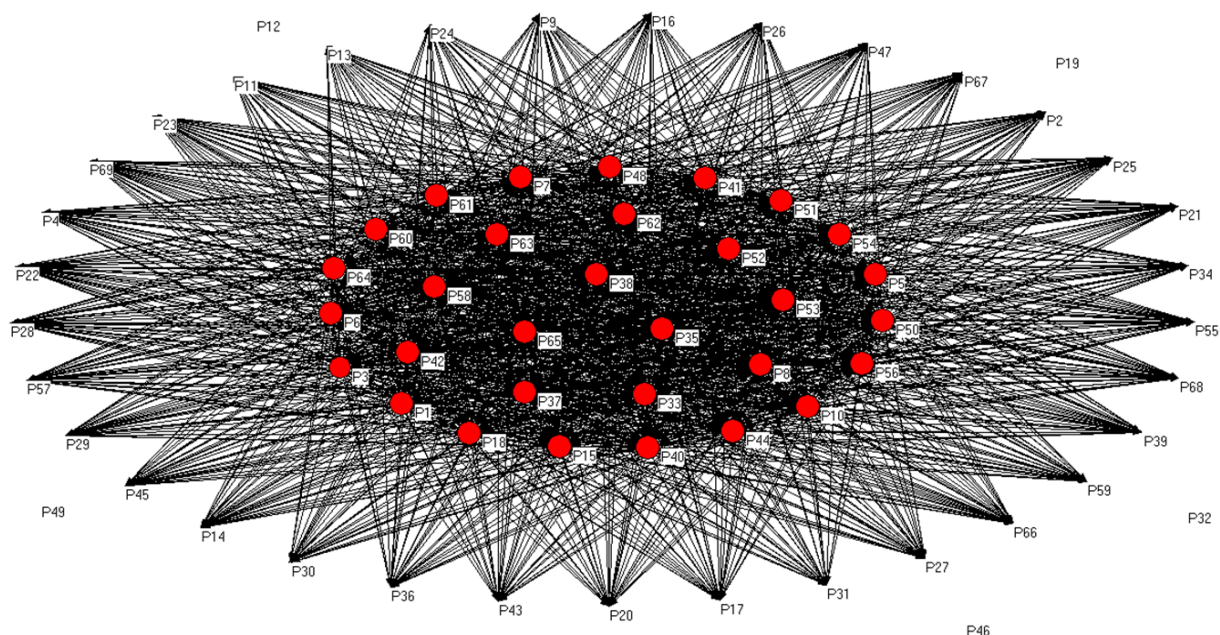
Figura 43 – Grafo da Rede de entrada das interações entre as pessoas que participaram dos fóruns no Espaço Dialógico



Fonte: Elaborado pela autora no software Pajek, 2012.

Porém, na rede de saída (Figura 44), constatamos que só aparecem os vértices centrais (círculos vermelhos). Isso indica que os nós que estão na borda não enviaram mensagens para os fóruns de discussão, apenas receberam as mensagens e atuaram como observadores (*voyeur*).

Figura 44 – Grafo da Rede de saída das interações entre as pessoas que participaram dos fóruns no Espaço Dialógico



Fonte: Elaborado pela autora no software Pajek, 2012.

Analisando esse grafo da rede, podemos chegar à constatação de que as pessoas/vértices que estão no centro da rede participaram das interações nos fóruns de discussão e que as pessoas/vértices que estão na extremidade do grafo apenas receberam as mensagens. Estas tiveram uma atitude passiva, atuando como *voyeurs*, consumindo o que estava sendo construído no AVA e produzindo subjetividades massivas, homogeneizadoras. Os cinco vértices que estão isolados não acessaram o Espaço Dialógico.

Utilizamos também a matriz de adjacência de interações entre os professores-parceiros no Espaço Dialógico (Figura 45), entendendo-a como uma matriz assimétrica, pois a rede é dirigida⁹⁹, ou seja, a aresta de saída de um nó é a entrada em outro nó. O zero é a ausência de ligações. Na matriz apresentada na Figura 45, observamos que nenhuma interação aconteceu entre P15 e P1, por exemplo. Já P7 só não se conectou com P12, P19, P32 e P46.

⁹⁹ “Rede dirigida é um grafo cujos elementos de E (relação binária sobre o conjunto de vértices V) são pares ordenados de vértices, chamados arestas dirigidas. A aresta dirigida (u; v) é uma aresta de saída de u e uma aresta de entrada em v. O zero está associado à ausência de ligações” (SENA, et al., 2009, p.6) .

Para compreender melhor as relações dessa rede, de acordo com as interações nos fóruns de discussão, utilizamos o software UCINET, que possibilita a visualização de várias medidas de centralidade. A centralidade de grau, de proximidade e de intermediação são, segundo Freeman (1997), as três medidas de centralidade mais utilizadas em análise de redes sociais. As medidas de centralidade indicam a importância de um vértice em relação aos demais vértices da rede.

A centralidade de grau indica o grau dos vértices e a sua importância na rede, com base na quantidade de nós com os quais este nó está conectado. A centralidade de proximidade determina a importância de um vértice com base na proximidade que ele tem com outros vértices. A centralidade de intermediação indica a importância de um vértice pelo seu papel de intermediário nas comunicações entre outros atores.

Optamos por utilizar apenas a centralidade de grau para auxiliar na análise da participação, tanto da pesquisadora-viajante, quanto dos professores na interação dos fóruns no Espaço Dialógico, já que nos interessa saber quais foram os nós mais importantes na rede de interações.

Analisando o grau de centralidade da rede (Figura 46), constatamos que, considerando o grau de saída (*OutDegree*), ou seja, o fluxo de mensagens enviadas nos fóruns do ED, P61, que é a pesquisadora-viajante, tem o maior grau – 3 298 mensagens enviadas. P60, P1 e P7 seguem com 1 662, 877 e 630 mensagens enviadas respectivamente. Esses números indicam que os vértices P61, P60, P1 e P7 são os nós mais importantes na rede, considerando o fluxo de mensagens enviadas.

Se considerarmos apenas o grau de entrada (*InDegree*), ou seja, apenas as mensagens recebidas, há um equilíbrio entre os vértices, pois a maioria das mensagens foi enviada para todos os participantes e, portanto, mesmo os que não enviaram mensagens, receberam as mensagens enviadas pelas outras pessoas que faziam parte da rede.

Figura 46 - Centralidade de grau (entrada e saída) dos participantes nos fóruns do Espaço Dialógico

	1	2		1	2
	OutDegree	InDegree		OutDegree	InDegree
	-----	-----		-----	-----
P61	3298.000	136.000	P32	0.000	0.000
P60	1662.000	165.000	P21	0.000	149.000
P1	877.000	157.000	P4	0.000	163.000
P7	630.000	157.000	P2	0.000	163.000
P42	382.000	167.000	P23	0.000	163.000
P51	381.000	162.000	P12	0.000	0.000
P65	321.000	164.000	P34	0.000	163.000
P35	315.000	160.000	P43	0.000	164.000
P54	315.000	165.000	P11	0.000	163.000
P44	256.000	164.000	P45	0.000	163.000
P10	189.000	164.000	P46	0.000	0.000
P53	189.000	162.000	P13	0.000	163.000
P62	130.000	164.000	P14	0.000	163.000
P52	128.000	166.000	P49	0.000	0.000
P63	127.000	165.000	P25	0.000	163.000
P33	126.000	163.000	P17	0.000	163.000
P5	126.000	163.000	P36	0.000	163.000
P56	126.000	164.000	P19	0.000	0.000
P48	67.000	165.000	P20	0.000	163.000
P40	65.000	164.000	P55	0.000	165.000
P64	63.000	163.000	P22	0.000	163.000
P38	63.000	163.000	P57	0.000	164.000
P8	63.000	163.000	P24	0.000	163.000
P58	63.000	163.000	P59	0.000	163.000
P50	63.000	163.000	P26	0.000	163.000
P37	63.000	163.000	P27	0.000	163.000
P15	63.000	163.000	P28	0.000	163.000
P18	63.000	163.000	P29	0.000	163.000
P41	63.000	163.000	P47	0.000	163.000
P6	63.000	163.000	P31	0.000	163.000
P3	62.000	163.000	P66	0.000	164.000
P67	1.000	165.000	P16	0.000	163.000
P30	1.000	164.000	P68	0.000	163.000
P39	1.000	165.000	P69	0.000	163.000
P9	0.000	163.000			

Fonte: Elaborada pela autora no software Ucinet

Na pesquisa intervenção, a implicação da pesquisadora no campo de pesquisa é necessária. Tenho consciência de que a minha implicação no campo de pesquisa, em larga medida, afetou o grupo, por um lado, direcionando algumas discussões, provocando novas discussões, criando linhas de alegria, agenciando o desejo; e, por outro lado, afastando alguns professores do AVA, produzindo linhas de tristeza. Ao operar no plano dos acontecimentos, a minha intervenção teve o objetivo de instigar, de problematizar, de participar ativamente para agenciar outras participações. Essa implicação no processo investigativo é vista, neste estudo, como categoria interpretativa.

No decorrer deste texto, fui expondo, mesmo indiretamente, a intensidade da minha implicação no campo de pesquisa. Experimentei o campo empírico e teórico, engajando-me no território da formação de docentes online em AVA, abrindo-me à experiência, com a intenção de viver aquele território, de estar junto com os professores-parceiros, não para conduzi-los ou para conduzir as suas ações, mas para acompanhar o processo de formação, que não conhecia de antemão e que foi sendo construído no percurso da pesquisa. Mesmo que o campo da educação online, da formação de professores e dos ambientes virtuais de aprendizagem seja habitual e faça parte do meu fazer profissional e acadêmico, foi preciso cultivar uma receptividade ao campo, acolher e ser acolhida, cultivar a afetividade para favorecer uma abertura comunicacional e para que eu pudesse estar junto com os professores, não como professora que iria direcionar um processo de formação, mas como pesquisadora e aprendente que iria acompanhar e fazer parte daquele processo.

Inicialmente percebi que os parceiros da pesquisa me viam como professora e desejavam que o Espaço Dialógico se configurasse como um curso, conforme os seguintes extratos do fórum de discussão no Espaço Dialógico:

(ED250510) Olá professora Elmara, obrigada pelo riquíssimo material que tem disponibilizado para todos, gostaria de participar do curso oferecido pela UFBA, onde vc ministrou sobre o MOODLE, de preferencia ter vc como tutora do curso.

(ED220310) Professora Elmara e colegas, Sempre que surge uma nova tecnologia fico pensando: "Quando tal chegará nos pequenos municípios, como o que trabalho presencialmente e nos que residem os cursistas do curso de mídias? Se tal tecnologia ainda não está implantada nas grandes cidades que dirá nas pequenas e perifericas..."

Apesar de ter explicitado várias vezes (nas oficinas, nos e-mails, nas conversas) o processo de construção coletivo proposto para o Espaço Dialógico, sentia que eles queriam que eu estivesse na função de professora. Talvez porque estejamos acostumados ao processo de formação tradicional, ou seja, um espaço virtual já formatado e estruturado com material para leitura, estudo, discussão e atividades e um professor para mediar as discussões. Mas aquela não era a proposta do Espaço Dialógico. Dos professores, 52,1% não conseguiram superar a visão hegemônica da formação em ambiente virtual de aprendizagem. Apesar disso, 47,9% compreenderam a dinâmica do Espaço Dialógico e contribuíram com a construção do ambiente. “Construção” não quer dizer, neste estudo, apenas inserção de interfaces no Moodle ou abertura de tópicos de discussão em fóruns, mas, sobretudo produção do território

existencial, isto é, produção com o outro de um espaço rico de possibilidades de interação, de diálogos, de formação.

De outro lado, para mim, também, não foi fácil caminhar como aprendiz-cartógrafa, estar naquele território, me predispondo à aventura em uma terra desconhecida, uma terra com tantas incertezas. E se os professores não entrarem no Espaço Dialógico? E se não houver diálogos? E... e... e... Só depois de algum tempo, fui compreendendo que essa era a beleza da pesquisa e que os processos de produção de subjetividade que estava me propondo a cartografar eram fruto da própria dinâmica do ambiente e do seu exterior. Assim não somente os que falavam no AVA, mas os que apenas observavam ou os que não acessavam eram fundamentais na cartografia da produção de subjetividade. O campo territorial para o cartógrafo não tem a identidade de suas certezas, mas a paixão de uma aventura (ALVAREZ; PASSOS, 2010).

Durante a pesquisa, busquei não atuar como professora, mas, também, não estive em posição de passividade. Pela análise do grau de centralidade na rede, observo que a minha participação foi intensa. Habitei o ambiente virtual de aprendizagem, intervindo, dialogando, propondo discussão, incentivando o diálogo. Estive ao lado dos professores, me permitindo encontrar o que eu não procurava ou mesmo ser encontrada pelo acontecimento.

Lembro-me de um e-mail de um professor dizendo que, inicialmente, estava desanimado com as poucas interações no Espaço Dialógico, mas que, naquele momento, outros professores estavam participando e ele estava voltando a ficar animado. Essa mensagem me estimulou, pois senti o envolvimento do professor e a vontade de participar do ambiente de formação.

Em outra ocasião, recebi um telefonema de um professor-parceiro, dizendo que dois professores haviam declarado que o Espaço Dialógico era muito aberto, que muitas pessoas tinham acesso e que não se sentiam à vontade para interagir, pois pessoas que não faziam parte daquele projeto poderiam ter acesso às discussões. Fiquei angustiada, tive vontade de abandonar a pesquisa, mudar de campo. Mas, após conversa com Eduardo, percebi que aquela informação era fundamental para a compreensão dos processos de produção de subjetividade em AVA. Era um espaço privilegiado de pesquisa.

A visualização, por meio dos grafos da rede de interação nos fóruns de discussão no ED e da medida do grau de centralidade na rede, indica que, em ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online, há pessoas que se integram ao fluxo dialógico, participam ativamente do processo de formação com o outro, ao mesmo tempo em que há alguns professores que se mantêm apenas como *voyeurs*, observam o que se passa

dentro do AVA a partir de fora ou de dentro e consumindo o que está sendo produzido no ambiente. Há ainda os que estão, por vezes, interagindo e observando, evidenciando que as duas posições se complementam.

A utilização da ARS, neste estudo, foi importante na medida em que favoreceu a visualização das interações nos fóruns de discussão do ED, evidenciou os nós mais importantes da rede, no que se refere à interação dialógica, e a implicação da pesquisadora-viajante no processo de construção daquele território. Porém, temos compreensão de que é necessário avançar nas análises, a fim de cumprir o objetivo da cartografia, que é acompanhar o processo de construção e desconstrução de mundos produzidos para expressar afetos contemporâneos, além de mergulhar na geografia desses afetos (ROLNIK, 2007). Nesse sentido, avancemos na cartografia.

4.3 LINHAS DOS AFETOS

O nosso objetivo, ao cartografar a produção de subjetividade em AVA por meio dos fluxos dialógicos, silêncios e atitudes que vão surgindo no ambiente, é evidenciar novas maneiras de atuar, agir, vivenciar (n)o ambiente virtual, favorecendo a formação de docentes online.

Após a utilização da mineração de dados e da ARS para ajudar, conforme o padrão de utilização do AVA, a encontrar o inusitado, o diferente na interação, optamos por elaborar diagramas de algumas interfaces criadas no ED, para favorecer a compreensão da complexidade da participação dos professores no ambiente virtual de aprendizagem, buscando as linhas de fuga e as subjetividades produzidas.

Nesta seção, apresentaremos diagramas na perspectiva deleuzo-guattariana, que servirão como lentes para a cartografia da produção de subjetividade em AVA na formação de docentes online. Em seguida, ainda neste subcapítulo, trataremos das subjetividades produzidas no ED e seus desdobramentos.

Segundo Deleuze e Guattari (2007, p. 101), “o diagrama só conhece traços, pontas, que são ainda de conteúdo, dado que são materiais, ou de expressão, por serem funcionais, mas que arrastam uns aos outros, se alternam e se confundem em uma desterritorialização comum: signos-partículas, partignos”. O diagrama não representa o objeto, mas se constrói

como sua possibilidade. Neste estudo, o diagrama/mapa configura-se como a exposição material da relação de forças e de afetos no AVA.

Os diagramas são mapas que buscam identificar as linhas de fuga, as linhas dos afetos, os vetores de saída, por meio de tensões, silêncios, acontecimentos, fluxos dialógicos na perspectiva do rizoma, que “[...] conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. Ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signo” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 32).

Para produzir os mapas, foi preciso fazer um exercício exotópico, estranhar algo que é familiar, olhar os dados com outros óculos, para que eles se transformassem em algo vivo e possibilitassem a criação de um regime semiótico. A exotopia é o princípio da exterioridade, do estranhamento, da distância para contemplar (BAKHTIN, 2000) e é um instrumento poderoso da compreensão. Esse exercício foi importante na medida em que pude perceber a riqueza das informações produzidas durante a realização da pesquisa, em especial os afetos, que se configuraram como dispositivos capazes de agenciar ou não o desejo dos professores para a interação no ED.

Os mapas foram construídos segundo os enunciados, as observações silenciosas das interfaces (fórum, *chat*), as atitudes dos professores dentro e fora do AVA, por meio das linhas dos afetos que perpassaram o Espaço Dialógico.

Como utilizamos as linhas dos afetos para a construção dos mapas, esclarecemos que afeto é entendido como encontro, relação, força. Para Deleuze (2002), baseado em Espinosa, afeto é algo produzido no encontro entre dois corpos, que pode aumentar ou diminuir a potência de agir e de existir. Um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, um som, uma alma ou uma ideia, um corpo linguístico, um corpo social, uma coletividade. No ambiente virtual de aprendizagem, os corpos-ideias, os corpos-enunciados, os corpos-atitudes, os corpos-almas se cruzam, se encontram, se desencontram, via tecnologia/rede, produzindo afetos que podem aumentar ou diminuir a potência de agir de cada pessoa.

Antes de passarmos aos mapas, vamos detalhar um pouco mais o conceito de afeto, com base na visão deleuziana (2008, 2009), produzida segundo Espinosa (2009), para deixar clara a nossa vinculação teórica e para favorecer a leitura da cartografia da subjetividade produzida no AVA.

Para Deleuze (2008), o indivíduo não pode ser definido como substância, ele é verdadeiramente um conjunto de relações. Se nós não somos substância, somos relação, então não há o bem e o mal, certo? Em certa medida, pois, do ponto de vista das relações, o bem

ocorre quando a minha relação se compõe com relações que me convêm. O mal ocorre quando essa relação é decomposta. Toda ação compõe e, por vezes, decompõe relações. A ação é boa na medida em que expressa uma potência, qualquer que seja, exceto se for uma ação que destrua a nossa relação com o corpo. Assim, há um critério objetivo para definir bem ou mal. Deleuze (2008) enfatiza que não é uma questão de gosto, não é abstrato. É concreto. Portanto, quando a nossa ação decompõe a relação com a coisa à qual está associada, é o mal; quando a ação compõe a relação com essa coisa, é o bem. Enfatizamos que não estamos falando em bem e mal na perspectiva da moral, mas da potência de compor ou decompor relações. Avancemos um pouco mais para compreendermos o conceito de afeto.

A imagem de uma coisa associada à minha ação é uma afecção. Não é a afecção da ação, mas da potência. Deleuze (2008, p. 220) afirma que “somos sempre tão perfeitos quanto podemos ser em função das afecções que tenho aqui e agora e que determinam a minha potência”. A afecção é instantânea e é uma relação horizontal entre a ação e a imagem da coisa, é o efeito instantâneo de uma imagem de coisa sobre mim. A afecção envolve, implica um afeto. O autor (2008) esclarece que há uma diferença de natureza entre o afeto e a afecção. O afeto está envolto pela afecção, mas é outra coisa. Toda afecção envolve uma passagem, uma transição – do estado anterior ao estado atual –, que Espinosa (2009, apud DELEUZE, 2008) chama de duração. Toda afecção envolve uma passagem de um estado a outro. Por exemplo, o estado Y é o do momento, o estado X é o que virá. Por mais que esses estados se aproximem, sempre haverá algo que os separa, que é a duração. Segundo Deleuze (2008), quando, dois séculos depois, Bergson fala de duração como conceito filosófico, e apesar de ter uma influência distinta da de Espinosa, o emprego dessa palavra coincide com a de Espinosa.

Mas, o que é o afeto? O afeto, que toda afecção envolve, é a passagem, é a transição vivida do estado anterior ao estado atual e do estado atual ao estado seguinte. Deleuze (2008) solicita que nos desvinculemos da ideia espacial de passagem. A base de toda teoria do afeto é que toda passagem é um afeto. A afecção que envolve e o afeto que é envolvido não têm a mesma natureza. É nesse ponto que o autor (2008) esclarece que toda afecção envolve um afeto, uma passagem, que implica no aumento ou na diminuição da minha potência, mesmo que seja em um infinitésimo de segundo.

Deleuze (2008) apresenta um exemplo, que adaptamos, para ajudar na compreensão do afeto, segundo Espinosa. Uma pessoa está numa sala escura, de repente alguém entra bruscamente e, sem avisar, acende uma luz. Temos, nesse caso, dois estados, que estão muito próximos no tempo: um estado, que podemos chamar “estado escuro”; e outro, que denominamos “estado luminoso”. Há uma passagem de um para o outro, por mais rápida que

seja. O corpo se mobiliza para se adaptar ao novo estado. A afecção é o estado escuro e o luminoso. O afeto é a passagem, a transição de um estado a outro. Essa passagem é necessariamente um aumento ou uma diminuição da potência. É por isso que o afeto não está decidido de antemão. Se, no exemplo, a pessoa está meditando, e a escuridão a ajuda nessa ação, a iluminação brusca lhe proporcionará tristeza e uma diminuição na potência de agir. Porém, se a pessoa está procurando os seus óculos, a luz lhe trará alegria e aumentará a sua potência de agir. Portanto, a alegria ou a tristeza, o aumento ou diminuição da potência de agir serão muito variáveis, vão depender do contexto.

Portanto, Espinosa (2009) compreende por afeto¹⁰⁰ as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, favorecida ou impedida. Não se trata da comparação entre dois estados, mas da passagem vivida entre dois estados. O autor afirma que o afeto define uma força maior ou menor que antes, entendendo não “que o espírito compara o estado presente do corpo com o passado, mas que a ideia que constitui a forma do afeto afirma do corpo algo que envolve efetivamente mais ou menos realidade que antes” (DELEUZE, 2002, p. 56). Essa passagem só pode ser vivida pelo afeto, que é a diminuição ou aumento da potência, não necessariamente consciente.

Essa compreensão é fundamental, neste estudo, na cartografia das subjetividades no AVA. Chegamos, neste ponto, aos tipos de afetos que precisávamos para avançar na cartografia.

Os afetos que aumentam a potência de agir são chamados alegrias. Os afetos que diminuem a potência de existir são as tristezas. Segundo Deleuze (2008), Espinosa é muito rigoroso nessa definição: a tristeza é o afeto que corresponde a uma diminuição da minha potência, e a alegria é o afeto que corresponde a um aumento da minha potência de agir.

Deleuze (2008), então, questiona: Por que a tristeza diminui a potência de agir? Ele mesmo responde que, na ética de Espinosa, não há tristeza boa. Toda a crítica de Espinosa à religião se baseia na premissa de que a religião nos faz crer que há tristezas boas. Mas, em termos de potência, não há tristezas boas, pois toda tristeza é uma diminuição da potência. A tristeza é um afeto envolto por uma afecção. O que me causa tristeza é a coisa cuja relação não convém com a minha. Isso é a afecção. “Todas as coisas cuja relação tende a decompor uma de minhas relações ou a totalidade das minhas relações me afetam com tristeza”

¹⁰⁰ Nos escritos de Espinosa, em especial, no livro “Ética”, encontramos as palavras *affectio* e *affectus*. Alguns escritores traduzem da mesma maneira, afecção. Segundo Deleuze (1978), são duas palavras distintas. Por *affectus* (afeto) entende a variação da potência de agir e *affectio* (afetação) é uma mistura de corpos, um corpo que age sobre o outro. Neste estudo, utilizamos “afeto” para indicar o aumento ou diminuição da potência de agir (*affectus*), assim como o encontro de “corpos” no AVA.

(DELEUZE, 2008, p. 233). Portanto, se o afeto tristeza decompõe a minha relação, logo diminui a minha potência de agir. Não é que não tenha mais potência, porém parte dessa potência é subtraída, por estar necessariamente afetada, imobilizada, impedida, diminuída.

A experiência da alegria nunca é a mesma que a da tristeza. Na alegria, não há uma parte da minha potência subtraída, diminuída, como na tristeza, pois, na alegria, as relações se compõem aumentando a potência de agir. Essa é a teoria dos afetos de Espinosa, segundo o olhar deleuzeano.

Com essa passagem pela teoria dos afetos, compreendemos que a potência de agir está sempre variando em função dos diferentes encontros vividos, quer sejam alegres, quer sejam tristes. Esses encontros são imprevisíveis, ou seja, ocorrem ao acaso, sendo difícil conhecer antecipadamente os afetos que neles são produzidos. Mesmo quando a potência de agir aumenta, é num segmento de variação, e nada garante que, em seguida, essa potência de agir não possa ser diminuída por um afeto triste.

Deleuze (2002) anuncia, ainda com Espinosa, que uma pessoa é definida não pelos seus órgãos e suas funções, mas pelos afetos de que é capaz. A potência de agir varia em função das causas exteriores, para um mesmo poder de ser afetado. A pessoa, pensada como um modo singular de existência, é afetada e afeta outros corpos incessantemente em suas experiências. Cada pessoa, de modo singular, vive esse processo de uma maneira diferente, pois, a cada uma, é atribuído um poder próprio de afetar e ser afetado.

A filosofia espinosana é sustentada pelas relações, pela alegria, pela imanência, pela vida e contra tudo o que nos separa dela. Ela denuncia todo sentimento que diminui nossa força de existir e nossa potência de agir. Só a alegria aumenta essa força de existir e essa potência de agir. O desejo é a tendência a fazer algo que conserve ou aumente a força de existir.

Para Espinosa (2009), conforme dissemos, os afetos básicos são: **alegria** e **tristeza**. Todos os outros sentimentos advêm desses e se ligam a eles. Considerando que os corpos se afetam mutuamente e aumentam ou diminuem a força de existir e a potência de agir, a alegria e a tristeza são geradas por afecções que podem ser boas ou ruins para a nossa vida. Porém, para Deleuze (2008), há outra dimensão do afeto. O afeto alegria se divide em dois: alegria-paixão e alegria-ação. As alegrias-paixões são todas aquelas que se definem por um aumento da potência de agir causado por ações externas; e as alegrias-ações são derivadas de uma potência de atuar possuída, ou seja, quando é a própria pessoa que se afeta e aumenta a própria potência de agir. O efeito da alegria-paixão é passivo e é provocado por algo distinto de mim, ao passo que a alegria-ação tem um efeito ativo, pois sou eu mesmo que me afeto e

aumento a minha potência de agir. Cabe salientar que essa potência de agir significa que possamos sair do domínio das paixões (passivo) para entrar no domínio das ações (ativo) (DELEUZE, 1978).

À luz dos ensinamentos de Deleuze e Espinosa, compreendemos que o afeto modifica a forma do corpo, a força de existir e, no caso do ambiente virtual de aprendizagem, o afeto muda a forma da interação, das relações, dos diálogos, aumenta ou diminui a potência de agir no AVA. Enfatizamos que o afeto não está vinculado à pessoa, mas ao encontro, às relações, às forças. As composições de afeto que surgem no encontro no AVA e são expressas pelos enunciados e atitudes dos professores podem indicar possibilidades de aprendizagem e de formação (ou não). Por isso, é preciso estar atento para cartografar o plano de afetos presente nos encontros no AVA numa atitude ética. Segundo Deleuze (1978), para Espinosa, ética é um problema de potência. Por isso, se distingue da moral. Ele não fala de bem ou mal, mas de bons encontros e maus encontros, de aumentos e diminuições de potência.

Nessa perspectiva, utilizamos, para a construção dos mapas, o afeto não como experiência em si, mas como dispositivo de interpretação, ou seja, a alegria e a tristeza como modos de interação, de relação, expressos nos enunciados e nas ações de cada professor. Portanto, alegria e tristeza, como categorias, são utilizadas como conceitos para interpretar a experiência vivida no AVA.

O esforço para perseverar, aumentar a potência de agir, experimentar paixões alegres, elevar ao máximo o poder de ser afetado, por mais que sempre se efetue, só se logra na medida em que o homem se esforça por organizar os seus encontros: isto é, entre os outros modos, se esforça por encontrar aqueles que convêm com a sua natureza e se compõem com ele, e por encontrá-los sob os mesmos aspectos em que se convêm e compõem. (DELEUZE, 2002, p. 108)

Portanto, o aumento do poder de ser afetado e, conseqüentemente, a vivência da alegria e da potência de agir no AVA só se consegue na medida em que há um esforço para que os encontros se componham com a sua natureza.

Com essa compreensão de afeto e, considerando a alegria e a tristeza como afetos básicos, a produção de subjetividade no ED foi cartografada segundo as linhas dos afetos, e os mapas foram construídos considerando, tanto os enunciados, quanto as atitudes dos professores no ED.

