

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OUTROS TEMPOS, OUTROS ESPAÇOS

INTERNET E EDUCAÇÃO

Karla Saraiva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/FACED/UFRGS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS
ORIENTADOR: ALFREDO VEIGA-NETO

Porto Alegre, RS - Brasil
Setembro de 2006

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

S243o Saraiva, Karla
Outros Espaços, Outros Tempos: Internet e educação / Karla
Saraiva. – 2006.

275 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2006, Porto Alegre, BR-RS.

Orientador: Alfredo José da Veiga-Neto.

1. Ensino a distância. 2. Tempo – Espaço – Representação –
Internet. 3. Corpo – Governo – Modernidade. I. Veiga-Neto,
Alfredo José da. II. Título.

CDU – 37.018.43

Bibliotecária Maria Amália Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449

Ao meu pai, Adelmo Júlio Saraiva.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Doutor Alfredo Veiga-Neto, minha gratidão por tudo que me ensinou como mestre e como amigo e minha admiração pela referência intelectual que tem sido para mim.

À Profa. Dra. Maura Corcini Lopes, que mudou o rumo de minha vida ao me apresentar à obra de Michel Foucault.

À Profa. Ms. Silvia Costa Dutra, cujo incentivo e confiança tornaram possível minha aproximação com o campo da Educação.

Aos meus colegas do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade*, com quem partilhei muito mais do que trabalho.

Aos professores e amigos que fizeram parte desta história.

Ao Humberto Lopes, por seu amor.

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo.

(FOUCAULT, 2001a, p.13)

Resumo

Esta Tese apresenta um estudo sobre a Educação a Distância (EaD) mediada pela internet, tendo por objetivo problematizar algumas verdades que estão sendo produzidas pelas narrativas acerca dessa temática e analisar o entrelaçamento de sua emergência com a constituição da sociedade contemporânea. A investigação foi desenvolvida a partir de três eixos: os significados e usos do espaço e do tempo, o governo dos sujeitos e as representações de corpo. Para realizar o trabalho, tomei como material de pesquisa artigos publicados em periódicos nacionais especializados em tecnologia educacional.

O primeiro eixo da pesquisa tem por finalidade verificar as representações espaço-temporais presentes nas narrativas sobre a educação via internet e analisar sua inter-relação com os sentidos que vêm sendo tramados para o espaço-tempo na Contemporaneidade. No segundo eixo proposto, problematizo uma certa noção de liberdade que está sendo relacionada com a EaD, questionando se não estariam apenas se renovando as práticas de seqüestro pela utilização de formas de governo mais sutis, capazes de produzir sujeitos mais adequados às demandas da sociedade atual. No terceiro eixo, analiso quais os significados e usos que estão sendo atribuídos ao corpo nessa modalidade educacional e como isso se articula com as noções contemporâneas de corpo.

O trabalho está dividido em três partes: na primeira delas, *Conectando...*, apresento um pouco de minha trajetória e estabeleço minha proposta de trabalho. Na segunda parte, *Verificando a Senha...*, construo um quadro teórico que irá orientar a pesquisa. Este quadro é composto pelas análises referentes aos eixos de pesquisa, sendo que para cada um deles procuro mostrar sucintamente suas descontinuidades e inflexões desde a Idade Média até os dias de hoje. Além desses aspectos, também compõem o quadro teórico um estudo sobre a emergência e usos da internet e um breve histórico da EaD. Na terceira parte do trabalho, que chamei de *Acesso Liberado*, descrevo e analiso alguns enunciados extraídos dos artigos a partir dos três eixos de pesquisa, que foram desdobrados em 18 categorias de análise. Nessa última parte da Tese, apresento algumas representações que estão se constituindo acerca da EaD, bem como contribuições analíticas para compreender essas práticas e seus efeitos.

Palavras-Chave: Educação a Distância, Governo, Espaço, Tempo, Corpo

ABSTRACT

This Thesis presents a study on Distance Learning with internet support with the purpose of discussing the truths produced by narratives on this topic analyzing the interlacement of their emergency with the constitution of contemporary society. The research was developed starting from three axes: the meanings and uses of space and time, the government of subjects and the body representations. To carry through the work, I used as research material articles published in Brazilian periodicals, specialized in educational technology.

The first axis of the research aims to verify the space-time representations in narratives on education via internet and to analyze its interrelation with the meanings given to those elements in the Contemporaneity. In the second axis, I discuss a notion of freedom that has been related with Distance Learning. I also question whether the kidnapping practices are being renewed by the use of subtler government methods which are capable of producing more adequate citizens to the demands of the current society. In the third axis, I analyze which meanings and uses have been attributed to the body in this educational modality and how this is articulated with the contemporary body notions.

The work is divided in three parts. In the first one, *Connecting...*, I present a little of my trajectory and establish the work proposal. In the second part, *Verifying the Password...*, I construct a theoretical frame that supports the research. This frame is composed by the analyses related to the research axes. For each one of them I briefly present its discontinuities and inflections from Middle Age to the present. Besides these aspects, the theoretical frame is also composed by a study on the emergency and uses of the internet and a brief historical of Distance Learning. In the third part of the work, that I called *Free Access*, I describe and analyze some statements extracted from articles on the three axes of research that had been unfolded in 18 categories of analysis. I also present some representations that have been constituted about Distance Learning, as well as some analytical contributions to understand these practices and their effects.

Key-words: Distance Learning, Government, Space, Time, Body

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 3.1 — Projeção de um deslocamento em diferentes referenciais..... | 45 |
| Figura 3.2 — Curvatura do espaço causada por uma massa (WERTHEIM, 2001) | 45 |
| Figura 6.1 — Crescimento do número de computadores em uso no mundo (em milhões) | 105 |
| Figura 6.2 — Estimativas do número de usuários de internet no Brasil | 110 |
| Figura 6.3 — Número de usuários domésticos no Brasil, em milhões (NIELSEN/NETRATINGS, 2006) | 110 |
| Figura 6.4 — Total de conexões banda larga no Brasil, em milhares (TELECO, 2006) | 111 |
| Figura 7.1 — Evolução do número de instituições credenciadas para oferecer graduações a distância (BRASIL, 2006)..... | 127 |
| Figura 7.2 — Distribuição por área de conhecimento das graduações a distância credenciadas até 2003 (BRASIL, 2004)..... | 127 |
| Figura 7.3 — Distribuição nas regiões do Brasil das instituições credenciadas para oferecer graduações a distância, em 2005 (BRASIL, 2006)..... | 128 |
| Figura 10.1 — Relação entre a subjetividade e as identidades..... | 220 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Quadro 6.1 — Cinco principais subcategorias em relação ao tempo de uso – 1º Trimestre 2005 – acesso domiciliar (IBOPE, 2005a) | 112 |
| Quadro 8.1 — Relação dos Periódicos que Comporão o Material de Pesquisa..... | 143 |
| Quadro 8.2 — Categorias de análise | 146 |

SUMÁRIO

CONECTANDO...

| | | |
|-----|-------------------------------------|----|
| 1 | OS (DES)CAMINHOS QUE PERCORRI..... | 12 |
| 1.1 | Sou engenheira..... | 13 |
| 1.2 | Sou professora..... | 13 |
| 1.3 | Estudos Culturais, que é isso?..... | 14 |
| 1.4 | Minhas escolhas | 15 |
| 2 | CARTA DE INTENÇÕES | 18 |

VERIFICANDO A SENHA...

| | | |
|-----|--|-----|
| 3 | OS SENTIDOS DO ESPAÇO-TEMPO..... | 28 |
| 3.1 | Os Mundos Medievais..... | 31 |
| 3.2 | Transformação do Espaço-Tempo Medieval..... | 34 |
| 3.3 | O Espaço e o Tempo da Razão Iluminista | 36 |
| 3.4 | Compressão Espaço-Temporal..... | 39 |
| 3.5 | Ciberespaço ou o Novo Empíreo | 51 |
| 4 | TRABALHADORES DISCIPLINADOS, CONSUMIDORES ENDIVIDADOS..... | 58 |
| 4.1 | Trabalhadores Disciplinados | 59 |
| 4.2 | O Poder sobre a Vida..... | 64 |
| 4.3 | Consumidores Endividados..... | 69 |
| 5 | O CORPO ALÉM DA PELE..... | 85 |
| 5.1 | O Corpo-Máquina | 86 |
| 5.2 | O Corpo-Informação | 89 |
| 5.3 | O Corpo Pós-Orgânico..... | 94 |
| 6 | NASCIMENTO DO UNIVERSO DIGITAL..... | 101 |
| 6.1 | Surgimento e Popularização da Informática..... | 101 |
| 6.2 | Tecendo a Grande Teia | 106 |
| 6.3 | A Rede no Brasil | 109 |
| 6.4 | Internet e sociedade..... | 113 |
| 6.5 | Cibersociabilidade..... | 116 |
| 7 | A AULA SEM SALA | 123 |
| 7.1 | Desenvolvimento da Educação a Distância | 124 |
| 7.2 | Legislação Brasileira para Educação a Distância..... | 128 |
| 7.3 | Ambientes Virtuais de Aprendizagem | 133 |

ACESSO LIBERADO

| | | |
|------|--|-----|
| 8 | PERCORRENDO AS REDES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 139 |
| 8.1 | Procedimentos da Investigação | 141 |
| 9 | SIGNIFICADOS ESPAÇO-TEMPORAIS NAS NARRATIVAS SOBRE EAD ... | 149 |
| 9.1 | Mobilidade | 150 |
| 9.2 | Apagamento das Fronteiras Presencial/a Distância | 158 |
| 9.3 | Desterritorialização | 163 |
| 9.4 | A Distância Aniquilada | 165 |
| 9.5 | Educação Sem Limites | 170 |
| 9.6 | Usos do Espaço e do Tempo | 177 |
| 9.7 | Formações Não-lineares | 182 |
| 9.8 | Crise | 191 |
| 9.9 | Pedagogias | 194 |
| 9.10 | Empíreo | 202 |
| 10 | O GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS NA EAD..... | 209 |
| 10.1 | O papel do professor..... | 210 |
| 10.2 | A inter-relação dos papéis professor-aluno | 217 |
| 10.3 | O papel do aluno..... | 221 |
| 10.4 | Controlando os alunos | 224 |
| 10.5 | Controlando o professor..... | 234 |
| 11 | REPRESENTAÇÕES DO CORPO EM NARRATIVAS SOBRE EAD | 239 |
| 11.1 | Efeitos da Ausência do Corpo | 240 |
| 11.2 | Os Limites do Corpo | 247 |
| 12 | INVENTARIANDO OS ACHADOS | 249 |
| 13 | PALAVRAS FINAIS..... | 256 |
| | BIBLIOGRAFIA | 258 |

Conectando...

1 OS (DES)CAMINHOS QUE PERCORRI

[...] pude perceber o quanto essa crise repercute na vida de cada pesquisador e pesquisadora, desorganizando não apenas sua atividade intelectual, mas o conjunto de convicções políticas e existenciais que vêm dando sentido a suas vidas.

(COSTA, 1996, p.8)

O tema de minha pesquisa foi tramado na trajetória que venho percorrendo desde há muito tempo, por caminhos vários, tortos, cheios de interrupções, curvas bruscas. E foi na minha própria caminhada que os caminhos foram sendo inventados, aparecendo e, por vezes, desaparecendo de forma surpreendente, obrigando-me a parar e buscar uma nova direção. Nesse capítulo trago alguns fragmentos de minha história, duma história que produzo para narrar essa viagem, cuja importância não se encontra na chegada, mas no ato de viajar. Ainda que a ênfase seja dada sobre os aspectos acadêmicos e profissionais, não estarão ausentes, espreitando pelas frestas, bocados da minha vida pessoal. A vida pública e a vida privada nunca foram instâncias efetivamente separadas, apenas uma ilusão criada pela Modernidade e cujas estrias estão se dissolvendo no cadinho contemporâneo.

A dificuldade que eu mesma tenho em compreender como foi possível percorrer os caminhos que percorri torna particularmente árdua a tarefa de redigir essa história. Farei aqui, antes de tudo, uma prestação de contas a mim mesma. Mas também estarei dando a conhecer esse trajeto a meus leitores, tanto àqueles que nunca encontrei, quanto aos outros que já convivem comigo. Afinal, o outro que acolhemos é um estrangeiro pronto a contar novas histórias que podem nos espantar. Sou hóspede de cada leitor, que me recebe por meio da leitura de meu trabalho (DERRIDA, 2003).

A tarefa de contar minha história é a tarefa de recolher as fotografias que estão em minha memória, organizar esses inumeráveis instantâneos e dispô-los para que possam falar algo sobre mim. Quando conto minha história, simultaneamente produzo uma narrativa que me produz. Construir a narrativa significa lembrar daquilo que passou. O tempo da memória nem sempre respeita a ordem dos acontecimentos. Entretanto, opto por uma narrativa em que, de certa forma, privilegio a ordem cronológica, porque irá me auxiliar na manutenção da clareza e fluidez que desejo oferecer àqueles que vêm compartilhar o texto comigo.

1.1 Sou engenheira

Graduei-me em Engenharia Civil em dezembro de 1983. Durante a graduação, havia me interessado pela área de Estruturas, com sua teoria complexa e com a necessidade de intenso uso de ferramentas matemáticas. Havia decidido fazer Mestrado na área e depois me tornar professora. Em 1985, ingressei no Mestrado em Engenharia Civil – ênfase Estruturas – na UFRGS. Minha pesquisa estava ligada ao campo conhecido como Mecânica Computacional, cujo objetivo é produzir modelos físico-matemáticos para simulação do comportamento estrutural.

Os temas de dissertação eram bastante abrangentes, o que tornava o trabalho longo e árduo. Tudo isso porque se acreditava que ali produzíamos a “boa” ciência, que permite “descobrir” as “verdades” da “natureza”. Verdades universais e fixas, que sabíamos provisórias apenas pela nossa falta de condições de, naquele momento, produzir uma resposta final. Mas estávamos certos de contribuir para o progresso contínuo do conhecimento. Nós, mulheres, tínhamos cobranças ainda mais intensas, pois havia uma permanente suspeita de nossa competência. Walkerdine (1995) já assinala os significados diferentes dos bons resultados obtidos por meninos e meninas em matemática: eles são inteligentes e elas esforçadas. Na área em que desenvolvi minha investigação de mestrado, as mulheres eram representadas dessa mesma maneira. Também julgavam que tínhamos menos iniciativa. Frequentes comentários desabonadores ao nosso trabalho produziam marcas sobre nossos corpos, cada vez mais dóceis, cada vez mais dispostos a intensificar seus esforços. Produziam-se verdades sobre nossa incapacidade. Mas assim foi e assim cumpri minha tarefa. Apresentei minha dissertação no dia 14 de dezembro de 1987.

1.2 Sou professora

Em abril de 1987 comecei a lecionar na PUC. Foi um difícil começo: eu não tinha experiência e todo meu conhecimento pedagógico vinha de um curso de Metodologia do Ensino Superior, com 60 horas-aula. Curso que não ajudou muito, pois nos limitamos a ler alguns textos sobre algumas teorias de aprendizagem. O primeiro semestre foi caótico, pensei até em largar a universidade. Mesmo com tudo isso, decidi continuar.

Em 1993, passei a lecionar também na UNISINOS. No ano seguinte fui convidada a integrar um projeto para desenvolvimento de um *software* educacional multimídia para a área de Estruturas. Nunca havia pensado nisso, mas achei interessante. Entre a apresentação da proposta e o início do projeto, o coordenador faleceu e tornei-me a nova coordenadora. Estava perdida, pois apesar de ser professora já há oito anos, não tinha conhecimentos no

campo didático-pedagógico para embasar o desenvolvimento do projeto. Meus conhecimentos vinham do campo da computação e das vivências de sala de aula. De qualquer maneira, acreditava que o uso do *software*, por si mesmo, era um benefício. Minha preocupação foi estudar que características essa ferramenta deveria ter para ser mais eficiente como recurso para aprendizagem. Aí, pela primeira vez, surgiu a necessidade de debruçar-me sobre algum tema relativo ao campo da Educação.

Em seguida foi lançado o Projeto REENGE – Reengenharia do Ensino de Engenharia – com apoio da CAPES, CNPq e MEC/SESu. Montamos um projeto pela UNISINOS e fui escolhida coordenadora. Quase sem querer, meu envolvimento com projetos de ensino foi acontecendo. Para dar conta de minhas atribuições, comecei a me preocupar mais com as questões educacionais. Fiz alguns cursos, li alguns livros. Essas experiências produziram deslocamentos em meus significados de aprender e ensinar, bem como tudo o que isso envolve. Eu era considerada uma boa professora e durante muito tempo isso bastou. Tinha muitas certezas naqueles dias. Entretanto, essas experiências estavam provocando questionamentos e fazendo com que eu buscasse outros caminhos para minhas práticas.

Em 1998, fui convidada a participar de um projeto institucional chamado Projeto Info. O objetivo era criar um grupo de professores para atuar na capacitação dos colegas da universidade para o uso de tecnologias na educação. Num primeiro semestre, esse grupo passou por um curso para sua própria formação. No programa do curso, noções sobre uso de aplicativos para criação de recursos tecnológicos e alguma fundamentação didático-pedagógica para pensar sobre seus usos. Nossa atuação não devia ser limitada ao ensino do uso das ferramentas, mas também promover discussões sobre sua aplicação para fins educacionais. As questões levantadas durante o curso e as responsabilidades que antevi em meu trabalho, fizeram-me ver a necessidade de continuar a aprofundar meus conhecimentos no campo da Educação. Na época, minhas preocupações estavam em estabelecer metodologias centradas no aluno, entendido como sujeito racional e autônomo. Entendia a seleção de conteúdos e a organização de um currículo como atividades estritamente técnicas, que deviam estar pautadas numa neutralidade científica...