Esclarecemos que o enunciado é da ordem do afeto, da experiência, é múltiplo, é heterogêneo. Para captar o estado do afeto, a subjetividade, é necessário partirmos da unidade de expressão na relação de interação verbal, que, no nosso caso, é o enunciado.

Para efeito de interpretação, cada fala de um professor é considerado um enunciado¹⁰¹. Optamos pela concepção bakhtiniana de enunciado. Na pesquisa empírica, a formação do grupo e a produção do AVA foram desenvolvidas na perspectiva de um espaço dialógico, onde as vozes pudessem ser ouvidas, produzindo subjetividade e sentidos no contexto.

Na teoria bakhtiniana, a palavra ou o discurso não têm vida própria se permanecem distantes da interação verbal. Por isso,

A oração, enquanto unidade da língua, assim como a palavra, não tem autor; não é de ninguém (como a palavra), sendo somente quando funciona como enunciado completo que se torna expressão individualizada da instância locutora, numa situação concreta da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2000, p. 308)

Assim como o conceito de afeto, na visão de Deleuze e Espinosa, dá sustentação às análises, o conceito de enunciado¹⁰² em Bakhtin também é um dos conceitos que fundamentam as interpretações. Por isso, é importante que explicitemos esse conceito para, em seguida, definir os parâmetros para análise. Iniciamos enfatizando que a palavra viva só se apresenta no enunciado, na interação entre interlocutores; não pertence com exclusividade nem a um nem a outro. Todo enunciado tem um início e um fim, pois, antes do seu início, há os enunciados dos outros e, depois do seu fim, há os enunciados-respostas dos outros, mesmo que essas respostas venham de uma compreensão responsiva ativa muda (BAKHTIN, 2000).

As pessoas, segundo Bakhtin (2000), não fazem intercâmbio de palavras, nem de orações (sentido linguístico); elas falam por meio de enunciados, que se formam com a ajuda das palavras ou das orações, como unidades da língua.

Segundo Ramal (2003), baseada na teoria bakhtiniana, embora possa haver um momento em que, fisicamente, a palavra esteja submetida a um locutor, uma vez proferida ou materializada, ela passa a se constituir no território conflituoso da negociação de sentidos entre os interlocutores e o meio social. Bakhtin rejeita a divisão saussuriana da linguagem em

¹⁰¹ Esta metodologia de análise foi adaptada da minha dissertação de mestrado “Tecnologias digitais na escola pública: formação continuada de professores com ênfase no exercício de autoria” (SOUZA, 2005) com base em Axt (2005).

¹⁰² No anexo C, estão dois mapas conceituais referentes aos conceitos relacionados a enunciado, retirados da minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2005).

“língua” e “fala” e, em especial, a visão de que os enunciados individuais são compostos de unidades da língua desvinculadas do seu contexto.

Todo enunciado concreto possui a parte dita (que é expressa por palavras) e a parte não dita (os julgamentos de valor, emoções individuais), mas que são atos sociais regulares e essenciais. Bakhtin (2000) compara a palavra a uma ponte, que se apoia, numa extremidade, sobre o emissor e, na outra, sobre o interlocutor. A palavra, a oração ou o discurso, observados na sua significação pura, sem considerar o seu vínculo histórico e ideológico¹⁰³, sem considerar a interação verbal, é como se deixassem de existir, uma vez que não são significantes. Sem um leitor/ouvinte/interlocutor que dê sentido ao discurso, com uma atitude responsiva, a palavra é morta, o enunciado não existe.

Bakhtin (1979, p. 85) afirma que “a significação não está na palavra, nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor”. Ela é o efeito da interação entre os interlocutores. Portanto, a expressividade, os valores, os sentidos não pertencem por si sós à palavra como unidade de língua, mas vão se constituindo no processo de elaboração do próprio enunciado.

Assim, Bakhtin (2000, p.313) afirma que:

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro, pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e finalmente, como palavra minha, porque, na medida em que uso esta palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual.

Portanto, o enunciado está encharcado de tonalidades valorativas, com o qual interagimos de forma dialógica e é perpassado por inúmeras linhas de afetos. Neste sentido, o enunciado é irreprodutível, é único.

À luz da compreensão de afeto e de enunciado e levando em consideração as atitudes dos professores no ED, passaremos à delimitação de parâmetros para as análises.

Definimos cinco possibilidades de ação dos professores no ED, quais sejam:

¹⁰³ Na teoria bakhtiniana, ideologia tem o sentido de conjunto de ideias próprias de um grupo, de uma época e que traduzem uma situação histórica. Bakhtin (1979, p.14) diz que: “a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”.

- (a) inserir discussão ou enviar mensagem no ED (*add*)¹⁰⁴;
- (b) enviar mensagem por e-mail para a pesquisadora;
- (c) enviar mensagem por e-mail para outro professor e essa mensagem ser inserida no ED pelo professor que recebeu a mensagem;
- (d) observar as interações/discussões de dentro do ED (*view*)¹⁰⁵;
- (e) observar as interações/discussões de fora do ED.

Considerando a alegria e a tristeza como afetos básicos, e, portanto, como categorias interpretativas, os vários enunciados obtidos com as ações (a), (b) e (c), descritas, serão interpretados a partir de:





- (i) Alegria e todos os afetos advindos dela (**A**);
- (ii) Tristeza e todos os afetos que se ligam a ela (**T**);
- (iii) Oscilação entre alegria e tristeza (**AT**).

As ações (d) e (e) serão consideradas como:

- (iv) *Voyeur* (**Va**);
- (v) *Voyeur* (**Vt**)¹⁰⁶.

Os mapas foram elaborados por interface (fórum, *chat*), utilizando formas e linhas (Figuras 47 e 48) na tentativa de explicitar as interações (ou não), as ações dos professores e analisar, com base nos afetos como dispositivos de interpretação, a produção de subjetividade no ambiente virtual de aprendizagem.

Figura 47 - Legenda para indicar as ações dos professores no Espaço Dialógico

Parceiro	Ação
	Enviar mensagem ou inserir discussões no ED (<i>add</i>).
	Observar as interações/discussões de dentro do ED (<i>view</i>).
	Observar as interações/discussões de fora do ED.
	Enviar mensagem por e-mail pessoal e essa mensagem ser inserida no ED pelo professor que recebeu a mensagem.

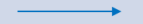

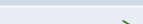
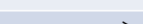
Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

¹⁰⁴ A palavra *add* refere-se, no *Moodle*, à ação de inserir mensagens, textos, novas discussões no ambiente virtual de aprendizagem. As ações mais utilizadas pelos professores foram *Forum add* (adicionar mensagem no fórum), *Resource add* (adiciona recurso no AVA) e *Forum add discussion* (adiciona discussão no fórum).

¹⁰⁵ A palavra *view* refere-se, no *Moodle*, à ação de visualizar a interface sem enviar mensagem.

¹⁰⁶ A ação do *voyeur* foi desdobrada em **Va** (*voyeur* com um grau mínimo de alegria) e **Vt** (*voyeur* com um grau máximo de tristeza) por considerar que há uma diferença entre a observação de dentro do próprio ambiente e a observação de fora do AVA. No primeiro caso, a pessoa, apesar de apenas consumir, demonstra algum interesse pelo que está sendo produzido no AVA. No segundo caso, a pessoa evidencia desinteresse tanto pela interação no ambiente quanto pelo que está sendo produzido.

Figura 48 - Legenda para a interpretação das linhas dos afetos no Espaço Dialógico

Linha	Ação	Afetos
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Alegria e todos os afetos advindos dela (A)
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Tristeza e todos os afetos que se ligam a ela (T)
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Oscilação entre alegria e tristeza (AT)
	Observar de dentro do ED (<i>view</i>)	<i>Voyeur</i> (Va)
	Observar de fora do ED	<i>Voyeur</i> (Vt)

Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

Algumas mensagens enviadas para o e-mail pessoal da pesquisadora (ação “b”) serão analisadas. Porém, as linhas relacionadas a essa ação não estarão nos mapas, pois os mapas foram construídos apenas com as interações nas interfaces fórum e *chat* do ED. Além dos enunciados, analisamos também a interface (fórum e *chat*) como um coletivo, como uma rede de interação, seguindo a mesma categorização, ou seja, rede A, T ou AT.

Esclarecemos que cada enunciado T ou AT é analisado conforme os limites sentidos pelos professores como restritores, considerados afetos-tristezas, referentes a:

- (1) Políticas públicas de EaD ou de inserção das TICs na educação.
- (2) Dificuldade pessoal do professor.
- (3) EaD ou a tecnologia propriamente dita.
- (4) Metodologia, estratégias, gestão do curso em que estavam atuando.
- (5) Formação para a atuação na EaD ou para o uso das TICs na educação.

Como categorias analíticas, a tristeza e a alegria não dizem respeito ao sentimento em si; elas estão sendo tratadas em termos de potência, ou seja, o Enunciado A, T ou AT não indica que o professor é triste ou alegre. O Enunciado T evidencia limites vivenciados pelo professor como restritores, possibilitando a diminuição da sua ação no AVA (seja no ED ou no AVA em que está atuando como professor); o Enunciado A demonstra positividade, alegria, sugerindo aumento da potência de agir, e o Enunciado AT indica uma oscilação entre a alegria e a tristeza, abrindo brechas para possível mudança de contexto.

É importante enfatizar que, nessas possibilidades de análise dos enunciados, não há progresso, linearidade; elas sempre coexistem, uma ou outra podendo preponderar em determinados momentos. Durante todo o processo, em nosso caso, encontramos enunciados com caráter mais negativo, com queixas, reclamações, incômodo, tristeza (T) e que podem levar ao bloqueio, à desistência, à diminuição da potência de agir; enunciados que oscilam entre a alegria e a tristeza e que podem evidenciar brechas, linhas de fuga no contexto de formação dos professores e da educação a distância (AT), assim como enunciados com forte

tendência positiva, evidenciando alegria (A), com possibilidade de aumento da potência de agir no AVA. Atualizando os critérios de análise, observemos os seguintes Enunciados T, AT e A:

(T) (DC270310) *A coordenação enviou o cronograma do presencial e endereço do local para os alunos com cópia para mim. Só desta forma tomei conhecimento que o local do presencial será no NTE15 e não no IAT. Tomara que este não seja um indicio da repetição nos procedimentos ocorridos no Básico.*

(AT) (DC270310) *Fiquei contente e animada com o convite para trabalhar no ciclo avançado, mas por outro lado preocupada com a distância territorial.*




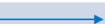

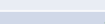

(A) (DC150310) *Depois da oficina no NTE de V. Conquista, sinto-me mais a vontade para transitar e participar das atividades dentro da nossa casa.*

No primeiro Enunciado **(T)**, quando o professor diz *A coordenação enviou o cronograma do presencial e endereço do local para os alunos com cópia para mim*, evidencia-se queixa em relação à comunicação no curso, pois o professor não teve conhecimento com antecedência dos procedimentos para o encontro presencial do curso em que estava atuando. O professor finaliza a sua mensagem dizendo *Tomara que este não seja um indicio da repetição dos procedimentos ocorridos no Básico*, demonstrando que esse evento ou a possível repetição dos problemas ocorridos quando atuou no ciclo básico do curso “Mídias na Educação” pode ser um restritor da sua atuação, podendo provocar, assim, uma diminuição da sua potência de agir. Nesse caso, o limite sentido pelo professor como restritor diz respeito a procedimentos de gestão do curso. O evento produziu um afeto triste, mesmo que momentaneamente.

No segundo Enunciado **(AT)**, há uma tendência positiva, alegre quando a professora diz *Fiquei contente e animada com o convite para trabalhar no ciclo avançado*. Porém, logo em seguida, há uma ruptura no discurso e uma demonstração de preocupação, quando diz: *mas por outro lado preocupada com a distancia territorial*. Nesse caso, o limite sentido como possível restritor diz respeito à educação a distância propriamente dita, pois a distância territorial é uma característica dessa modalidade de ensino. Nos Enunciados AT, são evidenciadas brechas para possível mudança de contexto e aumento ou diminuição da potência de agir.

Na terceira fala **(A)**, quando o professor diz *Depois da oficina no NTE de V. Conquista, sinto-me mais a vontade para transitar e participar das atividades dentro da*

Figura 50 - Legenda para a interpretação do mapa 1

Parceiro	Ação	
	Enviar mensagem ou inserir discussões no ED (<i>add</i>).	
	Observar as interações/discussões de dentro do ED (<i>view</i>).	
	Observar as interações/discussões de fora do ED.	
Linha	Ação	Afetos
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Alegria e todos os afetos advindos dela (A)
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Oscilação entre alegria e tristeza (AT)
	Observar de dentro do ED (<i>view</i>)	<i>Voyeur</i> (Va)
	Observar de fora do ED	<i>Voyeur</i> (Vt)

Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

Esse fórum foi habitado por 37 pessoas. Porém, somente dezoito se apresentaram (ação “a” – inserir discussão ou enviar mensagem), as outras dezenove pessoas passaram pelo fórum, observaram, mas não se manifestaram explicitamente com enunciados escritos, não aderiram ao fluxo enunciativo e, portanto, caracterizam-se como *voyeurs* (Va). Das dezoito pessoas que participaram enviando mensagens, doze também acessaram o fórum como observadores em outros momentos, indicando duas ações distintas, ação “a” (inserir discussão ou enviar mensagem) e ação “d” (observar as interações/discussões de dentro do ED). Apenas seis professores acessaram o fórum para enviar mensagem e não retornaram outras vezes para observar. No mapa, cada linha¹⁰⁸ vinculada à designação do professor (P) indica a quantidade de vezes que ele acessou aquela interface para observar ou para contribuir. P47, por exemplo, entrou três vezes no fórum para observar. Já P51 inseriu a sua mensagem, com caráter positivo (A) e acessou mais três vezes o fórum como *voyeur*. Nesse fórum, apenas as mensagens da pesquisadora-viajante (P61) tinham destinatário específico, pois, como espaço de acolhida, era importante desejar as boas-vindas para cada participante que se apresentava, por isso há uma grande quantidade de linhas saindo de P61 para outros professores (P). Os

¹⁰⁸ A linha gráfica pode indicar a trajetória de um ou vários pontos de maneira contínua, variando quanto: à espessura, (fina ou grossa); à forma (reta, sinuosa, quebrada ou mista); ao traçado (cheia, tracejada, pontilhada, traço e ponto etc.); e à posição (horizontal, vertical ou inclinada). Para a construção dos mapas, optamos por diferenciar as linhas, quando há envio de mensagens, pela forma (reta, sinuosa e quebrada), assim como o voyeurismo, pela forma e pelo traçado (reta tracejada). Diferenciamos também as cores de cada linha, porém, se o texto for impresso em preto, não há prejuízo no entendimento, pois, nesse caso, diferencia-se pela forma e traçado, pois a cor é apenas mais uma característica que favorece a compreensão dos mapas. As informações sobre as linhas gráficas foram obtidas em <http://pt.scribd.com/doc/40102794/Apostila-de-Artes-Plasticas-Para-Alunos> Acesso em 30 de agosto de 2012.

enunciados dos professores não tinham destinatário específico, portanto, no mapa, as linhas não saem diretamente de um nó (professor) e se conectam a outro¹⁰⁹.


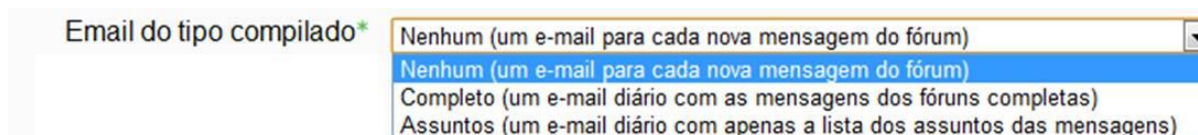
Além dos observadores explícitos (indicados no mapa pelas linhas verdes retas tracejadas) possíveis de serem constatados pelos *logs* da plataforma *Moodle*/UFBA, havia também os que observavam sem acessar o Espaço Dialógico, indicados no mapa pela imagem  e pelas linhas pretas retas tracejadas. O *Moodle* permite que cada nova mensagem postada no fórum de discussão seja enviada para o e-mail pessoal de todos os que participam daquele ambiente. Essa é a opção padrão, porém há outras duas opções que são: receber um e-mail diário com as mensagens completas dos fóruns ou um e-mail diário com apenas a lista dos assuntos das mensagens. Dos dezessete professores que participaram das oficinas de *Moodle*, dez escolheram a opção “Completo” (Figura 51), ao invés da opção “Nenhum”, que é o padrão.

Figura 51 - Opções de recebimento de mensagens do fórum no *Moodle*-UFBA



Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

A atitude dos professores, indicada pela “ação e” (observar as interações/discussões de fora do ED), nas mensagens que chegam à caixa de e-mail, mostra que eles não acessaram o ambiente, pois não há registros (*logs*) da passagem deles pelo ED. Porém, pelos depoimentos em reuniões presenciais e e-mail, constatamos que algumas pessoas (não temos como precisar o número delas) acompanharam as discussões por meio das mensagens recebidas por e-mail sem acessar o ambiente virtual, conforme falas a seguir.

(RP180210) [...] Estou aproveitando as discussões. Recebo por e-mail.

(RP100210) Eu vi que a coordenação abriu um fórum para discutirmos o módulo [...].

(RP100210) Estou acompanhando as discussões por e-mail.

¹⁰⁹ Nos mapas, as linhas (A) azuis retas, (T) vermelhas quebradas ou (AT) violetas sinuosas que saem de um nó e não se conectam a outro nó indicam que essas mensagens foram enviadas para todos os participantes, não havendo um destinatário específico. Já as linhas que saem de um nó e se conectam a outro nó têm o destinatário explicitado na mensagem.

Quando a professora fala *Eu vi que a coordenação abriu um fórum para discutirmos o módulo* e não há registro de acesso dela, naquela interface, evidencia-se que ela pode ter recebido e lido a mensagem no seu e-mail, e não diretamente no Espaço Dialógico. Nos outros dois enunciados, os professores deixam explícito que estão acompanhando as discussões por e-mail e, como também não há registro deles no ED, constata-se a participação, o acompanhamento das discussões no AVA estando do lado de fora do próprio AVA, configurando-se, também, como *voyeurs* (Vt).

No Mapa 1, as linhas verdes retas tracejadas, vinculadas a cada sujeito da pesquisa (P), indicam que a maioria dos professores acessou várias vezes esse fórum como observadores (Va). Havia uma grande quantidade de *voyeur* que: (i) acessava o fórum para observar e/ou (ii) recebia as mensagens no e-mail e acompanhava as discussões de fora do Espaço Dialógico. Entendemos que uma forte característica do *voyeur* é o consumo, nesse caso, do que é produzido no AVA, que é, também, uma característica do Capitalismo, ou do CMI, como sugere Guattari (1993). Apesar das duas ações serem consideradas como *voyeurs*, há uma diferença entre elas. O *voyeur* que está dentro do ED (Va) demonstra algum interesse não pela comunicação, pela interação no AVA, mas pelos conteúdos produzidos pelos outros integrantes da rede em várias interfaces da plataforma de aprendizagem, indicando o desejo explícito de consumir. De outro lado, há o *voyeur* que não acessa o AVA (Vt), demonstrando desinteresse, passividade em relação às interações e também em relação ao que está sendo produzido no ambiente. Mas, nem por isso, em algum momento, deixou de consumir os conhecimentos produzidos, nesse caso, nos fóruns de discussão, já que, em outras interfaces do AVA, não há envio do que é inserido lá para o e-mail pessoal dos participantes.

Observamos, nesse fórum, linhas de afetos: alegria (A) e oscilação entre alegria e tristeza (AT), conforme enunciados a seguir:

Enunciado 1 (FD120310) Sinto-me privilegiada por esta oportunidade. Trabalhar em Educação é minha grande paixão. Trabalhar com formação de educadores tem sido muito prazeroso e desafiador, pois conhecer pessoas, trocar experiências, é algo que me enche de alegria. Sou movida pelo encantamento que a vida proporciona através de cada pessoa. Amo conhecer "gente"!

Enunciado 2 (FD170310) Estou um pouco insegura, mas confiante. Sou muito determinada e persistente naquilo que me proponho fazer; Tenho muitas dúvidas quanto ao ambiente virtual, por conta disso demorei a chegar; experiência nova para mim, principalmente diante de tanta gente boa, "Feras" na rede.

No primeiro enunciado, quando o professor diz *Sinto-me privilegiada por esta oportunidade. Trabalhar em Educação é minha grande paixão* e *Sou movida pelo encantamento que a vida proporciona através de cada pessoa*, constatamos uma perspectiva de positividade, de entusiasmo, de alegria (A).

Já no segundo enunciado, observamos uma oscilação entre alegria e tristeza (AT). Quando a professora fala *Estou um pouco insegura*, ela demonstra um incômodo, com caráter de negatividade, de tristeza, relacionado à atuação na educação online. Em seguida quando diz *mas confiante*, há um caráter de positividade, de alegria. Ao dizer *Sou muito determinada e persistente naquilo que me proponho a fazer*, demonstra que, apesar da insegurança explicitada no início do enunciado, há um desejo de participar do processo de formação e de melhorar a atuação na educação online. No final do enunciado, quando diz *Tenho muitas dúvidas quanto ao ambiente virtual, por conta disso demorei a chegar; experiência nova para mim, principalmente diante de tanta gente boa, "Feras" na rede*, demonstra que, num espaço de formação, o outro e as linhas de poder que perpassam o AVA podem ser restritores para a participação e, em certa medida, podem diminuir a potência de agir.

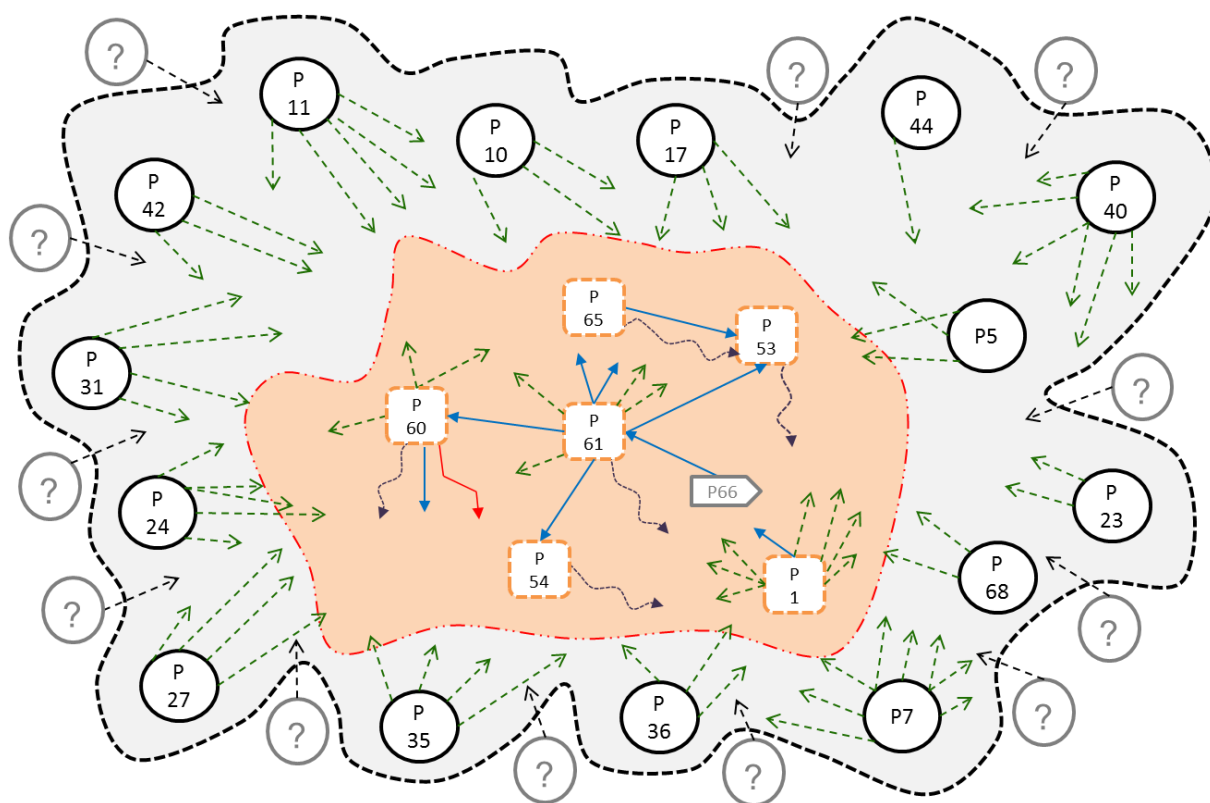
Segundo Guattari e Rolnik (2010), o modo como as pessoas vivem a subjetividade oscila entre dois extremos: de um lado, uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe; ou, de outro lado, uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo de singularização. Compreendemos que a pessoa não recebe a subjetividade pronta, pois a subjetividade não é um produto de consumo, mas produção incessante. Assim como Guattari e Rolnik (2010), pensamos que o modo com que as pessoas vivem a subjetividade, de fato, oscila entre dois caminhos. O primeiro é de passividade, *voyeur*, um assujeitamento a um modelo qualquer, fruto de uma subjetividade que também é produzida pela pessoa, e não recebida como algo que lhe é imposto, e o segundo é de autoria, criação, alegria, um processo de expressão, produzindo processos de singularização.

Assim como em outros espaços sociais, no AVA esses processos de vivência da subjetividade caminham juntos. Em alguns momentos, as pessoas produzem subjetividades, definindo uma posição de acomodação e alienação, afetando e sendo afetada pela tristeza e, conseqüentemente, diminuindo a potência de agir; em outros momentos, entretanto, elas podem se situar numa perspectiva de criação, de autoria, produzindo afetos alegres, singularizações, aumentando a potência de agir. No fórum “Novos amigos chegam a nossa casa”, como um espaço de apresentação, espaço para conhecer o outro, constatamos a

preponderância de Enunciados “A” e de participação com envio de mensagens (ação “a”). Esse foi um dos fóruns mais participativos do Espaço Dialógico.

Em outra perspectiva, considerando esse fórum de discussão como uma rede e os Enunciados A e AT produzidos como desdobramentos dessa rede de interação, temos 48,6% de participação ativa, configurando-se como uma rede interativa, uma rede com forte participação, uma rede A.

O segundo mapa (Figuras 52 e 53) refere-se ao fórum “Conversando sobre *blog*”. Esse espaço foi criado para discussão sobre as possibilidades pedagógicas dos *blogs*, pois esse é um dos principais temas de um dos módulos do curso de especialização “Formação Continuada em Mídias na Educação”. Nesse fórum, participaram 22 pessoas. Porém, somente sete postaram contribuições, as outras quinze passaram pelo fórum, olharam (*voyeur*), mas não se manifestaram explicitamente. Dos sete professores que enviaram mensagem, três acessaram o fórum outras vezes como *voyeur*, indicando duas ações diferentes no mesmo espaço: ação “a” (inserir discussão ou enviar mensagem) e ação “d” (observar as interações/discussões de dentro do ED). É importante evidenciar que essa discussão sobre *blog* foi aberta e conduzida pelo grupo de professores do curso avançado, já que o objetivo era compartilhar conhecimentos sobre o tema e, conseqüentemente, favorecer a atuação de cada um no módulo sobre *blog* do curso “Mídias na Educação”. Como as discussões do ED eram sempre abertas para todos os participantes, nesse fórum, houve participação de um professor (P1) do ciclo básico com envio de mensagem, indicando que as discussões interessavam não só aos professores do ciclo avançado, mas a todos os professores.

Figura 52 - Mapa 2: Fórum “Conversando sobre *blog*”

Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

Figura 53 - Legenda para a interpretação do mapa 2

Parceiro	Ação	
	Enviar mensagem ou inserir discussões no ED (<i>add</i>).	
	Observar as interações/discussões de dentro do ED (<i>view</i>).	
	Observar as interações/discussões de fora do ED.	
	Enviar mensagem por e-mail pessoal e essa mensagem ser inserida no ED pelo professor que recebeu a mensagem.	
Linha	Ação	Afetos
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Alegria e todos os afetos advindos dela (A)
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Tristeza e todos os afetos que se ligam a ela (T)
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Oscilação entre alegria e tristeza (AT)
	Observar de dentro do ED (<i>view</i>)	<i>Voyeur</i> (Va)
	Observar de fora do ED	<i>Voyeur</i> (Vt)

Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

Constatamos, por esse mapa, que a maioria dos professores acessou o fórum várias vezes, porém ficou em silêncio (linhas verdes retas tracejadas). As linhas azuis retas, violetas sinuosas e vermelha quebrada, que significam envio de mensagens, indicam que, dos nove professores e coordenadores do ciclo avançado, cinco contribuíram com as discussões (P53,

P54, P60, P65, P66), dialogando com o outro sobre o tema proposto, demonstrando uma atitude colaborativa e de autoria.

Nesse fórum, verificamos enunciados indicando linhas de alegria (linha azul reta), linha de tristeza (linha vermelha quebrada) e oscilação entre essas duas linhas dos afetos (linha violeta sinuosa). No Enunciado 3, P65 fala sobre a sua trajetória de uso do *blog*.