1.3 Estudos Culturais, que é isso?

Em 1999, o Projeto Info inicia o trabalho de capacitação de professores. Eu e mais três integrantes do projeto junto ao Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas oferecemos alguns cursos com o propósito de apresentar recursos tecnológicos e promover discussões sobre seu uso na educação. Constatamos que, embora alguns professores do centro tivessem pouco

conhecimento sobre informática, a principal necessidade estava no campo pedagógico. Para darmos conta dessa demanda, procuramos o Núcleo de Apoio Pedagógico da universidade, no intuito de formar uma parceria. No segundo semestre de 1999, passei a coordenar, junto com uma colega do curso de Pedagogia, a Oficina de Planejamento Docente, atividade que funcionou até o segundo semestre de 2001, passando por diversas transformações, inclusive com uma edição a distância, via internet¹. Essa colega apresentou-me à obra de Michel Foucault e aos Estudos Culturais. Ela falava em disciplina, em panóptico e em outras tantas coisas que, ao mesmo tempo em que me causavam estranhamento, provocavam uma vontade de saber. Decidi ler um pouco sobre esses temas. Iniciei com *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1999). A esse livro seguiram-se alguns outros textos do mesmo autor e de alguns comentaristas. A ementa da disciplina *Michel Foucault e Educação*, organizada pelo Prof. Alfredo Veiga-Neto, que encontrei na internet, foi um valioso auxílio nessas leituras. Muito organizada, trazia os textos a serem lidos aula a aula. Passei a seguir sozinha o roteiro das leituras. Com muito esforço, algumas coisas começavam a fazer sentido.

As leituras e discussões das quais participei nesse período foram aumentando minha vontade de continuar meus estudos nesse campo. Simultaneamente, o convívio em meu trabalho com idéias que hoje são hegemônicas no campo da Informática na Educação e da Educação a Distância (EaD) causava-me um incômodo crescente.

1.4 Minhas escolhas

Vivi boa parte de minha vida, principalmente no aspecto profissional, sob o manto sagrado da verdade. Encontrar a verdade, viver a verdade, constituía-se como a grande preocupação. Como pesquisadora do campo da Engenharia estive preocupada em encontrar um modelo que expressasse o verdadeiro comportamento dos materiais. Em seguida, ao trabalhar com Informática na Educação, era atormentada pelas verdadeiras formas de aprender e de ensinar, assim como procurar a verdade sobre o bom uso dos recursos computacionais no fazer pedagógico. Além disso, havia a preocupação de encontrar a verdade sobre mim, sobre meu gênero, sobre a realidade social,... Penso que a busca da verdade foi uma espécie de obsessão que norteou parte significativa de minha vida e de minhas escolhas.

¹ Segundo decisão judicial da Corte dos EUA, datada de 1999, o nome internet não pode ser utilizado como uma marca, por tratar-se de um tipo de tecnologia e seu uso é de domínio público. Utilizo essa decisão jurídica como justificativa para a redação do termo internet sem uso de maiúsculas, como foi feito neste trabalho. Observa-se nos meios de comunicação e em trabalhos técnicos e acadêmicos um uso cada vez mais freqüente do termo internet em minúsculas.

O contato com os Estudos Culturais significou para mim um redirecionamento não apenas das questões profissionais, mas de minhas crenças e valores pessoais. O encontro com a obra de Michel Foucault foi, inicialmente, motivo de desconforto e desassossego. Contudo, gradativamente fui percebendo as potencialidades novas que se abriam a partir dessa perspectiva. Trabalhar a partir de uma abordagem que não pretende encontrar a verdade, mas que se ocupa em mostrar seu caráter construído e arbitrário, foi romper com minhas certezas cartesianas. A insegurança inicial foi sendo substituída por uma certa alegria de poder pensar de outra maneira, de compreender o mundo de outra forma. A grande verdade, que pesara tantos anos sobre meus ombros, se diluía numa miríade de caminhos possíveis. Troquei parte de minha segurança por um bocado de liberdade (BAUMAN, 2001).

Ainda que eu tenha renunciado à busca da verdade e já não pretenda ser objetiva e universal, isso não significa que tenha aberto mão de produzir sentidos para as práticas em que estou inserida. A partir do lugar de onde hoje falo, desejo lançar outros olhares para aquilo que me é familiar e provocar estranhamentos. No papel de pesquisadora, vejo minha tarefa como sendo a de modificar os jogos de luzes que incidem sobre nossas práticas, acreditando que ao permitir olhá-las sob novos ângulos possa promover rupturas, falhas, brechas que as modifiquem.

E foi assim que se iniciou a construção de minha proposta de investigação. Meus estudos levaram-me a construir algo que não caberia dentro do quadro teórico em que me apoiava anteriormente. Afinal, os objetos de nossas pesquisas não estão soltos no mundo, prontos, esperando para serem descobertos e recolhidos. São construções feitas a partir de articulações das práticas com os pressupostos teóricos que tomamos para desenvolver o trabalho.

O quadro teórico, minhas questões de pesquisa e o modo de desenvolvê-la foram sendo construídos numa trama onde esses aspectos se entrelaçam e se modificam. Segundo Fischer (1996, p.38), numa pesquisa onde já temos as questões previamente constituídas que devem ser enquadradas nos fundamentos teóricos das leituras realizadas “o objeto [...] permanece o mesmo, na sua qualidade de objeto ainda imerso no senso comum: ele não é construído em relação a uma teoria, não se transforma, e o pesquisador, conseqüentemente, pouco devolve de produtivo à comunidade científica e à própria sociedade”. Quando li esse texto, na época em que ainda me iniciava nas leituras foucaultianas, não consegui perceber muito claramente seu sentido. Creio que só com o tempo, na medida que avancei na construção de minha pesquisa, fui compreendendo o sentido dessas palavras.

Mesmo com todas as voltas, permaneço estudando a tecnologia... Meu interesse pela internet tem motivos mais do que profissionais: sou uma usuária entusiasta desse artefato cultural. Ainda que hoje eu já não escreva mais códigos para programas computacionais, continuo fascinada pela informação digital. Contudo, mesmo com a satisfação que tenho com seu uso, coloco-me em posição de suspeita tanto em relação aos discursos que demonizam o mundo virtual (por falso, por excludente,...), quanto em relação àqueles que o reificam (por crerem numa possibilidade emancipatória sem paralelos na história, por acreditarem em possibilidades de crescimento econômico inigualáveis,...).

2 CARTA DE INTENÇÕES

Se você se sente pouco à vontade nesse mundo fluido, perdido em meio à profusão de sinais de trânsito contraditórios que parecem mover-se como uma estante sobre rodinhas, visite um ou mais daqueles especialistas para cujos serviços nunca houve demanda nem oferta maiores.

(BAUMAN, 2004, p.77)

Há muito tempo, tem-se falado e escrito a propósito da crise da educação. Esse tipo de problematização não é novo. Já no século XVII, Comenius (2002) escreveu a *Didática Magna* com a preocupação de superar um modelo de escola que lhe parecia ultrapassado e ineficaz. Esse tema da crise atravessa toda a Modernidade e não se encontra localizado apenas nas questões relativas à educação, mas está espalhado por todas as instâncias sociais. Crises políticas, crises de valores, crises econômicas e tantas outras foram e são frequentemente invocadas. O sentimento de crise é inerente ao pensamento moderno e não apenas um componente que aparece de tempos em tempos. O Humanismo, ao retirar de Deus a responsabilidade pelo futuro, abre para o Homem a prerrogativa de transformar suas condições de vida, dando lugar a uma busca obstinada de progresso contínuo. A Modernidade, onde “tudo que era sólido se esfuma” (MARX, 2005), é caracterizada por uma instabilidade que se traduz por um sentimento de crise permanente.

O termo *crise*, em sua origem, significava o momento de tomar decisões (BAUMAN, 2000). Esse sentido parece ter sido perdido ao longo do tempo. Encontram-se dicionarizados os seguintes sentidos para crise: “tensão, conflito”; “manifestação violenta e repentina de ruptura do equilíbrio”; “fase difícil, grave, na evolução das coisas, dos fatos”; “estado de dúvidas e incertezas”; “momento perigoso ou decisivo” (FERREIRA, 2004). Ou seja, a palavra crise está tomada de significados sombrios. Estar em crise é perigoso. É necessário fazer algo para acabar com ela. Nessa perspectiva, a crise se instaura quando a normalidade é rompida. Entretanto, o estado de normalidade só pode ser reconhecido no momento da crise. A noção do que é normal só se estabelece pela sua exceção. Desse modo, a crise parece ser uma situação anormal, esporádica. Bauman (2000) contesta essa idéia e defende que a crise “é o estado normal da sociedade humana” (BAUMAN, 2000, p.146), tendo em vista que desde a Modernidade existe uma permanente e contínua invalidação das formas antigas de como viver e um questionamento intermitente sobre como prosseguir. Em certos períodos, quando as mudanças são mais aceleradas e profundas, experimentamos uma exacerbação da sensação de estarmos vivendo uma crise. No momento atual, em que as crenças e idéias sobre o que é e como deve ser o mundo estão se reconfigurando de modo cada vez mais

rápido, gerando fortes incertezas, falar em crise torna-se perfeitamente compreensível e tende a ressoar intensamente. A incerteza não é algo que constatamos, mas que criamos. Certezas e incertezas em relação ao futuro são fabricadas. Para as incertezas que inventamos, buscamos inventar soluções.

A Contemporaneidade talvez esteja dando um fim à generalizada crise moderna e introduzindo uma proliferação de crises menores, mais localizadas e indefinidas (HARDT; NEGRI, 2002). Crises flutuantes, que surgem e desaparecem muito rapidamente. Temos a sensação de que não apenas desconhecemos em que direção seguir, como também não sabemos aonde devemos (queremos?) chegar. Os meios disponíveis são infinitos, a dificuldade é determinar o fim. Os múltiplos recursos existentes parecem tornar possível realizar tudo o que se deseja (BAUMAN, 2001). Também a noção de crise na educação parece estar sendo esfacelada numa infinidade de problemas específicos. Percebe-se que nas sociedades contemporâneas existe um consenso que todas instituições educacionais estão passando por crises, mas os motivos que as acarretam são diversos e variáveis. Muitas têm sido as causas e efeitos apontados. E muitas têm sido as propostas para a superação.

As velozes transformações contemporâneas estão articuladas com o desenvolvimento tecnológico, que vem permitindo a vivência de experiências absolutamente inéditas, modificando nossas percepções e produzindo noções inconcebíveis até muito recentemente. O próprio significado atribuído à tecnologia parece estar passando por uma descontinuidade radical. Segundo d'Amaral (2003), a palavra tecnologia é composta por dois radicais gregos que, juntos há cerca de 2500 anos, até recentemente mantiveram entre si um regime de subordinação. A tecnologia é a união da *techné* com o *logos*. A *techné* está do lado da ação e consiste na capacidade humana de criar algo novo a partir de um determinado planejamento. O *logos* é contemplativo e revestido de grande dignidade, constituindo a sede da verdade. É por meio do *logos* que se reúne o múltiplo, trazendo essa dispersão para a presença por meio do ato de linguagem. Ao dar um nome e introduzir o múltiplo na linguagem, constitui-se o mundo real. Durante muito tempo, a vida prática e ativa, representada pela *techné*, esteve a serviço da vida teórica e contemplativa, o *logos*. É na especulação que se encontra a verdade e a prática é somente aonde essa verdade é aplicada. Entretanto, na Contemporaneidade essa hierarquia não somente é destruída, como tomada pelo reverso. A verdade, revestida de imanência, encontra-se na prática. As especulações só têm algum valor na medida que possam resolver os problemas da vida ativa. As qualidades hoje mais valorizadas estão relacionadas ao fazer e não ao pensar, que parece estar se tornando um apêndice da ação.

Dizer que o mundo não é o mesmo parece uma afirmação trivial: obviamente o cenário mudou com as tantas novidades que hoje se inserem na paisagem urbana e nas vidas cotidianas. Mas, para além de sua materialidade, mudou a forma como o percebemos. Os significados atribuídos a palavras simples como distante, durável, prático, rápido, fácil (possivelmente se possa incluir na lista outras tantas como lealdade, amizade e dignidade), provavelmente estão sendo transformados com uma maior intensidade do que os utensílios de cozinha de nossas residências. As tecnologias de comunicação e informação (TICs) estão profundamente articuladas com os sentidos que atribuímos ao mundo. Elas entram diretamente no fluxo da vida ativa e parecem bloquear toda forma de contemplação com sua urgência inapelável. A possibilidade de acesso quase instantâneo à comunicação e à informação, independente de restrições espaciais, está acentuando o que Harvey (2001) chama de *compressão do espaço-tempo*, ou seja, a sensação de que o espaço e o tempo estão encolhendo. Para esse autor, apreender as distâncias como cada vez menores e os períodos como tendo durações cada vez mais curtas está interligado com as tecnologias que foram inventadas a partir do século XIX, imprimindo maior velocidade aos deslocamentos dos corpos e das informações. A ferrovia e o avião reduziram os trajetos. O telégrafo e o telefone deram novo ritmo ao fluxo de informações. As tecnologias digitais aceleram ainda mais essas velocidades. A compressão espaço-temporal, ao alterar os significados desses elementos e produzir intensas mudanças sociais, mostra que espaço e tempo não são elementos neutros sobre os quais se constituem as sociedades. Os sentidos que lhes são atribuídos não são universais, mas construídos pela cultura² e, simultaneamente, funcionam como elementos ativos na própria organização social.

Muitas vezes essas tecnologias são descritas como instrumentos que vieram para facilitar a vida humana, tornando-a mais cômoda, dando mais liberdade e aproximando pessoas. São inegáveis as possibilidades que se abrem com seu uso e as facilidades que nos são franqueadas. Entretanto, as mudanças que elas operam vão além das maravilhas de um admirável mundo sem fronteiras, onde a mobilidade é infinita e a escolha é (aparentemente) livre entre milhares de opções. Se se abrem novas oportunidades de comunicação e multiplicam-se as possibilidades de escolha, simultaneamente propiciam-se novas formas de

² O termo cultura é bastante polissêmico, sendo significado de formas distintas e, até mesmo, contraditórias. Na perspectiva que estou trabalhando, é importante enfatizar que a cultura está sendo entendida como um processo dinâmico, em permanente transformação. Sua abrangência vai além das experiências, crenças, valores e hábitos de um grupo. "A cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos" (MOREIRA; SILVA, 1994, p.27).

controle. As informações armazenadas em bancos de dados, as câmeras que proliferam e o acesso por meio de senhas são alguns dos mecanismos que cada vez mais cerceiam a privacidade, expondo os indivíduos a um constante monitoramento, muitas vezes aceito de bom grado em nome da segurança. As infinitas opções de consumo e de formas de usar o tempo exacerbam o individualismo, transformando as relações em conexões, que podem ser interrompidas a qualquer momento, por qualquer uma das partes (BAUMAN, 2004).

As tecnologias digitais estão produzindo não apenas novos conhecimentos, mas, também, novas formas de conhecer. No tocante aos ditos segredos da vida, a biotecnologia, a genética e as formas de explorar o interior do corpo sem rasgá-lo vão além de prolongar a vida e potencializar a saúde, propondo alternativas até bem pouco tempo inimagináveis, hibridizando homens, animais e máquinas. O corpo humano torna-se obsoleto e já não parece mais haver limites para seu contínuo *upgrade*. Parece estar emergindo um homem pós-orgânico (SIBILIA, 2002).

Talvez a tecnologia que esteja mais imbricada com as atuais transformações do mundo contemporâneo seja a internet. Essa gigantesca e incontrolável rede de computadores está se fazendo presente nas mais diversas atividades cotidianas, embaralhando as fronteiras, redesenhando as distâncias. Sua importância é tamanha que fez com que se pensasse no aparecimento de um novo espaço, chamado de ciberespaço. Se de início era utilizada para compartilhar informações, hoje seus usos são quase inumeráveis: operações bancárias, compras *on-line*, trocas de arquivos com músicas e filmes, jogos compartilhados com parceiros distantes, troca de correspondência e de mensagens instantâneas. Pela *web*³ pode-se fazer amigos e pagar a conta da luz, encontrar um amor e abastecer a dispensa, comprar um livro editado na Dinamarca e ver as fotos do netinho que mora em Londres, assistir ao vivo um terremoto no Japão e monitorar o filho na escola. A internet, apesar de ser uma tecnologia recente (seu acesso ao público em geral conta com pouco mais de dez anos), vem promovendo mudanças nas mais diversas áreas da vida humana, tendo em vista a ampla gama de usos que já foram estabelecidos e que não pára de crescer. A cada dia inventa-se uma nova utilidade. A informática e a internet são cada vez mais elementos constitutivos da sociedade atual. Cresce o número de usuários, diversificam-se as aplicações e expande-se o tempo que cada um dispõe no uso do computador. “Uma das questões que se colocam é

³ *Web* ou *World Wide Web* (teia da amplitude do mundo) é a parte da internet visível através dos *sites*. Ou seja, é aquela parte da internet acessada por ambientes gráficos e que utiliza a tecnologia de hipertextos.

se é possível entender o mundo que estamos gestando sem o exame das novas práticas produzidas pelas novas tecnologias” (SOMMER, 2001).

Além de ser representada como um espaço, vem sendo dito que a internet está criando uma forma especial de cultura: a cibercultura. Para Lévy (1999), a principal característica da cibercultura é o que ele chama de “universal sem totalidade”. Ou seja, apesar da sua universalidade, a cibercultura não está baseada na imposição totalitária de sentidos únicos e universais. A cibercultura tem sido entendida como capaz de atingir todos indivíduos, mas distribui uma multiplicidade de mensagens que produzem formas diferentes de compreender o mundo e a vida. Essa característica a difere das mídias mais antigas, como TV, rádio e jornal, que se tornam universais pela imposição de sentidos que, embora não sejam únicos, são bastante homogêneos. Ainda que existam *sites* cuja maciça visitação concede-lhes alguma hegemonia na constituição dos significados, o acesso às mais diferentes idéias é bastante facilitado nessa grande rede. Na internet, ninguém tem conseguido ter o controle das mensagens que estão sendo disseminadas, para o bem e para o mal.

Atualmente, os usos da internet na educação vão desde a simples pesquisa de conteúdos para trabalhos escolares até cursos de pós-graduação realizados totalmente a distância, sem que jamais alunos e professores tenham se encontrado presencialmente. Diferentemente dos antigos cursos por correspondência, a educação via *web* permite que todos atores se comuniquem entre si e troquem informações, mesmo sem a co-presença dos corpos. As ferramentas utilizadas nos ambientes de aprendizagem *on-line* permitem a interação entre alunos e professor, mesmo que esses não estejam no mesmo lugar e que não realizem suas tarefas de forma simultânea. Essa modalidade emergente de educação vem se expandindo aceleradamente nos últimos anos, principalmente na educação universitária e em treinamentos empresariais. Muitos a têm saudado como uma solução para a suposta crise na educação. Outros (cada vez menos, é bem verdade) a tratam com o desdém que se reserva aos projetos aventureiros, fadados ao fracasso ou movidos por interesses escusos.