Enunciado 3 (FD060809) Eu iniciei blogando para ensinar desde 2004. Na época a bola da vez era o zip.net do uol. Grátis e em português foi o mais fácil. O blogger, em inglês afastou muita gente. Apaixonada pelas possibilidades de produzir, compartilhar, vivenciar a inteligência coletiva continuei explorando e experienciando. Afinal é meu trabalho e não sei ficar alheia a este movimento. Gostaria de ver a educação (alunos e professores) usufruindo do ciberespaço naturalmente. É um bom lugar para nossa formação permanente. Estou otimista que a dificuldade de utilização pelos professores tem diminuído graças ao aumento no acesso ao computador conectado. Infelizmente, domiciliar. A escola ainda está tímida, apesar dos equipamentos estarem lá. Outro ponto positivo o surgimento da web 2.0 e a filosofia do CC. Quantos blogs tenho??? vários, pois venho criando para os cursos que trabalho e outro para informes gerais: bloco de notas-euri (<http://blocodenotas-euri.blogspot.com> e já experimentando o twitter abçs [sic]

Nesse enunciado há oscilação entre alegria e tristeza (AT), com preponderância de linhas de alegria. Apenas quando a professora fala *Infelizmente, domiciliar. A escola ainda está tímida, apesar dos equipamentos estarem lá*, aponta para os possíveis limites das políticas públicas relacionadas à inserção das TICs na educação e é evidenciado um restritor da ação do professor, que pode diminuir a potência de agir. Em todas as outras partes do enunciado e, em especial, quando fala *Apaixonada pelas possibilidades de produzir, compartilhar, vivenciar a inteligência coletiva continuei explorando e experienciando. Afinal é meu trabalho e não sei ficar alheia a este movimento* são observadas linhas de autoria, de criatividade, de alegria.

Nos Enunciados 4 e 5, há, também, oscilação entre alegria e tristeza (AT).

Enunciado 4 (FD230809) Precisamos debater e decidir juntamente com a coordenação o que podemos fazer. Tenho recebido toneladas de e-mails dos meus alunos solicitando o adiamento das atividades. Compreendo a correria deles, pois vivo nessa mesma paranóia de tempo. Gostaria de destacar que depois das orientações no presencial, os blogs do meu grupo melhoraram muito. Entretanto, não deu para aprofundar sobre a webquest no presencial. Tenho lido sobre o tema e é de extrema importância o seu uso na educação.
 Dúvidas:
 Vamos exigir que a webquest seja publicada em um site específico?
 Daremos mais algum prazo aos alunos?
 Essas atividades tem que peso? É somatório?

Enunciado 5 (FD250809) A essa altura acho que teremos mesmo que adiar. Mas tenho uma preocupação muito grande quanto a isso, pois esse é apenas o primeiro módulo. Tenho medo de acostumar mal os alunos. Por outro lado, parece que foi mesmo geral. Mesmo que não comentou no fórum comentou comigo pessoalmente sobre suas turmas estarem atrasadas. Então vamos adiar mais uma semana? No dia 31 de agosto começamos o próximo módulo.

No Enunciado 4, quando a professora diz *Gostaria de destacar que depois das orientações no presencial, os blogs do meu grupo melhoraram muito*, há um caráter de positividade e, portanto, linhas de alegria, possibilitando o aumento da potência de agir. Já quando fala *Entretanto, não deu para aprofundar sobre a webquest no presencial*, dá-se uma quebra no discurso, indicando aspecto negativo em relação ao que foi dito anteriormente e evidenciando um limite relacionado à metodologia do curso, podendo diminuir a potência de agir, já que o encontro presencial não foi suficiente para atingir os objetivos propostos. No final do enunciado, há várias perguntas que indicam uma convocação do professor para o diálogo com o outro, possibilitando, também, o aumento da potência de agir no AVA. Esse enunciado configura-se como AT, com predomínio de T.

Quando, no Enunciado 5, o professor diz *Tenho medo de acostumar mal os alunos*, ele demonstra um limite pessoal na administração do curso, já que, para ele, há uma dificuldade no que se refere a estender ou manter prazos combinados anteriormente. Quando o professor fala *A essa altura acho que teremos mesmo que adiar e Por outro lado, parece que foi mesmo geral*, abre-se uma brecha para novas ações e possível mudança de contexto, nesse caso, o adiamento do prazo para envio das atividades do módulo *Blog* do curso “Mídias na Educação”. Essa oscilação entre alegria e tristeza (AT) pode abrir brechas para a criatividade, para a autoria (ou não), aumentando ou diminuindo a potência de agir.

Observa-se, no Mapa 2, que, além dos enunciados que indicam alegria e oscilam entre alegria e tristeza, também há um enunciado relacionado à linha de tristeza (ver Enunciado 6).

Enunciado 6 (FD250809) Pelo que pude observar em Feira de Santana, a questão é mesma séria. 90% da minha turma não sabia nem a parte técnica do blog. Ensinei passo a passo, e ainda precisei dar uma infinidade de dicas pedagógicas nas diversas disciplinas. Quanto ao webquest, não deu tempo detalhar tanto. E isso é muito complicado mesmo. Tenho percebido na minha caminhada um fator fundamental no trabalho com as TIC, que é o tempo (e não é o tempo cronológico não), é o tempo de cada um. No chat do domingo, duas alunas me disseram que não sabiam fazer power point. Fique estatelada e perguntei como é que ela ia ser uma especialista em mídias. Acredito que precisamos de mais encontros presenciais.

Quando o professor diz *a questão é mesma séria. 90% da minha turma não sabia nem a parte técnica do blog e [...] duas alunas me disseram que não sabiam fazer power point. Fique estatelada e perguntei como é que ela ia ser uma especialista em mídias* (T) e continua falando sobre os limites e as dificuldades encontrados na turma do curso de especialização “Mídias na Educação”, expõe alguns limites do curso em que está atuando como docente online, relacionados ao perfil dos cursistas e provoca um repensar das estratégias utilizadas no próprio curso.

Observamos, ainda no fórum analisado, dois eventos diferenciados. O primeiro é a participação de P1, que, apesar de ser professora do ciclo básico, dialogou com os outros professores do ciclo avançado e acessou como *voyeur* várias vezes o fórum, demonstrando o seu interesse pelo tema e contribuindo com a discussão (ver Enunciado 7).

Enunciado 7 (FD110310) Pessoal, Sou blogueira assumida! Para auxiliar o desenvolvimento deste curso, criei o blog <http://midiasuesb.blogspot.com> Nele estão descritas as atividades do curso além de dicas para ajudarem nas atividades.

Fiz e disponibilizei na web algumas apresentações-tutoriais para criar e turbinar os blogs. Para ter acesso e fazer download, clique em <http://www.scribd.com/adrianassousa>. Abraço,

Quando a professora fala *Para auxiliar o desenvolvimento deste curso, criei o blog e Fiz e disponibilizei na web algumas apresentações-tutoriais para criar e turbinar os blogs*, ela demonstra abertura para a construção coletiva e socialização de produções, evidenciando linhas de autoria, de criatividade e de alegria (A). A atitude de P1 indica que, no AVA, o diálogo entre grupos heterogêneos pode, em certa medida, favorecer a formação e aumentar a potência de agir. Digo, em certa medida, porque os grupos heterogêneos também podem, para algumas pessoas que não conseguem dialogar com o diferente, produzir afetos tristes e diminuir a potência de agir.

O segundo aspecto que nos chama a atenção é a participação indireta de P66. Ele enviou mensagem para e-mail da pesquisadora-viajante (Enunciado 8), que foi inserida no fórum.

Enunciado 8 (FD250809) Como está o andamento das atividades de blog, flog e webquest? Minha turma está reclamando que o tempo é curto para realizar todas as atividades e pede prorrogação do prazo novamente. P54¹¹⁰ disse que podemos discutir e resolver esta questão aqui no moodle. Muitos alunos argumentam que trabalham 60h e é preciso mais tempo para ler o material e executar bem as tarefas. O que vcs acham?

¹¹⁰ Substituímos o nome citado na mensagem pela nomenclatura que estamos utilizando para designar cada professor-parceiro.

Quando o professor afirma *P54 disse que podemos discutir e resolver esta questão aqui no moodle*, isso mostra que ele desejava dialogar no *Moodle*/ED, porém, provavelmente, por inexperiência no AVA, recebeu uma mensagem do fórum de discussão do ED, no seu e-mail, clicou diretamente na opção responder do e-mail e pensou que a mensagem seria enviada para o *Moodle*. Embora os professores recebam em seus e-mails as mensagens inseridas nos fóruns do *Moodle*, para responder diretamente no fórum é preciso acessar a plataforma de aprendizagem (Figura 54). Ao socializar a mensagem de P66 no fórum, inseri essa mensagem no fluxo enunciativo do ED, provocando outros diálogos.

Figura 54 - Mensagem enviada para o fórum de discussão no Espaço Dialógico e recebida no e-mail.



Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

Considerando, mais uma vez, o fórum de discussão como uma rede de interação e concebendo os Enunciados A, T e AT como desdobramentos dessa rede, temos, nesse caso, 31,8% de participação ativa, configurando-se como uma rede AT, já que há uma oscilação entre participação e observação, preponderando o voyeurismo.

Durante o período da pesquisa, paralelamente às conversas sobre *blog* no ED, recebi outras mensagens no meu e-mail, que não foram socializadas porque, apesar de versarem sobre temas discutidos no ED, havia nelas um cunho particular que não permitia que fossem inseridas no espaço coletivo. Em uma dessas mensagens (ação "b" - enviar mensagem por e-mail para a pesquisadora), a professora solicitou ajuda e demonstrou dificuldade em interagir no ambiente virtual (ver Enunciado 9).

Enunciado 9 (EM110809) Estou acompanhando os fóruns e as atividades: e observei que: As participações nos fóruns são proformas, estão, na maioria, sem conteúdo. a maioria acha a mesma coisa. parece que copiam e colam as ideias. No fórum sobre o blog era só para postar o endereço e o comentário deveria ser nos blogs. Apesar dessa informação constar no cabeçalho do fórum, não é o que tem acontecido. Se é tão bom, pq não postam nos blogs dos colegas? Estou pensando em enviar um e-mail fazendo essas considerações. Mas quais critérios adotar? Não discutimos sobre avaliação. Estou precisando de umas orientações. Vc sabe as minhas antigas resistências, mas com o andamento das atividades e principalmente pela participação no ambiente Espaço Dialógico (Sua e de P60), venho adquirindo um gostinho bom. Estou aos poucos tb vencendo as minhas resistências em postar. Mas não quero ser uma tutora que faz vista grossa, nem uma legalista, que cobra prazos. Realmente estou preocupada com o andar da carruagem. beijos

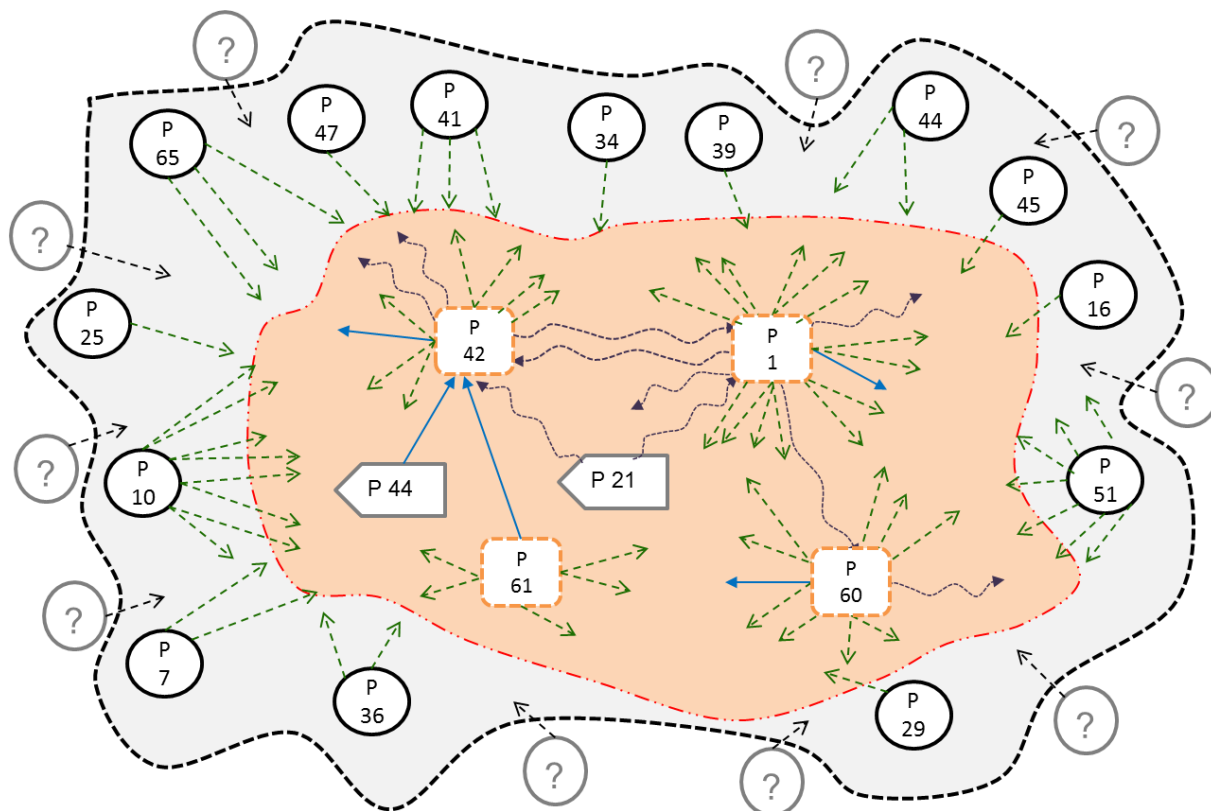
A professora fala sobre as dificuldades dos cursistas em participar dos fóruns de discussão no curso “Mídias na Educação” e sobre as dificuldades dela, como docente online, em intervir, já que, no curso, não foi discutido critério de avaliação e não houve formação para atuar na educação online. Nesse enunciado há oscilação entre alegria e tristeza (AT), com preponderância de T. Quando a professora diz *Vc sabe as minhas antigas resistências*, isso indica um limite pessoal de utilização do AVA e da atuação na docência online evidenciando linha de tristeza. Porém, quando ela fala *mas com o andamento das atividades e principalmente pela participação no ambiente Espaço Dialógico (Sua e de P60), venho adquirindo um gostinho bom*, deixa evidente que, participando das discussões no ED ou apenas observando as discussões, abre-se uma brecha para a ruptura do contexto de sentidos, ou seja, evidenciam-se linhas de alegria, possibilidades de mudança na atuação dessa professora.

Quando a professora afirma, ainda nesse enunciado, *não discutimos sobre avaliação e estou precisando de umas orientações*, observamos que esse poderia ser um rico tema para a discussão no Espaço Dialógico, porém ela preferiu enviar mensagem expondo seus dilemas, inseguranças e resistências de forma individualizada, evidenciando a dificuldade em se expor em espaço virtual, coletivo e possibilitando a produção de subjetividades homogeneizadoras.

O Mapa 3 (Figuras 55 e 56) está relacionado ao fórum “Conversando sobre o Mídias ciclo básico”. Esse fórum foi criado para que os professores do ciclo básico pudessem discutir questões específicas do curso, como atividades, avaliação, encaminhamentos etc. Foram abertos três tópicos, quais sejam: “Atividades módulo TV e Vídeo”, “Módulo Informática” e “Atividades Módulo Rádio”. O Mapa 3 refere-se ao tópico “Atividades Módulo Rádio”.

Vinte pessoas participaram dessa discussão. Dessas, apenas quatro dialogaram (ação “a” – inserir discussão ou enviar mensagem) e também retornaram ao fórum como *voyeur* (ação “d” – observar as interações/discussões de dentro do ED), quatorze apenas observaram as conversas (ação “d”) e dois enviaram mensagens por e-mail e tiveram as suas mensagens inseridas no fórum do ED por outro professor (ação “c” - enviar mensagem por e-mail para outro professor e essa mensagem ser inserida no ED pelo professor que recebeu a mensagem).

Figura 55 - Mapa 3: Fórum “Conversando sobre o Mídias ciclo básico” tópico “Atividades Módulo Rádio”.



Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

Figura 56 - Legenda para a interpretação do mapa 3

Parceiro	Ação	
	Enviar mensagem ou inserir discussões no ED (<i>add</i>).	
	Observar as interações/discussões de dentro do ED (<i>view</i>).	
	Observar as interações/discussões de fora do ED.	
	Enviar mensagem por e-mail pessoal e essa mensagem ser inserida no ED pelo professor que recebeu a mensagem.	
Linha	Ação	Afetos
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Alegria e todos os afetos advindos dela (A)
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Oscilação entre alegria e tristeza (AT)
	Observar de dentro do ED (<i>view</i>)	Voyeur (Va)
	Observar de fora do ED	Voyeur (Vt)

Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

Apesar de poucos professores terem participado desse tópico do fórum de discussão, houve muita tensão e embate de ideias, evidenciando que, independente do número de participantes, o fórum pode proporcionar o diálogo e uma riqueza de interações. Baseado na reflexão sobre uma das atividades do curso “Mídias na Educação”, P42 questionou a formação dos professores (tutores) e a própria atividade do curso (ver Enunciado 10).

Enunciado 10 (FD190210) Estamos trabalhando com o módulo Rádio no ciclo básico, com uma presença ainda pequena de cursistas, talvez pelo período que esteja acontecendo, pois nossos cursistas são professores do estado e ainda se sentem de férias (incluindo assim todas as atividades, mesmo as de formação continuada como esta), mas o que mais me preocupa neste momento são as atividades do módulo, em particular a atividade 3 - Ecologia Sonora, que solicita o Fichamento das idéias principais do texto. O não conhecimento das atividades que serão cobradas no módulo antes do mesmo ser oferecido e sim no decorrer ou no dia da liberação do mesmo dificulta para os tutores. O que me questiono é se todos os tutores estão seguros quanto à atividade? Que formação temos ou tivemos para esta atividade?

Estes questionamentos é por que eu não tenho tanta segurança assim para avaliar um fichamento. Conheço e já fiz alguns fichamentos, mas a formação para análise não sei se possuo.

Será que estas atividades não deveriam ser apresentadas e discutidas com os tutores anteriormente para mais segurança e orientação aos cursistas?

Conto com a participação de vocês para diminuir estas dúvidas.

Abraços,

Quando a professora diz *o que mais me preocupa neste momento são as atividades do módulo* e, em seguida, *O não conhecimento das atividades que serão cobradas no módulo antes do mesmo ser oferecido e sim no decorrer ou no dia da liberação do mesmo dificulta para os tutores. O que me questiono é se todos os tutores estão seguros quanto à atividade?*

Que formação temos ou tivemos para esta atividade?, (T) demonstra que está incomodada, preocupada com a situação, com a ausência de diálogo entre os professores, com a falta de formação e de estratégias para avaliação. Evidenciam-se também os limites da gestão do curso, podendo diminuir a potência de agir. Ao dizer *Conto com a participação de vocês para diminuir estas dúvidas* (A), indica uma brecha, uma solicitação para mudança de contexto e, conseqüentemente, melhoria na comunicação e na formação dos professores-tutores e possível aumento da potência de agir. Portanto, esse enunciado oscila entre alegria e tristeza (AT), com preponderância de tristeza.

A resposta aos questionamentos feitos no fórum por P42 foi enviada para o e-mail pessoal dela, com cópia para P1 e para os outros coordenadores do curso. Porém, P42 enviou para o fórum as respostas recebidas no e-mail, socializando-as. P42 inseriu em uma única mensagem no fórum as duas respostas que recebeu por e-mail. Porém, optamos, neste caso, por dividir a mensagem de P42 em cinco enunciados distintos, separando as falas de cada interlocutor (ver Enunciados 11, 12, 13, 14 e 15).

Enunciado 11 (FD200210) Pessoal, Estou enviando as contribuições das colegas que responderam ao meu questionamento pelo e-mail e a minha resposta para elas, mas quero solicitar de vocês que quando forem responder às mensagens acessem o ambiente, o espaço dialógico MidiasEduc para que todos possam receber simultaneamente a mensagem e participarem no fórum, respondendo no tópico do fórum senão ficamos apenas com respostas pessoais.

Enunciado 12 (resposta enviada por P44 para o e-mail de P42)

*From: P44
To: P42
Subject: RE: MidiasEduc: Atividades Módulo Rádio
Date: Fri, 19 Feb 2010 22:05:19 -0300*

*Oi P42...
Realmente, vc tem total razão. Eu também já fiz fichamento e tenho tentado avaliar conforme este conhecimento.
Abraços....
P44*

Enunciado 13 (resposta de P42 para P44 no fórum de discussão)

*P44,
Não que o fichamento seja difícil de executar, talvez trabalhoso, pois a depender do cursista uns possuem mais outros menos habilidades de síntese, o que pode acontecer também com os tutores. Se fizéssemos este trabalho em grupo antes do início do módulo (discussão com os tutores, tirar as dúvidas coletivamente e com a coordenação) ficaria mais fácil e nos sentiríamos mais seguros no momento da avaliação da atividade. Você concorda?
Abraços,
P42*

Enunciado 14 (resposta enviada por P21 para o e-mail de P42)

Date: Fri, 19 Feb 2010 22:56:08 -0200

Subject: Re: MidiasEduc: Atividades Módulo Rádio

From: P21

To: P42; P1

CC: P60; P58; P68

Olá P42,

O seu questionamento foi bastante discutido com a equipe pedagógica do Mídias, pois tivemos também essa preocupação. No entanto, chegamos à conclusão de que, como o fichamento solicitado é bastante simplificado, com três diferentes propostas e modelos, torna-se bastante viável para ser desenvolvido.

Na verdade, os alunos já fazem esse tipo de Atividade, quando resumem textos e interpretam as idéias dos autores, expressando suas próprias idéias nos Fóruns. A novidade é apenas o Fichamento, que é apenas uma forma diferente e mais sistematizada de fazer os registros das leituras.

Acreditamos que todos os educadores apresentam condições satisfatórias de produzir e avaliar fichamentos, o que assusta mesmo é a força da Palavra, que, talvez dê um "tom mais formal" à prática de ler e interpretar, algo que fazemos sempre em nosso cotidiano pessoal, escolar, acadêmico, etc.

Quanto ao prazo, conforme e-mail já enviado, foi prorrogado até o dia 25/02/2010.

Abraços, P21

Enunciado 15 (resposta de P42 para P21 no fórum de discussão)

P21

Uma preocupação que tenho é se estou sendo coerente nas avaliações. Já pesquisei alguns fichamentos e o que foi apresentado como sugestão é bem simples mesmo de ser feito e na verdade não tenho recebido dúvidas dos cursistas quanto à atividade, mas a preocupação é com a coerência e justiça na [avaliação](#). Sinto falta de um encontro com os tuotres [sic] antes do início de cada módulo para que pudéssemos explorar os textos do módulo, fazer as atividades, discutí-las e sanar as dúvidas.

Abraços, P42

Quando, no Enunciado 11, a professora diz *Estou enviando as contribuições das colegas que responderam ao meu questionamento pelo e-mail e a minha resposta para elas*, constatamos que está socializando as discussões que são de interesse de outros professores do ciclo básico. Em seguida, quando diz *mas quero solicitar de vocês que quando forem responder às mensagens acessem o ambiente, o espaço dialógico [...]* entendemos que, apesar de socializar as mensagens no fórum, há uma solicitação para a implicação do coletivo nas discussões, já que as respostas à sua mensagem foram enviadas por e-mail, e não para o ED. Esse enunciado oscila entre linhas de alegria e tristeza (AT).

O Enunciado 12 é a resposta de P44, que foi enviada para o e-mail de P42. Quando a professora diz *vc tem total razão*, percebo o acolhimento à solicitação de P42 e, portanto, remete a possível aumento da potência de agir no AVA e a linhas de alegria (A).

O Enunciado 13 é a resposta de P42 para P44. Quando P42 diz *Se fizéssemos este trabalho em grupo antes do início do módulo (discussão com os tutores, tirar as dúvidas coletivamente e com a coordenação) ficaria mais fácil e nos sentiríamos mais seguros no momento da avaliação da atividade*, explicita-se uma solicitação de mudança de contexto, de reavaliação de estratégias pedagógicas na gestão do curso.

O Enunciado 14 é a resposta de P21 para P42, que também foi enviada por e-mail. Quando P21 diz *O seu questionamento foi bastante discutido com a equipe pedagógica*, noto que a coordenação e a professora compartilham a mesma preocupação e que a equipe gestora analisou a solicitação de mudança na atividade do curso, remetendo a uma perspectiva de positividade, à linha de alegria. Porém, quando P21 diz *No entanto, chegamos à conclusão de que, como o fichamento solicitado é bastante simplificado, com três diferentes propostas e modelos, torna-se bastante viável para ser desenvolvido*, há uma quebra no discurso, indicando que, embora o assunto seja discutido num grupo menor, mantém-se o que foi decidido inicialmente, sem que tenha sido aberta uma discussão mais ampla com os professores. Palavras como “mas”, “entretanto”, “porém”, “no entanto”, encontradas no enunciado, trazendo a ideia de oposição, evidenciam as rupturas de sentido no próprio discurso e, portanto, indicam Enunciados AT.

O Enunciado 15 é a resposta de P42 no fórum para P21. Quando a professora diz *Já pesquisei alguns fichamentos e o que foi apresentado como sugestão é bem simples mesmo de ser feito e na verdade não tenho recebido dúvidas dos cursistas quanto à atividade*, observo aspecto positivo, linha de alegria. Porém, quando a professora fala *mas a preocupação é com a coerência e justiça na avaliação. Sinto falta de um encontro com os tutores antes do início de cada módulo para que pudéssemos explorar os textos do módulo, fazer as atividades, discuti-las e sanar as dúvidas*, noto uma quebra no discurso, remetendo a limites da gestão do curso e da formação para atuar na EaD, já que a fala da professora evidencia que não houve encontros com os tutores para discutir questões relacionadas a avaliação, atividades e conteúdos, indicando linhas de tristeza e possível diminuição na potência de agir.

Os Enunciados 13, 14 e 15 oscilam entre as linhas de alegria e tristeza (AT), evidenciando a necessidade de formação dos docentes, de diálogos mais amplos com os professores antes e durante o processo do curso, para que possam surgir linhas de fuga e

possibilidade de mudança de contexto na educação a distância da instituição e aumento da potência de agir desses professores.

O Enunciado 16 refere-se à resposta de P21 para P1, que foi enviada por e-mail e inserida por P1 no fórum de discussão.

Enunciado 16 (EM220210) Como já afirmado, as sugestões são sempre bem vindas, e nós agradecemos a sua valiosa participação. Entretanto, ao reavaliarmos o Barema enviado, chegamos à conclusão de que o mesmo já contempla a sua preocupação, uma vez que as três Atividades que exigem Fóruns receberam peso 6,0 (1,5 + 3,0 + 1,5), portanto, 60% (sessenta por cento) da Avaliação, ficando 40% (4,0) para a Atividade que exige mais complexidade em termos de leitura e interpretação (o Fichamento da "Ecologia Sonora").

Portanto, o Barema do Módulo Rádio será mantido. Sabemos que Avaliar não é tarefa fácil, então precisamos mesmo pensá-la coletivamente. Abs,

Quando a professora fala [...] *entretanto ao reavaliarmos o barema enviado chegamos a conclusão de que o mesmo já contempla a sua preocupação* [...] e [...] *o Barema será mantido* [...], constatamos a ideia de oposição e de rupturas de sentido no próprio discurso, ou seja, apesar de afirmar anteriormente que *as sugestões são sempre bem vindas*, mantém o que havia sido definido, sem abrir uma discussão coletiva.

Ao inserir a mensagem nesse contexto de análise, mantivemos os destaques da mensagem no intuito de evidenciar que não só as palavras, mas, também, outros elementos, como *emoticons*¹¹¹, destaque de cores, palavra em maiúsculo, entre outros, também fazem parte da construção do sentido do enunciado. No Enunciado 16, as partes em destaque evidenciam a ênfase nos percentuais definidos para cada atividade, indicando que aquela parte do enunciado é importante na argumentação sobre o valor de cada atividade do curso “Mídias na Educação”. Não nos cabe analisar se a solicitação da professora é pertinente ou não, ou se a coordenadora tem razão ao manter o barema que havia sido definido. O que nos interessa é analisar o acontecimento, os movimentos criados por causa deles e as subjetividades em processo de produção. Portanto, esse enunciado oscila entre alegria e tristeza (AT), com linhas de tristeza que podem indicar a possibilidade de diminuição da potência de agir do professor no curso em que está atuando. Não podemos deixar de explicitar que, além das subjetividades produzidas no acontecimento, nessas análises, há também as subjetividades da própria pesquisadora, que foram produzidas no processo de vivência no ED.

¹¹¹ Os *emoticons* (*emotion* + *icons* em inglês) são ícones que demonstram algum tipo de emoção. São símbolos formados por sinais diacríticos e de pontuação, assim como “carinhas” sorrindo, chorando, piscando etc. Exemplos: :-) sorriso - ;-) sorriso com piscadela - :-(tristeza - : -! Indiferença.

Observamos, nesse tópico do fórum “Conversando sobre o Mídias ciclo básico”, que P42, P1 e P60 dialogaram, propondo repensar questões pedagógicas e de formação, instituídas, enraizadas na educação a distância da instituição de ensino superior. Essas professoras retornaram várias vezes ao fórum como *voyeur* (V), evidenciando implicação com a discussão e, conseqüentemente, com o curso “Mídias na Educação”.