Inúmeros autores vêm se dedicando a estudar e escrever sobre a EaD via internet. Fazendo uma pesquisa nessa extensa bibliografia, constatamos que a grande maioria das obras tem como propósito apontar alternativas para a constituição de práticas pedagógicas que tornem a aprendizagem eficaz com o uso desse recurso. Isto é, foram escritas com o objetivo de mostrar formas adequadas de um professor atuar em ambientes de aprendizagem *on-line*, quase invariavelmente salientando a importância da interatividade entre alunos e professor. Esse tipo de abordagem toma como pressuposto o conhecimento

prévio das características que devem ser desenvolvidas nos sujeitos. Respeitem-se as diferenças, desde que todos sejam críticos, participativos, ativos, autônomos, capazes de trabalhar cooperativamente. Também muitos trabalhos mostram uma certeza de que métodos baseados em teorias construtivistas⁴ são o único caminho possível para uma educação de qualidade, ou integral, como alguns têm chamado. Essas metodologias pressupõem uma participação ativa do aluno, que é observada nos ambientes de aprendizagem *on-line* através de sua produção escrita, passível de ser monitorada e examinada pelo professor (às vezes chamado tutor, outras facilitador) a qualquer momento. Textos acadêmicos que tratam do tema não param de anunciar a educação via internet como uma solução educacional inovadora.

Ainda que eu reconheça a importância desses estudos e os benefícios que possam trazer, apresento uma investigação que aponta para outra direção. Faço uma análise da EaD via internet a partir de uma abordagem diferente. Minha intenção não é de construir um modelo prescritivo para nortear as práticas, nem de apresentar novas sugestões de como conduzir um curso a distância. O trabalho foi desenvolvido numa perspectiva que se propõe a fazer uma história do presente, ou seja, a compreender a proveniência e a emergência daquilo que hoje vem sendo aceito como verdadeiro no campo da educação via internet. Com isso, abro mão de encontrar a origem primeira dos acontecimentos e distancio-me de um viés teleológico, ou seja, não compreendo a história como tendo um sentido e um fim determinados. Os acontecimentos guardam entre si relações de imanência, nunca determinando o futuro, mas apenas abrindo ou bloqueando condições de possibilidade para a emergência de determinadas configurações. O fato de não apresentar sugestões para as práticas educacionais não significa abrir mão de produzir sentidos para elas. Ao analisar a

⁴ Segundo Becker (2006, p.2-3, grifos no original), “**construtivismo significa** isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, **na bagagem** hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. [...] Entendemos que construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima e, aos poucos, as distantes. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (‘acervo cultural da Humanidade’).”

constituição das práticas atuais em EaD, promovendo novas formas de compreendê-las, espero contribuir para que os leitores de meu trabalho repensem e reconstruam suas estratégias.

A investigação que realizei tem por objetivo problematizar a naturalização das certezas presentes nos discursos sobre EaD e verificar o entrelaçamento de sua emergência com a própria constituição da sociedade contemporânea. Existem inúmeros campos discursivos possíveis de serem tomados como material de análise, dentre os quais foram cogitados artigos em periódicos e entrevistas com professores e alunos. Optei por trabalhar com artigos acadêmicos, abrindo mão de utilizar entrevistas com professores e alunos. Ainda que eu reconheça a grande importância de escutar professores e alunos, os enunciados encontrados nos artigos, nas entrevistas de professores e nas entrevistas de alunos gerariam um volume de material de pesquisa que não permitiria uma análise aprofundada como convém a esse trabalho. Creio que essas entrevistas possam ser utilizadas numa investigação futura, cujos resultados seriam integrados àqueles que serão apresentados nessa Tese, mostrando os pontos de contatos e as dispersões entre os diversos discursos.

Para realizar o trabalho, analisei artigos publicados em periódicos nacionais especializados em tecnologia educacional. Não foi imposto um corte relativo ao nível de ensino a ser analisado. Entretanto, os próprios artigos acabaram por direcionar bastante o trabalho para o Ensino Superior, tendo em vista que é esse o nível de ensino privilegiado nesses textos. As análises foram desenvolvidas a partir de três eixos: os significados e uso do espaço e do tempo, o governmento dos sujeitos e as representações de corpo.

O primeiro eixo da pesquisa tem por objetivo verificar as representações espaço-temporais presentes nas narrativas sobre a educação via internet e analisar sua inter-relação com os sentidos que vêm sendo tramados para esses elementos na Contemporaneidade. A expressão Educação a Distância sugere, ela própria, uma concepção de uso do espaço diferente daquela tradicionalmente presente na organização da escola moderna. A co-presença dos corpos já não se constitui condição necessária para o educar. O encontro já não necessita da sala de aula, mas acontece no que tomo por um não-lugar⁵ no ciberespaço. Além

⁵ A noção de não-lugar foi criada por Augé (2004) e define-se em oposição à noção de lugar antropológico. As principais características dos lugares antropológicos é serem identitários, relacionais e históricos. Os não-lugares têm essas características bem enfraquecidas. Contudo, não existem não-lugares em sua forma pura, o lugar nunca é completamente apagado. Os ambientes de Educação a Distância são, em geral, despidos de uma história que ultrapasse o curso ou a disciplina em questão. Também me parece existir uma maior dificuldade de se consolidarem aí relações interpessoais do que nas salas presenciais e desse ambiente doar identidade aos participantes. Penso que as próprias salas de aula da Educação Presencial nos atuais cursos de graduação podem ser classificadas como não-

disso, a separação não é apenas espacial, mas também temporal, tendo em vista que a maioria das atividades será realizada de forma assíncrona. Uma das vantagens mais frequentemente citada da EaD é a de permitir ao aluno estudar aonde quer que esteja e quando lhe for mais conveniente.

No segundo eixo proposto, problematizo essa noção de liberdade, questionando se não estariam apenas se renovando as práticas de seqüestro pela utilização de formas de governo mais sutis, capazes de produzir subjetividades⁶ com maior adequação às demandas da sociedade atual. Entrelaçando-se com a independência da localização geográfica e dos horários pré-estabelecidos, outro benefício muito propalado diz respeito à maior liberdade e autonomia dos aprendizes. Não apenas por poderem estudar em qualquer lugar e a qualquer hora, mas também por poderem construir suas próprias rotinas de estudo e por terem condições de focar seu desenvolvimento nos assuntos que mais lhes interessam.

No terceiro eixo, analiso quais os significados e usos atribuídos ao corpo na educação via internet e qual sua articulação com as noções contemporâneas de corpo. Atualmente, nessa modalidade de educação, que prescinde da co-presença dos corpos, a comunicação entre os participantes se dá preponderantemente por meio da escrita. Ainda que já se disponha de tecnologia para transmissão de imagem e voz, esta ainda não é acessível à maioria dos usuários. Assim sendo, no contexto atual da maioria dos cursos a distância não entram em jogo o olhar, a voz, as expressões faciais e corporais. A representação do corpo na EaD é distinta daquela que lhe é atribuída na educação presencial.

A Tese está estruturada em três partes. Esta primeira seção, a que chamei *Conectando...*, compreende os capítulos 1 e 2, *Os (Des)caminhos que Percorri* e *Carta de Intenções*, onde apresento um pouco de minha trajetória e sinalizo o que me proponho a desenvolver neste trabalho.

Na segunda seção, denominada *Verificando a Senha...*, apresento o quadro teórico que subsidiou meu trabalho de investigação. No capítulo *Os Sentidos do Espaço-Tempo*, discuto as transformações dos significados espaço-temporais que acontecem na sociedade ocidental

lugares, pelas características das turmas formadas em currículos por disciplinas. Ressalto, ainda, que não me parece que a noção de não-lugar seja necessariamente aplicada a todos os lugares do ciberespaço. Existem comunidades virtuais cujo funcionamento as aproximam dos lugares antropológicos.

⁶ Para Candido (2005), “não se deveria entender a subjetividade simplesmente como um produto psicológico individual, como uma essência interior desde sempre dada ou centrada em algum Édipo universal”. Esse autor toma de Guattari a idéia de uma subjetividade de natureza industrial, maquina, ou seja, fabricada. A subjetividade seria, pois, produzida por diferentes substratos socioeconômicos, por heterogêneas máquinas de produção de subjetividade. A produção da subjetividade é um processo em contínua transformação, através de agenciamentos múltiplos.

desde a época medieval até a Contemporaneidade, a partir de uma abordagem que mostra como campos diversos, como a arte, a ciência e a filosofia, estruturam a compreensão do espaço e do tempo, mostrando rupturas e inflexões.

No capítulo *Trabalhadores Disciplinados, Consumidores Endividados*, abordo as transformações da organização social e das formas de exercício de poder, apoiando-me principalmente na obra de Michel Foucault e em autores que vêm desenvolvendo trabalhos de inspiração foucaultiana. Pretendo mostrar as mudanças nas estratégias de governo dos sujeitos, bem como nos objetivos dessas estratégias. Isto é, as transformações daquilo que viemos a ser e a forma como viemos a ser o que somos.

A seguir, no capítulo *O Corpo além da Pele*, problematizo as noções contemporâneas de corpo, que consistem, basicamente, em tomá-lo como algo que se torna obsoleto. Descrevo algumas práticas que evidenciam a idéia da obsolescência da carne e apresentam propostas para sua superação.

Em *Nascimento do Universo Digital*, traço um breve histórico da informática e da internet e faço alguns comentários sobre seus usos e significados atuais. Discuto, entre outros aspectos, as relações real/virtual e a crescente importância da sociabilidade na internet, o que justifica o significado de espaço que lhe é dado.

No último capítulo dessa seção, *A Aula sem Sala*, é descrita, sucintamente, a trajetória da Educação a Distância. Também nesse capítulo são apresentadas e descritas as principais ferramentas utilizadas na educação via internet e dados sobre a situação atual no Brasil.

Na última seção da Tese, nomeada *Acesso Liberado*, apresento os resultados da pesquisa que realizei. Em *Percorrendo as Redes da Educação a Distância* apresento os aspectos metodológicos da pesquisa e as estratégias que criei para lidar com o material selecionado.

Os três próximos capítulos apresentam as análises referentes aos três eixos de pesquisa propostos. São eles: *Significados Espaço-Temporais nas Narrativas sobre EaD*, *O Governo dos Sujeitos na EaD* e *Representações do Corpo nas Narrativas sobre EaD*. Cada um dos eixos de pesquisa foi desdobrado em categorias de análise, onde apresento excertos retirados do material de pesquisa intercalados pelas análises.

O capítulo *Inventariando os Achados* tem a finalidade de destacar os pontos mais relevantes do trabalho, à guisa de um fechamento. Com *Palavras Finais*, encerro esta Tese apresentando algumas impressões pessoais.

Verificando a Senha...

3 OS SENTIDOS DO ESPAÇO-TEMPO

*Antes de existir computador, existia a tevê
Antes de existir tevê existia luz elétrica
Antes de existir luz elétrica existia bicicleta
Antes de existir bicicleta existia enciclopédia
Antes de existir enciclopédia existia alfabeto
Antes de existir alfabeto existia a voz
Antes de existir a voz existia o silêncio.*

(ANTUNES, 1996)

“No princípio era o Verbo” (JOÃO 1:1, 2004). Assim inicia-se o *Evangelho segundo São João*. Esse enunciado parece indicar uma compreensão de que o mundo só passou a existir a partir da instituição de significados por meio da linguagem. Entretanto, essa noção levaria muitos anos para emergir e receber atenção. Conforme nos mostra Foucault (1999a), na Idade Clássica entendia-se haver uma identidade, uma ligação intrínseca, entre palavra e objeto. A partir da Idade Moderna, a linguagem passa a ser compreendida como aquilo que descreve o mundo. Os estudos da linguagem que se desenvolvem a partir dessa noção formalista buscam criar instrumentos que descrevam fiel e transparentemente o mundo. Nessa perspectiva, a linguagem deve ser aperfeiçoada tendo como meta uma linguagem ideal, cuja racionalidade elimine por completo a ambivalência. Essa linguagem ideal permitiria apreender de modo preciso a realidade.

Esse conceito formalista de linguagem será problematizado a partir de meados do século XX. A obra de Ludwig Wittgenstein pode ser tomada como um marco nessa ruptura da tradição formalista e do surgimento de uma outra noção de linguagem, que a retira da transcendência de uma linguagem ideal e a coloca na imanência do fluxo da vida, aceitando sua incompletude e contingência. Em sua tese de doutorado, *Tractatus logico-philosophicus*, Wittgenstein (1994) procurou reconstruir a linguagem comum por meio da linguagem ideal. Porém, posteriormente ele compreendeu que a ambivalência não pode ser banida da linguagem, sendo uma condição inerente à mesma. A partir daí, voltou-se para a análise da relação entre a linguagem e o mundo. Nessa segunda fase do seu trabalho, que resultou na obra póstuma *Investigações Filosóficas* (WITTGENSTEIN, 1991), mostrou que não existem pontos de apoio para a instituição dos significados que estejam fora da linguagem.

Essa mudança de percepção da linguagem é conhecida como “virada lingüística”. Nessa perspectiva, a linguagem deixa de simplesmente descrever a realidade e passa a ser entendida como o que constitui aquilo que conta como realidade para nós. Os significados já não estão nos objetos, mas surgem a partir de “jogos de linguagem”, ou seja, a partir de

sistemas de classificação dentro dos quais as coisas estão inseridas (HALL, 1997). “Os nomes não se apreendem sozinhos, apreendem-se alojados em pequenas histórias” (LYOTARD *apud* VEIGA-NETO, 1996, p.50).

Também é nesse sentido que argumenta Foucault. Para esse autor, os significados não residem nem no objeto nem no sujeito. Os discursos não são originários de um indivíduo que os enuncia de forma autônoma. Não é possível os sujeitos se posicionarem fora das práticas discursivas, entendidas como “um corpo de regras as quais sendo socialmente autorizadas, anônimas e anteriores a qualquer conceituação explícita sobre si mesmas, comanda, em nós, maneiras de perceber, julgar, pensar e agir” (VEIGA-NETO, 1996, p.51). Foucault (2002a, p.54) propõe “substituir o tesouro enigmático das ‘coisas’ anteriores ao discurso pela formação regular dos objetos que só nele se delineiam”.

Com isso não desejo dizer que não exista nada fora do discurso. Não pretendo fugir do formalismo materialista para cair num idealismo cultural, ou seja, substituir uma forma de reducionismo por outra (HALL, 1997). O que tomo como argumento é que toda prática social está relacionada com a instituição de sentidos. Fatos e objetos só passam a existir para o sujeito a partir da produção de significados. Esse entendimento não nega sua materialidade, mas mostra que esses fatos e objetos só estarão inseridos dentro daquilo que chamamos “realidade” a partir do momento que existam saberes sobre os mesmos. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2002a) propõe que existam duas espécies de práticas: práticas discursivas, também chamadas de enunciados, e práticas não-discursivas. Segundo Deleuze (1998), as práticas não-discursivas, definidas na negativa em *Arqueologia do Saber*, encontrarão sua forma positiva em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1999). A partir dessa obra, serão considerados o dizível e o visível. Essas duas formas, ainda que unidas como as duas faces de uma moeda, são heterogêneas. O dizível não pode ser reduzido ao visível e vice-versa.

Trago essas discussões a propósito da linguagem para contextualizar as análises que farei sobre os significados de espaço e tempo. Para além de uma objetividade baseada em medidas – horas, metros, segundos, polegadas – espaço e tempo são noções produzidas a partir da própria vida e da linguagem. Elias (1998) mostra o caráter de invenção do tempo, tendo em vista que não temos como apreendê-lo por nenhum de nossos sentidos físicos⁷. Entender as seqüências de eventos a partir do conceito de tempo é uma idéia particular,

⁷ O tempo não pode ser apreendido nem pelo olfato, nem pelo tato, nem pela visão, nem pela audição, nem pela gustação. No máximo, podemos observar seus efeitos: os sinais do envelhecimento ou o odor exalado pela putrefação, por exemplo.

presente apenas em algumas sociedades. Desde a Modernidade, espaço e tempo usualmente foram e são aceitos como um pano de fundo neutro para os acontecimentos. Entretanto, atualmente muitos autores das ciências humanas e sociais estão revendo essa hipótese e tomando-os como componentes ativos na constituição da vida social, mostrando sua vinculação com os processos políticos, econômicos e culturais. Está sendo percebido que a representação e o uso do tempo e do espaço constituem uma das dimensões mais relevantes de uma sociedade. Essa representação é subjetiva e está ligada ao mundo da vida. Assim sendo, variará não apenas ao longo de períodos históricos, mas também entre contemporâneos com distintas experiências. A compreensão de espaço e tempo de um físico será diferente daquela de um economista. O mesmo acontece com um habitante de São Paulo e outro do interior da Amazônia. Ou podemos imaginar que tenham a mesma percepção um operário morador da periferia da cidade e um executivo que trabalha e mora nos locais mais privilegiados?

As representações que serão aqui analisadas são aquelas que se mostram hegemônicas no Ocidente. Para Harvey (2001), não se pode assumir a existência de um sentido único e objetivo para as categorias espaço e tempo, capaz de servir de medida para as diversas concepções humanas. Esses sentidos são produzidos pela vida social, assim como também a constituem. Para esse mesmo autor, a história das mudanças sociais está interligada com a história das concepções espaço-temporais. Segundo Escolano (2001, p.44) “o tempo, assim como o espaço, não é um *a priori* no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade ‘natural’ dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada”. Elias (1998) mostra que a apreensão do tempo acontece por meio de um aprendizado, que não é individual, mas efeito de um processo de produção de conhecimento desenvolvido ao longo de diversas gerações. A aprendizagem necessária para realizar as sínteses altamente sofisticadas com que hoje representamos o tempo não poderia ser realizada no período de uma vida humana. O modo como cada sociedade percebe o tempo e o espaço está imbricado com suas necessidades e com sua organização. Como essa percepção é generalizada entre o grupo, acaba por ser naturalizada. Muitas vezes é difícil compreender que outros homens não tomem o tempo como elemento regulador da existência tal como o fazemos.

Kant encontrou muitos admiradores para sua hipótese de que o tempo e o espaço representariam uma síntese intelectual efetuada *a priori*, o que significa, em termos mais prosaicos, que essa forma de síntese faria parte da natureza humana, ou seria inata. Esse, como se pode perceber, foi um exemplo clássico de esquecimento do passado, um exemplo de uma maneira

de desprezar a totalidade do processo do saber que conduziu até o estágio ou o nível de síntese em que o sujeito se encontra (ELIAS, 1998, p.138).

Segundo Friedland e Boden (1994), a ausência de significados para o tempo em diversos campos do conhecimento já está sendo problematizada desde o início da década de 90 do século XX. Entretanto, a problematização da ausência de significados espaciais surgiu posteriormente. Eles entendem que isso se deva ao fato do espaço ser percebido como mais concreto que o tempo, havendo uma maior naturalização dessa categoria. Segundo Harvey (2001), Foucault mostra que o espaço era percebido como morto e fixo, enquanto o tempo era vivo e móvel.

Atualmente estamos passando por um momento de intensa ressignificação do espaço e do tempo. Ou, por melhor dizer, espaço-tempo, visto que cada vez mais a distinção entre ambos se dissolve. Compreender como os significados espaço-temporais vêm sendo produzidos e modificados é bastante relevante para a investigação que proponho. Afinal, não estará a internet profundamente implicada com esses novos conceitos espaço-temporais? Não estarão eles também produzindo rupturas e deslocamentos nos discursos educacionais e promovendo a emergência da educação via internet? Para pensar esses significados na Contemporaneidade é útil examinar sua produção e transformação, não para mostrar uma relação linear e previsível, uma história teleológica que pode explicar o presente e prever o futuro. A contribuição se dá no sentido de mostrar as “condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto” (VEIGA-NETO, 2003, p.72).

A seguir, apresento uma breve análise sobre os usos e percepções do espaço e do tempo desde a Idade Média até a Contemporaneidade, mostrando diferentes sentidos que lhes foram atribuídos, bem como as condições que tornaram possível a invenção desses significados e de suas rupturas. Pretendo tomar esse estudo como base para analisar as representações espaço-temporais presentes nos discursos sobre educação via internet.

3.1 Os Mundos Medievais

Os mundos feudais eram pequenos, finitos e cercados de mistério. A percepção do espaço durante o Feudalismo estava bastante limitada à idéia do lugar, compreendido como uma porção territorial demarcada por fronteiras de forma aproximada e fragmentado geograficamente. O espaço exterior era de difícil apreensão e povoado por seres misteriosos. Podemos falar na existência de diversos mundos medievais, já que na época um mundo unificado não parecia fazer sentido. A representação do lugar era fortemente sensorial, havendo uma fraca distinção da representação de tempo. No lugar eram cumpridas as

rotinas da vida, ao longo de um tempo inapreensível e incomensurável, marcado pelos ritmos individuais (HARVEY, 2001).

Na Idade Média o significado de espaço estava muito distante daquele que tomaria modernamente, ou seja, um espaço contínuo tridimensional. A concepção medieval de espaço era ainda embasada pelo pensamento aristotélico. Central a essa abordagem era o que Wertheim (2001) chama de “horror ao vácuo”. Para Aristóteles, a natureza não permitiria a existência daquilo que ele chamava volumes vazios e que hoje chamaríamos espaços vazios.

Logo, se não existe diferença de seu lugar, por que deveríamos assumir um lugar para os corpos acima de seu volume [...]? Devemos ter claro pelo estudo das coisas móveis que tipo de coisa é o vazio. Entretanto, ele não é encontrado em nenhum lugar do mundo [...]. Está claro, então, a partir dessas considerações, que não existe o vazio (ARISTÓTELES, 2006, tradução minha).

A partir dessas hipóteses, ele concluiu que o espaço não poderia ter volume, resultando numa proposição que hoje nos soa bastante estranha: “o espaço é a superfície que envolve o corpo” (ARISTÓTELES, 2006, tradução minha). Essa concepção bidimensional do espaço, junto com um sentimento religioso que procurava invocar o mundo espiritual como um mundo sem peso, produziu uma pintura que não tinha interesse em representar o mundo tridimensionalmente. As pinturas chapadas e icônicas dos pintores góticos e bizantinos não tinham essas características por desconhecimento da técnica da perspectiva, mas pelos significados produzidos pela cultura da época. “Esses artistas anteriores não pintavam num estilo icônico chapado por ignorância, simplesmente não estavam interessados em retratar o mundo físico tridimensional, concreto; visavam a algo inteiramente diferente” (WERTHEIM, 2001, p.63). A pintura privilegiava temas do cristianismo e tinha como principal objetivo não uma representação que simulasse o mundo físico, mas que enaltecesse o mundo do espírito. A proporção entre as figuras não obedecia a suas dimensões geométricas, mas estava baseada numa espécie de hierarquia espiritual, sendo representados com maior tamanho aqueles que se consideravam mais próximos de Deus. A arte tinha um caráter fundamentalmente simbólico. Também os mapas da época refletem uma percepção sensorializada e bidimensional do espaço, sendo desenhados de modo a dar a impressão de mostrar o que o viajante veria ao se deslocar (HARVEY, 2001). Não eram representados objetos fixos, a partir de um ponto de observação privilegiado, mas deslocamentos. Podemos perceber aí como os significados de espaço e tempo estavam enredados entre si na Idade Média. Dessa forma, aquilo que muitas vezes tem sido interpretado como uma pintura rudimentar e com carência de recursos técnicos é apenas

uma outra forma de representar e compreender o mundo, distinta daquela que hoje entendemos como “mais fiel à realidade”. Ou seja, o sentido do que seja a realidade foi radicalmente modificado na passagem do pensamento medieval para o pensamento moderno. A realidade medieval em pouco se assemelhava à realidade moderna.

Segundo Wertheim (2001), as narrativas de Dante Alighieri na *Divina Comédia*, escrita no início do século XIV, mostram as representações medievais dos diferentes mundos e de sua exterioridade misteriosa. O espaço medieval era dividido entre o espaço do corpo, aquele onde vivemos, e o espaço da alma, para onde iremos após a morte. O espaço da alma era habitado por anjos e demônios e fazia parte da realidade medieval, sendo até mesmo considerado que no espaço da alma estaria a realidade primária, pois era por esse mundo que se devia orientar a vida. O espaço imaterial da alma é dividido em três regiões distintas: Inferno, Purgatório e Céu ou Empíreo.

Os medievais, com seu cosmo espiritualmente graduado e seu dualismo metafísico, tinham uma concepção de que diferentes níveis de realidade exigem domínios espaciais diferentes: uma realidade multiforme exige uma concepção multiforme do espaço. Corpo e alma requerem, cada um, seu próprio meio espacial. (WERTHEIM, 2001, p.97)

O florentino Dante Alighieri realizou a mais espetacular das viagens medievais, atingindo os confins do universo e retornando. A epopéia *A Divina Comédia* (ALIGHIERI, 2002) mostra a representação do cosmo medieval. Nessa obra, Dante, guiado por Virgílio, percorre as três regiões do espaço da alma. O Inferno é localizado no interior da Terra, na região das trevas e o mais afastado possível da posição divina. O Inferno de Dante não arde no fogo, é frio e cheio de gelo. Já o Empíreo (ou Céu) estava no topo do cosmo medieval, região iluminada, cuja luz se intensificava na direção de Deus, ocupante do mais alto dos lugares. O Purgatório era um lugar de difícil representação, havendo discordância entre os sábios da época nesse ponto. Dante o coloca como uma montanha muito alta, que une a Terra ao Empíreo.

A noção de um espaço bidimensional e as representações pictóricas chapadas e sem profundidade sofrem as primeiras fissuras na mesma época em que foi escrita a *Divina Comédia*. Nos primeiros anos do século XIV, Giotto pintou na Capela Arena, em Pádua, imagens com efeitos de tridimensionalidade, de modo a dar ao observador a impressão de estar olhando para santos efetivamente presentes. Essas imagens sinalizam as profundas mudanças que iriam acontecer nas representações de espaço e tempo e, por conseguinte, na própria cultura (WERTHEIM, 2001), estando entre as primeiras manifestações de uma nova

forma de pensar o espaço e o tempo, que iria se consolidar nas representações científicas da Modernidade.

3.2 Transformação do Espaço-Tempo Medieval

Durante o período do Renascimento, as percepções medievais de espaço e tempo passariam por transformações que dariam condições para o aparecimento da definição objetiva e científica que iriam ter na Modernidade. Conforme descrito anteriormente, no início do século XIV aparecem os primeiros sinais que o modo de perceber o espaço e o tempo estava sofrendo mudanças. As pinturas de Giotto na Capela de Arena mostram que a atenção começava se deslocar do “mundo espiritual” para o “mundo físico”. A cultura ocidental gradativamente deixava de ver a realidade num mundo transcendente e passava a focar no mundo chamado de natural, ou seja, aquele em que se realizam as experiências cotidianas. Sutilmente, já se sentem abalos na concepção medieval de mundo na segunda metade do século XIII, quando o monge franciscano Roger Bacon escreveu um tratado defendendo um estilo pictórico realista, baseado na geometria, que, tornando as imagens mais reais, iria colaborar na conversão dos infiéis. Durante o século XIV, a pintura cada vez mais aperfeiçoará as técnicas que dão a ilusão de profundidade e solidez. “O ‘órgão da visão’ do pintor começou a se deslocar do ‘olho interior’ da alma para o olho físico do corpo” (WERTHEIM, 2001, p.65).

Ainda que as pinturas da Capela de Arena estejam entre as primeiras que buscam representar o espaço físico através de uma simulação de profundidade, pode-se também perceber que a noção de um espaço tridimensional ainda não estava estabelecida. Mesmo com a intenção de criar a sensação de presença física de pessoas e objetos, não existe uma unidade de representação espacial, aquilo que na pintura perspectivista seria identificado como o ponto de vista do observador. Cada elemento está num espaço próprio, como se convivessem numa mesma pintura a visão a partir de diferentes pontos de vista, ou seja, como se o observador não fosse fixo, mas estivesse em movimento. A compreensão medieval do espaço entrelaçado com o tempo ainda persistia.

Ao longo do século XIV e XV são formalizadas as regras da perspectiva e as representações passam a mostrar um espaço tridimensional homogêneo e contínuo, prenunciando o modelo que seria adotado pela ciência a partir do século XVII e que se tornaria um dos fundamentos da Modernidade. A perspectiva, desenvolvida principalmente em Florença, moldou não apenas a arte, mas as representações em geral, até o final do século XIX. Nessa nova técnica, as representações são feitas a partir do ponto de vista de um

observador fixo, resultando numa pintura em que apenas o espaço importa. O fluxo do tempo já não está presente nos quadros e, como numa foto, o espaço está congelado em exatas leis geométricas (Harvey, 2001).

Também no século XV, a Europa lançou-se aos mares e iniciaram-se as grandes navegações. A partir das cruzadas, durante a Idade Média, o comércio com o Oriente tornou-se intenso, com o objetivo de trazer especiarias, porcelanas, sedas e pedras preciosas. Os mercadores, ao explorarem o espaço, aprenderam aquilo que Harvey (2001, p.208) chama de “preço do tempo”. Encontrar um novo caminho, que reduzisse o tempo de deslocamento, passou a ser uma preocupação, gerando uma competição entre Portugal e Espanha. Expedições, que custaram muito dinheiro e muitas vidas, mas que prometiam grandes lucros ao vencedor, foram realizadas sob o patrocínio dessas cortes, desejosas de auferir lucros substanciais. As viagens para o Oriente mantêm estreita relação com a compreensão de espaço contínuo e homogêneo. A busca de trajetos mais curtos está imbricada com a noção de tempo como algo distinto do espaço: se é possível percorrer o espaço em menos tempo, logo ambos são coisas diferentes. Cabe observar que esses fatos – concepção de espaço e tempo como entidades distintas e as grandes navegações – se entrelaçam, não havendo uma relação de causa e efeito, mas uma causalidade imanente⁸, ou seja, algo que produz determinado efeito e é atualizado por esses efeitos.

Simultaneamente às grandes navegações, acontecem, no início do Renascimento, demarcações de terras com a finalidade de determinar novas fronteiras políticas e direitos de propriedade, o que viria a substituir o sistema medieval, impondo a ordem moderna. Esses acontecimentos foram possíveis graças aos mapas renascentistas, cujo principal atributo era sua objetividade na representação do espaço (HARVEY, 2001). Os mapas medievais foram substituídos pelo mapa ptolomaico⁹, produzidos sobre uma grade, o que permitia a localização dos lugares em função de sua latitude e longitude (SILVA, 2004). O sistema ptolomaico deu origem à cartografia moderna, inclusive à obra de Mercator¹⁰.

⁸ Causa imanente entendida como “aquela que funciona como se dobrando sobre si mesma, de modo que, em seu efeito, se transmuta, se atualiza, se integra e se diferencia de si mesma” (VEIGA-NETO, 1996, p.223).

⁹ A técnica cartográfica criada pelo egípcio de origem grega Cláudio Ptolomeu, em Alexandria, no século II (provavelmente entre os anos 150 e 170), estava baseada em princípios da matemática e da geometria. Os mapas originais de Ptolomeu foram perdidos, mas no século XV chega à Europa a tradução latina de seu tratado *Introdução à Geografia*, efetuada pelo florentino Jacopo Angeli da Scarperia, entre 1406 e 1409 (RIBEIRO JR, 2004).

¹⁰ Mercator, matemático e astrônomo flamengo, é o mais conhecido cartógrafo do Renascimento. No século XVI, construiu um mapa mundi, baseado em Ptolomeu, que facilitou as grandes navegações. A

É também no século XV que Gutemberg inventa a imprensa, o que impulsiona a difusão da informação por meio da escrita. A comunicação por meio de textos impressos descontextualiza a informação. O autor do texto está ausente fisicamente, mas se materializa através daquilo que redige. O lugar é afetado por atores que agem a distância. A comunicação escrita independe de amarras temporais e espaciais. A experiência de tensão entre presença e ausência gradativamente irá se acentuar e será uma das marcas da Modernidade (FRIEDLAND; BODEN, 1994).

No século XIV, o dia foi dividido em 24 horas e surgiram os primeiros relógios em torres de cidades italianas¹¹ (NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY, 2004). Estava lançada a seta do tempo, que pretendia distinguir o passado do futuro de forma objetiva e linear. O tempo individual e marcado pela rotina da vida da Idade Média estava dando lugar ao tempo objetivo da Modernidade. O relógio mecanizou o tempo, modificando a percepção da temporalidade e a organização social. Primeiramente, essa transformação atingiu as zonas urbanas, onde o tempo até então era um tempo divino, marcado pelo badalar do sino. Os relógios nas torres e fachadas tornaram o tempo laico. Suas batidas já não chamavam para obrigações religiosas, mas para as atividades do mundo material. Gradativamente, o tamanho dos relógios é reduzido, popularizando-os e levando-os às zonas rurais, cujo tempo até então continuava marcado pelos fenômenos naturais. O relógio inventa um tempo mensurável e objetivo, desvinculado da natureza e daquilo que acontece no lugar onde se vive. Essa noção também irá colaborar com a “cisão do binômio espaço-tempo” (ESCOLANO, 2001, p.43).

“A revolução renascentista dos conceitos de espaço e de tempo assentou os alicerces conceituais em muitos aspectos para o projeto do Iluminismo” (HARVEY, 2001, p.227). Sua representação por meio da geometria e da ciência ótica e a invenção do tempo como algo quantificável servirão de base para o espaço homogêneo e o tempo objetivo que emerge da razão iluminista.

3.3 O Espaço e o Tempo da Razão Iluminista

A separação entre espaço e tempo que se opera no Renascimento, conjugada com uma noção objetiva da representação do espaço —baseada na geometria e na ciência ótica—

ele é atribuída a idéia de nominar de Atlas o conjunto de cartas geográficas. Sua obra terá grande influência sobre a cartografia moderna (SCHILLING, 2005).

¹¹ Esses primeiros relógios eram movidos por sistemas de pesos e, em geral, não contavam com ponteiros de minuto. No século XVI foram inventados os relógios movidos por molas, o que os tornou menores e mais precisos.

e do tempo –entendido como linear e quantificável– coloca-se como condição para a emergência da concepção objetiva e científica do Iluminismo e da ordem moderna.

Ainda em meados do século XV, durante o Renascimento, o cardeal Nicolau de Cusa lançou o tratado *Sobre a douta ignorância*, em que tenta mostrar a existência de um espaço único, que incluiria o Céu e a Terra. Sua defesa de uma compreensão do cosmo baseada em princípios matemáticos e de idéias que seriam o fundamento da física do século XVII o coloca como um dos precursores da ciência moderna. Sua concepção de um universo sem limites e sem centro estilhaça o espaço medieval e a teoria geocêntrica simultaneamente (WERTHEIM, 2001). Para Cusa, havia apenas um mundo universal, negando o dualismo do espaço do corpo e espaço da alma. Além disso, seu espaço ilimitado continha um número infinito de outros mundos, ou seja, uma infinidade de astros, todos eles habitados. Os seres que habitavam os outros mundos poderiam ser diferentes de nós, mas não melhores ou piores. Apesar de extraordinárias para uma época que antecede em meio século a invenção do telescópio, suas idéias tiveram pouca repercussão entre seus contemporâneos. Elas não se enquadravam nos regimes de verdade vigentes, não estavam na ordem do discurso medieval, o que tornava difícil que encontrassem ressonância na época.

O primeiro a produzir rupturas mais amplamente reconhecidas na cosmologia medieval foi Copérnico, que, no século XVI (entre 1530 e 1542), realizou um minucioso estudo mostrando ser possível um sistema heliocêntrico, embasando matematicamente essa concepção já aceita pelas camadas de maior cultura na época (WERTHEIM, 2001). Ainda assim, o estudo de Copérnico não aboliu a distinção entre espaço celeste e espaço terrestre. O espaço copernicano mantém a divisão medieval, seu pensamento ainda não está do lado da racionalidade moderna. Johannes Kepler, no início do século XVII, unificou o espaço dualista medieval, integrando os mundos celeste e terrestre num único domínio físico (WERTHEIM, 2001). Os corpos celestes também passaram a ser entendidos como corpos materiais que obedecem às mesmas leis físicas do espaço terrestre. A unificação do espaço marca uma transformação muito mais profunda nas percepções do mundo do que aquela causada pela teoria heliocêntrica. De certa maneira, Kepler formaliza as idéias que Nicolau de Cusa tivera dois séculos antes.

Enquanto Kepler construía teorias para explicar o cosmo, Galileu o observava pelo telescópio que inventou em 1610. O novo “tubo ótico”, que tornava possível ver as montanhas da Lua e as manchas do Sol, encerrava definitivamente a crença medieval de um espaço celeste imutável e imaterial (WERTHEIM, 2001). No século XVII quase todos os estudiosos e intelectuais já aceitavam o heliocentrismo e a hipótese de que o espaço celeste

continha corpos materiais. Entretanto, continuava em aberto a questão sobre os limites do cosmo. Haveria limites externos ou seria ele efetivamente infinito, como acreditava Cusa? A noção de espaço infinito encontrou maior resistência porque implicava em refutar a crença aristotélica-cristã de que a organização do espaço era um reflexo de Deus. Um Deus infinito, superior a todas as coisas, não poderia criar um espaço igualmente infinito.