Analisando o Mapa 3, constatamos que, tanto P42, quanto P1, inseriram no fórum do ED, no espaço coletivo, as respostas recebidas no e-mail pessoal. Essa atitude causou uma forte tensão no fórum, podendo aumentar ou diminuir a potência de agir no AVA. Observamos o aumento na potência de agir, na medida em que a inserção dessas mensagens provocou outros diálogos e outras pessoas foram agenciadas para a discussão. A diminuição da potência de agir foi evidenciada pela ausência das professoras que enviaram as respostas para o e-mail, demonstrando uma atitude passiva diante das discussões. Enquanto o diálogo geralmente é definido como troca ou discussão de ideias, harmonia, trabalhamos também na dimensão do diálogo como território de conflito, tensão (BAKHTIN, 1979). P21 e P44 participaram do diálogo indiretamente, pois as mensagens deles foram socializadas no fórum por P1 e P42. Ao enviar respostas para o e-mail pessoal, P21 demonstrou resistência para dialogar no espaço coletivo, pois, em nenhum outro momento, P21 participou das discussões no Espaço Dialógico. Já P44 parece ter enviado a resposta a P42 por e-mail por falta de conhecimento do *Moodle*, pois P44 participou ativamente, em momento posterior, de outros espaços no AVA.

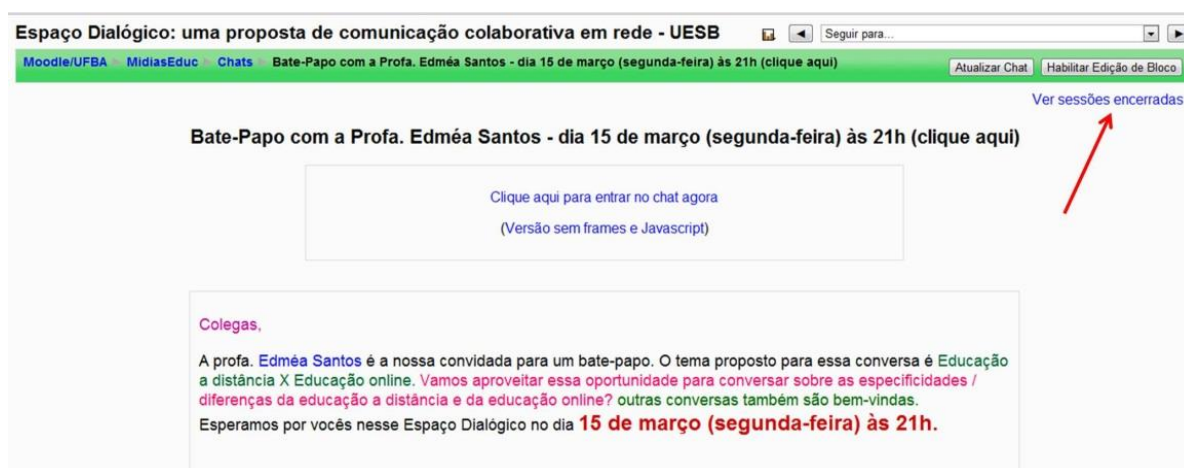
Pela análise dos enunciados, constatamos que, nessa discussão, P1 e P42 se tornaram multiplicidade, pois “aqueles que agem e lutam deixam de ser representados. [...] Quem fala e age? sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age [...]” (FOUCAULT, 1982, p.70).

Esse fórum, considerado como uma rede em que os Enunciados A, T e AT são dobras, é uma rede T, uma vez que houve apenas 20% de participação ativa. Além disso, a tensão criada pelo acontecimento construído em diversos eventos – discussões para reavaliação de atividades e barema do curso, envios de mensagens pessoais para o espaço coletivo, resistência de alguns professores em se inserirem nesse espaço coletivo – pode ter afastado as pessoas das discussões e criado muitos *voyeurs*. Queremos esclarecer que, como espaço coletivo a rede é T, porém isso não significa que nessa rede não possa haver produção de subjetividade autorreferente. Ao contrário, em espaços onde há diálogos intensos, onde há proatividade, mesmo com um número pequeno de pessoas dialogando, há muitas

possibilidades de surgirem brechas, fissuras e linhas de fuga, produzindo subjetividade singular.

O Mapa 4 (Figuras 58 e 59) refere-se ao *chat* sobre educação a distância e educação online. Foi convidada para esse bate-papo a Profa. Dra. Edméa Santos, pesquisadora na área da educação online. Participaram do *chat* nove pessoas. Como os bate-papos no *Moodle* ficam gravados para serem visitados posteriormente, oito professores acessaram a memória desse *chat* (Va). Não temos, nessa interface, a figura do *voyeur* (ação “e”), que observa o que está acontecendo no AVA de fora do ambiente (Vt), pois, diferente das mensagens dos fóruns, o conteúdo do *chat* não é enviado para o e-mail pessoal. Portanto, para ter acesso ao conteúdo do bate-papo, é necessário acessar o ambiente, a interface *chat* e ver sessões encerradas, conforme mostra a Figura 57.

Figura 57 - Chat no Espaço Dialógico



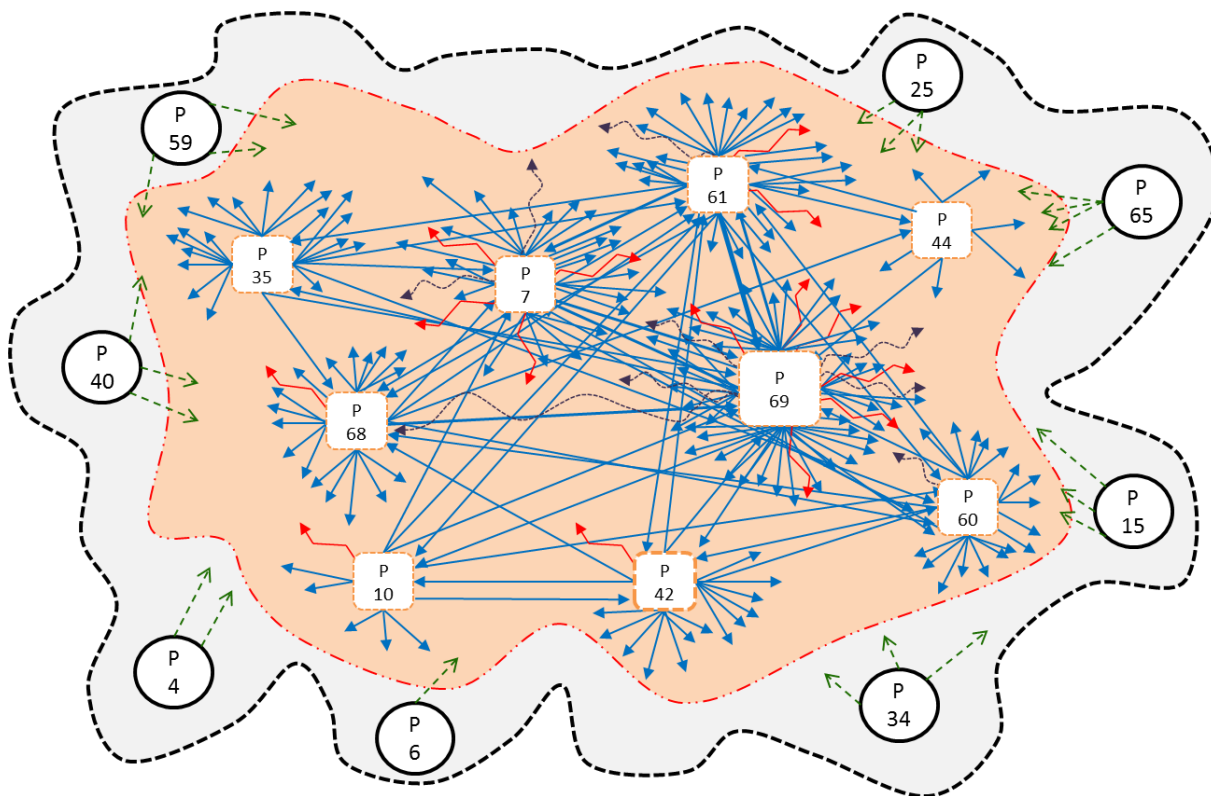
Fonte: Espaço Dialógico <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10312>

O *chat* durou uma hora e vinte e três minutos. Foram discutidas questões relacionadas a EaD, educação online, docência online, estratégias pedagógicas, além de questões pessoais que atravessaram os diálogos.

O *chat* é uma interface mais informal que o fórum e possibilita o contato síncrono com o outro. Com a nossa experiência na educação online, consideramos o chat como uma interface importante nos ambientes virtuais de aprendizagem, pois possibilita a proximidade entre as pessoas, favorecendo os vínculos afetivos entre os atores do processo ensino-aprendizagem. O *chat* talvez não seja adequado para aprofundamento teórico, pois as conversas, na maior parte das vezes, são muito rápidas e são atravessadas por diferentes diálogos. Porém, pode ser utilizado para conversa sobre um tema determinado, para tirar

dúvidas sobre o conteúdo que está sendo discutido e para bate-papos em geral que aproximem as pessoas e criem vínculos entre elas.

Figura 58 - Mapa 4: Chat “Educação a distância e educação online”



Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

Figura 59 - Legenda para a interpretação do mapa 4

Parceiro	Ação	
	Enviar mensagem ou inserir discussões no ED (<i>add</i>).	
	Observar as interações/discussões de dentro do ED (<i>view</i>).	
Linha	Ação	Afetos
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Alegria e todos os afetos advindos dela (A)
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Tristeza e todos os afetos que se ligam a ela (T)
	Enviar mensagem (<i>add</i>)	Oscilação entre alegria e tristeza (AT)
	Observar de dentro do ED (<i>view</i>)	<i>Voyeur</i> (Va)

Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

Já que o afeto é encontro, é relação, é força, nos ambientes virtuais de aprendizagem, as interfaces que proporcionam a interatividade são espaços importantes para a produção dos afetos. Os *chats* são espaços síncronos onde o afetar e ser afetado está em constante circulação, pois, geralmente, a preocupação é muito mais com a comunicação do que com os

possíveis problemas ortográficos, gramaticais ou com a formulação teórica das mensagens, por exemplo. A velocidade com que os diálogos acontecem no *chat*, por um lado, faz com que as pessoas possam ser mais espontâneas e sejam convocadas a participar e, por outro lado, possam ficar paralisadas diante da velocidade das interações. Diversos temas podem se cruzar, diferentes conversas podem acontecer simultaneamente, gerando uma verdadeira polifonia, conforme extrato do diálogo seguinte retirado do *chat* “Educação a distância e educação online”.

21:01 P61: tudo bem, P68. É um prazer tê-la conosco aqui
 21:01 P69: Adorei a metáfora da casa. Nossa casa é o melhor lugar do mundo
 21:01 P69: Quem tem dúvida disso precisa rever seus conceitos...ea sua própria casa
 21:02 P61: A metáfora da casa foi escolha dos professores. Eu adorei tb
 21:02: P7 P7 entrou no chat
 21:02 P69: Olá P44, P68 e querida P61
 21:02 P61: Estamos chegando aos pouquinhos... daqui a pouco a casa tá cheia
 21:03 P7 : Olá para todos.
 21:03 P68: isso mesmo..somos pontuais
 21:03 P61: Oi P7. Que legal que você chegou
 21:03 P7 : Tô aqui ansiosa por aprender muito
 21:03 P61: Agora sim, P68. Adorei a foto.
 21:04 P61: Sempre estamos aprendendo, não é P7.
 21:04 P68: comecei a acessar hj e sem foto não dá
 21:04 P7 : É P68 tu tá bonita!
 21:04 P69: P68 para mim aparece de cara amarela, contudo feliz!
 21:04 P61: P69 é ótima para nos ajudar a pensar a [ead](#), a educação online...
 21:05 P7 : Não estou com foto para por no ambiente
 21:05 P68: tb estou ansiosa..qd soube que poderia compartilhar com a profª Edmea fiquei anciosa
 21:05 P61: P69, conseguiu colocar Nina para dormir? Aqui em casa foi um sufoco para Júlia dormir cedo hoje. Coisas de mãe
 21:05 P69: Ahhh isso tem causado tanto mal estar com o povo defensor da [ead](#). Vcs nem imaginam. Contudo,as palavras tem políticas de sentido
 21:06 P61: fala um pouco mais sobre o termo, P69
 21:06 P69: A [EaD](#) vem da tradição da cultura de massa e da pedagógica que centra tudo no material didático
 21:06 P7 : É uma pena não ter essa preocupação, pois infelizmente não tenho a quem ninar
 21:07 P7 : A questão é como tornar o material didático atraente para o aprendizado a distancia
 21:07 P69: Ah! para nossa sorte Nina Sofia hoje teve aula de copoeira. Quase não deu tempo de detomar banho e escovar os dentes.
 21:07 P61: Vc consegue usar o termo [EaD](#) (que é mais usado) na concepção da educação online?
 21:08 P69: P7 cuide disso no seu tempo. Vale a pena !
 21:08 P7 : Não dá j´tenho 46 anos

21:09 P69: Olha eu prefiro romper mesmo. Assumo isso quando arquiteto curso, trabalho da docência. prefiro fazer uma educação sustentada pelas práticas comunicacionais do nosso tempo

21:09 P69: Opção epistemológica mesmo. Prefiro pensar nas redes. Por sinal adorei a imagem da rede de vocês. Vou me inspirar nessa imagem de vocês

21:09 P7 : Poderia explicar melhor o que significa práticas comunicacionais?

21:10 P61: Meninas, vocês conseguem compreender as diferenças entre educação a distância e educação online?

21:10 P69: P7 adote um bebê. A maternidade é uma construção social e não apenas um acontecimento biológico. Pense nisso!

21:10 P69: Hum vamos lá...

21:11 P7 : Seria o uso de imagens que contenham significado didático?

21:11 P61: a nossa rede está crescendo, já precisa ser reformulada... mas essa é a idéia. Depois veja um video que colocamos na varanda

21:11 P69: As praticas comunicacionais são atos de interação interpessoais mediados

21:11 P7 : Já pensei só não tenho tempo. Mas sou totalmente favorável a adoção

21:11 P69: Aprendemos porque a linguagem faz mediações

21:12 P68: vamos la P69, na educação online usamos as novas tecnologias

21:12 P69: Na cibercultura a mediação acontece porque os signos são co-criados. Não basta ter acesso aos signos é preciso co-crialos em rede

21:12 P69: co-criar

21:13 P7 : Sobre o uso de tecnologias tenho usado o blog em turmas do ensino fundamental para ampliar o tempo de ensino (extra aula)

21:13 P7 : Interessante esse termo co-criar.

21:13 P69: P68 não basta usar as tics. Tem que usar as tics aproveitando seu potencial. Muitos projetos usam as tics como mídia de massa . As mídias de massas transmitem informações construídos porum pólo emissor

21:14 P68: certo..

21:14 P69: Nós acabamos assumindo o papel de receptores e consumidores de informações

21:14 P69: No online a informação circula. Contudo,precisamos aprender a co-criar

21:14 P7 : Co-criar - a proposta do espaço dialógico

21:15 P69: P7o blog é uma interface ótima. Ótima até para trasnmitir. O desafio é fazer os alunos participarem, postarem também seus conteúdos, suas dúvidas, suas descobertas

21:15 P61: esse é um excelente ponto para discutirmos. Os ambientes virtuais e suas interfaces, por exemplo, favorecem a interação, o diálogo... Porém, muitas vezes são utilizados como depósitos de material ou como espaço para enviar tarefas. Nesse caso a tecnologia é utilizada na concepção da [EaD](#) tradicional

21:16 P68: esse tema é muito interessante...precisamos rever e muito nossa pratica pedagógica

21:17 P61: Na educação online a emissão e a recepção são "dois lados da mesma moeda"

21:17 P69: Isso mesmo P61. Os avas usados assim conseguem ainda serem melhores que a pasta atômica na xerox. O digital faz a informação ter plasticidade. Isso é ótimo. Ter vídeo, texto, som, hipertexto. Se há signo há mediação...

21:17 P69: contudo se tem seres humanos co-criando, ou seja, criando juntos é perfeito!

21:17 P7 : Entendi o que disseram. Vou tentar estimular os alunos a construir através das tics questões de matemática sobre conteúdo abordado. Quem sabe isso revele sobre o aprendizado e sirva de diagnóstico.

Observamos, nesse extrato do *chat*, que P69 (professora-pesquisadora-convidada) conduziu os diálogos e se inseriu, com alegria, no contexto dialógico. Os outros professores participaram ativamente da conversa, questionando, indicando caminhos, dando sugestões, interagindo com o outro. Nesse trecho do *chat*, observamos que, além das conversas sobre educação online, a conversa sobre maternidade atravessou os diálogos.

Quando P7 e P68 falam *Tô aqui ansiosa por aprender muito e qd soube que poderia compartilhar com a prof^a Edmea fiquei ansiosa*, elas demonstram interesse em dialogar com a professora convidada e a importância desse encontro para a sua formação.

Quando P68 fala *esse tema é muito interessante... precisamos rever e muito nossa prática pedagógica*, observo que os diálogos nesse *chat* proporcionaram um repensar da prática pedagógica, uma brecha para mudança de contexto e, conseqüentemente, melhoria na atuação como docente online e aumento da potência de agir no AVA.

Nesse *chat* há algumas poucas linhas de tristeza e outras que oscilam entre a alegria e a tristeza, mas a preponderância está nas linhas da alegria. Isso indica que o chat pode ser uma interface que proporciona conversas informais, criação de vínculos, aproximando as pessoas e favorecendo o sentimento de pertencimento ao grupo. Como rede, esse *chat* se configura como rede A, pois houve uma participação ativa dos professores.

Tanto nos *chats* quanto nos fóruns de discussão, percebemos que cada fala é única, cada enunciado é diferente do anterior e do posterior e cria algo novo. Isso faz com que percebamos a singularidade da situação dialógica, as afecções e, conseqüentemente, os afetos que são expressos. Cada enunciado está encharcado de sentimentos, de experiência de vida, que é individual e, ao mesmo tempo, coletivo/social e evidencia a subjetividade produzida no AVA. Cada rede de interação (fórum ou *chat*) é diferente da outra e cria, em razão dos acontecimentos, possibilidades de produção de linhas de fuga no território formação de docentes online em AVA.

Os mapas apresentados traduzem um pouco dos fluxos dialógicos e silêncios, dos afetos produzidos, por meio dos agenciamentos na relação das pessoas com a escrita no ambiente virtual e suas atitudes. Esses agenciamentos remetem a regimes de signos, a uma máquina de expressão, cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua (DELEUZE; GUATTARI, 2007).

A mineração de dados, a ARS, os diagramas e as análises dos enunciados e das redes, consoante as linhas dos afetos (A, T, AT, Va e Vt), servirão como lentes para a cartografia da produção de subjetividade no AVA. Portanto, passemos para a explicitação das subjetividades produzidas no ED.

4.1 SUBJETIVIDADES PRODUZIDAS NO ESPAÇO DIALÓGICO

Na perspectiva da cartografia, não podemos separar a estrutura cognitiva que se conhece da experiência concreta do conhecer, ou seja, a experiência cognitiva é criação, tanto do objeto que se conhece, quanto do sujeito que conhece. O conhecimento é construído com e não sobre o campo pesquisado.

Nesse sentido, conhecer não significa ser informado pelo meio, processar informações sobre um mundo dado ou representar o objeto, tampouco idealizar o mundo com base em subjetividades dadas. Conhecer é viver, é implicar-se com o mundo, é produzir sentidos vinculados a uma ética e a uma estética, é comprometer-se com a produção desse mundo e a produção contínua de subjetividades.

A subjetividade é produzida em todos os cantos, em todos os espaços sociais, mediante agenciamentos materializados no nosso cotidiano, em nossas relações afetivas na família, no trabalho, na rua, nos espaços presenciais e virtuais de formação.

Com os desvios, brechas, linhas de fuga possíveis de serem encontrados nos modos hegemônicos e nos modos não dominantes e, tendo como base os diagramas apresentados na seção anterior, e, indo além deles, cartografamos os desdobramentos das subjetividades produzidas no ambiente virtual de aprendizagem.

Considerando as ações dos professores no AVA durante a interação no Espaço Dialógico, foram evidenciados quatro grupos (Figura 60):

- (a) participação ativa;
- (b) participação passiva (*voyeur*) de dentro do ED;
- (c) participação passiva (*voyeur*) de fora do ED;
- (d) não participação.

Figura 60 - Tipos de atitudes dos professores no Espaço Dialógico



Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

Como estamos estudando a produção de subjetividade em AVA, com base nas ações das pessoas, na interação (ou não) no ED, definimos uma categorização interpretativa com ênfase na dimensão dos afetos. Com esse dispositivo, conseguimos cartografar os desdobramentos de algumas subjetividades no AVA:

- (1) Subjetividade SA (alegre);
- (2) Subjetividade ST (triste);
- (3) Subjetividade SVa (*voyeur* dentro do AVA);
- (4) Subjetividade SVt (*voyeur* fora do AVA);
- (5) Subjetividade SAT (alegre e triste);
- (6) Subjetividade SAV (alegre e *voyeur*).

Enfatizamos, mais uma vez, que o afeto está sendo tratado em termos de potência, e não de sentimento em si e que a produção de subjetividade diz respeito à produção coletiva. Segundo Espinosa (2009), as afecções modulam a realidade pelo efeito do encontro entre corpos e ideias, pelas relações com o outro, implicando uma alteração dessa realidade, aumentando ou diminuindo a potência de agir. A experiência dessa variação, para Espinosa, é afeto. Deleuze (2008) enfatiza que o *affectus* remete à passagem de um estado a outro, tendo

em conta a variação correlativa dos corpos afetantes e que, no seio da afecção, há um afeto. Nas sub-relações que nos compõem, uma parte de nós mesmos pode estar composta de tristeza, e outra parte de nós pode estar composta de alegria (DELEUZE, 1978).

Nessa perspectiva, se o modo existente se expressa por um poder de ser afetado, no ambiente virtual de aprendizagem o encontro com o outro, os diálogos, as relações estabelecidas (ou não) produzem afetos e podem aumentar ou diminuir a potência de agir no próprio AVA. Como cada pessoa responde ao encontro com o outro no AVA? Como são produzidos esses afetos no ambiente virtual?

Sabemos que as subjetividades produzidas no AVA são inúmeras e que a análise não é objetiva, mas, utilizando os critérios metodológicos e as demarcações estabelecidas, tendo como ponto de partida a minha própria subjetividade, optamos por cartografar, seguindo as linhas dos afetos, os desdobramentos das subjetividades que mais se destacaram no processo da vivência no ED. Apesar de nomearmos as subjetividades SA, ST, SVa, SVt, SAV e SAT, esclarecemos que elas são consideradas desdobramentos de uma subjetividade. Compreendemos, também, que os desdobramentos das subjetividades produzidas coletivamente não se resumem a esses e que esses não se reduzem ao que foi visto e vivido no AVA, mas foram os mais constantes. Ninguém dá conta da totalidade, somente da parcialidade e, ainda assim, com escolhas. Portanto, os desdobramentos SA, ST, SVa, SVt, SAV e SAT foram os mais recorrentes na pesquisa. As subjetividades SA, ST e SV são as básicas, e as demais são dobras dessas.

Subjetividade SA é produzida pela participação no ambiente, pois a participação ativa pode agenciar e produzir a participação do outro, construindo novos diálogos e proporcionando vida ao ambiente. Podemos dizer, então, que a subjetividade SA é potente como promotora das interações, dos diálogos.

Subjetividade ST é produzida pela não participação, pela ausência no ambiente virtual de aprendizagem. Os professores que não acessaram o ambiente produziram subjetividade ST, indicando uma posição de acomodação e alienação.

A subjetividade SV, desdobrada em SVa e SVt, é produzida pelo consumo do que está sendo construído no AVA sem, no entanto, haver um envolvimento, uma interação com os que estão no próprio ambiente virtual e, na maioria das vezes, sem que os outros saibam que estão sendo observados. A Subjetividade SVa (*voyeur* com um grau mínimo de alegria) distingue-se da subjetividade SVt (*voyeur* com um certo grau de tristeza), pois a primeira é produzida pelo consumo explícito, intencional enquanto a segunda é produzida pelo consumo passivo, demonstrando desinteresse em relação ao que está sendo produzido no ambiente.

A subjetividade SAV é produzida pelo movimento entre participação e observação, entre sedução e voyeurismo. Segundo o psicólogo Jacob Pinheiro Goldberg (2002, s/p), “todo mundo, sem exceção, é um pouco *voyeur*”, não precisa ter os instrumentos de *voyeur* para comportar-se como tal, basta ter curiosidade. As pessoas que, algumas vezes, acessam o AVA e não se pronunciam, somente observam o que foi produzido no ambiente por outros professores, e, outras vezes, se inserem no fluxo produtivo, autoral, dialógico e contribuem efetivamente com a construção coletiva do AVA, produzem subjetividade SAV. Nesse caso, há uma oscilação e coexistência entre duas posições subjetivas distintas que são irreduzíveis entre si, uma de tendência consumista, capitalística e outra de tendência dialógica, solidária, ética.

A subjetividade SAT é produzida pela oscilação entre a participação e a não participação. As pessoas que participam eventualmente do processo de produção no AVA e, em seguida, se ausentam do ambiente, não se comprometendo com o coletivo, produzem subjetividade SAT.

Como vimos, o afeto é o que se produz em nós pelas relações, encontros e podem aumentar ou diminuir, estimular ou refrear a nossa força de agir. Os afetos são como vetores que indicam transformações na nossa potência de interagir, de viver. Portanto, no AVA as subjetividades SA, ST, SVa, SVt, SAT e SAV foram produzidas no movimento de encontros e desencontros, de diálogos e silêncios, de criação e consumo, transformando continuamente a potência de um modo de agir.

A subjetividade não é alguma coisa ou simplesmente um estado; é um processo de produção ou um conjunto de vetores a partir dos quais os efeitos são produzidos, novas composições são criadas e, por isso, sempre é coletiva.

No intuito de explicitar os parâmetros utilizados para a cartografia das subjetividades no ED, voltemos a um dos diagramas apresentados na seção anterior. Levando em consideração os movimentos produzidos na rede, no caso do fórum “Atividades Módulo Rádio” (Mapa 3), o elemento de tensão fez com que muitas pessoas que eram participativas e, portanto, produziam subjetividade SA, passassem a ser *voyeur*, ou seja, passassem a ser, naquele momento, naquela rede, subjetividade ST (se houve afastamento do AVA) ou SV (se passaram a ser consumidores/observadores na rede). Esclarecemos que as pessoas não são subjetividade SA, ST, SVa, SVt, SAT ou SAV, elas estão, naquele momento, produzindo aquele(s) desdobramentos da(s) subjetividade(s). Mesmo os elementos interpretativos T, nesse caso, a tensão criada no fórum, as mensagens recebidas por e-mail e inseridas no fórum de discussão podem produzir subjetividade SA, se agenciaram a participação do outro; ST, se

fizeram com que a pessoa se afastasse do AVA; SVa, se produziram o *voyeur* dentro do ambiente; SVt, se produziram o *voyeur* fora do ambiente; SAV, se fizeram com que a pessoa interagisse e também atuasse com *voyeur*; ou SAT, se produziram desestímulo e a pessoa se afastasse do AVA e passasse a ter uma participação eventual. Esse é o movimento. Na dinâmica da rede, há momentos em que a rede é T e pode ocasionar linhas de fuga e produzir subjetividade SA, quando as pessoas são agenciadas para participar; ST, quando as pessoas deixam de interagir; SVa, quando passam a ser consumidoras dentro do ambiente; SVt, quando passam a ser consumidoras fora do ambiente; SAT, quando apenas eventualmente participam do fluxo enunciativo no AVA; ou SAV, quando são impulsionadas a participar, construir conhecimentos com o outro e também consumir o que está sendo produzido dentro do AVA. Em outros momentos, a rede pode ser A ou AT, ou seja, a rede pode ser muito ou medianamente participativa e produzir subjetividade SA, ST, SVa, SVt, SAT ou SAV no mesmo movimento explicitado anteriormente.

No ED, o grupo que participou mais intensamente foi agenciado por uma potência de participação, por uma subjetividade SA. Nessa cartografia, a subjetividade SA foi produzida por meio da participação, da ação, da interação das pessoas no ambiente virtual de aprendizagem. No desdobramento dessas subjetividades, podemos inferir que:

- Subjetividade SA é diferente da subjetividade ST, SVa e SVt enquanto estado de potência. ($SA \neq ST, SVa \text{ e } SVt$).
- Subjetividade SVa e SVt são iguais a subjetividade ST enquanto potência de participação. ($SVa \text{ e } SVt = ST$).
- Subjetividade SAV é igual a subjetividade SA mais subjetividade SV. ($SAV = SA + SV$).
- Subjetividade SAT é igual a subjetividade SA mais subjetividade ST. ($SAT = SA + ST$).
- Subjetividades SAV e SAT são maiores que a subjetividade SA enquanto atualidade. ($SAV \text{ e } SAT > SA \longrightarrow \text{atualidade}$).
- Subjetividade SA, SAT e SAV são maiores que a subjetividade ST, SVa e SVt enquanto potência de participação. ($SA, SAT \text{ e } SAV > ST, SVa \text{ e } SVt \longrightarrow \text{potência de participação}$).