Mais de duzentos anos após Cusa, no final do século XVI, Giordano Bruno voltou a defender o espaço infinito, reconstituindo as relações entre o divino e o espaço. Para ele, Deus seria infinito e só poderia se contentar com a criação de um espaço igualmente infinito (WERTHEIM, 2001). A aceitação do espaço infinito foi conseguida por René Descartes, durante a primeira metade do século XVII. O universo cartesiano era um espaço infinito onde se moviam corpos materiais conforme leis físicas gerais. Ainda que fosse profundamente religioso e que imputasse suas descobertas a uma revelação mística, comunicada por um anjo incumbido de lhe revelar a verdade, sua concepção mecanicista do universo foi interpretada pela maioria dos seus contemporâneos como um construto ateu. A representação mecanicista do universo seria consolidada com a obra de Isaac Newton, na segunda metade do século XVII. A mecânica newtoniana tornou possível completar a unificação dos espaços celeste e terrestre, iniciada por Kepler, ao estabelecer a lei da gravidade: a mesma força que faz uma maçã cair, anima a órbita dos planetas e da Lua. Indo mais além, sendo a gravidade uma força de atração entre duas massas, os corpos celestes necessariamente são constituídos por matéria. As leis de Newton acabam com as controvérsias da época, consagrando um espaço contínuo com corpos celestes materiais (WERTHEIM, 2001).

No cosmo Iluminista povoado de matéria não há lugar para um Deus imaterial. Nesse espaço homogêneo só um tipo de realidade é possível: a realidade física da matéria concebida pela racionalidade científica. Se no espaço heterogêneo e dualista medieval era possível acomodar corpo e alma, agora a alma não pode ocupar lugar algum. O espaço fisicalista parece não dar lugar à existência da alma. O Iluminismo é a Idade da Razão, que deporta Deus e coloca o Homem no centro da realidade. Um espaço homogêneo e um tempo objetivo participavam do projeto de emancipação do Homem, pois podiam ser manipulados e organizados racionalmente. A seta do tempo apontava para o futuro, fazendo acreditar no contínuo progresso da Humanidade por meio do desenvolvimento científico. O domínio do espaço parecia tornar possível uma sociedade mais justa e democrática. “Na visão iluminista de como o mundo deveria ser organizado, mapas e cronômetros precisos constituíram instrumentos essenciais” (HARVEY, 2001, p.227). Os mapas iluministas eram absolutamente

matemáticos e impessoais, eliminando qualquer resquício de subjetividade e sensorialidade e das práticas que os produziram. Os lugares eram localizáveis pelas suas coordenadas. O tempo cronometrado fez surgir uma concepção específica de história, baseada na ordenação cronológica dos fatos. O mundo iluminista era um mundo regido pela mecânica newtoniana. O princípio físico da ação e reação, expresso na terceira lei de Newton, dissemina-se, fazendo com que o contexto social passe a ser pensado de forma dicotômica em termos de causa e efeito. A ordem científica dos eventos físicos acaba sendo aplicada de forma generalizada e totalizante.

O tempo do Iluminismo é o tempo do relógio, tempo coletivo que irá reger a vida da cidade. O tempo determinado por necessidades pessoais e fenômenos naturais ficou para trás. A experiência subjetiva do tempo, ligada aos ritmos da vida, gradativamente passa a ser entendida como um engano que os sentidos nos levam a cometer. O espaço tornou-se um pano de fundo neutro, homogêneo e abstrato, onde se desenrola a ação social. Nesse espaço, dominado e manipulado pelo uso da geometria euclidiana, os lugares podem ser localizados com precisão. E é a noção de lugar que irá simultaneamente complementar e se antepor à noção de espaço. O lugar é onde se desenrolam as vidas cotidianas, sendo entendido como uma porção do espaço recortada de forma subjetiva e cujo sentido é construído pelas práticas sociais e culturais.

Os significados objetivos do espaço se consolidam no senso comum pela sua fragmentação em propriedades privadas. A partir de então, o espaço tornou-se um bem que pode ser quantificado, dividido e ter seu valor calculado. A propriedade da terra transformou o espaço em mercadoria (HARVEY, 2001). A racionalização do tempo e do espaço foi condição de extrema relevância para o projeto iluminista, cujo objetivo era tornar a sociedade mais justa e emancipar o Homem. Esse projeto nunca conseguiu ser implantado com sucesso e acabou dando lugar a uma sociedade capitalista, que parece estar bem distante do plano original.

3.4 Compressão Espaço-Temporal

A racionalização do espaço e do tempo, que foi pensada pelo Iluminismo como condição para constituir uma sociedade mais igualitária, acabou por se tornar a condição para emergência do capitalismo. No século XIX, as invenções tecnológicas engendraram uma aceleração no desenvolvimento desse sistema e estavam imbricadas com as transformações nas percepções espaço-temporais que então aconteceram.

A relação entre espaço e tempo manteve-se por muitos séculos estável, visto que a única maneira de vencer distâncias era por meio do deslocamento mecânico e as possibilidades bastante restritas - a pé ou pela força animal, por terra; por barco a remo ou vela, pela água. A partir da revolução industrial, essas possibilidades se ampliaram em ritmo crescente, bem como a velocidade do deslocamento. A distância passou a ser vencida não apenas pelo deslocamento dos corpos, mas pelos deslocamentos da informação sem o suporte do corpo, iniciados pelo telefone e telégrafo. O tempo necessário para percorrer o espaço era cada vez mais diminuto, pelo menos para aquela parcela da população com condições de acesso a esses bens. A mobilidade de ricos e pobres tornava-se cada vez mais distinta.

No século XIX, a conquista do espaço foi acentuada e a resistência ao movimento, reduzida. A vida tornava-se cada vez mais veloz. Na década de 1820, surgem as estradas de ferro comerciais, ligando longas distâncias. As ferrovias criavam e, simultaneamente, conquistavam o espaço. Elas tornaram possível a administração de negócios a distância, não havendo mais necessidade do capitalista residir próximo à fábrica ou no interior da fazenda. Também se alargava o raio de alcance para a venda de mercadorias e a aquisição de matérias-primas (BODEN; FRIEDLAND, 1994). Na próxima década, o telégrafo se difundiu, tornando ainda menor a resistência do espaço. No final daquele século, a luz elétrica foi popularizada, transformando o tempo da indústria e da vida privada. Com a eletricidade, a noite nunca mais seria a mesma: ela já não serve apenas para dormir. A fronteira claro/escuro começava a ser apagada. Também nessa época foi inventado o telefone. E veio o século XX, com o rádio, o avião, a televisão. O mundo é cada vez menor. As velocidades crescentes proporcionam o que Harvey (2001, p.245) chama “aniquilação do espaço por meio do tempo”. Segundo essa proposição, os avanços tecnológicos que possibilitam acelerar o ritmo da vida, tornando os deslocamentos mais velozes, produzem uma velocidade crescente que faz com que se perceba o espaço como cada vez mais reduzido. As noções de longe e perto, que se constituem a partir da experiência do tempo necessário para o deslocamento, são fortemente dependentes dos recursos disponíveis. Essas mudanças acarretadas pelas tecnologias irão causar aquilo que Harvey (2001) denomina *compressão do espaço-tempo*. O crescimento da velocidade de deslocamento faz parecer que o mundo encolheu, ao mesmo tempo em que transmite uma sensação de urgência e permite a realização de tantas atividades que parece que o próprio tempo está mais curto. Já não se tem tempo para nada e não se deve perder o pouco tempo que se tem.

Se o lugar medieval era isolado e encontrava-se cercado pelo desconhecido, o lugar moderno estava inserido num espaço cada vez mais contínuo. Esse conceito, que já estava consolidado na ciência desde o século XVII, foi sedimentado no senso comum europeu no século XIX. A emergência dessa noção de continuidade está intrinsecamente ligada com a circulação de capital e bens capitalistas e com as invenções tecnológicas e articulada com a compressão espacial, que produz uma percepção de maior proximidade entre os lugares. Os efeitos dos acontecimentos políticos e econômicos são disseminados através das fronteiras, alcançando grande abrangência. Entretanto, nesse mesmo século, a difusão dos acontecimentos e seus efeitos ganharam velocidade, produzindo mudanças nas formas de compreender o mundo e na representação de espaço e tempo como entidades dissociadas. Essas transformações podem ser observadas na literatura, na pintura, na música, na arquitetura. No final do século XIX, a rigidez do perspectivismo, que impõe um ponto de vista fixo e dissocia o espaço do tempo, cedeu espaço para manifestações como o cubismo. O espaço foi fragmentado em partes pertencentes a diferentes tempos, reintegrando essas categorias. Com a vida tão acelerada, já não era possível aceitar um ponto de vista fixo. Também a indústria fragmentou o espaço: a linha de montagem fordista foi uma tentativa de domesticar o tempo por meio da organização espacial. Domesticar o tempo, nesse contexto, significa espacializar o tempo, visto que o espaço é entendida como fixo e o tempo como fugidio (HARVEY, 2001). O fordismo, de uma certa maneira, interliga o tempo e o espaço: na linha de montagem, o ponto onde se encontra o automóvel indica o maior ou menor tempo que será necessário para concluir sua fabricação. Na velocidade constante e no percurso imutável da fábrica, tempo e espaço voltam a ter uma relação biunívoca.

Num mesmo movimento o espaço passava a ser compreendido como contínuo e fragmentado. O antagonismo é apenas aparente. “Quanto mais unificado o espaço, tanto mais importantes se tornam as qualidades das fragmentações” (HARVEY, 2001, p.246). Quando o mapa encolhe e o mundo se torna contínuo, é necessário marcar os diferentes lugares com suas particularidades. É a alternância dos lugares que produz o tempo. São as características particulares de cada lugar que o tornam um mercado mais atraente ou que o fazem mais competitivo em termos de produtividade.

Também a seta do tempo é desviada. Os acontecimentos distantes se atravessam no cotidiano, confundindo as seqüências temporais. A simultaneidade é uma experiência individual. Já não é possível dizer se dois acontecimentos são simultâneos, apenas que os percebemos como tal.

Como era possível, usando as estruturas narrativas do realismo, escrever senão um romance paroquialista e, portanto, em certa medida, “irrealista” diante de toda essa simultaneidade espacial? Afinal, essas estruturas narrativas supunham que era possível contar uma história como se esta se desenrolasse coerentemente, evento após evento, no tempo. Essas estruturas eram incompatíveis com uma realidade em que dois acontecimentos em lugares bem distintos ocorrendo ao mesmo tempo podiam se inter-relacionar a ponto de modificar o funcionamento do mundo (HARVEY, 2001, p.241).

É, também, nas últimas décadas do século XIX que se percebe as primeiras trincas no espaço e no tempo absolutos da racionalidade iluminista. Espaço e tempo começam a ser relativizados, compreendidos como interdependentes da velocidade e intrinsecamente interligados. A representação de tempo e espaço como absolutos foi problematizada pela arte e pela ciência no final do século XIX. A velocidade de propagação dos eventos sócio-culturais crescia vertiginosamente. Em velocidades próximas à da luz, não é possível ordenar eventos numa sucessão cronológica. A idéia clássica de um tempo absoluto e de uma ordem cronológica universal só é possível a baixas velocidades, como aquelas com que trabalhava Newton. Já no final do século XIX estavam criadas as condições para a emergência de uma nova concepção física do espaço e do tempo.

Nesta época, surge na literatura a idéia de um mundo hiperdimensional. Uma quarta dimensão será utilizada de forma jocosa por Oscar Wilde no livro *O Fantasma de Canterville* e receberá referência de Dostoievski em *Os Irmãos Karamazov*. O espaço com mais de três dimensões também foi foco de interesse de pintores cubistas como Marcel Duchamp (WERTHEIM, 2001). Contudo, as mais populares especulações sobre a possibilidade de existência de um maior número de dimensões espaciais vieram, provavelmente, de escritores de ficção científica. Essa temática será explorada em várias obras que aparecem nas últimas décadas do século XIX. Em 1895, dez anos antes de Einstein enunciar sua Teoria Especial da Relatividade, o escritor H.G.Wells escreveria:

Claramente [...] qualquer corpo real deve ter extensão em quatro dimensões: deve ter Comprimento, Largura, Espessura e Duração. Mas, através de uma enfermidade natural da carne, que lhe explicarei num momento, tendemos a desconsiderar esse fato. Há realmente quatro dimensões, três das quais chamamos os três planos do Espaço, e uma quarta, o Tempo (WELLS *apud* WERTHEIM, 2001, p.139).

Mas não apenas artistas estavam considerando a hipótese do espaço ser hiperdimensional. No início do século XIX, o físico e matemático Carl Gauss já se questionava sobre essa possibilidade. Seus estudos apontaram a possibilidade de desenvolver uma geometria não-euclidiana, o que seria anos mais tarde o suporte

matemático do trabalho de Einstein. Porém, será Bernhard Riemann que conseguirá, em 1860, desenvolver uma teoria consistente. A geometria riemanniana¹² não despertou grande interesse quando foi divulgada e ficou guardada como uma abstração com poucas aplicações. Entretanto, ela forneceria as ferramentas matemáticas que Einstein utilizaria em seu trabalho. Riemann, meio século antes de Einstein, chegou muito próximo do enunciado da Teoria da Relatividade. Continuavam ressoando, tanto na ciência, quanto no imaginário artístico, os questionamentos sobre a constituição dimensional do espaço e suas relações com o tempo. Essa problematização será alimentada por algumas experiências que mostravam ser a velocidade da luz constante, com valor de 299.792 quilômetros por segundo, para qualquer observador, independente de sua velocidade. Na mecânica clássica, a velocidade relativa entre um objeto e o observador constitui-se na soma vetorial de suas velocidades em relação a um marco fixo. Ou seja: tempo e espaço são absolutos e a velocidade é relativa. Os dados a respeito da velocidade da luz pareciam inverter essa hipótese: a velocidade é absoluta, tornando tempo e espaço relativos (CAPRA, 1983).

Esse problema intrigava a comunidade científica no começo do século XX. Presa aos conceitos de Newton, ela não conseguia explicar os dados experimentais. Einstein, então um físico muito jovem e sem título de doutor, desafiou toda a concepção científica de sua época ao contestar a noção de tempo e espaço absolutos (WERTHEIM, 2001). Ele foi capaz de mostrar, através de rigorosa formulação matemática, que tempo e espaço variam segundo a velocidade do observador¹³. Com 26 anos, em 1905, Einstein estabelece a Teoria Especial da Relatividade, aplicável a corpos com velocidade uniforme, ou seja, com ausência de forças externas e gravidade. Em 1916, Einstein apresenta a Teoria da Relatividade Geral, aplicável a qualquer tipo de movimento. Os estudos da luz, que estabeleceram sua velocidade e sua

¹² A geometria de Riemann considera um espaço tridimensional curvo. Para facilitar a compreensão, é conveniente mostrar o raciocínio num espaço bidimensional. Seja um triângulo desenhado sobre um plano e outro triângulo desenhado sobre uma esfera, com idêntica projeção sobre o plano. As arestas e a área do triângulo sobre a esfera serão maiores do que aquelas medidas sobre o plano. Também os ângulos internos ficaram alterados. Essa diferença é devida à curvatura da superfície e será tanto maior, quanto maior a curvatura. A diferença entre a geometria euclidiana e a geometria riemanniana é da mesma ordem, apenas que se desenvolve em três dimensões. Nesse caso teremos não uma superfície curva, mas um espaço curvo, o que modifica todo o tratamento matemático para cálculos de distâncias (CAPRA, 1983). Assim como uma membrana plana (bidimensional) passa a ter uma distribuição tridimensional quando recebe curvatura, o espaço tridimensional, sendo curvo, torna-se quadridimensional. A geometria de Riemann introduz a necessidade de uma quarta dimensão, onde se desenvolva a curvatura do espaço tridimensional. Einstein mostrou que essa quarta dimensão é o tempo.

¹³ Nas velocidades alcançadas cotidianamente a variação do tempo e do espaço é desprezível, fazendo com que as equações de Newton possam ser consideradas válidas. A teoria de Einstein não substituiu completamente a mecânica clássica, mas mostrou que sua aplicação é limitada, retirando-lhe o privilégio de explicar todo o funcionamento do cosmo.

constância para qualquer observador, solaparam os absolutos da mecânica clássica. Einstein, ao enunciar a Teoria da Relatividade, unificando espaço e tempo num sistema quadridimensional, consolida uma virada epistemológica, aplicando um duro golpe nos imperativos categóricos kantianos. A aceitação dos pressupostos einsteinianos torna impossível sustentar que a percepção espaço-temporal seria apriorística e universal como pensava Kant (2004), tendo em vista que dependeria, pelo menos, da velocidade do movimento. A Teoria da Relatividade representa um marco epistemológico, estilhaçando diversas concepções da Modernidade.

Sendo tempo e espaço um sistema quadridimensional, a velocidade produz mudanças no sistema de referência, alterando os valores das coordenadas. Para corpos em movimento, com velocidade próxima da luz, as distâncias ficam mais curtas e os tempos mais longos. Observa-se que partículas viajando em alta velocidade ficam extremamente reduzidas. Experimentos mostram que algumas partículas aceleradas a uma velocidade de 80% da velocidade da luz vivem 1,7 vez mais do que aquelas em repouso. Para uma velocidade de 99% da velocidade da luz, vivem sete vezes mais. Essa mudança de volume acontece porque aquilo que percebemos como matéria inerte é uma projeção do sistema quadridimensional no sistema tridimensional. Algo como a projeção da sombra de um objeto sobre um plano: o tamanho da projeção depende de um referencial variável (CAPRA, 1983). O matemático Hermann Minkowski criou o conceito de *espaço-tempo*, um sistema de coordenadas quadridimensionais, sobre o qual se projeta um universo absoluto (WHITROW, 2005). Nessa perspectiva, o universo que percebemos é uma projeção do universo absoluto sobre os três eixos da dimensão espacial e sobre o eixo do tempo. As posições desses eixos variam com a velocidade do movimento, mostrando diferentes projeções do universo. A partir desse raciocínio, para calcular o deslocamento de um corpo não bastaria utilizar as coordenadas espaciais, mas seria também necessário incluir a coordenada temporal. A Figura 3.1 mostra uma representação bidimensional esquemática de uma mudança de referencial. Em ambos os casos o deslocamento AB é o mesmo, porém o comprimento das projeções nos eixos espaço e tempo são diferentes. A posição dos eixos espaço-tempo depende da velocidade do deslocamento. Nos casos de velocidades muito inferiores à da luz, o eixo espaço seria paralelo ao deslocamento, não aparecendo projeção no eixo tempo.

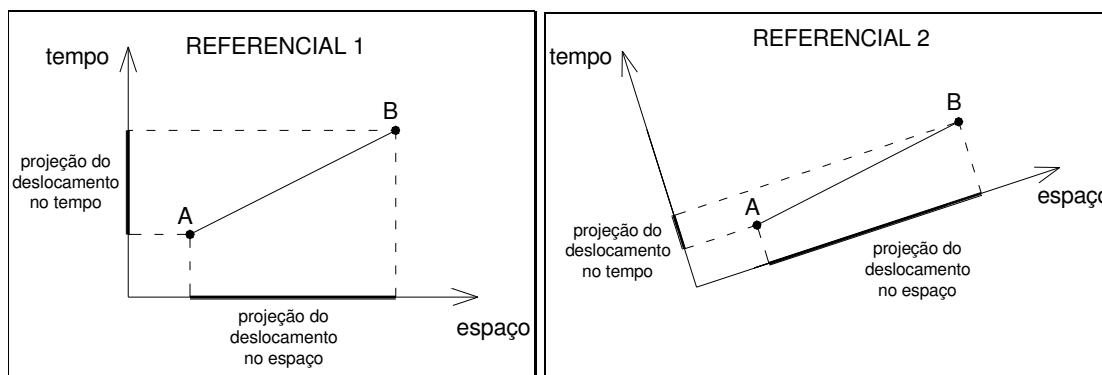


Figura 3.1 — Projeção de um deslocamento em diferentes referenciais

A arena neutra do espaço newtoniano foi transformada por Einstein em proeminente participante ativo na criação daquilo que experimentamos como realidade. Na Teoria da Relatividade, o espaço passa a ser compreendido como algo flexível como uma membrana. A presença de uma massa pesada sobre a membrana provoca uma curvatura, que irá atrair massas menores. Para que se possa compreender, pensemos numa membrana bidimensional que ao receber a massa passa a ter uma configuração tridimensional, conforme mostra a Figura 3.2. Esse fenômeno é descrito pela Teoria da Relatividade, mas em quatro dimensões, sendo o tempo a dimensão que se soma às três outras já conhecidas. A curvatura do espaço prevista por Riemann é a responsável pela existência da gravidade. A força da gravidade passa a ser uma conseqüência do espaço (WERTHEIM, 2001).

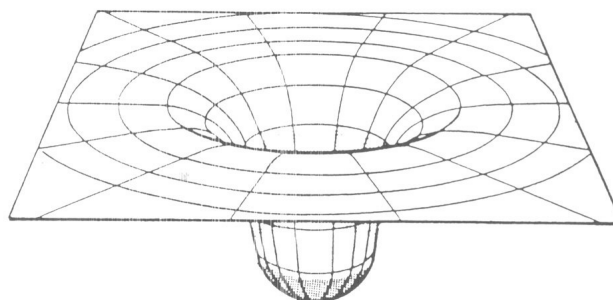


Figura 3.2 — Curvatura do espaço causada por uma massa (WERTHEIM, 2001)

Após a Teoria da Relatividade criar o espaço quadridimensional e atribuir a sua geometria a existência da força da gravidade, outros físicos buscaram explicação para as forças eletromagnéticas. Os físicos Theodor Kaluza e Oscar Klein, no início da década de 20, ampliam a Teoria da Relatividade, incluindo uma quinta dimensão, que apesar de parecer estranha, chegava a bons resultados (ROMERO FILHO, 2005). No espaço pentadimensional da Teoria de Kaluza-Klein a força eletromagnética também seria resultado da geometria, tal

como a força gravitacional. Novos desenvolvimentos da física teórica levaram a teorias cada vez mais complexas. Um ponto importante, que vem recebendo atualmente uma gradativa aceitação, é a hipótese de que a matéria seja uma dimensão do espaço, uma espécie de dobra dessa membrana hiperdimensional (ROMERO FILHO, 2005). As conseqüências da confirmação dessa hipótese ainda não podem ser avaliadas, mas representaria uma radical mudança no pensamento. Afinal, não estaríamos ocupando um lugar no espaço, mas seríamos o próprio espaço, idéia da qual não se conhecem precedentes no pensamento humano. “Os objetos não *estariam* no espaço, *seriam* o espaço” (WERTHEIM, 2001, p.156). Se as teorias clássicas da física aboliram o espaço medieval da alma ao criar um espaço físico infinito que contém a todos os corpos existentes, a chamada física moderna (talvez fosse mais adequado chamá-la de física contemporânea...) cria um espaço tão privilegiado que os próprios corpos são parte dele. O hiperespaço contemporâneo inventa os infinitos universos paralelos para totalizar o real. Nessa perspectiva, o real é ele próprio um subproduto do espaço.

Assim, no século XX a física inventa novas dimensões para o espaço e o torna central para existência do mundo. Ou, melhor dizendo, o espaço é o mundo, toda matéria e todas forças existentes. Em menos de um século a ciência transformou o cenário neutro sobre o qual se desenrola a vida na própria vida. Nesse período, os usos e significados do espaço-tempo foram completamente reconfigurados. Tal como foram criados aceleradores de átomos cada vez mais velozes, também os deslocamentos pelo mundo foram acelerados, tanto em relação ao deslocamento do corpo físico, carregado por veículos cada vez mais rápidos, quanto em relação a deslocamentos simbólicos, na forma de comunicação, informação e capitais. A compressão espaço-temporal continua a se acentuar. Na sociedade contemporânea, as noções de deslocamento e velocidade encontram um lugar privilegiado na representação do mundo e da realidade. O espaço-tempo encontra-se entranhado e capilarizado na constituição dos sentidos na atualidade, tornando-se a substância básica de construção da realidade contemporânea.

Até a década de 70, os sistemas de produção tayloristas e fordistas prevaleceram como forma de organização fabril. Nesses sistemas, o consumo é padronizado e pouco valor se dá para necessidades locais. A produção em massa se realiza em grandes centros. Os lugares só tinham importância no momento de escolher onde instalar um centro de produção. Durante mais da metade do século XX, havia uma primazia do espaço, infinito e objetivo, sobre o lugar, demarcado culturalmente e local das experiências subjetivas. Segundo Harvey (2001), houve uma descontinuidade nesses significados na década de 70,

por conta de mudanças nos sistemas de produção. O fordismo entra em declínio, cedendo lugar para a organização toyotista, com produção flexível e preocupada em produzir de forma segmentada. Para Hardt e Negri (2002), essas mudanças nos sistemas de produção foram precipitadas por uma utilização da automação industrial emergente de forma excessivamente mecanicista. Mecanismos fordistas e tayloristas, acrescidos de um alto nível de automação, geraram resistências tais que o capitalismo viu-se coagido a promover mudanças.

A aceleração impulsiona para velocidades cada vez maiores. Tal como na teoria einsteiniana, nessas altas velocidades em que se desenrola a vida contemporânea, percebemos o espaço como cada vez mais reduzido e o tempo cada vez mais alongado. Podemos pensar em locais distantes como se estivessem em nossa vizinhança. Concomitantemente, os tempos de espera parecem cada vez mais longos. Dois dias de viagem para os indivíduos do início do século XXI é um tempo infinitamente mais longo do que seriam esses mesmos dois dias para quem viveu no século XIX. O tempo entre pressionar o botão e ver na tela as informações parece uma eternidade... Parece que as tecnologias atuais, com sua capacidade de acelerar o ritmo da vida, vêm alterando as percepções do tempo de duas formas distintas e aparentemente paradoxais: a compressão do tempo, ligada a um modo de vida que exige a realização de um número crescente de tarefas e que torna o tempo de realização dessas tarefas cada vez mais curto, e sua dilatação, pois nas altas velocidades em que estamos vivendo somos tomados pela urgência que faz com que percebamos os períodos como cada vez mais longos.

Uma mobilidade nunca antes vivenciada, associada a dispositivos tecnológicos que possibilitam a comunicação instantânea, cria uma nova noção de espaço-tempo infinito e homogêneo. Nele, o movimento não conhece fronteiras e é veloz, muito veloz. Os lugares são pontuais, inventados continuamente, lugares GPS¹⁴, móveis, localizáveis e atingíveis instantaneamente. Essa instantaneidade anula a resistência do espaço (BAUMAN, 2001). Dispondo dos meios adequados, temos a sensação de podermos alcançar qualquer lugar em frações de segundos. Ninguém está incomunicável, nenhuma informação está inacessível. O mundo se comprime nas telas de cristal líquido e nas poltronas de aviões (pelo menos para aqueles que podem ter acesso a isso). Longe ou perto, depende da velocidade com que nos

¹⁴ O Sistema de Posicionamento Global, conhecido por GPS (do inglês Global Positioning System), é um sistema de rastreamento por satélite, utilizado para determinação da posição de um determinado corpo na superfície da Terra ou em órbita.

deslocamos. A distância (BAUMAN, 1999) não é um dado objetivo, mas um produto social, dependente da velocidade.

À medida que o mundo encolhe, os lugares passam a ser cada vez mais valorizados por suas características particulares: condições favoráveis à produção de bens ou para estruturação de pólos turísticos tornam um lugar especialmente valioso. Entretanto, os lugares contemporâneos não estão fixos no mapa, mas são pontos móveis conectados em redes. As coordenadas dos lugares móveis são quadridimensionais: junto com as três coordenadas espaciais precisamos de uma coordenada tempo para localizá-los. O espaço e o tempo contemporâneos encontram-se inextricavelmente entrelaçados e desempenham um papel constituinte crescente na organização social e na produção. Controlar o espaço-tempo constitui-se numa forma de poder. Na Modernidade o poder estava relacionado com a posse do espaço e o controle do tempo alheio. Na Contemporaneidade a posse está perdendo importância, dando lugar ao movimento. Um movimento entre lugares recém-criados, mas que já estão se desvanecendo. Os lugares se evaporam assim que tocam o solo. Na sociedade contemporânea, a capacidade de trocar de lugar e de criar novos lugares, aquilo que Veiga-Neto (2002, p.173) chama *lugarização*, cada vez conta mais como forma de poder.

Para Bauman (1999), a tecnologia que vem aniquilando a resistência do espaço está intensificando a polarização das condições de vida. Num mesmo jogo, emancipa alguns indivíduos das restrições territoriais e retira do território a capacidade de dar significados e doar identidades para aqueles outros que permanecem confinados, com poucas chances de escapar. A elite móvel se desterritorializa pelas trocas comerciais e financeiras, transações que se realizam cada vez mais independentes das limitações geográficas. Ainda assim, ela pertence a um mundo físico, onde estão seus escritórios e casas. Mas esses lugares são, eles próprios, como que dotados de uma extraterritorialidade, isolados do que se poderia chamar de comunidade local. Eles não pertencem ao lugar. Apenas estão ali, como poderiam estar em qualquer outro ponto. Não são acessíveis àqueles que estão presos à localidade e permitem que seus habitantes possam facilmente escapar para onde desejarem. Esses lugares da elite têm uma condição de não-vizinhança, não sofrendo interferências da localidade. Esse isolamento é condição essencial para sua segurança.

A atual estratégia de segurança consiste em evitar todo e qualquer contato com estranhos. Isso vem transformando os espaços públicos das grandes cidades, fazendo proliferar aquilo que Bauman (2001) chama de espaço públicos não-civis. Uma primeira categoria é constituída pelos espaços de passagem, cuja disposição não incentiva que as pessoas aí permaneçam. Praças sem bancos e sem árvores são exemplos desse tipo de espaço.

Já na segunda categoria estão os lugares sem lugar, cercados e diferentes daqueles outros que cruzamos e ocupamos cotidianamente. Aí a diversidade pode conviver, mas de forma quase asséptica. Não precisamos manter contato com nenhum estranho, garantindo a segurança. O melhor exemplo dessa categoria espacial é o *shopping center*. Além dos espaços públicos não-civis, também contribuem para esse isolamento do contato com estranhos os não-lugares, expressão criada por Augé (1994) e retomada por Bauman (2001). Os não-lugares são acessíveis ao público, que lá permanece algum tempo, mas se constituem de modo que os habitantes temporários se comportem de modo semelhante, apagando temporariamente suas diferenças. Os não-lugares são destituídos de identidade e de história. Lá, “todos devem sentir-se como se estivessem em casa, mas ninguém deve se comportar como se verdadeiramente em casa” (BAUMAN, 2001). Para se estar num não-lugar não é necessário o domínio da arte da civilidade. São exemplos de não-lugares os aeroportos, os quartos de hotel e o transporte público.

Uma outra categoria de lugares criada por Foucault (2001b), e que me parece importante para compreendermos alguns aspectos da Contemporaneidade, são as heterotopias, descritas como “outros lugares, uma espécie de contestação simultaneamente mítica e real do espaço em que vivemos” (FOUCAULT, 2001b, p.416). Uma heterotopia é um lugar ao mesmo tempo real, por sua materialidade, e irreal, pelos efeitos que afastam os sujeitos da forma de viver cotidiana. Cada cultura tem suas heterotopias e uma mesma heterotopia pode funcionar de forma distinta em diferentes culturas. Ou seja, a heterotopia é localizada e datada. As heterotopias estão, de certa forma, isoladas da sociedade, mas são penetráveis e mantêm em relação ao espaço total uma determinada função. Foucault cita como exemplos o cemitério, o barco e a prisão. Penso que poderíamos acrescentar os *shopping centers* como uma heterotopia contemporânea.

Segundo Foucault (2001b, p.412), “atualmente, o posicionamento substitui a extensão, que substituía a localização”. Nessa frase curta, ele resume aquilo que venho mostrando nesse capítulo. A compreensão fragmentada do espaço medieval instituía na época uma noção de lugar isolado, pensado em termos de significados locais, sendo difícil a percepção de espaços mais amplos. A ciência moderna, a partir de Galileu, constitui um espaço homogêneo, distinto do tempo. Espaço e tempo eram considerados elementos neutros da natureza, podendo ser medidos e caracterizando-se por sua extensão. Pensar a extensão faz sentido numa sociedade na qual as mudanças são lentas. Na Contemporaneidade, cada vez parece fazer menos sentido a separação do espaço e do tempo, bem como pensá-los em termos de extensão. Para a dinâmica sociedade atual importa menos medir do que conhecer

a posição instantânea. “O posicionamento é definido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos” (FOUCAULT, 2001b, p.412). Foucault irá ressaltar a importância dos posicionamentos para o desenvolvimento das técnicas contemporâneas, como, por exemplo, a informática, em que informações sobre a posição dos dados são fundamentais para o funcionamento das máquinas. A perda dessas informações pode impedir o uso de todo o resto armazenado. Para usuários de microcomputador, a mensagem que a FAT (*File Allocation Table*) foi perdida é motivo de terror, pois existe um grande risco não conseguirem recuperar os dados armazenados por falta de condições de localizá-los.

O posicionamento entrelaça as categorias espaço e tempo, pois para indicar a posição de um elemento móvel são necessárias coordenadas espaciais e temporais. Os mapas e cronômetros que mediam as extensões na Modernidade são integrados nos receptores GPS¹⁵ contemporâneos, que rastreiam o posicionamento. A grade ptolomaica é substituída por uma rede flexível, cujos nós não ocupam coordenadas fixas, mas podem ser deslocados para apreender a posição de qualquer ponto.

O espaço da Modernidade era um espaço estriado: fronteiras nacionais e muros institucionais constituíam-se em sólidas delimitações, que dividiam o espaço em dentro e fora. Também a organização social e a forma como era realizado o trabalho produziram a divisão do espaço e do tempo entre público e privado. As estrias do espaço moderno apresentavam um certo nível de permeabilidade, mas eram consistentes e rígidas. Atualmente, associada com a compressão do espaço, estamos observando uma dissolução das fronteiras (VEIGA-NETO, 2002, p.173). Na Contemporaneidade as estrias estão sendo progressivamente apagadas, fazendo com que se observe um espaço liso. As fronteiras já não protegem Estados soberanos e os muros institucionais, ou foram derrubados, ou estão sendo substituídos por membranas flexíveis e permeáveis, quase invisíveis. Fora e dentro estão cada vez mais embaralhados. Público e privado são conceitos que fazem cada vez menos sentido. Porém, a aparência lisa se desfaz quando olhamos de perto. O espaço contemporâneo acha-se riscado por incontáveis sulcos. “Pode parecer livre das divisões binárias ou dos estriamentos das fronteiras modernas, mas na realidade é cruzado por tantas falhas que só na aparência é contínuo e uniforme” (HARDT; NEGRI, 2002, p.210). Os sulcos que estão substituindo as estrias da Modernidade são em maior número e menor

¹⁵ GPS - Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global) - é um sistema de navegação monitorado por satélites. Receptores de informação GPS podem ser instalados em veículos ou levados por pessoas. Através da captura das informações dos satélites, esses aparelhos permitem conhecer com precisão seu posicionamento, auxiliando nos deslocamentos e mostrando sua posição em sistemas de rastreamento remotos.

profundidade, adquirindo menos visibilidade. São cambiantes e se estabelecem por critérios voláteis e variáveis, que nada têm a ver com as divisões tradicionais. Essas disposições funcionam como condições tanto para a globalização quanto para aquilo que Giddens (1991) chama de fantasmagoria, quando fatos remotos, que em outras épocas não seriam sequer de nosso conhecimento, penetram em nosso cotidiano e o modificam. As divisões do espaço contemporâneo são menos perceptíveis, mas nem por isso menos eficientes como forma de controle. Pelo contrário, ao passarem despercebidas, minimizam resistências e aumentam sua eficácia. Esses sulcos são contingentes: surgem como o rastro de uma cobra sobre a areia, que o primeiro vento faz desaparecer.

Mas no final do século XX começa a se desenhar um novo espaço, um espaço onde a carne não pode penetrar e onde não se podem comprovar as leis da mecânica ou da termodinâmica. Um espaço que não é espaço do corpo, mas dos *bits* e *bytes*. A alma contemporânea vem em formato digital...