A pesquisa demonstra que (i) quem dialoga, quem constrói a interatividade é quem produz subjetividades SA, pois é afetado pela potência da interação e pode afetar outros para

a participação; (ii) os que não participam produzem subjetividade ST, pois não se envolvem com o coletivo; (iii) o *voyeur*, que observa de dentro do AVA, produz subjetividade SVa, pois apenas consome o que é produzido pelos outros no ambiente virtual de formação e nada produz; (iv) o *voyeur* que observa de fora do AVA produz subjetividade SVt, demonstra desinteresse pela interação, pela produção no ambiente virtual e consome (ou não) apenas o que chega no seu e-mail; (v) as pessoas que participam eventualmente do fluxo dialógico e em seguida se afastam do AVA, numa posição de acomodação e alienação, produzem subjetividade SAT, contribuindo de forma muito limitada com a construção coletiva do conhecimento; (vi) os que, por vezes, se inserem no processo de produção coletiva no AVA e outras vezes atuam como *voyeur* produzem subjetividade SAV, indicando duas posições subjetivas distintas, pois eles podem, em alguns momentos, estar atraídos, seduzidos, agenciados pelo fluxo dialógico e produzir conhecimentos com o outro e, em outros momentos, apenas consumir o que está sendo construído no ambiente.

Os afetos produzidos, vividos no ambiente virtual de aprendizagem podem sofrer variações contínuas sob a forma de aumento-diminuição-aumento-diminuição da potência de agir (DELEUZE, 1978) no próprio AVA. No ambiente virtual de aprendizagem, os afetos, a tristeza ou a alegria, produzidos em decorrência dos encontros, das relações, das forças presentes, podem aumentar ou diminuir a potência de agir, produzindo subjetividades SA, ST, SVa, SVt, SAT, SAV, assim como subjetividade autorreferente ou homogeneizadora num movimento contínuo.

Enfatizamos que a subjetividade é produzida a partir de múltiplos componentes heterogêneos, não sendo possível falar de subjetividade generalizada, mas subjetividade prática e sujeitos constituídos na experiência social e em seus caminhos singulares. A subjetividade não é essência, não é previsível e controlada, pois é produzida a partir de instâncias complexas, de agenciamentos. No AVA, produzimos e somos produzidos pelas relações, pelos encontros, pelos afetos que compõem ou decompõem a nossa relação, aumentando ou diminuindo a potência de agir. Cada pessoa se define, portanto, pelo próprio poder de ser afetado (ou não) a partir de movimentos de variação dos afetos: em um caso, a potência de agir é aumentada e é experimentado um afeto-alegria; no outro caso, a potência de agir é diminuída e é experimentado um afeto-tristeza.

Assim, no Espaço Dialógico, as subjetividades SA, SVa, SVt, ST, SAV e SAT foram produzidas pelos agenciamentos de enunciação, agenciamentos de desejo, que afetaram, cada um a seu modo, no movimento de interação, de não participação, de observação, de encontro, de desencontro.

Atualizando a cartografia das subjetividades conforme a experimentação, temos as seguintes situações que nos ajudam a compreender essas subjetividades produzidas no ED.

Pela análise do enunciado, quando a professora fala *(FD120310) Trabalhar em Educação é minha grande paixão. Trabalhar com formação de educadores tem sido muito prazeroso e desafiador, pois conhecer pessoas, trocar experiências, é algo que me enche de alegria. Sou movida pelo encantamento que a vida proporciona através de cada pessoa. Amo conhecer "gente"!* percebemos uma forte positividade e alegria. Recorrendo à tabela de grau de centralidade na rede apresentada na seção 4.2, constatamos que a professora (P44) é uma das dez pessoas mais participativas da rede. Portanto, o seu Enunciado é A, e a sua atitude participativa produz subjetividade SA, potencializando a participação de outras pessoas.

Se analisarmos este enunciado, quando a professora fala *(FC110809) Não sei a turma de P60, mas os blogs apresentados até então estão fracos e em certo sentido despreziosos. Digo, descolado na intencionalidade de utilização na prática pedagógica,* verificamos um caráter de negatividade relacionado à produção dos blogs no curso “Mídias na Educação”. Porém, a própria participação da professora, mesmo com Enunciado T, pode ter agenciado outras pessoas a participarem da discussão. Portanto, o seu Enunciado é T, e a sua atitude de participação produz subjetividade SA.

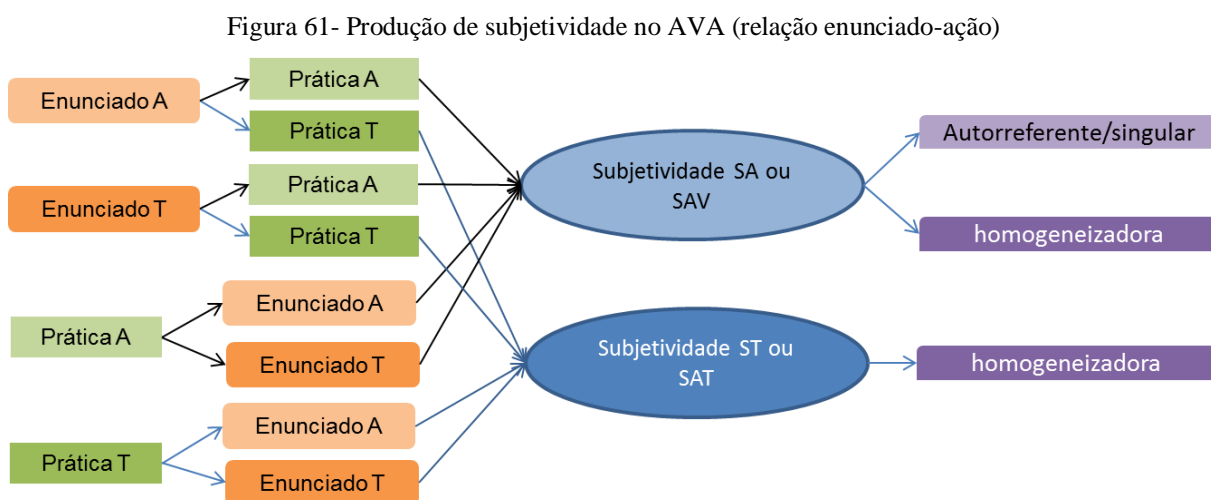
Quando a pessoa é afetada de alegria, a sua potência de agir é aumentada e indica que o corpo que o afeta compõe a relação com a sua. Os afetos alegres são como um trampolim que fazem as pessoas passarem por alguma coisa pela qual jamais poderiam passar se só existissem tristezas (DELEUZE, 1978), pois as tristezas decompõem as relações, diminuem a força de existir e a potência de agir.

Quando a professora, no relato sobre a sua primeira experiência na EaD, diz *(FD140510) [...] tenho sentimentos conflitantes, pois sinto uma alegria imensa de poder interagir com várias pessoas ao mesmo tempo, vendo as crescerem, formando uma rede de troca de conhecimentos, mas ao mesmo tempo uma tristeza por verem também outras desistirem no meio do caminho, tento de todas as formas despertar nelas o desejo de continuarem nessa trajetória fascinante que a é descoberta de coisas novas, infelizmente nem sempre dá certo.[...]* identificamos um Enunciado AT, pois oscila entre positividade e negatividade, ou seja, quando fala *sinto uma alegria imensa de poder interagir com várias pessoas ao mesmo tempo*, há entusiasmo, alegria e, logo em seguida, uma ruptura no discurso, quanto diz *mas ao mesmo tempo uma tristeza por verem também outras desistirem no meio do caminho*. Esse Enunciado é AT, porém produz subjetividade SA pela própria atitude de

participação da professora, que pode afetar, agenciar o desejo de outras pessoas a se inserirem no fluxo dialógico e na construção coletiva.

Por esse balizamento, Enunciados T, por exemplo, não produzem necessariamente subjetividade ST, mas, a depender da prática da pessoa em AVA, pode: (i) produzir subjetividade SA, se o Enunciado T estiver ligado a uma prática A (participação ativa) e potencializar a interação; ou (ii) produzir subjetividade ST, se afastar a pessoa do ambiente virtual, produzindo a acomodação, a alienação (Figura 61). Embora os Enunciados T possam indicar desestímulo, restrição e possível diminuição da potência de agir, quando passarmos a cartografar as subjetividades produzidas no AVA, constataremos que, independente do tipo de enunciados, sempre que a pessoa se insere no fluxo dialógico participando da construção coletiva, ou seja, se a sua prática também é A, é produzida subjetividade SA, pois há potência de participação, de interação.

A subjetividade SA e seu desdobramento podem ser mobilizados, tanto para ser subjetividade massiva, quanto para subjetividade singular, dependendo dos afetos que ela é capaz, podendo aumentar ou diminuir a potência de agir.



Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Como explicitado na Figura 61, a subjetividade SA não indica necessariamente subjetividade singular ou autorreferente, pois a pessoa pode participar apenas de forma reativa, não construindo coletiva e colaborativamente novos saberes e, nesse caso, produzindo subjetividade massiva. Porém, a subjetividade SA é potente como participação, pois pode agenciar, afetar e aumentar a sua própria potência de agir e a do outro, lembrando a terceira

dimensão do afeto, a alegria-ação (DELEUZE, 2008), em que a própria pessoa se afeta de alegria e aumenta a sua potência de agir, produzindo subjetividade singular.

Os professores que não participaram do fluxo dialógico no AVA (ST) ou participaram eventualmente (SAT) mesmo com Enunciado A, que não se envolveram com as discussões coletivas e com a construção do espaço formativo têm uma atitude (prática T) que produz subjetividade ST. Quando a pessoa tem um afeto triste é porque um corpo age sobre o dela em condições tais e sob uma relação que não convém com a sua (DELEUZE, 1978), diminuindo a sua potência de agir, nesse caso, não participando do fluxo dialógico e da produção de conhecimentos no AVA.

Aqueles que acessam o ambiente virtual de aprendizagem, algumas vezes, como observadores, não se dispendo ao diálogo e, outras vezes, se inserem como produtores, autores, produzem subjetividade SAV, indicando duas posições subjetivas distintas. Eles podem, em alguns momentos, serem afetados, seduzidos pelo espaço virtual, acessarem, construir conhecimentos pelo diálogo com o outro, numa tendência de singularidade, de ética e em outros momentos, consumirem os conteúdos produzidos no AVA, não se pronunciando, não aderindo ao fluxo enunciativo e agindo como *voyeur*. Nos mapas apresentados na seção 4.3, fica evidente a atitude de alguns professores de oscilação entre a participação (linha azul reta) e o voyeurismo (linha verde tracejada). A primeira atitude é participativa, implicada com o coletivo e com a produção do conhecimento no AVA e a segunda é consumista, capitalística.

Os que produzem subjetividade SAT se inserem eventualmente no processo de construção do ambiente virtual de aprendizagem e, em outros momentos, se afastam dele numa atitude indicativa de acomodação, de alienação. Quando a professora se apresenta no fórum dizendo *(FD160310) Sou P6, é a minha primeira experiência como tutora num curso em EAD, fiz alguns cursos a distância e adorei. Gosto muito de ler e fazer amizades. A troca de experiências que a EAD promove é muito importante para implementar nossa prática! Beijis a todos* e só retorna ao ambiente quase dois meses depois (08.05.10) para inserir mensagens no “Fórum Férias” e no “Fórum Dia das Mães”, há uma produção de subjetividade SAT, pois ela foi seduzida, inicialmente, pela discussão do fórum de apresentação, em seguida se afastou do processo de produção coletiva (não retornando nem como *voyeur* no ambiente) e só retornou ao AVA tempos depois sendo agenciada por discussões em fóruns vinculados à vida privada (férias e dia das mães), se eximindo da participação efetiva em outras discussões no AVA.

Com essas análises, constatamos que, habitando o território ambiente virtual de aprendizagem, muitos professores experimentam devires, agenciamentos, afetos alegres, abrem-se para outras formas de ensinar, de aprender, de se formar com o outro e de viver na contemporaneidade, participando do fluxo dialógico e produzindo subjetividade SA, que pode ser mobilizada para ser subjetividade singular ou massiva. Outros professores, no entanto, são agenciados por afetos tristes, não conseguem se inserir como autores, produtores no ambiente virtual de aprendizagem, demonstrando uma atitude passiva e de alienação diante do processo formativo e produzindo subjetividade ST, subjetividade SVa ou SVt. Há os que participam esporadicamente do fluxo dialógico e, em seguida, se ausentam do ambiente produzindo subjetividade SAT. Outros ainda podem participar esporadicamente, deixando, em alguns momentos, as suas marcas no fluxo dialógico e na produção coletiva do conhecimento e, em outros momentos, participando como *voyeur* dentro do ambiente, produzindo subjetividade SAV.

Podemos inferir que as subjetividades SVa e SVt evidenciadas no ED são produzidas de acordo com os valores do mundo do consumo, da lógica da *mass-media*. Consomem-se cursos de formação, cursos a distância, ambiente virtual de aprendizagem, educação, reproduzindo a ideologia dominante e restringindo a possibilidade de criação, de autoria, de produção coletiva à capacidade de consumo individual.

O estudo também nos mostrou que as pessoas que produzem subjetividade SA são as que mais se comprometem com a construção coletiva, pois, participam, contribuem com as discussões, com a produção do conhecimento. A participação implica tanto a expressão quanto a escuta sensível. Se não há escuta, a expressão morre. Na ótica dialógica bakhtiniana, a escuta sensível implica o ato ético de empatia, a amorosidade, contribuindo para a compreensão do outro; ela implica ao mesmo tempo responsabilidade com o outro e responsabilidade aos sentidos produzidos pelo outro.

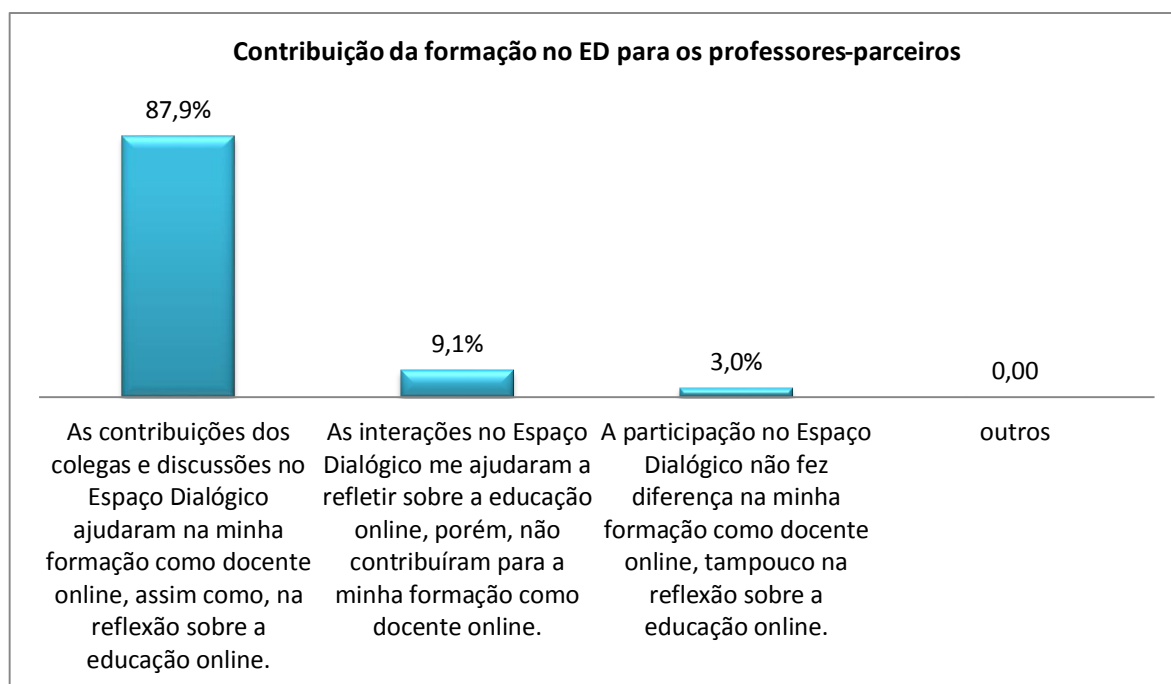
Mesmo no contexto de laminação das subjetividades, é possível encontrar brechas, singularizar no cotidiano da formação de docentes online, com o desenvolvimento de pequenas práticas que sejam propulsoras de criatividade, de autoria, que agenciem o desejo e enriqueçam a relação de cada professor com o outro e com o mundo. Nada está dado e, compreendendo que a subjetividade é produzida no encontro, na relação com o outro, continuaremos na luta por novos e outros modos de fazer e viver a formação de docentes online em ambientes virtuais de aprendizagem.

4.2 PLANO DE IMANÊNCIA

Conforme explicitado, neste estudo, o contexto é o protagonista e está alinhavado com o plano de imanência, sendo uma opção epistemológica que dá sustentação à tese. Portanto, teoria e empiria caminharam juntas desde o início. Nesta seção, faremos um apanhado do processo da pesquisa, com o objetivo de explicitá-lo, já que as análises foram sendo desenvolvidas como dobras dentro do próprio texto.

A experiência vivenciada no Espaço Dialógico, como uma experiência singular de formação, contribuiu, para a maioria dos professores (Gráfico 4) não só para a formação como docentes online, mas, em especial, para uma reflexão sobre as possibilidades e limitações da educação a distância na contemporaneidade¹¹².

Gráfico 4- Contribuição da formação proposta no Espaço Dialógico para os professores-parceiros



Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Os diálogos no ED, em certa medida, extrapolaram os limites da discussão sobre EaD, sobre docência online, ultrapassaram a comunicação relacionada ao curso “Mídias na Educação”, alcançando aspectos relacionados a experiências pessoais, à vivência fora do ambiente virtual de aprendizagem. Esse movimento produziu, em muitos professores, afetos alegres, possibilitando o aumento na potência de agir. Para alguns professores, todavia, os

¹¹² Essas informações foram obtidas no formulário enviado via Internet em novembro de 2010 para os professores-parceiros.

encontros e desencontros, as relações no ED, produziram afetos-tristezas, diminuindo a força de agir no AVA.

O ambiente virtual de aprendizagem é resultado da mistura das linhas de visibilidade, de invisibilidade, de dizibilidade, de silêncio, de força, das relações que conectam as pessoas que o habitam (como participantes ativos ou como *voyeur*) e corresponde a um conjunto de vetores.

Na vivência no Espaço Dialógico, foram observados vetores políticos, pedagógicos, sociais, linguísticos, implícitos ou explícitos, que operaram no modo de subjetivação “formação de docentes online em AVA” e aumentaram ou diminuíram a potência de agir dos professores. Dentre os inúmeros vetores destacamos: a concepção da docência online como uma categoria profissional desvalorizada; a docência online como um trabalho complementar, e não como a atividade profissional principal dos professores; a não obrigatoriedade de formação específica para atuar na EaD; a indisponibilidade de tempo, da maioria dos professores, para participar ativamente de espaços e processos de formação; a EaD como uma modalidade de menor qualidade; o ED ter sido criado pela pesquisadora, e não pela coordenação do curso; o ED ter sido criado no *Moodle*-UFBA, e não no *Moodle*-UESB; a utilização das tecnologias digitais interativas de forma passiva, sem compreendê-las no seu potencial de comunicação e no contexto dos organismos que a agenciam; a necessidade de compreender o conteúdo discutido no curso em que estavam atuando; a escrita no AVA que, diferente da expressão oral, marca, registra, define uma posição que ultrapassa o momento presente; o Espaço Dialógico aberto à criação, à participação, e não um curso pronto, formatado.

Alguns desses vetores podem se configurar, para alguns, como dispositivos de produção de subjetividade massiva, centrada na padronização dos comportamentos e desejos, como se “os movimentos da vida estivessem submetidos a uma linha de montagem das consciências, fixadas por modelos, referências fixas, padrões repetidos [...]” (SANTOS, 2003, p. 58-59). Entretanto, para outros, os mesmos vetores podem possibilitar brechas na formação dos docentes online, podem ser propulsores de linhas de fuga no AVA, agenciando o desejo, aumentando a potência de agir, pois a produção da subjetividade traz possibilidades de desvio e singularização.

Deleuze, no livro *Diferença e Repetição* (1988, p. 270), traz algumas reflexões que nos inspiram a pensar a minha participação e a participação do outro como agenciadora do desejo no AVA e a importância da atuação do professor nos cursos online. Para Deleuze,

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. 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, 1988 p.54).

No Espaço Dialógico, todos os participantes eram professores e alunos ao mesmo tempo, e a participação (ou não) de um agenciava (ou não) a participação do outro. Seguindo esse princípio, se nos cursos online o professor tem uma atitude proativa, se ele habita aquele território, se ele utiliza uma linguagem sedutora, pode agenciar o desejo do outro. É uma proposição de mudança da posição do professor, que passa a ser não o que sabe e vai ensinar, mas o que convida a fazer junto. Não o que pede para seguir o seu modelo, o seu exemplo, mas o que, ao emitir gestos, possibilita o outro experimentar uma repetição que não é o mesmo movimento do professor, mas o movimento da própria pessoa. Agenciar, contagiar, imitar, afetar parece-nos verbos importantes quando pensamos na produção de subjetividade em AVA. Imitar, reproduzir, na concepção deleuziana, não significa fazer igual, pois

A reprodução do mesmo não é um motor dos gestos. Sabe-se que até mesmo a mais simples imitação compreende a diferença entre o exterior e o interior. Mas ainda, a imitação tem apenas um papel regulador secundário na montagem de um comportamento permitindo não instaurar, mas corrigir movimentos que estão em vias de se realizar. A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (com reprodução do mesmo), mas na relação do signo com a resposta (com o encontro com o outro) (DELEUZE, 1988, p. 54).

Assim sendo, no AVA a atitude do outro, os afetos alegres ou tristes produzidos nas relações podem provocar agenciamentos, tanto para a interação, quanto para a não participação, aumentando ou diminuindo a potência de agir, podendo produzir tanto subjetividade SA, quanto ST, SVa, SVt, SAT ou SAV.

Na vivência de um ano no Espaço Dialógico, pudemos constatar que, ao participar ativamente, ou ser observador (*voyeur*) ou, ainda, alternar entre essas posições subjetivas no ambiente, alguns professores abriram-se para uma experiência de formação que contemplava a formação com o outro, ouvindo, falando, aprendendo e ensinando, se permitindo ser coautor no processo formativo. Os professores experimentaram desestabilizações, desterritorializações de processos hegemônicos de formação e foram colocados frente a frente com algo novo.

Para quebrar as resistências iniciais do acesso ao AVA, fomos, no decorrer do percurso da pesquisa, elaborando estratégias, junto com os próprios parceiros, para convidar os professores a fazerem conosco, afetando, agenciando, em alguns momentos, o desejo de participação (ou não) no ambiente. Nas participações no ED e nas entrevistas feitas com os

professores, algumas estratégias se mostraram eficientes (ou não) como agenciadores do desejo, promovendo afetos alegres ou tristes, aumentando ou diminuindo a potência de agir.

- (i) Convidar pesquisadores de outras instituições, especialistas no tema que estava sendo discutido ou em educação a distância para habitar aquele território e dialogar com os professores. Essa estratégia foi importante, para alguns professores-parceiros, na medida em que se sentiram valorizados com a presença dos professores-pesquisadores no AVA. Para outros, entretanto, a presença dos professores-convidados inibiu a participação. Esse pode ser considerado um vetor “externo” ao AVA, que pode agenciar ou não a participação dos professores.
- (ii) Estimular a interação de grupos heterogêneos. Convidar os professores do curso básico para participarem do Espaço Dialógico junto com os professores do curso avançado foi uma estratégia que teve efeitos distintos. Por um lado, a troca de experiências entre os professores do ciclo avançado (a maioria professores da universidade) e os professores do ciclo básico (a maioria professores da educação básica) alavancou algumas discussões, favorecendo a reflexão sobre as possibilidades da EaD e a formação do docente online. Por outro lado, alguns professores experimentaram afetos-tristezas, se sentiram desconfortáveis para participar de um espaço aberto e dialogar com pessoas, mais ou menos experientes no uso das mídias na educação, com mais ou menos experiência na educação a distância, vindas de áreas distintas da sua.
- (iii) Utilizar linguagem sedutora que provocasse o desejo de estar no ambiente, rompendo as barreiras iniciais de interação e possibilitando o aumento da potência de agir no AVA. A linguagem é fundamental para agenciar o desejo. Estamos falando não só das palavras, mas das imagens, dos vídeos, das cores, dos enunciados, das metáforas. Essa estratégia pode provocar a participação de alguns professores.
- (iv) Habitar o ambiente. Habitar um território aqui significa, em alguns momentos, participar ativamente, criando novas discussões, problematizando, provocando e, em outros, observar, ouvir e deixar outras vozes ecoarem. A presença constante da pesquisadora e de outros professores definiu-se, para alguns professores, como uma estratégia de contágio. Essa estratégia conduziu algumas pessoas à participação no ED, agenciou o desejo de uns, ao mesmo tempo em que limitou, inibiu a participação de outros. Os professores que não participaram ativamente também conduziram alguns colegas para o desestímulo, para a não participação no ambiente, conforme fala da professora em entrevista:

(EN100112) *Quando vejo que ninguém ou pouca gente está participando fico desestimulada. Gosto de ver o movimento no ambiente, as discussões acontecendo. A participação do outro estimula a minha participação.*

Quando a professora diz *Quando vejo que ninguém ou pouca gente está participando fico desestimulada*, entendo que a participação do outro, para ela, é um agenciador da sua participação. Partindo do princípio de que a participação do outro estimula a “minha” participação, quanto mais os participantes habitarem o território espaço-virtual mais poderá haver contribuição do outro. Ao contrário, se o ambiente for pouco habitado e, se o professor e/ou participantes estiverem desestimulados, haverá contágio do afastamento, da dificuldade, que é sempre uma possibilidade em grupos heterogêneos.

A composição heterogênea do grupo, por um lado, aumenta as possibilidades de participação, de contágio; por outro, desmotiva. Aqueles que já têm larga experiência no AVA, muitas vezes, não se interessam em discutir questões básicas sobre a educação online ou sobre o conteúdo do curso que estão ministrando; os que não têm experiência, por vezes, podem se intimidar com os mais experientes. Porém, não temos como negar a riqueza do trabalho com grupos heterogêneos.

Com a vivência no ED, constatamos que é fundamental a participação, a expressão verbal e a escuta sensível. e uma pessoa participa excessivamente pode limitar, inibir a participação do outro, ao mesmo tempo em que, se ela apenas observa e não interage, pode causar desestímulo no outro. O desejo pode ser agenciado pelo equilíbrio entre a interação e o voyeurismo, pois, dessa forma, abre-se espaço para que as diversas vozes sejam ouvidas, para a diferença, para a multiplicidade, para a singularidade.

Retomando o processo da cartografia da produção de subjetividade, desenvolvemos as análises observando as linhas dos afetos, tendo a alegria e a tristeza como afetos básicos. Inicialmente, analisamos as linhas dos afetos no AVA, apresentando diagramas de participação no ED e, a partir dos enunciados e da rede, como um coletivo, foram explicitadas as linhas dos afetos: alegria (A), tristeza (T), oscilação entre alegria e tristeza (AT), *voyeur* dentro do AVA (Va) e *voyeur* fora do AVA (Vt). Como parâmetros de análise, definimos que os Enunciados A trazem um forte caráter de positividade, podendo levar a mudança de contexto dos professores, do curso e aumentando a potência de agir; os enunciados T se referem às queixas, às reclamações, aos limites sentidos pelos professores como restritores, num perspectiva mais negativa, podendo levar ao bloqueio, à desistência, à diminuição da potência de agir no AVA; os Enunciados AT oscilam entre alegria e tristeza, entre restrição e positividade, podendo abrir brechas e rupturas no contexto de sentidos. Os Enunciados A, T e

AT apareceram durante todo o processo de vivência no ED, preponderando um ou outro tipo em determinados momentos. Quanto às redes, considerando cada fórum e *chat* como uma unidade, como uma rede de interação, temos a rede A com forte participação, a rede AT com oscilação entre participação e voyeurismo, a rede T com pouca participação. Foram identificadas redes A, T e AT em todo o ambiente, preponderando a rede AT.