3.5 Ciberespaço ou o Novo Empíreo

No começo eram as redes e essas redes cresceram lentamente. Mas seu crescimento foi se acelerando, até resultar numa espécie de *big bang* digital. E dessa explosão digital emergiu um universo paralelo de dados e interações. Essas redes, hoje unificadas como a popular internet¹⁶, ultrapassam em muito sua concepção original de ferramenta para compartilhamento de dados. Ao tornar-se um veículo de comunicação entre sujeitos fisicamente distantes, configurou-se como um espaço de convivência. Espaço que vem sendo chamado de ciberespaço, termo criado por William Gibson (2005)¹⁷ em seu romance *Neuromancer*, publicado originalmente em 1984. Nessa obra, o ciberespaço é uma cidade onde os bancos de dados de grandes companhias são blocos de cores e formas diversas, conformando uma paisagem urbana. Os *hackers*¹⁸ se movem nesse cenário e são chamados

¹⁶ A formação da internet é abordada no capítulo 6.

¹⁷ Gibson é um dos precursores do gênero literário conhecido como ciberpunk, um subgênero da ficção científica, que se caracteriza por histórias cujo cenário é a relação do homem com as tecnologias digitais.

¹⁸ O termo *hacker* indica alguém interessado em ter conhecimentos cada vez mais profundos sobre o funcionamento das redes e, freqüentemente, encara como desafio a quebra do sigilo dos sistemas de grandes empresas. Entretanto, pela ética *hacker*, o conhecimento não pode ser utilizado para lesar terceiros. Outro ponto importante para os *hackers* é o compartilhamento do conhecimento. O movimento do *software* livre está estreitamente ligado ao movimento *hacker*. Entretanto, como diversos *hackers* violaram o código de ética e roubaram, o termo passou a ser associado com o crime. Entre a comunidade *hacker*, esses salteadores do ciberespaço são chamados *crackers*. Alguns *hackers* não se apropriam de nada, mas simplesmente desconfiguram *sites*, o que consiste numa forma de marcar sua proeza. Esses são chamados *defacers*.

cowboys do ciberespaço. Atualmente, entende-se por ciberespaço a interconexão mundial de computadores, abrangendo não apenas a infraestrutura física, como também as informações que contém, as interações entre pessoas mediadas por esse artefato e todas operações realizadas por seu intermédio (LÉVY, 1999).

As narrativas sobre o ciberespaço tendem a mostrá-lo como uma terra sem fronteiras, onde a liberdade de deslocamento é total e existe um completo compartilhamento de informação. Talvez tenha sido assim nos primeiros anos de existência da internet comercial. Entretanto, essa infinita extensão espacial está sendo colonizada e loteada. Talvez estejamos assistindo uma espécie de *revival* do velho oeste americano. Tal como lá, existem lutas e disputas, ainda que menos sangrentas. Não se dizem índios, mas concorrentes. São as fronteiras eletrônicas que hoje proliferam no espaço internáutico. É certo que existe cada vez mais informação na *web*, mas também é certo que cada vez mais as grandes empresas tentam tornar o acesso a essas informações mais restrito. Por exemplo, cada vez existem menos jornais de acesso gratuito. Suas páginas são reservadas para assinantes ou suas matérias devem ser compradas, como é o caso do *New York Times*. Porém, enquanto se tenta colocar muros e cercar áreas, surgem novos mecanismos de compartilhamento, muitas vezes rompendo com a legalidade. Esse é o caso de *softwares* para troca de arquivos entre usuários, entre os quais o *Kazaa* e o *Emule* são os mais populares atualmente. Por meio dessa tecnologia, milhões de usuários domésticos trocam músicas, jogos, programas, filmes, livros de forma não-autorizada. Talvez aí esteja uma das grandes batalhas que estão sendo travadas em torno da conquista do ciberespaço: a forma de preservar informação e autoria como fonte de renda. Colocam-se cercas eletrônicas, mas multidões forçam os portões e estouram seus cadeados.

Pela primeira vez uma tecnologia vem sendo encarada como uma nova manifestação do espaço. Essa noção de espaço, ligada às redes de trocas digitais, deve-se às possibilidades de interações entre sujeitos diversos, que muito freqüentemente nunca se encontraram presencialmente. Acrescente-se, ainda, que esses sujeitos que interagem por meio das redes formam uma infinidade de grupos. Interagir com diferentes grupos, bem como acessar diferentes bancos de dados, dá a impressão de estarmos nos deslocando. Essas características, interações com outras pessoas e sensação de deslocamento, parecem simular aquilo que estamos acostumados a perceber na vida cotidiana como atividades realizadas

dentro de um determinado espaço. Esse espaço nascente é um espaço desmaterializado, é um espaço cibernético¹⁹, é o ciberespaço.

A noção de ciberespaço traz consigo um novo conceito de espaço. Aí, as leis da física não fazem sentido. Nem mecânica newtoniana, nem einsteiniana. Ele não pode ser representado nem pela geometria euclidiana, nem pela riemanniana. Se for possível constituir uma arquitetura e uma geografia do ciberespaço, elas serão completamente diferentes daquelas do espaço material. Como calcular nossa posição no ciberespaço? Como calcular qualquer posição no ciberespaço? Velocidade já não é a taxa de distância percorrida pelo período de tempo, mas a quantidade de dados que conseguimos receber num dado lapso temporal. A distância no ciberespaço parece ser a quantidade de *bits* e *bytes* percorrida...

No ciberespaço, pode-se jogar e conversar, conhecer novos amigos ou um grande amor, ir ao banco e fazer compras. Pode-se, até, consultar a imensa fonte de informações lá disponível, que uns pensam ser uma imensa biblioteca e outros uma sopa de informações desconexas. Para acessar esses lugares, basta navegar. Uma navegação que deixa o corpo²⁰ para trás, alojado numa cadeira. Que não precisa de instrumentos, nem de perícia com velas. São somente mãos movendo-se sobre um teclado. Ou, se preferir, pode-se chegar surfando.

Portanto, o que frequênta o ciberespaço é uma parte de mim que parece não incluir meu corpo²¹. Acostumados como estamos com um espaço material e corpóreo, parece-nos que o ciberespaço não pode ser real. Essa noção de realidade como sendo impregnada de materialidade é uma herança do pensamento moderno. Nessa perspectiva, o ciberespaço muitas vezes é tomado como ilusório, uma espécie de reino de Alice (CARROLL, 2005), repleto de criaturas imaginárias como o Chapeleiro Maluco, o Gato ou o Coelho Branco. Passamos por um portal e entramos num mundo de fantasia. Nesse mundo, passamos rápido por vários lugares, com o mesmo sentido de urgência do Chapeleiro, mesmo sem sabermos para onde queremos ir, apenas queremos chegar a algum lugar, como respondeu

¹⁹ O termo cibernética foi criado pelo físico Norbert Wiener, provindo do grego *kybernetes*. O sentido original dessa palavra era "a arte de conduzir um navio", mas Platão, na *República*, modifica seu sentido para "a arte de governar os homens". A cibernética é entendida como sendo a ciência que irá tratar de interfaces de controle e comunicação entre homens e máquinas (WIKIPEDIA, 2005).

²⁰ Tomarei a palavra corpo num sentido restrito, considerando-o exclusivamente como a materialidade formada pela carne. Essa materialidade produz as narrativas e participa das interações e socializações que ocorrem no ciberespaço, porém não poderá adentrar nessa dimensão espacial, reservada aos impulsos eletrônicos.

²¹ Refiro-me aqui à sensação experimentada por muitos internautas. Com isso não estou assumindo um entendimento dualista corpo/mente. A relação corpo/ciberespaço será discutida com maior profundidade no Capítulo 6.

Alice ao Gato. Mas o ciberespaço não está fora da realidade, apenas se apresenta como uma nova face do mesmo. Podemos compreender isso facilmente ao pensarmos em operações radicalmente ligadas a questões materiais, como as movimentações bancárias e as compras via internet. Entretanto, o que interessa nesse momento não é discutir a realidade das experiências no ciberespaço, mas seus efeitos sobre os significados espaço-temporais contemporâneos.

Nesse sentido, penso que o ciberespaço possa ser colocado no grupo das heterotopias, “espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se pode encontrar no interior da cultura, estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares” (FOUCAULT, 2001b, p.415). Uma heterotopia é “ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe” (FOUCAULT, 2001b, p.415). Ao mesmo tempo real e irreal, isolado do espaço total, mas conectado a ele pelo equipamento de acesso: isso é o ciberespaço. Uma heterotopia sem referência geográfica. Sua realidade se impõe nas diversas tarefas que realizamos com uso da *web*. Mas esse espaço desmaterializado, onde o corpo físico não pode penetrar, parece estar fora do mundo, fora da própria realidade. O ciberespaço é um lugar fora de todos os lugares.

Talvez o ciberespaço venha a ser a mais importante heterotopia da sociedade contemporânea. A navegação pelo ciberespaço torna virtualmente possível trazer para o espaço da tela do computador o mundo em forma de informação. Pelas sucessivas janelas que podemos abrir, temos a impressão que o planeta inteiro pode estar dentro de nossa sala (VEIGA-NETO, 2002a). E podemos acessar todos os pontos do mundo em apenas alguns segundos, se pressionarmos uma conveniente combinação de teclas. O espaço está ali condensado a níveis inimagináveis. Já o intervalo de tempo entre o premer das teclas e o aparecimento da informação desejada parece se alongar numa eternidade. Nessa velocidade estonteante que atingimos no universo digital, os tempos de viagem parecem estar se expandindo. 30 segundos é um tempo muito longo quando se aguarda o acesso a uma página da *web*.

Mas a navegação pela internet não apenas contribui para a aceleração do acesso à informação, incrementando a sensação de estarmos vivendo em velocidades com grandeza próximas à velocidade da luz. O ciberespaço parece retomar uma tradição ocidental interrompida pela Modernidade, reinstaurando um dualismo entre espaço material e imaterial. O espaço imaterial dos gregos era o Olimpo onde habitavam seus deuses. Para os

medievais, como vimos antes, o espaço da alma era mais real que o espaço físico. “Nesse sentido, podemos ver o ciberespaço como uma *res cogitans* eletrônica” (WERTHEIM, 2001). Na imaterialidade do ciberespaço, os sujeitos estão vivendo novas experiências que não seriam possíveis num mundo material. Para Turkle (1997), a internet está sendo utilizada como um laboratório para realizar experiências com a subjetividade e a identidade.

Uma experiência interessante dessa nova perspectiva espacial é a que acontece nos jogos chamados MUDs²². Nesses ambientes, os jogadores criam suas histórias a partir de um cenário básico elaborado pelos criadores do *software*, chamados de Magos ou Deuses. Além de fazerem parte e criarem a história, os jogadores, dependendo do nível em que se encontrem, podem construir lugares para si, de crescente complexidade. Um quarto, uma casa, um bairro, uma cidade. Note-se que não existem imagens: a existência do espaço é caracterizada por descrições textuais e sinalizada por alguns comandos alfanuméricos. Essa criação, que penso que pode ser tomada como um processo de lugarização, é bastante real para os jogadores, assim como sua movimentação no ambiente, através dos comandos digitados no teclado. A vida nos MUDs é de fantasia: pode-se ser um esquilóide lustroso, uma fada ou um viking. Mas, para muitos usuários, ali está uma vida paralela, em que expressam sentimentos que dizem ser reais e que não conseguem dar vazão na vida cotidiana. Alguns chegam mesmo a dizer que ali vivem suas verdadeiras vidas (TURKLE, 1997). Talvez algo próximo da realidade primária do espaço da alma medieval.

Conforme Wertheim (2001), a cultura ocidental, por sua herança grega e judaico-cristã, tem uma tendência ao dualismo, associando a imaterialidade com espiritualidade. A autora desenvolve essa idéia baseada nos trabalhos de Mircea Eliade, estudioso da história das religiões, e da programadora de realidade virtual Nicole Stenger, que usa o trabalho de Eliade para analisar alguns efeitos do ciberespaço. Para Stenger, a cultura ocidental geralmente associa o espaço material ao profano e o espaço imaterial ao sagrado. Desse modo, o ciberespaço oferece condições para a emergência de um sentido de religiosidade. Uma religiosidade que pode excluir a noção de Deus, mas que vem se manifestando pela crença na possibilidade de imortalidade e ressurreição.

²² MUDs (Multiple Users Dungeon – Masmorra para múltiplos usuários) são jogos *on-line* que não possuem imagens, podendo ser compreendidos como uma realidade virtual baseada em textos. Os usuários assumem um personagem/avatar e, através de comandos textuais, movem-se e exploram o ambiente, podendo conversar com outros usuários, envolver-se em batalhas, criar novos ambientes e decifrar enigmas. O termo MUD vem daquele que é considerado o primeiro jogo desse tipo – Dungeons and Dragons – criado a partir de um RPG (role playing game) com o mesmo nome, por Roy Trubshaw and Richard Bartle, em 1980 (MOOCK, 2005).

A noção de ciberespaço como um espaço de imortalidade digital já estava bastante presente nas obras de Gibson e outros autores da década de 80. Em 1991, quando a internet comercial dava apenas seus primeiros passos, Michael Benedikt, proprietário de uma grande empresa de *software*, afirmou ser possível a existência de Nova Jerusalém, a cidade prometida no Apocalipse, onde os bons cristãos iriam residir por toda eternidade:

E vi um novo céu, e uma nova terra. Porque já o primeiro céu e a primeira terra passaram, e o mar já não existe. E eu, João, vi a santa cidade, a nova Jerusalém, que de Deus descia do céu, adereçada como uma esposa ataviada para o seu marido. E ouvi uma grande voz do céu, que dizia: Eis aqui o tabernáculo de Deus com os homens, pois com eles habitará, e eles serão o seu povo, e o mesmo Deus estará com eles, e será o seu Deus. E Deus limpará de seus olhos toda a lágrima; e não haverá mais morte, nem pranto, nem clamor, nem dor; porque já as primeiras coisas são passadas. (APOCALIPSE, 21:1-4, 2004).

Neste livro da Bíblia, a cidade sagrada é caracterizada por uma geometria altamente estruturada. Nova Jerusalém substitui o caos e a ignorância do Éden, por ordem e sabedoria. Benedikt acredita que essa cidade sagrada só poderá existir na realidade virtual e que o Apocalipse se referia a uma visão religiosa do ciberespaço (WERTHEIM, 2001). Essas idéias, contidas no ensaio de abertura do livro *Cyberspace: First Steps*, tiveram grande repercussão entre aqueles que trabalham, pesquisam ou, simplesmente, são aficcionados pela internet. Outros ensaios nesse mesmo livro seguem essa visão ciber-religiosa. Kevin Kelly, editor da revista *Wired*²³, disse ver dados da alma no silício. De acordo com Mark Pesce, um dos criadores da tecnologia VRML²⁴, todos que navegam no ciberespaço experimentam um momento de iluminação, comparável ao mito do Santo Graal.

Também no site *Cyberspace – the New Jerusalem* encontramos uma coletânea de citações de diversos autores que exaltam essa ligação do ciberespaço com o sagrado. Entre essas, destaco algumas que me parecem particularmente significativas:

“Por que deveríamos nos contentar em ser avatares²⁵ quando podemos ser anjos?” Fala do programador de jogos Brian Moriarty, em 1996, na Computer Game Developers' Conference (CYBERSPACE – THE NEW JERUSALEM, 2005, tradução minha).

O ciberespaço gibsoniano é digital e socialmente durkheimeniano, no sentido que é ao mesmo tempo profano (uma metrópole de dados) e sagrado

²³ A revista *Wired* (2005) é considerada o mais importante periódico da atualidade dedicado à temática da tecnologia digital.

²⁴ VRML (*Virtual Reality Modeling Language*) é a linguagem de programação mais utilizada atualmente para programação de ambientes de realidade virtual.

²⁵ Avatar é a representação virtual de um usuário num programa de realidade virtual ou em um site interativo, como, por exemplo, em jogos *on-line* ou salas de bate-papo.

(uma cabeça de deus cibernético). David Tomas, em *Cyberspace: First Steps* (CYBERSPACE – THE NEW JERUSALEM, 2005, tradução minha).

Outra obra importante na produção do ciberespaço como um espaço de espiritualidade foi lançada pela teóloga Jennifer Cobb, em 1998: *Cybergrace: the search for God in a digital world* (REVIEW OF CYBERGRACE, 2005). Nesse livro, a autora mostra como o ciberespaço pode aguçar o senso de religiosidade do ser humano, aproximando-o de Deus.

Mas nem sempre a idéia de vida eterna está associada com Deus ou com religião, pelo menos nos termos em que estamos acostumadas a utilizar essas palavras. Ficção científica e ciência encontram um ponto de convergência quando em romances *ciberpunks* e em livros de pesquisadores de inteligência artificial está presente a idéia de produzir cópias da mente humana em máquinas que simulariam a vida num ambiente virtual, tornando os homens imortais. O espaço imaterial reproduz uma alma digital, um eu que prescinde do corpo e cuja morada eterna não será ao lado de Deus Pai, mas em torno de *chips* de silício.

Estamos hoje nos defrontando com os novos significados de tempo e espaço da Contemporaneidade, fragmentados como parecem estar todas as categorias. A determinação da distância é cada vez mais incerta e o significado de tempo é cada vez mais obscuro. As limpas, elegantes e diretas medidas da Modernidade estão borradas e embaralhadas. Já não estamos seguros nem mesmo de ocupar um lugar no espaço. Talvez porque sejamos nós mesmos uma dobra desse espaço, talvez porque o cibereu não possa ocupar lugar algum. As transformações que aqui mostrei nos significados e usos do espaço e do tempo na sociedade ocidental estão fortemente associadas com outras transformações sociais, nas formas de produzir a subjetividade e no tipo de subjetividade que está sendo produzido. Espaço e tempo, como hoje estão reconhecendo sociólogos, antropólogos e filósofos, constituem não um pano de fundo para o desenrolar dos acontecimentos, mas elementos ativos em sua produção.

4 TRABALHADORES DISCIPLINADOS, CONSUMIDORES ENDIVIDADOS

O fato de tornar-se aquilo que se é admite que não se tenha a mais longínqua idéia daquilo que se é.