Por fim, cartografamos, na vivência no ED, as subjetividades mais produzidas: (1) a **subjetividade SA**, que diz respeito à participação ativa no AVA; (2) a **subjetividade ST**, que se refere à não participação; (3) a **subjetividade SVa**, que é a produzida pelo consumo do que é produzido no ambiente, dentro do próprio ambiente, sem que haja envolvimento com a produção do conhecimento no AVA; (4) a **subjetividade SVt**, que é produzida pela observação dos diálogos que acontecem nos fóruns de discussão sem acessar o AVA, nas mensagens recebidas por e-mail; (5) a **subjetividade SAT**, que é a oscilação entre a participação eventual e a ausência no ambiente; (6) a **subjetividade SAV**, que é produzida conforme o movimento entre a participação em alguns momentos e a observação em outros. Essas subjetividades podem ser modeladas para serem, tanto subjetividade singular, autorreferente, quanto homogeneizadora, massiva. Tanto a subjetividade SA quanto a subjetividade SAV, por exemplo, podem ser singulares na medida em que a participação é baseada na criação e provoca também a autoria, a construção de conhecimento com o outro, mas, também, podem ser homogeneizadoras, na medida em que a participação é reprodução, não produz o novo, o diferente, não conduz ao plano de criação. As subjetividades ST e SAT são massivas, pois a pessoa se furta da possibilidade de expressão, da participação, ou participa de forma eventual, não contribuindo com a construção coletiva, se acomodando e agindo de forma alienada. As subjetividades SVa e SVt, do *voyeur*, estão muito presentes no ambiente virtual de aprendizagem e dizem respeito a uma postura vinculada ao consumo e não à produção. Entretanto, quando a pessoa, em alguns momentos, assume a posição de *voyeur*, consumindo, observando o que se passa dentro do ambiente e, em outros momentos, participa do plano de expressão e criação, pode produzir, por um lado, subjetividade autorreferente, na medida em que a participação é vinculada à ética, à criação, à produção de novos conhecimentos e, por outro lado, pode produzir subjetividades massivas, na medida em que essa participação não se inserir no plano de criação e produção de saberes.

Após esse longo processo de cartografia, a nossa proposição, seguindo Deleuze (1978), é de, ao invés de somarmos as nossas tristezas, tomarmos sempre a alegria como ponto de partida. Sabemos que a aptidão de cada pessoa para afetar e ser afetado é relativa e contida dentro de certos limites. Nunca uma pessoa é separável de suas relações com o

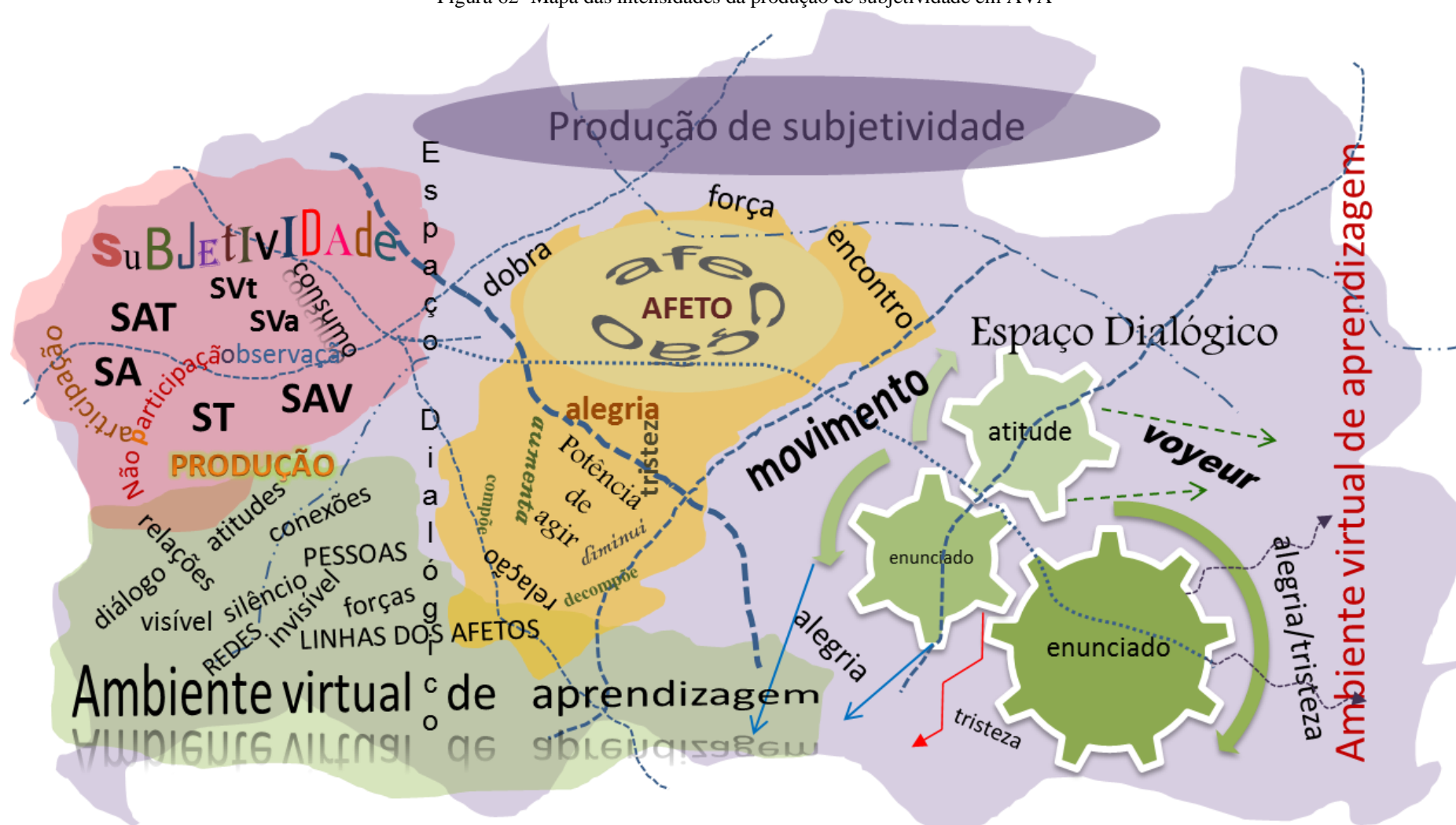
mundo: “a velocidade ou a lentidão dos metabolismos, das percepções, ações e reações entrelaçam-se para constituir tal indivíduo no mundo” (DELEUZE, 2002, p. 130). O esforço para aumentar a potência de agir não é separável de um esforço para elevar ao máximo o poder de ser afetado, a partir de encontros.

Assim, fica o convite para experimentarmos cada vez mais afetos-alegrias, compondo a nossa relação com o outro, com o mundo e aumentando a nossa potência de agir e, no nosso caso, criando outras possibilidades de formação de docentes online e de utilização do AVA num plano de criação.

Por essa cartografia, entendemos que o ambiente virtual de aprendizagem é um dispositivo de produção de subjetividade, que é a combinação do visível, do invisível, do dizível, do silêncio, das forças, atitudes, relações e linhas, que conectam as pessoas que o habitam e que pode, pelos encontros/desencontros, agenciar afetos alegres e tristes, compondo ou decompondo relações, aumentando ou diminuindo a potência de agir de cada um.

Antes de passarmos para a proposição de outro roteiro de viagem para a educação a distância e formação de docentes online, apresento o mapa (Figura 62) criado com as possibilidades e intensidades da cartografia da produção de subjetividade em AVA e interpretado pelo olhar de cada leitor.

Figura 62- Mapa das intensidades da produção de subjetividade em AVA



Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

5 PROPONDO OUTRO ROTEIRO DE VIAGEM

Um pouco de possível, senão eu sufoco...
Gilles Deleuze (1992, p. 131)

As reflexões e análises contidas nesta tese nos impulsionam a criar outras possibilidades de utilização do ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online. Com base na experiência da pesquisa empírica os processos de produção de subjetividade em AVA me provocaram a criar outro roteiro de viagem para a educação a distância e para a formação de professores de cursos online. Utilizei o conceito de utopia como fundamento para a construção desse “possível”, que é o uso do AVA no processo de formação de docente online na perspectiva da educação (a distância) desterritorializada. A utopia, nesse sentido, está relacionada ao desejo, e não ao que é inatingível. Compreendo utopia como possibilidade, como devir.

5.1 TERRITÓRIO, DESTERRITORIALIZAÇÃO, RETERRITORIALIZAÇÃO

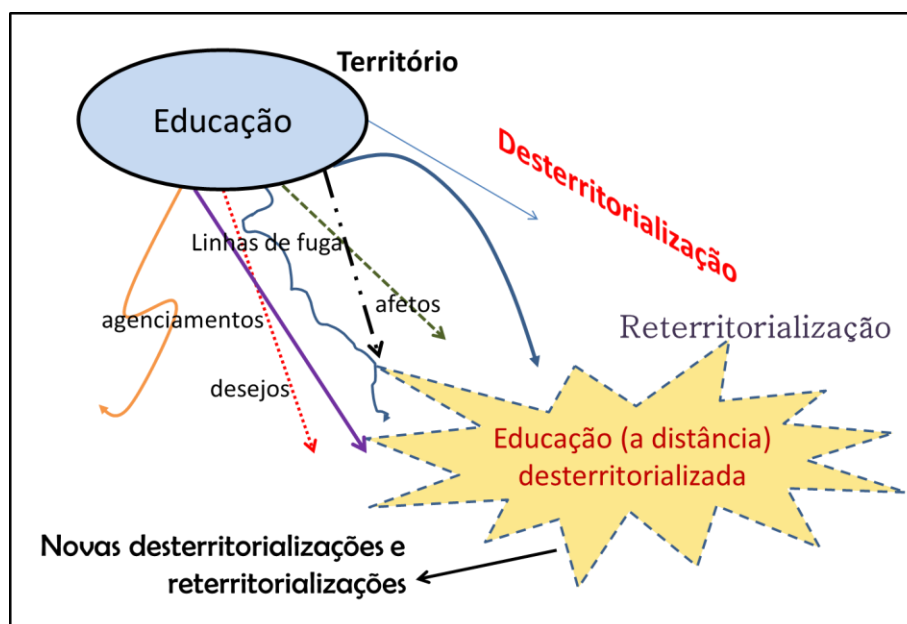
No contexto informacional e comunicacional da contemporaneidade, a educação online assenta nas tecnologias digitais em rede numerosas possibilidades de difusão e produção do conhecimento, projetando em suas propostas curriculares a utilização dessas tecnologias no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem. Como vimos no desenvolvimento da tese, atualmente muitas instituições de ensino estão implantando a educação a distância como forma de ampliar a abrangência dos seus programas.

Porém, ainda se observa, em muitos programas de formação de professores, a utilização das plataformas de aprendizagem, dos espaços interativos na perspectiva das mídias de massa, desconsiderando o potencial dessas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Com os meios de comunicação de massa, a subjetividade é perpassada por jogos semióticos, que resultam em balizamentos do pensar, do agir econômico, político e interpessoal (OLIVEIRA, 2006).

É evidente que a utilização dos espaços virtuais de aprendizagem na formação de professores modifica o domínio sobre o fazer docente praticado na modalidade presencial. Não se trata aqui de dicotomizar, colocando de um lado a educação presencial e, do outro, a

educação a distância, mas de pensar a educação online como um campo rico de possibilidades e potencialidades. A educação presencial é um território conhecido, poderíamos dizer que é a zona de conforto. Para que a educação a distância possa se constituir como outro território, faz-se necessário uma desterritorialização dessa educação constituída (Figura 63), utilizando vetores de saída, vetores de crítica, por meio das linhas de fuga, onde se encontram os desejos (DELEUZE; GUATTARI, 2009, 2007; GUATTARI; ROLNIK, 2010) para que as reterritorializações possam acontecer, e a educação a distância, utilizando as tecnologias digitais, possa ser constituída como um novo território, um território que promova afetos, em especial afetos-alegrias e o aumento da potência de agir das pessoas. As linhas de fuga, como descrevemos anteriormente, não indicam fugir da situação, mas “fazer fugir”, explorar os possíveis espaços de desterritorialização.

Figura 63 - Possibilidades de construção de uma educação (a distância) desterritorializada



Fonte – Elaborada pela própria autora, 2011.

Para que o movimento de desterritorialização e reterritorialização aconteça, é preciso encontrar linhas de fuga, linhas de desejo (que não são lineares e que atravessam o território “educação”) para que agenciamentos (diferentes dos que encontramos na sala de aula presencial) possam acontecer e criar outros ritmos, outras possibilidades da educação online se constituir como território/espço de criação, de autoria e aberto a novas desterritorializações e reterritorializações.

Neste estudo, roubo os conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização de Deleuze e Guattari (2009) e Deleuze (1988), para construir a proposta de outro roteiro de viagem para a educação a distância, para a formação de docentes online em AVA.

Deleuze, em entrevista (vídeo Abecedário de Gilles Deleuze, 1997), fala sobre o conceito de desterritorialização. Segundo ele,

Precisamos, às vezes, inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte.

Segundo Zourabichvili (2009), o termo "desterritorialização" é um neologismo surgido no livro *Anti-Édipo* e se difundiu amplamente nas ciências humanas. Esse conceito foi desdobrado pelos autores nos livros *Mil Platôs* (2009) e *O que é Filosofia* (2009a). Com base nesse conceito, nos propomos a pensar questões do território “educação a distância”, a desterritorialização e a reterritorialização dessa modalidade de ensino, segundo os vetores de saída, acontecimentos e agenciamentos na formação dos docentes online em ambiente virtual de aprendizagem.

Para compreender a significação da educação (a distância) desterritorializada, proposta neste estudo, é necessário fazer referência a três elementos: território, terra e reterritorialização.

Inspirado antes na etologia do que na política, o conceito de território decerto implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos. O investimento íntimo do espaço e do tempo implica essa delimitação, inseparavelmente material e afetiva (fronteiras problemáticas de minha "potência"). O traçado territorial distribui um fora e um dentro, ora passivamente percebido como o contorno intocável da experiência (pontos de angústia, de vergonha, de inibição), ora perseguido ativamente como sua linha de fuga, portanto como zona de experiência (ZOURABICHVILI, 2009, p. 23).

Distingue-se a desterritorialização relativa, que significa mudar de território, ou seja, reterritorializar de outra forma, da desterritorialização absoluta, do nômade¹¹³, que implica viver sobre uma linha de fuga para criar um novo território, o momento do desejo, o devir.

O nômade desconstrói o que está posto e faz brotar multiplicidades. O nomadismo tem como principal potencialidade o movimento de gerar desterritorializações. Nesse sentido, existem práticas e modos de vida que podem ultrapassar estruturas constituídas e serem resistentes a elas (DELEUZE; GUATTARI, 2008).

Para os autores é a expressividade, e não a funcionalidade, que explica a formação do território. O território faz emergir ritmos próprios que não indicam identidade e garantem a formação daquele domínio. A expressão que emerge do território formando-o não pode ser tomada como o pertencimento de algo que tem existência prévia ao ato expressivo. “O território é antes de tudo lugar de passagem” (id, p. 132) e a relação entre quem habita o território e o próprio território é de invenção recíproca e não de adaptação. Nesse sentido a habitação no AVA pode ser de criação, de autoria e não de adaptação a propostas pré-fixadas, determinadas, impostas. Na formação de docentes online compreendemos ser fundamental proporcionar possibilidades para que o professor invente, para que ele possa se autorizar a criar espaços coletivos para discussões e produção de conhecimentos.

Sabemos que em toda práxis há uma finalidade que pode ser, por um lado, vinculada aos interesses dominantes, repressora e, por outro, pode proporcionar criação, singularidade. A práxis pode ser alienante, dominante, mas também pode ser libertadora, ética. Não nos furtamos de compreender esses caminhos antagônicos, mas para além dessas dicotomias, de bem e mal, propomos um caminho baseado na criação de novos territórios para a educação a distância, para a formação de docentes online fundamentados na ética, na produção de subjetividade autorreferente, na experiência enquanto agenciadora dos desejos.

Criar um novo território é se aventurar, é trilhar caminhos diferentes, é se abrir a novos agenciamentos, é sair do espaço sedentário, estriado, é encontrar através da expressividade, das linhas de fuga outras e novas possibilidades. Essas linhas podem ser pontos de singularidades e possibilidade criativa, além de poder ser as que desterritorializam e reterritorializam criando, a partir do nomadismo, novos mundos, nova “vida”. Deleuze e Guattari (1997, p. 129) dizem que “é nômade todo processo (político, coletivo, individual, psíquico etc.) que traça uma linha de fuga aos aparelhos do Estado sedentário e de seus

¹¹³ Segundo Deleuze (1998), o nômade é o homem da terra, o homem da desterritorialização – ainda que ele seja também aquele que não se move, que permanece agarrado ao meio, deserto ou estepe. Portanto, o nômade, mesmo sem sair do lugar, foge para não se deixar capturar pelas ciladas do instituído.

subprodutos”. Há uma grande diferença entre o espaço sedentário e o nômade: “o espaço sedentário é estriado, cercado por muros e caminhos entre os cercados, enquanto o espaço nômade é marcado apenas por "traços" que se apagam e se deslocam com o trajeto” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.43).

Compreendemos que nas margens estão abertas as possibilidades, são os contornos e as dobras que nos permitem olhar e articular com o fora, com os espaços onde os afetos e os perceptos se mostram e emerge a singularidade na heterogeneidade. Considerando a educação a distância como um território constituído, espaço sedentário cheio de muros e, considerando que todo território é lugar de passagem, a proposta é trazer possibilidades de busca por linhas de fuga para repensar a EaD e criar a partir de um espaço nômade, deslocamentos de sentido e novas possibilidades de utilização dos espaços virtuais de aprendizagem. A partir desse estudo, propomos, portanto, uma micropolítica do afeto, da percepção, do diálogo e da autoria para/na formação dos docentes online em AVA.

Sabemos dos desafios de tecer esses caminhos de fuga numa educação a distância em que já está posto o que deve ser aprendido e ensinado ou no processo de formação em que já estão definidos os currículos de formação do docente online. Buscamos algumas brechas para uma formação mais ampla, onde o desejo possa ser construído, as singularidades possam emergir na multiplicidade, os afetos-alegrias possam ser constantes e a subjetividade autorreferente também possa ser produzida. Foucault (1991, p.91) já dizia que “onde há poder há resistência”, ou seja, mesmo em ambientes fechados, tradicionais de formação, pode-se buscar possibilidades de pequenas desterritorializações, de traçar linha de fuga e criar espaços abertos e dialógicos onde possam fomentar as singularizações na formação de professores para atuarem na educação online.

Este é um processo aberto, para o qual não há receitas e nem programas. O que pode fazer um educador incomodado com a serialização do processo de subjetivação é instalar-se em seu meio, à espreita dos acontecimentos e dos buracos, para agir neste fluxo, provocando pequenas desterritorializações no interior mesmo do território. Fazer vazar singularizações onde só há subjetivação. Não é um processo fácil, mas é apaixonante e desafiador (GALLO, 2010, p.241).

É esse desafio que me seduz. A partir das contribuições da pesquisa empírica, da experiência na educação online, do desafio da desconstrução da própria EaD e, compreendendo que pesquisar é criar, propomos um outro olhar para a formação de docentes online e para a EaD, a desterritorialização e reterritorialização dessa modalidade de ensino.

Salientamos que a desterritorialização não é o ponto de chegada, mas faz parte de um processo de criação de novos territórios.

5.2 EDUCAÇÃO (A DISTÂNCIA) DESTERRITORIZADA: UMA PROPOSTA

A formação docente, proposta nesse estudo, está em consonância com a proposta de Gallo (2008) de uma educação menor, baseado no conceito deleuzo-guattariano de literatura menor explicitado no livro *Kafka – Por uma literatura menor* (1977). Utilizando esse conceito na área educacional e, tomando emprestado para a educação a distância, podemos considerar uma educação maior aquela oficial, já instituída, sedimentada, aquela dos projetos, das políticas públicas pensadas por poucos e imposta para muitos. A educação menor, chamada nesse estudo de educação (a distância) desterritorializada, é como uma máquina de resistência ou máquina de guerra e não aparelho de Estado, é aquela micropolítica que resiste às políticas públicas impostas, que aproveita as brechas, os espaços vazios para trabalhar as singularidades.

Máquina de guerra, segundo Deleuze e Guattari (2008, p. 97) é “um fluxo de guerra absoluta que escoar de um polo ofensivo a um polo defensivo e não é marcado senão por quanta (forças materiais e psíquicas que são como que disponibilidades nominais da guerra)”. O conceito de máquina de guerra desestabiliza a máquina estatal, no caso desse estudo, a educação a distância oficial, massificadora. A máquina é uma construção marcada por fluxos de desejo, de interesses, conexões, por agenciamentos compostos de linhas de vários tipos: as linhas molares, duras, que amarram e levam a segmentações e as linhas moleculares, que não se deixam aprisionar, as linhas de fuga. São estas linhas que fazem a máquina de guerra, com sua multiplicidade e seus devires.

Como conceber a formação de docentes online em AVA na perspectiva da educação (a distância) desterritorializada? Como implementar uma educação (a distância) desterritorializada dentro de uma educação a distância maior, totalitária, impositiva?

As políticas públicas voltadas para a educação a distância impõem regras, definem projetos e propostas homogêneas, desconsiderando, muitas vezes, as peculiaridades da modalidade, da região, da cultura, das pessoas, desconsiderando a heterogeneidade, a multiplicidade, a singularidade. A educação (a distância) desterritorializada resiste aos fluxos instituídos da EaD oficial, pois é rizomática e não está preocupada com a instauração de “nenhuma falsa totalidade” (GALLO, 2008, p. 68). Não interessa à educação (a distância)

desterritorializada criar modelos, propor caminhos, impor soluções, o que importa é criar conexões, redes, “rizomatizar”, singularizar.

Segundo Deleuze e Guattari (1977) a literatura menor tem três características (1) desterritorialização da língua, (2) ramificação política, (3) valor coletivo. Gallo (2008) propõe pensar a educação menor e, no nosso caso, propomos pensar a educação (a distância) desterritorializada, a partir dessas características.

Na educação a distância, a desterritorialização também é da língua, pois descola a língua do seu território natural e transforma-se em

Uma espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional descoberto, mas um devir-outro da língua, uma minoração dessa língua maior, um delírio que a arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.15).

A educação, assim como a literatura, também é um ato político em essência. Na educação (a distância) desterritorializada a ramificação política evidencia-se ao trazer à tona a desterritorialização das políticas públicas da EaD oficial, circunscrevendo-se num nível micropolítico. Ela evidencia o agenciamento maquínico do desejo através da relação com o outro e com a tecnologia e o agenciamento coletivo de enunciação nos fluxos dialógicos ocorridos em ambiente virtual de aprendizagem.

Na educação (a distância) desterritorializada, os atos são sempre coletivos, as singularizações são coletivas, a partir da adesão de cada singularidade e conectam e interconectam gerando multiplicidades (GALLO, 2008). As interações são em rede, como o rizoma que não tem início nem fim, mas intensidades no meio, no entre. “Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeitos. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também” (id, p; 69).

Deleuze (1997) diz que

Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.

A educação (a distância) desterritorializada possibilita o encontro de um público variado, pois, potencialmente, pode chegar a diversos lugares e pessoas, em espaços e tempos

diferentes. Por sua ação de resistência aos territórios constituídos da educação a distância oficial que utiliza mídias de massa ou mídias interativas na perspectiva das mídias de massa, propõe produzir subjetividade a partir de uma ética do coletivo, do acontecimento, da autoria, do diálogo, do respeito ao outro, do afeto. Para que a educação (a distância) desterritorializada ultrapasse a utopia (como negação da realidade) e passe a ser, “desde a dimensão do desejo, referência de percurso”, (OLIVEIRA, 2006, p. 47), linha de fuga do território EaD, compreendemos como fundamental a utilização de estratégias que potencializem a produção de subjetividade ética, a produção de subjetividade autorreferente, as linhas dos afetos-alegrias.

Assim como Gallo (2008), sabemos que, ao propor a formação de professores de cursos online na perspectiva da educação (a distância) desterritorializada, não estamos imunes a riscos. A luta da minoria não é nada fácil. Corre-se o risco de se reterritorializar na educação a distância maior, desfazendo seu potencial crítico, tornando-se outra vez máquina de Estado. É preciso resistir com a convicção de que poderemos criar poros nesse terreno cristalizado e que sempre haverá brechas, fissuras e caminhos de fuga para novas desterritorializações.

Sob o ponto de vista social, a educação (a distância) desterritorializada, como qualquer modalidade de educação, precisa realizar-se como uma prática social significativa e consequente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão.

Para que seja introduzida a educação (a distância) desterritorializada na instituição é necessária uma prática educativa ético-estético-política (GUATTARI, 1993) para que ela possa se configurar efetivamente como uma modalidade educativa de qualidade e que cumpra os seus objetivos. É importante que a formação de professores para atuar na educação (a distância) desterritorializada seja prioridades nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino.

Para buscar linhas de fuga e possíveis desterritorializações na educação a distância oficial, assumimos o desafio de pensar em como agenciar desejos na formação de professores de cursos online em ambiente virtual de aprendizagem. Deleuze (1994) diz que agenciamento de desejo marca que o desejo jamais é uma determinação "natural", nem "espontânea".

5.2.1 Agenciamentos de desejo

No sistema capitalista ou no Capitalismo Mundial Integrado (CMI), a produção de subjetividade e a manipulação do desejo é uma arma poderosíssima na competição pelo controle e domínio do mercado (OLIVEIRA, 2006). Para compreendermos melhor essa característica do mundo globalizado é preciso levar em consideração não só a categoria econômica, mas também, as categorias culturais de produção de subjetividade. A análise da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem passa por uma análise semiótica de ressignificação da educação a distância e se insere na perspectiva da busca por linhas de fuga que nos permitam fazer a crítica à EaD tradicional e propor a concepção da educação (a distância) desterritorializada.

Na era dos meios de comunicação de massa a subjetividade é perpassada por jogos semióticos que resultam em balizamentos do pensar, do agir econômico, político e interpessoal. Interferindo nos domínios mais íntimos da vida privada. Os Meios de Comunicação Social modulam vontades, desejos, angústias e anseios, mobilizando diversas formas de práxis e construindo hegemonias, obtendo com isso o aval ideológico para a falácia da existência do sistema único de valor (OLIVEIRA, 2006, p. 44).

A partir da afirmação de Oliveira outras questões nos inquietam. Como produzir subjetividade autorreferente em AVA que não permitam capturas semióticas relacionados aos códigos dominantes da educação a distância oficial? Podemos utilizar técnicas para produzir subjetividade autorreferente, para agenciar o desejo num regime de dominação? Como produzir conceitos e agenciar desejos e práticas que não sejam capturados pelo regime semiótico dominante?

Não temos como garantir que o desejo será agenciado. A manipulação do desejo tornou-se uma arma poderosa nas mãos do capital na competição pelo controle do domínio dos mercados (OLIVEIRA, 2006). “Produzem-se agora desejos na forma de signos e não de objetos materiais. O consumo é menos alguma coisa real e mais propriamente um signo, porque é o signo que se deseja” (VILLAÇA; GÓES, 1998, p. 50).

As políticas públicas de formação de professores em ambiente virtual de aprendizagem quase sempre são homogêneas, não favorecem a produção de subjetividade singular, autorreferente. Elas contemplam as subjetividades da norma, mercadológica, que

chamamos de *legisubjetividade*¹¹⁴. O que faz com que o professor participe de um curso de formação a distância? o que o seduz? Como dialogar com os desejos? como agenciar o desejo dos professores para estar no AVA?

Feitas essas perguntas aos professores-parceiros da pesquisa ouvi algumas respostas que nos faz refletir sobre as subjetividades produzidas:

(EN10012012) Participo de cursos de formação para me manter atualizado.

(EN10012012) Por necessidade de trabalho e para aprimorar meus conhecimentos.

(EN10012012) Geralmente escolho curso a distância pela praticidade de poder estar em casa, poder participar em qualquer hora que quiser.

Essas respostas indicam que a produção da *legisubjetividade* é uma realidade na formação dos docentes online. O sistema cria uma realidade que mobiliza as pessoas predispondo-as ao consumo de cursos, a busca por formação por uma necessidade de se manter atualizado, de se inserir nessa modalidade de ensino ou para obtenção de certificação. A formalidade, a obrigatoriedade, a imposição de se manter atualizado provocam a produção da *legisubjetividade* e são castradoras e não promotoras do desejo. Ao estudarmos a formação de docentes online encontramos subjetividades (re)produzidas a partir da necessidade imposta de qualificação, do consumo da (in)formação.

Segundo Oliveira (2006, p. 45) as consequências desse processo são

a mistificação da realidade e o aprisionamento do desejo dos indivíduos em função de algo que não os satisfaz e não os realiza. Tais processos de subjetivação visam reforçar as estruturas sociais capitalistas. Os indivíduos tornam-se mais facilmente controlados, são domesticados por tais estruturas e passam a reproduzir as relações sociais capitalistas que, por sua vez, viabilizam a reprodução das forças produtivas capitalistas.

Compreendemos que todo desejo procede de um encontro que é arquitetado, construído. O desejo não é conservador, ele é produtivo, revolucionário e realiza-se sempre. O desejo não é espontâneo, só há desejo agenciado, maquinado. Porém, para que esse desejo possa realizar-se produtivamente numa máquina social é necessário que as condições socioculturais engendrem modos de subjetivação que favoreçam as condições para a produção do desejo. Os agenciamentos do desejo formam uma espécie de rizoma “com seus saltos,

¹¹⁴ Termo criado, nessa tese, para indicar a subjetividade da legalidade, da norma, do consumo em oposição à subjetividade plural, autorreferente, que contempla a singularidade.

desvios, passagens subterrâneas, caules, desembocaduras, traços, buracos etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.86). Mas, no outro lado, os agenciamentos sedentários fazem ressoar os buracos conjuntamente, acabam com as linhas de fuga, “subordinam a operação tecnológica ao modelo do trabalho, impõem às conexões todo um regime de conjunções arborescentes” (ibid., p.87).

Os processos de formação de professores nos colocam diante de uma realidade que desestimula, que atrofia o desejo. As instituições de ensino ao proporem formação para docentes online voltada para aspectos técnicos, impondo o currículo, coloca o desejo do professor num patamar quase inexistente.

Se pensarmos na formação em AVA, consideramos que o espaço virtual, por um lado, pode ser castrador do desejo, mas, por outro, também pode ser sedutor. Ele pode ser inibidor do desejo quando, por exemplo, restringe a participação por falta do acesso á própria tecnologia, por elucidar os limites pessoais de uso dessa tecnologia, por expor, em certa medida, as pessoas, por proporcionar afetos-tristezas. Porém, ele pode ser sedutor quanto provoca uma busca por novos conhecimentos, quando favorece processos de produção coletiva, quando proporciona encontros, afetos-alegrias, quando favorece a participação mesmo que haja distância física entre os atores do processo educacional, quando proporciona a utilização de um espaço contemporâneo e potencialmente rico para a formação.

Pensando no AVA como um espaço que pode seduzir cabe aqui algumas questões reflexivas: O que pode fazer com que o AVA agencie o desejo dos professores? Como fazer com que o AVA seja sedutor para a formação? Não há como garantir o agenciamento do desejo, porém, podemos pensar em algumas estratégias que podem favorecer o desejo pelo conhecimento, pelo saber na formação de docentes online: (i) o projeto coletivo que considere a experiência, a história de vida do professor; (ii) o *design* da plataforma de aprendizagem; (iii) a proposição do ambiente; (iv) a proposta metodológica e pedagógica que favoreça a criação, que proporcione espaços abertos para a autoria, que considere o desejo coletivo; (v) a forma e a qualidade da interação, o favorecimento ao diálogo; a linguagem sedutora utilizada pelos professores; (vi) a qualidade do material disponibilizado; (vii) as políticas públicas que favorecem a participação do professor disponibilizando tempo para as interações; (viii) espaços abertos que favoreçam a polifonia, a multiplicidade, os afetos-alegres, podem ser pensados no sentido de agenciar o desejo.

Não queremos que os desejos dos professores de participar de formação sejam agenciados por uma necessidade burocrática. Mas, acreditamos que é possível utilizar

estratégias que favoreçam a produção de subjetividade autorreferente e que possa impulsionar a educação (a distância) desterritorializada.

As linhas dos afetos no AVA que provocam a desterritorialização também podem ser outra possibilidade de agenciamento do desejo. O afeto, como vimos na cartografia da produção de subjetividade em AVA, é um vetor capaz de agenciar. As linhas do afeto atuam como fluxo no encontro com outros corpos. No AVA os corpos se encontram virtualmente e podem construir redes. A construção das redes produz o plano de imanência. Deleuze (2002) diz que é no plano de imanência que estão todos os corpos, almas e indivíduos e é o plano que os corpos, potência de afetar e ser afetado, percebem e, ao mesmo tempo, compõem a realidade.

Compreendemos que é muito mais difícil, mas possível, planejar, organizar, criar, implementar um espaço virtual formativo, um ambiente virtual de aprendizagem aberto à criação, que pense a singularidade, a diferença, que agencie o desejo coletivo, do que um curso que pense a homogeneização, a massificação. As políticas públicas do virtual, da educação a distância massificadora produzem cursos homogeneizantes, redutores e que, em geral, não conseguem agenciar o desejo pela construção do conhecimento vinculado à ética, mas apenas agenciar o desejo da burocracia, da legalidade, do consumo, produzindo e sendo produzido pela *legisubjetividade*.

5.2.2 Agenciamento maquínico e agenciamento coletivo de enunciação

Segundo Deleuze e Guattari (2007, p. 31) um agenciamento remete a um “estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros”. Os agenciamentos coletivos tanto são maquínicos quanto de enunciação. Os agenciamentos de enunciação tem forte articulação com a teoria bakhtiniana e o caráter coletivo da produção de subjetividade (GUATTARI, 2008) insere-se na mesma perspectiva em relação à linguagem em Bakhtin. Em *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 2007), o discurso indireto livre (BAKHTIN, 2000) no qual o sujeito do enunciado e da enunciação se confundem em uma só voz coloca-se como forte interlocutor da pragmática de Deleuze e Guattari para pensar os agenciamentos coletivos de enunciação. Segundo os autores, Bakhtin insistiu no caráter social da enunciação, opondo-

se ao subjetivismo e ao estruturalismo. Portanto, o conceito de agenciamento coletivo de enunciação, em Deleuze e Guattari, tem uma forte articulação com a teoria bakhtiniana.

Na educação a distância, observa-se tanto o agenciamento maquínico, na relação homem/máquina, quanto o agenciamento de enunciação, na relação homem/escrita no espaço virtual (Figura 64). Deleuze e Guattari (2007, p. 31) dizem que no aspecto semiótico “o agenciamento não remete a uma produtividade de linguagem, mas a regimes de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua”.

Figura 64 - Conceito de agenciamento baseado na teoria deleuzo-guattariana



Fonte: Elaborada pela autora, 2011.

A expressão refere-se ao conteúdo sem representá-lo ou descrevê-lo, mas intervêm nele. O agenciamento é comunicação direta sem mediação, sem subordinação ou hierarquia. O agenciamento familiar, da mídia, do trabalho são exemplos de agenciamento coletivo de enunciação. O agenciamento não diz respeito nem a uma entidade individualizada, nem a uma entidade coletiva, social predeterminada. Ele opera por implicação entre processos, movimentos, fluxos heterogêneos.

No ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online os agenciamentos coletivos podem produzir fluxos: fluxos dialógicos, fluxos afetivos, fluxos atitudinais. Esses fluxos nos indicaram, na tese, os processos de produção de subjetividade no ambiente virtual de aprendizagem.

Portanto, as subjetividades no ambiente virtual, como cartografamos, podem ser produzidas, também, por agenciamentos de enunciação. Axt (2006) afirma que há uma multiplicidade de posições enunciativas, potencializando (pelos cruzamentos entre esses heterogêneos) os modos de enunciar; em uma palavra, há multiplicidade de natureza dialógica instaurando processos de produção de sentidos, potencializando processos de criação e de autoria. O sentido é potencialmente infinito e só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro). O conceito de sentido na compreensão bakhtiniana reconhece que não há um “sentido em si”, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo de uma cadeia do sentido (BAKHTIN, 2000). Podemos dizer “(já numa ótica mais deleuziana), que da heterogeneidade e das conexões entre os heterogêneos é que emergem linhas de criação, de invenção” (AXT, 2006, p. 265).

Quando Deleuze e Guattari pensam o conceito de agenciamento coletivo de enunciação, retomam a noção de discurso indireto de Bakhtin (2000) enfatizando que há muitas vozes em uma voz, pois todo discurso é indireto. Esse caráter coletivo da linguagem indica que mesmo em uma escrita individual há muitas vozes em diálogo. No AVA essas vozes se misturam e se mostram em cada enunciado, em cada silêncio, em cada atitude.

O conceito de agenciamento maquínico põe em conexão fluxos, processos, criam formas, estabelece relações de comunicação sem determinismo, capazes de gerar diferentes produtos e a heterogênese da sua própria máquina (KASTRUP, 2008), diferente da relação mecânica que se dá entre elementos prévios e que se forem observadas as mesmas relações e os mesmos elementos obteremos sempre o mesmo produto.

Continuando na perspectiva da utopia como possibilidade, como devir na construção da educação (a distância) desterritorializada, pensemos em outras possibilidades de comunicação em AVA para a formação de docentes online.

5.2.3 Comunicação transversal

Outra característica proposta para a educação (a distância) desterritorializada é a transversalidade comunicacional (GUATTARI, 2004, DELEUZE, 1998). O conceito de transversalidade foi proposto por Guattari no contexto da análise institucional dos anos 60, servindo-lhe para pensar o que ocorrera em maio de 68¹¹⁵. A transversalidade é o movimento

¹¹⁵ Em maio de 1968, houve uma grande onda de protestos na França, que teve início com manifestações estudantis para pedir reformas no setor educacional. O movimento cresceu e evoluiu para uma greve de trabalhadores, que balançou o governo do então presidente da França, Charles De Gaulle. Os universitários se

de abertura comunicacional, de desestabilização dos eixos dominantes de organização da comunicação nas instituições: eixo vertical de hierarquização da comunicação entre os diferentes e o eixo horizontal de homogeneização da comunicação entre os iguais (PASSOS e BARROS, 2010). Deleuze traz à tona esse conceito no livro *Proust e os signos* (1998) quando analisa a posição do narrador em relação à obra afirmando que o narrador se relaciona com a obra numa dimensão de transversalidade comunicacional, ou seja, como máquina catalisadora dos afetos¹¹⁶.

Por compreender que esse é um conceito importante na perspectiva de mudança na forma de comunicação nos ambiente virtuais de aprendizagem, roubaremos, mais uma vez, o conceito de Guattari e Deleuze para propor outro tipo de comunicação em AVA que favoreça o diálogo, a construção e difusão do conhecimento e produção de subjetividade autorreferente, singular.

Portanto, vislumbramos um terceiro eixo na comunicação em AVA que cruza os eixos vertical e horizontal. Enquanto o eixo vertical da comunicação hierarquiza a comunicação dos diferentes, a comunicação horizontal homogeneiza a comunicação na corporação dos iguais. O eixo vertical, hierárquico é muito comum nos cursos a distância para a formação de docente online. O plano da transversalidade

expressa uma dimensão da realidade que não se define nos limites estritos de uma identidade, de uma individualidade, de uma forma (esse saber, o meu saber, o saber que o outro tem e que pode me transmitir), mas experimenta o cruzamento das várias forças que vão se produzindo a partir dos encontros entre os diferentes nós de uma rede de enunciação da qual emerge, como seu efeito, um mundo que pode ser compartilhado pelos sujeitos (PASSOS; EIRADO, 2010).

A comunicação transversal, proposta para a educação (a distância) desterritorializada, tem como enfoque a multivocalidade, o favorecimento à expressão da diversidade de sentidos, a polifonia – entrecruzamento de vozes na perspectiva do aumento do grau de abertura comunicacional.

uniram aos operários e promoveram a maior greve geral da Europa. Isso enfraqueceu politicamente o general De Gaulle, que renunciou um ano depois. Alguns filósofos e historiadores afirmaram que a rebelião ocorrida em maio de 68 foi o acontecimento revolucionário mais importante do século XX, porque não se deveu a uma camada restrita da população, como trabalhadores ou minorias, mas a uma insurreição popular que superou barreiras étnicas, culturais, de idade e de classe.

¹¹⁶ Afetos, nesse caso, são entendidos não apenas como os sentidos do corpo, mas as sensações, predisposições psicológicas e sentimentos que se expressam através da subjetividade do homem moderno, estilizado pela progressiva rede de informação na qual ele se envereda e passa a habitar (COELHO, 2003).

A transversalidade como princípio metodológico em AVA propõe à abertura aos diversos pontos de vista. A comunicação nos ambientes virtuais para formação de docentes online é, em geral, verticalizada e as instâncias de poder presentes no ambiente, em certa medida, não favorecem o diálogo, não agenciam o desejo, impondo o que deve ser aprendido, ensinado, discutido, favorecendo, em certa medida, a ação do *voyeur*, do observador, daquele que nada produz, mas consome o que é produzido no AVA.

A partir das possibilidades da comunicação transversal também podemos pensar em um contraponto ao *voyeur* que, como vimos na cartografia da produção de subjetividade no ED, é uma figura muito presente no ambiente virtual. Na perspectiva da comunicação transversal, pode surgir o *planeur*¹¹⁷ como um tipo interessante no AVA. O *planeur* é o típico pensador que não está vinculado a grandes escolas de pensamento, ele é do dia-a-dia, da rua, ele plana pelo cotidiano, é livre. Ele não é aquele aficionado pelo ambiente virtual, também não é o que somente consome. Ele consegue se inserir no AVA de forma tranquila, leve, por vezes produzindo, agenciado pelo desejo, pelos afetos alegres e outras vezes consumindo a partir das demandas do próprio cotidiano.

A proposta de transversalidade comunicacional em AVA parece, em princípio, utópica, no sentido de projeção futura como território jamais alcançável, mas pode indicar outros graus de abertura comunicacional que vão do ponto de vista proprietário (baixo grau de abertura e referência de si), passando por pontos de vista não proprietários (aumento do grau de abertura e referência no coletivo) até a expressão sem ponto de vista, isto é, uma experiência que encarna as próprias flutuações do plano comunicacional (PASSOS; EIRADO, 2010).

Indicando a comunicação transversal em AVA estamos tratando da escuta e da vivência das singularidades, das diferenças, em detrimento do senso comum e/ou do consenso. A comunicação transversal pode catalisar os afetos, produzir o *planeur*, promovendo o agenciamento do desejo e produzindo, também, subjetividade autorreferente.

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, e ter

¹¹⁷ Utilizamos o termo *planeur*, por sugestão de Eduardo, orientador desse estudo, como contraponto ao *voyeur*, que significa “planador” em francês, para indicar a possibilidade de uma atitude interessante no AVA. Enquanto o *voyeur* é aquele que só observa, que consome vorazmente o que é produzido no AVA, o *planeur* é aquele que “plana” no AVA, que consegue, com tranquilidade, com equilíbrio, produzir e consumir a partir do seu cotidiano, do seu dia a dia.

sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. [...] 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, faze-lo passar ao lado do plano de consistência. (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 24).

É na busca desse lugar favorável, a partir de pequenas desterritorializações e reterritorializações que propomos a formação de docente online na perspectiva de uma educação (a distância) desterritorializada. Agenciar o desejo, experimentar a comunicação transversal, propor micropolíticas de formação docente que encontre ressonância na criação, na produção coletiva, na autoria, na práxis, na construção de novos sentidos para a educação online: esse é o nosso roteiro de viagem, essa é a nossa proposta.

A viagem é como um rizoma que não tem começo nem fim, apenas intensidades. Portanto, a viagem não termina, ela é um meio que transborda e deixa marcas, desestabiliza, desterritorializa, produz outros territórios, agencia o desejo da viajante por novas rotas, novas aventuras, novas descobertas. Não existe limite, apenas desejo.

*Uma viagem,
uma longa viagem por lugares,
momentos que não deveriam
ter se perdido no passado,
nem estar tão longe no futuro.
Uma viagem pelo mundo,
mundo da imaginação,
onde não existe limite, tempo, fronteira,
apenas o desejo.
Desejo de viajar e não mais voltar.
Luh Moura (2012)¹¹⁸*

¹¹⁸ Finalizo esse trecho da viagem com um poema de Luh Moura, minha filha, que, com seus 13 anos, soube expressar um pouco do que vivo e sinto. A viagem não tem fim, a desconstrução acontece a cada momento e impulsiona a busca por novos horizontes.

CONCLUSÃO: DO CAOS À ABERTURA PARA OUTRAS VIAGENS

*Pedimos somente um pouco de ordem
para nos proteger do caos.*
Deleuze e Guattari (2009a, p. 255)

Durante essa viagem, ordenei as ideias para evitar o caos¹¹⁹. Muitas vezes, agarrei-me a opiniões, experiências, autores, teorias, como um guarda-chuva que me protegia. O guarda-chuva me acompanhou durante todo o percurso, porém, várias vezes, foi preciso deixá-lo de lado, caminhar na chuva e no sol para produzir outras cartografias desvinculadas de ideias preexistentes e do idealismo da militante, abrindo espaço para outra visão de educação a distância, de formação de docentes online, de ambiente virtual de aprendizagem e de subjetividade. Compreendi que o mergulho no caos faz parte da desconstrução provocada na produção da própria tese, faz parte da vida. Pensar é vivenciar o caos e criar zonas de possibilidades e potencialidades. O relato da viagem e a própria viagem, como caos, desdobraram-se nesta tese.

Como acontece a formação de docentes online nas IESs? Que subjetividades são produzidas nos ambientes virtuais de aprendizagem para a formação de docentes online? O que se configura como ambiente virtual de aprendizagem? E subjetividade? Essas questões nos colocam no cerne das discussões contemporâneas sobre o uso das tecnológicas digitais, dos espaços virtuais interativos na educação e nos impulsionam ao cotidiano, à experiência da formação, à vivência em AVA e seus desdobramentos.

A resposta à principal questão da pesquisa – *a partir da experimentação para criar condições de possibilidade de formação de docentes online, que subjetividades são produzidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e como se processam?* – foi sendo explicitada na medida em que a cartografia foi se desenhando, que a intervenção foi se desenvolvendo, que os enunciados dos professores, que as redes construídas nas interfaces do ambiente virtual de aprendizagem – Espaço Dialógico – e as linhas dos afetos foram aparecendo e sendo interpretados.

Neste estudo, não nos interessou apenas refletir sobre a formação de docentes online em ambiente virtual de aprendizagem. Tentamos sair do plano meramente interpretativo e apostar no plano propositivo e interventivo a fim de superar nossos atuais limites de ação nos

¹¹⁹ Deleuze e Guattari (2009a) definem o caos menos pela sua desordem do que pela velocidade infinita com que se dissipa toda a forma que nele se esboça. É um virtual que, enquanto velocidade absoluta, faz nascer e esvaziar todas as formas possíveis.

processos formativos. Assim, para além de um estudo analítico, procuramos nos envolver com o campo de pesquisa, vivermos intensamente com os professores-parceiros no AVA, intervindo, experimentando, propondo outra metodologia de formação de docentes online, aprendendo e ensinando, produzindo conhecimentos na cartografia dos movimentos, das tensões, das linhas dos afetos e das subjetividades produzidas no ambiente virtual de aprendizagem. Segundo uma escolha epistemológica, seguimos a linha da formação de docentes online em AVA como uma práxis produtora de subjetividade baseada no exercício da ética (OLIVEIRA, 2012).

Sabemos que as dimensões da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem não se reduzem ao que podemos observar, avaliar, analisar. Porém, a experiência aliada às teorias que deram sustentação à tese nos permitiram vivenciar e cartografar as subjetividades produzidas no processo de formação de docentes online em AVA no contexto específico daqueles professores, daquela instituição, daquela plataforma de aprendizagem, naquele tempo e espaço. Foi preciso um longo diálogo com as teorias deleuzo-guattariana e bakhtiniana com o olhar e o sentir da nossa época e baseada em nossas perguntas (que não foram as dos autores). Não utilizamos essas teorias apenas para refletir sobre o nosso objeto de pesquisa, mas para produzir, no contexto da formação de docentes online, da educação a distância e da utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, outros conceitos, outros acontecimentos, outros devires.

A interlocução, muitas vezes intensa e tensa, com Deleuze, Guattari, Bakhtin, com Eduardo Oliveira, Margarete Axt e tantos outros autores, me ajudou a cartografar o que tinha visto, ouvido, sentido e vivido, a interpretar os afetos alegres e tristes que aumentaram ou diminuíram a minha potência de agir durante todo o processo do doutorado, assim como a dos professores-parceiros no campo de pesquisa. Nessa troca eu/outro, houve uma profunda desconstrução de certezas, de saberes arraigados, de uma “identidade”. Fui driblando verdades, criando brechas para a produção de territórios singulares, múltiplos, abertos a novas desterritorializações e reterritorializações na educação online, na formação de professores, no uso dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A realização deste estudo significou construir uma cartografia da produção de subjetividade em AVA, com base na intervenção no campo de formação de docentes online da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e implicação da pesquisadora-viajante para produzir conhecimentos segundo as percepções, os afetos vividos nas relações com o campo, ligando a pesquisa à vida, desencadeando processos de desterritorialização e produzindo subjetividade no processo de afetação mútua.

No desenvolvimento da tese, surgiram algumas dobras que fizeram parte do processo da cartografia. As dobras nos impulsionaram a resistir à ideia de um mundo dado, previsível e nos mostraram que o mundo é sempre inacabado, que não existem dualidades, bem e mal, certo e errado, sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, mas existem processos contínuos de produção de novos territórios, processos de subjetivação. A dobra diz respeito, tanto ao território em si, quanto à produção desse território.

A primeira dobra é a cibercultura, que, como cultura contemporânea, estrutura formas de comunicação, de vivência com o uso das tecnologias digitais em rede. O ciberespaço, de onde emerge a cibercultura, aliado à dominação do capital, elimina os limites definidos de espaço e tempo, produzindo efeitos de subjetivação capitalística, modelando espaços lisos de produção de subjetividade homogeneizadora, massiva, e possibilitando linhas de fuga no modelo hegemônico e produção de subjetividade autorreferente. As tecnologias da informação e comunicação podem nos conduzir, tanto à repetição do mesmo, à reprodução, à tendência homogeneizante das mídias de massa, quanto à invenção do diferente, ao exercício da alteridade, da heterogeneidade, da singularidade e, talvez, possam construir novas possibilidades de produção de conhecimentos, de cursos a distância, de formação de docentes online, novos devires.

As políticas públicas voltadas para a educação a distância surgem como outra dobra neste estudo. Analisando a história da EaD no Brasil nas últimas décadas, percebemos um crescimento exponencial da oferta de cursos a distância. São graduações, pós-graduações, cursos de extensão e aperfeiçoamento, além dos cursos livres. Muitos desses cursos foram (e alguns ainda são) criados para atender a um grande número de pessoas que não tinham acesso a cursos presenciais. No Brasil, a educação a distância faz parte das políticas públicas contemporâneas. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, a implementação da legislação específica para a modalidade e o incentivo do poder público criaram condições para o crescimento da EaD. Porém, via de regra, o que ainda predomina na EaD brasileira é o modelo baseado na autoaprendizagem e na produção em massa, ou seja, cursos produzidos em larga escala para atender ao consumo massivo. Iniciativas inovadoras e pesquisas na área começam a surgir em algumas instituições públicas.

A proposta da educação (a distância) desterritorializada, apresentada nesta tese, teve a intenção de contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento de cursos online que ultrapassem o atual modelo de EaD, trazendo à tona outras possibilidades de utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem na perspectiva da singularização, da heterogeneidade e da diferença.

Nesse cenário da educação a distância no Brasil, surge um grande desafio para as políticas públicas de EAD: a formação de docentes online. Mais uma dobra da tese. No contexto da cibercultura, da utilização das tecnologias digitais e do ciberespaço na educação, surgem desafios de formação de professores específicos desse tempo. Criar processos formativos que favoreçam a autoria, a utilização de tecnologias digitais contemporâneas, o uso de novas linguagens na educação é um dos grandes desafios atuais, em especial, para as Instituições de Ensino Superior que estão inserindo a educação online nos seus programas. Ainda há resistência de muitos professores ao desenvolvimento de projetos e cursos na modalidade a distância na perspectiva da singularização, de espaços heterogêneos de formação, de autoria, de criação, e à atuação na docência online.

Estamos vivendo um momento de passagem entre a formação de professores em espaços clássicos e a formação em espaços virtuais e híbridos. As pessoas, ao se depararem com ambientes virtuais, transferem, em certa medida, o vivido nos espaços presenciais, produzindo subjetividades que não são específicas dos espaços presenciais de formação, tampouco dos espaços virtuais. A convivência entre as mídias de massa que homogeneízam e as mídias interativas que potencializam a singularização é uma característica da fase de transição que estamos vivenciando. A adaptação e, ao mesmo tempo, a invenção de novos modos de uso das tecnologias digitais, dos ambientes virtuais de aprendizagem na educação, na formação de docentes online, está produzindo subjetividades que estão no entremeio, que ora se aproximam do vivenciado nos espaços tradicionais de formação, ora se mobilizam para a criação, para a produção de subjetividade autorreferente.

Evidencia-se, assim, a importância do exercício de elaboração, execução e implementação de processos formativos de docentes online que promovam a autoria, a invenção de si e do mundo. Por isso, a experimentação, desenvolvida neste estudo, teve o propósito de criar condições de possibilidade de formação de docentes online em AVA pela produção coletiva e colaborativa do conhecimento, onde um pode contribuir com a formação do outro, desvinculando-se dos cursos pré-formatadas, com conteúdos pré-definidos e abrindo possibilidades para uma formação vinculada à práxis da educação online. Reconstruímos a categoria práxis em sua dimensão ética, a fim de elucidar os complexos movimentos contemporâneos e perceber como as subjetividades são modelizadas em suas dinâmicas e as singularidades podem (ou não) emergir no ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online.

Na experimentação, os professores viveram um deslocamento de perspectiva de formação baseada em curso definido de antemão para um espaço formativo construído no

acontecimento, nas demandas da própria prática da educação online. Propor a formação como acontecimento é fazer com que os professores possam experimentar linhas de criação, desterritorializando conhecimentos, acolhendo a diferença e abrindo possibilidades de criação de novos territórios na educação a distância.

Prosseguindo nas dobras da tese, a produção de subjetividade surge como a dobra que conecta as outras dobras. Compreendemos que a subjetividade não é da ordem do dado, da essência, não é algo previsível e controlado, mas é da ordem da produção, do devir e cria possibilidades de modos de ser e de viver. Produzimos e somos produzidos pelas conexões, pelos encontros com o outro e pelos agenciamentos que nos afetam. Assim, não falamos mais de um sujeito dado *a priori*, mas de devires.

A subjetividade contemporânea está ancorada em dispositivos capitalísticos, que capturam os desejos e tentam padronizar, formar sujeitos consumidores de produtos sociais, econômicos, culturais. Porém, mesmo nos modos dominantes e hegemônicos, há possibilidades de desvios, de produção de linhas de fuga, pois a subjetividade é essencialmente coletiva e dinâmica, mas vivida por cada pessoa em sua existência singular, que pode, a depender de elementos do contexto social e das linhas de força presentes, assumir numa relação de alienação, de opressão ou de expressão e criação.

Assim, as tecnologias digitais, os ambientes virtuais de aprendizagem podem proporcionar, simultaneamente, uma homogeneização da subjetividade e uma heterogeneidade e singularização dos seus componentes.

Dessa perspectiva da subjetividade, da experiência vivida no Espaço Dialógico para a formação de docentes online e das teorias que deram sustentação à tese, definimos ambiente virtual de aprendizagem como um dispositivo de produção de subjetividade, que é a combinação do visível, do invisível, do dizível, do silêncio, das forças, atitudes, relações e linhas que conectam as pessoas que o habitam e proporcionam afetos alegres e tristes, aumentando ou diminuindo a potência de agir de cada pessoa.

Considerando as dimensões de um dispositivo, situamos o AVA como um dispositivo que faz ver, faz falar, faz silenciar, faz subjetivar. O dispositivo-AVA é composto por linhas, curvas, regimes transitórios, que estão sempre predispostos à variação de movimento, intensidade, direção, afecção e pode ser, por um lado, ambiente rizomático propício para a construção de sentidos, espaço de possibilidades de expressão, e por outro lado, espaço de recalque, de produção de subjetividades massificadoras, homogeneizadoras.

Para cartografar as subjetividades produzidas no ambiente virtual de aprendizagem, no Espaço Dialógico, utilizamos o afeto, a alegria e a tristeza, como categorias interpretativas. Os

vários enunciados, como afecção, foram interpretados a partir da alegria e todos os afetos advindos dela, da tristeza e todos os afetos que se ligam a ela, da oscilação entre alegria e tristeza. A ação de observar as interações de dentro ou de fora do ambiente virtual de aprendizagem foi analisada como *voyeur*.

Considerando que o afeto tristeza diminui a potência de agir, e o afeto alegria aumenta a força de atuar, a análise dos enunciados evidenciou que, durante todo o processo da pesquisa, houve uma convivência entre Enunciados alegres (A), tristes (T) e Enunciados que oscilavam entre a alegria e a tristeza (AT). Nos espaços mais informais, como o fórum de apresentação e o *chat*, os Enunciados “A” preponderaram. Nos fóruns de discussão específicos sobre os encaminhamentos do curso, foram observados, além dos Enunciados A, Enunciados T e AT. Os Enunciados T apontam limites (das políticas públicas de EaD ou de inserção das TICs na educação; pessoais do professor; da EaD ou da tecnologia propriamente dita; da metodologia, estratégias, gestão do curso em que estavam atuando; da formação para a atuação na EaD ou para o uso das TICs na educação) sentidos pelos professores como restritores e que podem provocar a diminuição da potência de agir. Na medida em que os diálogos foram acontecendo, que os encontros foram sendo oportunizados, constatamos um aumento dos Enunciados A (alegria) e AT (oscilação entre a alegria e a tristeza), abrindo brechas para possível mudança de contexto.

Analisando cada fórum e *chat* como uma rede homogênea e os enunciados como desdobramentos dessa rede, constatamos que os fóruns e os *chats* mais informais tendem a ser uma rede A, pois as pessoas parece se sentirem mais à vontade para interagir e são mais participativas. Os fóruns vinculados às questões de metodologia, de gestão, de discussões teóricas tendem a se configurar como rede AT ou T, pois a maioria das pessoas se posiciona algumas vezes como participantes e, outras vezes, como *voyeur*, além de aparecerem, como desdobramento da rede, alguns Enunciados AT e T. Esclarecemos que a rede A não produz, necessariamente, subjetividade autorreferente, assim como a rede T não produz subjetividade massiva. Tudo vai depender dos afetos que ela é capaz. A subjetividade autorreferente é produzida pela intensidade dos encontros, pela criação, pelas linhas de fuga, pelas fissuras que provoca, pelos afetos alegres que proporciona um aumento da potência de agir, podendo ser produzida tanto nas redes A quanto nas redes T ou AT. As subjetividades massivas são produzidas pela homogeneização das pessoas, centradas na padronização dos comportamentos e desejos, não proporcionam a singularidade e provocam afetos tristes diminuindo a potência de agir.

Avançando na cartografia das subjetividades produzidas no AVA, identificamos as principais ações dos professores no Espaço Dialógico: participar ativamente; ser *voyeur* dentro do AVA; atuar como *voyeur* fora do AVA; não participar. Essas ações não são isoladas, são movimentos de idas e vindas, desencadeados pelo que as conexões, os encontros produzem em cada um, compondo ou decompondo relações. Considerando essas atitudes e, ainda, tendo como base a dimensão dos afetos, identificamos as seguintes subjetividades no AVA: Subjetividade SA (alegre); Subjetividade ST (triste); Subjetividade SVa (*voyeur* dentro do AVA); Subjetividade SVt (*voyeur* fora do AVA); Subjetividade SAT (alegre e triste); Subjetividade SAV (alegre e *voyeur*).

Os afetos modulam a realidade pelo efeito do encontro, das relações com o outro, implicando um aumento ou diminuição da potência de agir. Se o modo de existir e viver se expressa por um poder de ser afetado, no ambiente virtual de aprendizagem o encontro com o outro, as relações estabelecidas produzem afetos e subjetividade enquanto potência. Lembramos que os afetos são movimentos que sofrem variações e podem aumentar-diminuir continuamente a força de existir. No AVA, a participação (ou não) de um pode proporcionar afetos alegres ou tristes, aumentando ou diminuindo a potência de agir.

No Espaço Dialógico as subjetividades SA, ST, SVa, SVt, SAT e SAV foram produzidas no movimento de encontros e desencontros, de diálogos e silêncios, de autoria e consumo, transformando continuamente a potência de um modo de agir.

Na cartografia, consideramos que a subjetividade SA é produzida pela participação no ambiente virtual de aprendizagem. Quem é afetado pela potência da interação e pode afetar outros para a participação produz subjetividade SA. Os que não participam produzem subjetividade ST, pois não se envolvem com o coletivo indicando uma posição de acomodação e alienação. O *voyeur* que observa de dentro do AVA produz subjetividade SVa, pois apenas consome o que é produzido no ambiente virtual. O *voyeur* que observa de fora do AVA o que se passa dentro, especificamente nos fóruns de discussão, produz subjetividade SVt, sem se envolver com o coletivo. As pessoas que se inserem, eventualmente, no AVA e logo se afastam, não se comprometendo com a construção do conhecimento, produzem subjetividade SAT. O que, por vezes, se insere no processo de produção coletiva no AVA e outras vezes atua como *voyeur* produz subjetividade SAV, pois ele pode, em alguns momentos, estar agenciado pelo fluxo dialógico e produzir conhecimentos e, em outros momentos, apenas consumir o que está sendo construído no ambiente, evidenciando uma oscilação entre duas posições subjetivas distintas, um de tendência consumista e outra de tendência dialógica.

A cartografia da produção de subjetividade em AVA evidenciou que:

- Habitando o território ambiente virtual de aprendizagem, muitos professores experimentam devires, agenciamentos, afetos alegres, abrem-se para outras formas de ensinar, de aprender, de se formar com o outro e de viver na contemporaneidade, participando do fluxo dialógico e produzindo subjetividade SA, que pode ser mobilizada para ser subjetividade singular ou massiva. Outros professores, no entanto, são agenciados, em algum momento, por afetos tristes, não conseguindo se inserir como autores, produtores no ambiente virtual de aprendizagem, demonstrando uma atitude passiva e de alienação diante do processo formativo e produzindo subjetividade ST, subjetividade SVa ou SVt. Outros ainda participam esporadicamente, deixando, em alguns momentos, as suas marcas e se afastando em seguida, não se comprometendo com a construção coletiva do conhecimento em AVA, produzindo subjetividade SAT. Há os que participam, são seduzidos pelo fluxo dialógico e, também, são *voyeurs* dentro do ambiente, produzindo subjetividade SAV.
- As subjetividades SVa e SVt estão muito presentes no AVA. Estamos imersos num mundo de consumo, que, como característica da sociedade capitalística, concretiza-se no AVA na atitude voyeurista. A educação, os cursos de formação de professores, os ambientes virtuais de aprendizagem, os cursos a distância são vistos, muitas vezes, como produtos a serem consumidos numa lógica da *mass-media* e tendem a reproduzir a ideologia política e cultural dominante. As subjetividades SVa e SVt são produzidas segundo os valores do consumismo e do individualismo, restringindo a sua capacidade de criação, de produção coletiva à sua capacidade de consumo individual imediato.
- Quem produz subjetividade SAV se compromete com a construção coletiva, pois, ao mesmo tempo em que contribui com as discussões, que se insere no fluxo dialógico, retorna outras vezes para consumir o que está sendo construído no AVA.
- A participação ativa pode agenciar algumas pessoas, mas também pode inibir outras. Portanto, o equilíbrio entre a participação e a voyeurismo pode abrir espaços para as diversas vozes, para a diferença, para a multiplicidade, para a singularidade.

- Alguns professores ainda resistem a dialogar, compartilhar, construir e difundir conhecimentos em um ambiente virtual de aprendizagem, não são agenciados pelo espaço virtual e produzem subjetividade ST.

Com relação à experimentação, a construção do Espaço Dialógico e as interações entre os professores do curso “Mídias na Educação” configuraram-se como uma linha de fuga em potência na educação a distância e na formação dos docentes online da instituição. O Espaço Dialógico foi como vetor de desterritorialização, desencadeando reterritorializações. No ED emergiram problemas e fragilidades do curso, da formação dos professores, da educação a distância, que provocaram deslocamentos de sentidos e impulsionaram uma tomada de decisão em relação à formação da própria equipe.

Alicerçados nessa experiência, a cartografia nos impulsionou a propor uma micropolítica, a indicar outro roteiro de viagem para a educação a distância, para a formação de docentes online em AVA: a educação (a distância) desterritorializada.

A educação (a distância) desterritorializada é nômade no sentido de ser, em potência, promotora de desterritorializações e linhas de fuga na educação a distância oficial, podendo ultrapassar estruturas constituídas, provocar reterritorializações singularizantes e construir outro território fundamentado na ética, na produção de subjetividade autorreferente, na experiência como agenciadora do desejo e do afeto-alegria.

Essa micropolítica tem uma perspectiva rizomática, vincula-se à ética do coletivo, do acontecimento, da comunicação transversal, do agenciamento do desejo, não somente por uma necessidade burocrática, de consumo de cursos de formação, por uma *legisubjetividade*, mas, em especial, pela busca por novos saberes que favoreçam processos de produção coletiva, que propiciem encontros, afetos-alegrias, que proporcionem a utilização ética de um espaço contemporâneo e rico para a formação de pessoas. Essa perspectiva de educação a distância, em certa medida, fez parte da metodologia de formação de docentes online proposta na pesquisa. Quando propusemos a formação com o outro baseada na práxis da EaD, da produção coletiva e colaborativa do conhecimento, estávamos vivenciando uma metodologia diferente das práticas hegemônicas de formação de professores para atuar na EaD.

Portanto, os resultados da pesquisa empírica, aliados às teorias e à proposta da micropolítica de formação de docentes online em AVA, indicam que a formação de professores na perspectiva de uma educação (a distância) desterritorializada deve ser pensada como um processo próprio da cibercultura, deve ser contínua, e a interação, o diálogo, as possibilidades de singularização, a heterogeneidade, a criação e invenção de novas formas de

ensinar e aprender, o agenciamento do desejo, a comunicação transversal vinculados à ética das relações, do coletivo devem fazer parte dos processos formativos. O AVA é espaço de formação na práxis e a criação de estratégias que possam desencadear afetos alegres e, conseqüentemente, aumentar da potência de agir de cada professor deve fazer parte dos processos metodológicos de formação de docentes online.

Ao concluir esta etapa, fica o desejo de novas viagens, de enveredar por outros caminhos desenhados na cartografia e que não puderam ser seguidos em função do limite de espaço-tempo do doutorado. Abrem-se, a partir daqui, novos horizontes de trabalho e pesquisa, no que se refere à formação de docentes online, à criação de ambientes virtuais de aprendizagem na perspectiva do dialogismo, da singularização, da heterogeneidade, da diferença, e um aprofundamento sobre a relação entre subjetividade e lógica, subjetividade e linguagem no AVA. As contribuições oferecidas na tese têm como objetivo não só o debate no mundo acadêmico e as reflexões sobre o tema, mas, em especial, a criação de ações concretas por parte do Núcleo de Tecnologia Educacional e da Universidade no que se refere à formação de docentes online em ambiente virtual de aprendizagem e à inserção da educação (a distância) desterritorializada em seus planos de ação.

Fica aqui o desejo de aprofundamento de algumas questões que surgiram durante a pesquisa, tanto as de caráter teórico-metodológico, quanto aquelas relacionadas à utilização de ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online, já que é um tema contemporâneo e de profunda relevância para os projetos de inserção da educação online nos programas das universidades. Portanto, a contribuição não se encerra aqui. Muito mais do que um fim, esta conclusão é um início de novas viagens.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Indústria cultural. In: COHN, G. **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.
- ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1985.
- ALLIEZ, E. **Deleuze Filosofia Virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.2 jul-dez 2003.
- ALVAREZ, J; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (org) **Pistas do método da cartografia – pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2010.
- AXT, M. **Programa Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Tecnologia & Educação (PRO-VIA)**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- AXT, M. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento. Educação, Subjetividade e Poder. In PELLANDA, N. M. C e PELLANDA, E. C. **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Levy**. Porto Alegre, Editora Artes Ofícios, 2000.
- AXT, M. Comunidades Virtuais de Aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Revista Filosofia UNISINOS**. Set/dez 2006. p. 256 a 268. Disponível em <http://www.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/comunidadeaxt.pdf> Acesso em 15 de fevereiro de 2010.
- AXT, M. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática**, Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.
- AXT, M. et al. Tecnologias digitais na educação: tendências. **Educar Revista.**, n.esp., p.237-64, 2003.
- AXT, M. et al. Rede de Desassossegos: problematizações acerca de uma experiência pedagógica no ensino superior na interseção com ambientes virtuais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 243-254, maio/ago. 2003.
- AXT, M.; MARASCHIN, C. Narrativas avaliativas como categorias autopoieticas de conhecimento. In **Revista de Ciências Humanas**, UFSC, 1999: 21-42.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.
- BARABÁSI, A. L. **Linked. How Everything is Connected to Everything else and What it means for Business, Science and Everyday Life**. Cambridge: Plume, 2003.

BAREMBLITT, G. **Introdução à esquizoanálise**. Coleção esquizoanálise e esquizodrama. Belo Horizonte: Ed. Biblioteca do Instituto Félix Guattari. 2003.

BARRETO, R. G. (Org.), **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BARROS, L. A. **Suporte a Ambientes Distribuídos para Aprendizagem Cooperativa**. Tese de Doutorado Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

BARROS, R. B. e PASSOS, E. Humanização da saúde: um novo modismo? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. São Paulo, v. 9. N. 17, 2005, p. 389-394.

BEZERRA, P. Polifonia. In BRAIT, B. (org). **Bakhtin - Conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2005.

BRZEZINKI, I. Políticas contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v 29, n. 105, p. 1139 – 1166, set/dez. 2008.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso em: 30 out 2011.

CASTELLS, M.. **A Sociedade em Rede**. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. Inovação, liberdade e poder na era da informação. In: MORAES, D. (org.) **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2006.

CENSOEaD.BR – **Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil, 2010**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012.

COELHO, M. B. C. Memória involuntária, os sentidos dispersos do desejo: ritmos e colorações em Freud e em Proust. **Mestre em Letras: Estudos Literários**. Belo Horizonte, v. 6, p. 147-157, ago. 2003.

DELEUZE, G. **Espinosa e os signos**. Lisboa: Rés. 1976.

DELEUZE, G. **Ideia e afeto em Spinoza**. Curso em Vincennes: aula ministrada por Deleuze em 24 de janeiro de 1978. Tradução: Francisco Travesso Fuchs. Disponível em www.webdeleuze.com Acesso em 08 de dezembro de 2012.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. ?Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf> acesso em 10 de janeiro de 2012.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. Desejo e Prazer. **Magazine Littéraire**. Paris, n. 325, oct, 1994, p. 57-65.
Fonte: www.filoesco.unb.br/foucault Acesso: 28 de fevereiro de 2011.

DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja. 1996.

DELEUZE, G. O atual e o virtual. In: ALLIENZ, E. **Deleuze filosofia virtual**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996a.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Vídeo. Divulgado no Brasil, pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord. 1997.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. Ed. 34. São Paulo, 1999.

DELEUZE, G. **Empirismo de subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. São Paulo. Ed. 34. 2001.

DELEUZE, G. **Espinosa – filosofia prática**. São Paulo: Editora, 2002.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Em medio de Spinoza**. Buenos Aires: Cactus, 2008.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. São Paulo. Perspectiva, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literature menor**. Rio de Janeiro. Ed. Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. V 5. Rio de Janeiro. Ed. 34. 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. V4. Rio de Janeiro. Ed. 34. 1997a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. V.2. Rio de Janeiro: Ed. 34. 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. V 3. Rio de Janeiro. Ed. 34. 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. V 1. Rio de Janeiro. Ed. 34. 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?**. Rio de Janeiro. Editora 34. 2009a.

DELEUZE G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O Coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (org) **Pistas do método da cartografia – pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2010.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

FAGUNDES, N. C; FRÓES BURNHAM, T. Multireferencialidade, transdisciplinaridade e currículo. **Revista da FAGED**, nº 05, 2001. P. 39-55.

FARACO, C. A. Dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

FERNANDES, G. G., CASTRO FILHO, J. A. **Avaliação da usabilidade da interface humano computador em ambientes virtuais de educação (AVE)**. **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na educação**. Fonte: <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/SBIE/workshops/workshop%202/> Acesso em 20 de novembro de 2010.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed. 1991.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRÓES BURNHAM, T. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.35-55.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. **Educação: entre a subjetivação e a singularidade**. Revista Educação. UFSM. V. 35. n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em 04 de fevereiro de 2011.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008a. Disponível em <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/Eu-o-outro-e-tantos-outros-S%C3%ADlvio-Gallo.pdf> Acesso em: 26 de Jun. 2012.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO. Brasília, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em 05 de setembro de 2010.

GUATTARI, F. Da produção da subjetividade. In: PARENTE, A.(Org.). **Imagem máquina**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. p. 177-191.

GUATTARI, F. **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas – SP. Papirus. 2009.
- GUATTARI, F., ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Editora Vozes: Petrópolis, 2010.
- HARDT, M. **Gilles Deleuze: um aprendizado em Filosofia**. São Paulo: 34, 1996.
- HCIL (HUMAN COMPUTER INTACTION LAB). TreeMap. Disponível em: <http://www.cs.umd.edu/hcil/treemap/demos/>. Acesso em 07 de abril de 2010.
- JACOB, P. G. Exibicionismo tem público cativo. 2002. Disponível em <http://www.jacobpinheirogoldberg.com.br/midia/exibir/25/exibicionismo-tem-publico-cativo> Acesso em 06 de outubro de 2012.
- JOSSO, MC. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo. Cortez, 2004.
- KASTRUP, V. Cartografias literárias. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, 14.2, 2002, p. 75-94.
- KASTRUP, V. **A invenção de si mesmo e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2007.
- KASTRUP, V. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. In PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (org) **Pistas do método da cartografia – pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2010.
- KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In KASTRUP, V; TEDESCO, S; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre, Sulina, 2008.
- KASTRUP, V. BENEVIDES DE BARROS, R. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (org) **Pistas do método da cartografia – pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2010.
- KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- LARROSA, J. Para que servem os estrangeiros?. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas: Cedes, 2002. Disponível em http://www.revistaforum.com.br/conteudo/detalhe_materia.php?codMateria=5886 Acesso em 26 de junho de 2012
- LAZZAROTTO, G. D. R. **Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia: um diário coletivo e políticas juvenis**. Porto Alegre. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009

LEI DE DIRETRIZES E BASES (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.mec.gov.br/Sesu/educdist.shtm>. Acessado em 02/11/09.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, A. CARDOSO, C. PALÁCIOS, M. **Uma sala de aula no ciberespaço: Reflexões e Sugestões a partir de uma experiência de ensino pela Internet**. 2005. Disponível em <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/> Acesso em 21 de junho de 2010.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva**. São Paulo: Loyola, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

LOPES, E. S. A realidade do virtual. **Psicologia em Revista**. V.11 n.17, Belo Horizonte jun. 2005. ISSN 1677-1168.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACHADO, A. **Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In BRAIT, B. (org). **Bakhtin - Conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2005.

MANSANO, S. R. V. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da UNESP, 8(2), 110-117. 2009.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência de informação. **Ciência da Informação** (Impresso), Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan-abr. 2001.

MEC. 2010. Curso Mídias na Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12333&Itemid=682 Acesso em 04 de fevereiro de 2011.

MENDES, J. F. F. Física de Redes Complexas. **Gazeta de Física**, Sociedade Portuguesa de Física, vol. 28, fascículo 4, 2005. Disponível em: nautilus.fis.uc.pt/gazeta/revistas/28_4/artigo2.pdf Acesso em: 13 junho de 2009.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> Acesso em 20 de junho de 2010.

MOREIRA, V. S. L. Dobras da subjetividade: a remuneração variável como caso-pensamento do contemporâneo. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, n. 1, pp.95-106, jan./abr. 2007.

MUTTI, R. M. V. AXT, M. Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Interface**, v. 12, n. 25, p. 346-361, abr./jun. 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. (org) **Ética e movimentos sociais populares: práxis, subjetividade e libertação**. Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2006.

PASSOS, E. A relação entre cognição e artifício do contemporâneo: os limites do humano. In KASTRUP, V; TEDESCO, S; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre, Sulina, 2008.

PASSOS, E; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (org) **Pistas do método da cartografia – pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2010.

PASSOS, E; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (org) **Pistas do método da cartografia – pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2010.

PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UESR, Rio de Janeiro, ano 10, n. 1, p. 85 -102, 1º quadrimestre de 2010. Disponível em <http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf> Acesso em 06 de novembro de 2012.

PEREIRA, A. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2007.

PIMENTA, S. G. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Cortez, 2002.

POZZANA DE BARROS, L. **O corpo em Conexão: Sistema Rio Aberto**. Niterói, EdUFF, 2008.

POZZANA DE BARROS, L; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (org) **Pistas do método da cartografia – pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2010.

PRENSKY, M.; GASSER, U. **Born Digial: understanding the first generation of digial natives**. Basic Books, 2008.

PRETI, O. Educação a distância: ressignificando práticas. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro Ed., 2005.

PRIMO, A. **Interação Mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura – hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

ROLNIK, S. Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.

ROLNIK, S. **Subjetividade em obra. Lygia Clark, artista contemporânea**. 2002. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Subjemobra.pdf>
Acesso em: 29 jun. 2012.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2007.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**; 21 (2): 166-173, 2009.

SALES DA SILVA, M. Manoel de Barros, o poeta do devir. **e-escrita**; Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. I, Número 1, Jan. -Abr. 2010.

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: PRADO, J.L. (ORG) **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hackers Editores, 2002.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, I. W. Capturas e rupturas desenhando encontros na diferença. In: FERREIRA, L. W. **Educação e Mídia: o visível, o ilusório, a imagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. Vol.2 no.2 São Paulo Mai/Ago. 1988.

SCHÉRER, R. 2005. Aprender com Deleuze. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez, 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

SCHON, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SENA, C. P. P et al. Comunicação em Rede: um estudo de caso da rede dialógica na construção do Curso para Coordenadores de Laboratório de Informática do Estado da Bahia. **Anais do IV Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Inovação Tecnológica**. Belém, PA, 2009. Disponível em connepi2009.ifpa.edu.br/connepi-anais/artigos/191_4373_2108.pdf

SETZER, V. W. Televisão não combina com nada. **Revista Kalunga**, São Paulo, ano 36, n.216, fev. 2009.

SILVA, T. T.; KOHAN, W. Apresentação do dossiê Entre Deleuze e a Educação. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo. V. 26, n. 93, p. 1171-1176, 2005.

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, R. N. A dobra deleuziana: políticas de subjetivação. **Revista do Departamento de Psicologia** (UFF), Niterói, v. 16, n. 1, p. 55-75, 2004.

SILVEIRA, J. R. C. A imagem: interpretação e comunicação. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 113-128, 2005.

SOARES, L. B. MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 9, nº 2, P. 408-424, 2009.

SOUZA, E. P. **Tecnologias digitais na escola pública: formação continuada de professores com ênfase no exercício de autoria**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

TAPSCOTT, D. **Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation**. Mcgraw-Hill, 1997.

TWENGE, J. M. **Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled -- and more miserable than ever before**. New York: Free Press, 2006.

TYNER, K. **Bem-vindos à geração dos 'digital natives'**. 2005. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/porta/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=4&label=&v_nome_area=Entrevistas&v_id_conteudo=65094>. Acesso em 10 de abril de 2012.

VALENTINI, C. B; SOARES. E. M. do S. (Orgs). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

VAVASSORI, F. B.; RAABE, A. L. A. Organização de atividades de aprendizagem utilizando ambientes virtuais: um estudo de caso. In: SILVA, Marco (org) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 311 – 325.

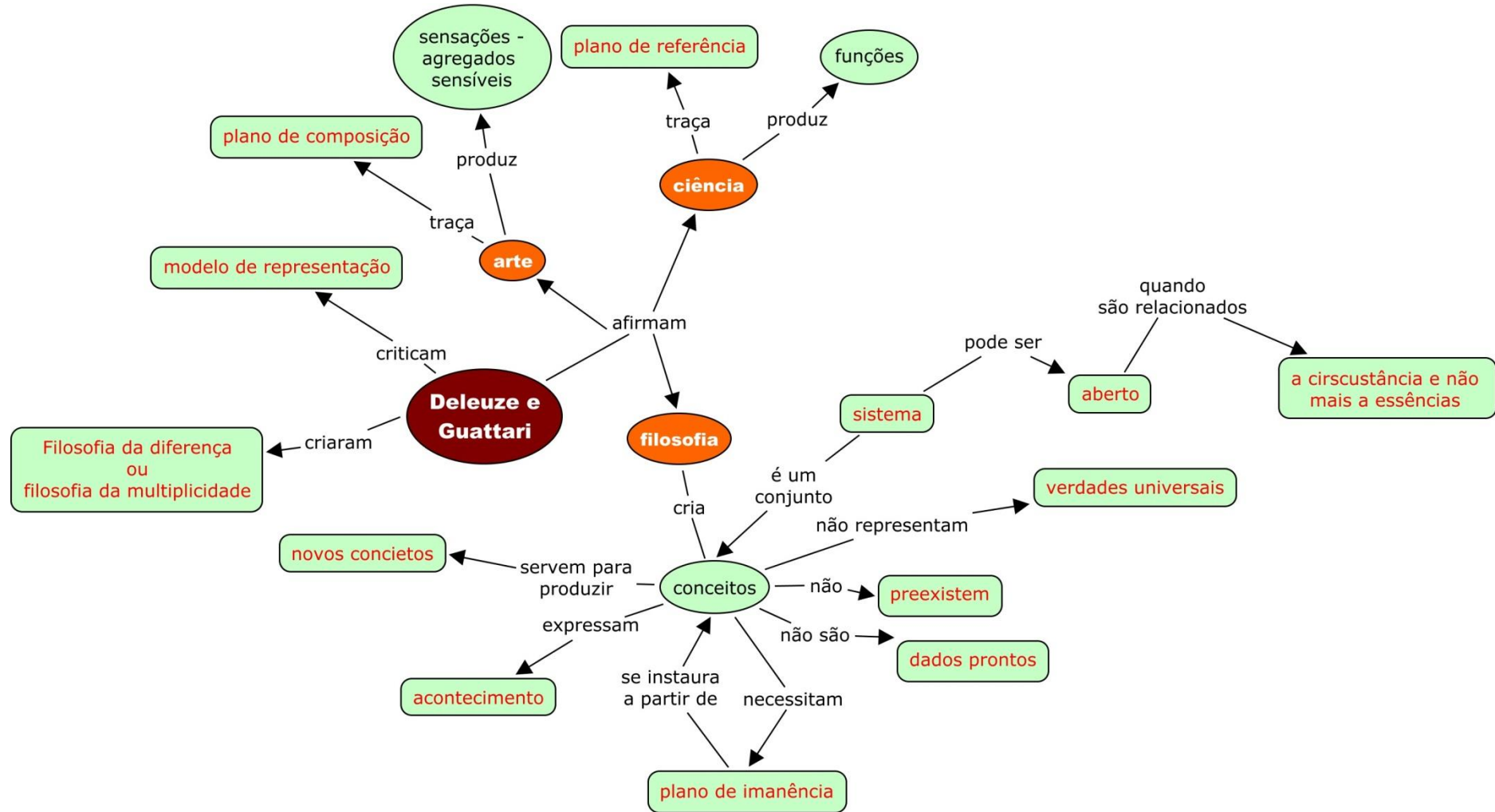
VILLAÇA, N.; GÓES, F. **Em nome do corpo**. Rio de Janeiro: Ed. Artemídia Rocco, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto. Porto Editora, 1994.

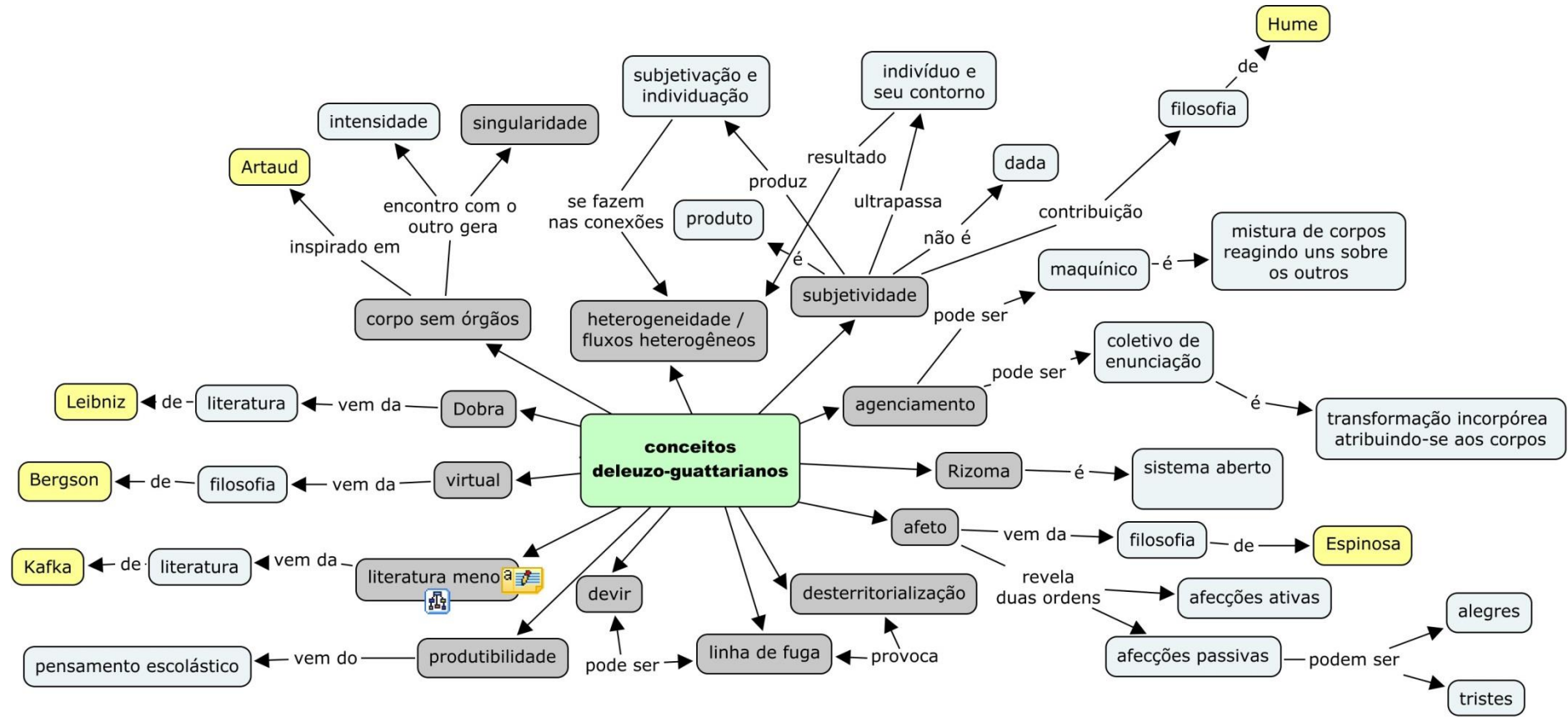
ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre. Artmed, 2004.

ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro. Relume Dumará, 2009.

APÊNDICE A - Mapa conceitual - Plano conceitual deleuzo-guattariano



APÊNDICE B - Mapa conceitual - Alguns conceitos deleuzo-guattarianos



APÊNDICE C - Mapa conceitual - Conceito de autor e enunciado em Bakhtin