(NIETZSCHE, 2002, p.62)

A maneira como uma sociedade representa e usa o espaço e o tempo está imbricada com o modo como ela se organiza e como produz as relações sociais. Como já vimos no capítulo anterior, espaço e tempo não são apreendidos de um modo apriorístico, como acreditava Kant (2004). Essas noções se constituem de diferentes maneiras nas diferentes sociedades, produzindo entendimentos diversos sobre o que seja a realidade. As relações e regulações sociais que hoje conhecemos e vivenciamos, muitas vezes parecem naturais e inerentes ao ser humano, tratando-se suas transformações como um processo de evolução. Desenvolvo esse trabalho a partir de uma perspectiva foucaultiana, que toma essas mudanças não como um progresso, um contínuo aperfeiçoamento da sociedade, mas como mudanças nos regimes de produção de verdade. Assim como não existe um entendimento universal e intuitivo sobre o espaço e o tempo, sendo os sentidos que lhes atribuímos construídos a partir de determinadas experiências, a organização de uma sociedade se desenvolve entrelaçada com esses mesmos significados. Para compreender como se dão as relações interpessoais e como se constitui a subjetividade não se irá buscar respostas numa instância transcendental, que esteja fora da própria sociedade. Sujeito e sociedade são produzidos de forma imanente. E essa produção está articulada aos significados espaço-temporais, constituindo e sendo constituída pelos mesmos.

Desde a Modernidade, a escola tem sido uma instituição de fundamental importância na produção da subjetividade dos indivíduos. Segundo Kant (1996, p.13), as crianças devem ir à escola antes de tudo para “que aí se acostumem a ficar *sentadas* tranqüilamente e a obedecer *pontualmente* àquilo que lhes é mandado”. Aprender a cultura era apenas um aspecto secundário, pois isso poderia se dar fora da escola. O surgimento da escola moderna, que quadriculou e organizou tempos e espaços, repartiu e organizou o conhecimento e incentivou cada um a se conhecer, pode ser tomado como uma das principais condições de possibilidade²⁶ para o estabelecimento do capitalismo. A instituição escolar ensinou aos

²⁶ A noção de condição de possibilidade é de algo que torna possível, mas não determina a emergência de um determinado evento. Observe-se que aquilo que se coloca como condição de possibilidade, em geral, é retomado e intensificado pelos seus desdobramentos. Por exemplo: o relógio é condição de possibilidade para emergência da ordem moderna, que por sua vez se encarrega de aprimorá-lo e de

alunos que deviam se manter pacientemente nos seus lugares, observar horários e executar tarefas prontamente. Esses sujeitos disciplinados e com capacidade de se autogovernarem constituídos pelos mecanismos escolares tornaram possível a organização do trabalho fabril tal como aconteceu na Revolução Industrial. Com isso não quero dizer, como acreditam alguns, que a escola seja uma invenção deliberada do sistema capitalista. Deve-se compreender, antes, que o capitalismo apenas se beneficiou de algo que já havia sido inventado, ainda que tenha retomado e realizado ajustes na instituição escolar para melhor adequá-la a seus fins. Escola e sociedade mantêm uma relação de circularidade, produzindo e sendo produzidas mutuamente.

Para analisar como vem sendo pensada e narrada a escola nesse início do século XXI e, em particular, a educação *on-line*, é fundamental compreender como se constitui nosso presente. A EaD parece se estruturar sobre princípios que em muitos pontos rompem com a escola moderna, mas é possível que exista uma maior continuidade do que se possa ver num primeiro momento. As discontinuidades que se possam perceber provavelmente estejam articuladas com aquilo que vem sendo pensado como uma passagem da Modernidade para a Contemporaneidade, aqui tomadas ambas não como períodos da história, mas como formas de ser e estar no mundo. Este capítulo tem por objetivo fazer um estudo da constituição da sociedade moderna e das modificações que estão sendo engendradas na atualidade, que servirá como subsídio teórico para a posterior análise das formas de governo dos sujeitos na EaD.

4.1 Trabalhadores Disciplinados

Como já foi apresentado no capítulo anterior, na Idade Média o espaço era representado como intensamente fragmentado, sendo a temporalidade indissociável da espacialidade. Sob a perspectiva de uma ordem moderna, nos confusos tempos dos mundos medievais, as sociedades eram igualmente confusas. Governadas por soberanos absolutistas, a regulação das sociedades de soberania era exercida pela violência sobre os corpos, por um poder repressivo, de força e de coação. Punir e castigar eram prerrogativas do soberano e seus representantes diretos, a serem exercidas sobre os corpos daqueles que não mantinham obediência às leis impostas. O corpo castigado, supliciado, exposto como espetáculo, era uma prova de força exemplar. O soberano e seu exercício de poder deveriam ser visíveis para súditos infames, incógnitos, invisíveis. Esse poder estava sujeito a freqüentes revoltas e

disseminar seu uso. Ou seja, a noção de condição de possibilidade está bem distante duma lógica linear do tipo causa e efeito.

resistências, que precisavam ser sufocadas com um crescente uso de violência. O poder-força era exercido de forma descontínua, sendo aplicado apenas sobre aqueles que infringissem a lei, definindo uma relação de violência entre o soberano e seus súditos (FOUCAULT, 1999).

Com o crescimento das cidades e com as revoltas cada vez mais intensas que a violência gerava, o exercício do poder soberano ficava cada vez mais dispendioso e menos eficaz. Nessa época de crescente dificuldade de conter o povo por meio do poder soberano, o Iluminismo iria cindir o binômio espaço-tempo medieval, transformando-os em categorias distintas entre si e apreensíveis objetivamente. Para a concepção científica que aparece nos séculos XVI e XVII, espaço e tempo passam a ser grandezas físicas, passíveis de serem quantificadas e discretizadas em porções mensuráveis. A transformação desses conceitos abre um campo de possibilidades para transformações nas relações sociais. O espaço quadriculado e o tempo cronometrável permitiram controlar a turba outrora incontável na confusão medieval. A violência, ainda que não desapareça, deixará de ocupar uma posição hegemônica nas relações. No final do século XVII, surge uma nova forma de exercício de poder, mais econômica e eficaz porque mais sutil. Baseada em saberes, essa tecnologia de dominação não age diretamente sobre o corpo físico, ao contrário da violência.

Aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. (FOUCAULT, 1995, p.243).

Gradativamente, o poder-força vai cedendo sua hegemonia para um poder revestido de uma maior astúcia, um poder-saber. O poder não mais como algo que se possui, mas que se exerce na relação. Poder que submete não por coação e proibição, mas por meio da produção de discursos de verdade, que por positivo e produtivo ao nível do desejo e do saber, torna-se forte.

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber (FOUCAULT, 2000, p.148).

A positividade do poder é uma invenção moderna, que cada vez mais se intensifica na Contemporaneidade. O poder contemporâneo extrai seus agenciamentos, sobretudo, de seus efeitos produtivos sobre as subjetividades.

Ainda que essa nova modalidade de exercício de poder não atue diretamente sobre o corpo, esse será seu objeto e seu alvo. Sua ação é realizada por meio de mecanismos que têm por objetivo a produção de corpos dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1999, p.118). Ainda que o corpo tenha estado, em qualquer sociedade, investido em relações de poder, essa nova tecnologia apresenta algumas peculiaridades: irá trabalhar o corpo no detalhe do gesto, do movimento, tendo por objetivo maximizar sua utilidade por meio de uma coerção ininterrupta sobre os processos das atividades. Se o poder soberano extraía dos corpos bens e riquezas, essa nova modalidade irá extrair tempo e trabalho. Seu exercício se dá pela indução de um estado de vigilância contínuo e não pelos descontínuos sistemas de tributos e obrigações medievais (FOUCAULT, 2002).

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ [...]. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 1999, p.118-9).

A disciplina legitima-se por mecanismos de saber e tem por fim maximizar a força de trabalho e minimizar a força política dos sujeitos. Seu objetivo não é punir a desobediência, tal como acontecia nas sociedades de soberania, mas utiliza a punição como um meio para evitar os desvios. A sanção disciplinar “é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada [...] Castigar é exercitar” (FOUCAULT, 1999, p.150). A disciplina baseia-se, sobretudo, em conhecimentos científicos. “Na realidade, as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento” (FOUCAULT, 2000a, p.189). O poder disciplinar é microfísico e produtivo. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1999, p.120). Segundo Veiga-Neto (2003, p.77) “a docilização do corpo é muito mais econômica que o terror. Esse leva à aniquilação do corpo; aquela mobiliza o corpo e retira-lhe a força para o trabalho. Assim, se o terror destrói, a disciplina produz”.

Na sociedade disciplinar, a arquitetura toma o lugar do soberano. A visibilidade vertical do poder repressivo, que tornava o corpo do soberano visível para os súditos infames, dá lugar a uma visibilidade horizontal, onde o poder torna-se invisível ao mesmo

tempo em que pode vigiar os que lhe estão assujeitados. O Panóptico²⁷ permite a vigilância de um grupo por um único vigia. Aqueles que são vigiados não podem escapar do olhar do vigia e, simultaneamente, não o conseguem ver. “O panoptismo é, assim, o dispositivo que conseguiu inverter o espetáculo [...]. Ao invés da multidão assistir o que acontece com uns poucos, são uns poucos que assistem o que acontece com a multidão” (VEIGA-NETO, 2003, p.80). A arquitetura da Modernidade, diferentemente dos suntuosos castelos medievais, monumentos para serem observados e para observarem o exterior, é planejada para vigiar aqueles que estão em seu interior.

Esta vigilância discreta, mesmo sendo descontínua, com eventuais ausências e lacunas, induz “um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 1999, p.166.). Para Foucault, o Panóptico representa uma máquina ótica, cujos efeitos de poder fabricam sujeitos que se autogovernam. Aquele que se sabe submetido à vigilância retoma por si mesmo os limites impostos pelo poder, tornando-se, num único movimento, pastor e ovelha de si mesmo. “A disciplina não é uma voz externa que dita nossas práticas a partir do alto, mas algo como uma compulsão interna indistinguível da nossa vontade, imanente à nossa própria subjetividade e inseparável dela” (HARDT; NEGRI, 2002, p.351).

Para o funcionamento do poder disciplinar, em geral são necessários o confinamento e o quadriculamento espacial, que tornam possível localizar imediatamente cada indivíduo. A disciplina é individualizante. A cada um cabe um lugar e cada lugar é ocupado por um único indivíduo. O confinamento no interior de espaços institucionais, heterogêneos e cercados, é a forma como as chamadas instituições de seqüestro²⁸ da Modernidade irão conter os movimentos e proceder à repartição espacial, cuja forma ideal é o quadriculamento. No interior dos muros impõe-se a grade que isola e produz uma distribuição celular dos corpos. Essa distribuição maximiza a visibilidade e torna possível a vigilância.

Além de regular as disposições espaciais, a disciplina precisa também policiar o tempo. O relógio freqüentemente está presente sobre os muros que cercam as instituições de seqüestro. A tabela de horários segmenta o tempo e determina as formas de seu uso, de modo a aproveitá-lo integralmente. Para o poder disciplinar não deve haver tempo ocioso e

²⁷ Forma de prisão idealizada por Bentham, constituída por uma construção em anel, com diversas células, cujas janelas que se abrem sobre a face interna do anel e uma torre central. Em cada célula ficaria um detento.

²⁸ Espaços de disciplinamento, que irão capturar e docilizar o corpo, ainda que com diferentes objetivos. São exemplos de instituições de seqüestro: a escola, a prisão, o quartel, o hospital, a família. Estar na escola não é como estar em casa, estar na fábrica não é como estar na escola.

as tarefas devem ser cumpridas de modo a minimizar sua duração. A sucessão de tarefas e a rotinização dos movimentos produzem um tempo linear e evolutivo.

O poder disciplinar segmenta o espaço e o tempo. A emergência desses procedimentos só foi possível graças às noções modernas sobre essas duas categorias. As instituições disciplinares modernas seriam impensáveis no mundo medieval²⁹, com suas fragmentações e com uma noção de tempo indissociável do espaço. A seta do tempo e o espaço infinito da Modernidade, caracterizados como grandezas mensuráveis e objetivas, abriram possibilidades para o aparecimento da disciplina.

Para produzir corpos dóceis e maximizar sua utilidade, o poder disciplinar promove um adestramento que utiliza como instrumentos a vigilância, a sanção e o exame. A grade disciplinar produz um sistema de visibilidade que coercitivamente expõe os indivíduos à vigilância hierarquizada, que, constatado qualquer desvio nas condutas, imporá sanções corretivas. O exame irá combinar as técnicas de vigilância e penalização, através de observações que classificam e, ao classificar, permitem estabelecer punições.

É por isso que, em todos os dispositivos da disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a observação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1999, p.154).

Segundo Veiga-Neto (2003), a fabricação de corpos dóceis acontece simultaneamente tomando o indivíduo como objeto do poder inserido nas redes disciplinares e assujeitando-o a essa rede, aparentemente invisível, o que colabora para naturalizar o processo disciplinar. A disciplina investe sobre o corpo para capturar a alma. A alma existe... Talvez não como a

²⁹ Na Idade Média, os mosteiros seguiam uma disciplina religiosa, mas tanto sua organização, quanto sua finalidade eram diferentes daquela da disciplina moderna, inserindo-se na lógica medieval. Segundo Foucault (1999, p.119), os processos disciplinares modernos são “diferentes ainda do ascetismo e das ‘disciplinas’ de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias, mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência à outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo”. Assim sendo, a disciplina monástica está dentro da lógica espaço-temporal medieval, que considera o mundo espiritual como sendo a realidade primária. A vida monástica é uma vida de rejeição dos prazeres imediatos, em nome de uma recompensa na verdadeira vida, aquela que será vivida após a morte. A disciplina monástica, que surgiu em mosteiros medievais no século IX, estava imbricada com as representações espaço-temporais medievais e ficou restrita ao interior dos muros dos mosteiros e conventos. Ela se constitui em uma das condições que tornaram possível o aparecimento da disciplina moderna. Porém, a transformação das disciplinas medievais para as modernas não aconteceu apenas no eixo corporal, mas também no eixo dos saberes. O trívio e o quadrívio, formas estáticas que representavam os saberes medievais, foram transformadas nas disciplinas-saber da Modernidade, dinâmicas e com potencialidade de uma expansão ilimitada, tanto em novos campos do conhecimento, quanto em suas subdivisões. Essas transformações foram chamadas por Veiga-Neto (1996) de *virada disciplinar*.

essência do ser humano, inventada pelos cristãos, mas como produção permanente que envolve e domina o corpo, se inscreve em sua superfície. A alma moderna é fabricada pelas vigilâncias, sanções e adestramentos. A Modernidade acreditou na existência de um Homem cuja essência deveria ser libertada. Esse Homem já era, ele próprio, um efeito de sujeição das práticas discursivas que instituíram essa verdade. “A alma, prisão do corpo” (FOUCAULT, 1999, p.29).

As disciplinas irão se multiplicar e se generalizar durante o século XVIII, formando o que Foucault chama de sociedade disciplinar. Um número crescente de instituições passa a adotar esquemas disciplinares para seu funcionamento. Esse alastramento da disciplina acontece não apenas pelo aumento de estabelecimentos com regulamentos disciplinares, como também pela tendência apresentada pelos mecanismos disciplinares a atravessarem os muros e circularem cada vez mais pelos interstícios do tecido social (FOUCAULT, 1999).

4.2 O Poder sobre a Vida

No final do século XVIII, cerca de um século após o aparecimento do poder disciplinar, surge um novo tipo de poder que será exercido não mais sobre o corpo individual, mas sobre um corpo coletivo. Se a disciplina se exerce como uma ortopedia sobre o homem-corpo, esse outro poder viria a ser exercido como uma regulação dos processos da vida do homem-espécie. Essa nova tecnologia de poder será o que Foucault (2002) chama de biopoder. O corpo coletivo, o homem-espécie sobre o qual será exercido, é a população, noção que aparece junto com esse poder regulamentador. Essa nova forma de poder encontra condições para sua emergência naquilo que desde o século XVI vem se constituindo como a “arte de governar”, entendida como a forma de dispor das coisas de modo a propiciar para aqueles que são governados as melhores condições possíveis de subsistência (FOUCAULT, 2003). A arte de governar transforma a ciência política. O objetivo que era até então a manutenção do poder do príncipe sobre um território desloca-se para o cuidado de sua população. Para o exercício da arte de governar foram criados novos saberes que proporcionaram ao Estado conhecer dados diversos sobre a população. Essa ciência do Estado foi chamada de estatística (FOUCAULT, 2003). Por meio dela são controlados nascimentos, mortes, doenças e atividades econômicas. Ou seja, a própria vida da espécie. A estatística se desenvolveu a partir do final do século XVI, adquirindo maior visibilidade durante o século XVII.

Apesar de a noção de governo do Estado emergir no século XVI e a estatística se desenvolver no século XVII, será apenas no final do século XVIII que será possível o

desbloqueio da arte de governar, permitindo sua inserção na prática política. As condições para que esse desbloqueio aconteça encontram-se na relativa ausência de conflitos territoriais naquela época, o que diminui a preocupação em relação à soberania, bem como uma abundância monetária conjugada com a expansão demográfica. Esses fatores tornam premente a necessidade de dar atenção ao governo da população (FOUCAULT, 2003), promovendo o aparecimento de tecnologias de previdência e regulamentação.

Conforme Lazzarato (1997), as disciplinas se estruturam sobre o espaço, ainda que rigidamente controlem o uso do tempo. É no confinamento e na separação dos corpos que as técnicas disciplinares fundamentalmente se apóiam. Já o biopoder estrutura-se sobre o tempo, um tempo-duração que será utilizado para compreender o desenrolar dos fenômenos, como as séries de eventos se comportam dentro de um determinado intervalo. Com a estatística, os fenômenos individualmente aleatórios passam a representados com uma racionalidade própria, apresentando períodos de recorrência que podem ser avaliados. O intenso desenvolvimento dos relógios de mola e pêndulo no século XVII proporcionou instrumentos para uma medida precisa do tempo, podendo-se pensar nesse acontecimento como uma das condições para o surgimento do biopoder. Lazzarato cita um trabalho de Gabriel de Tarde, publicado em 1901, no qual esse autor já afirmava a tendência do uso privilegiado da estatística como forma de regulação da população. Conforme Lazzarato, para Tarde a estatística traduz em séries temporais os atos sociais – morrer, nascer, comprar, vender, produzir,... – e as intenções sociais – os desejos, as crenças,... Ou seja, ela expressa as relações sociais como tendências que podem ser redirecionadas, redimensionadas, manipuladas. A estatística é um instrumento para governar. A estatística não traça uma cartografia da sociedade, visto que não apreende um sentido estático, mas uma “curvografia”, neologismo referente a curvas que descrevem a variação relativa entre duas grandezas vinculadas em gráficos cartesianos. Nessas curvas, um dos eixos será representado pelo tempo. A estatística apreende as dinâmicas temporais.

A população irá se constituir como um problema político e científico, como finalidade e como instrumento do governo. A governamentalidade do Estado encontra suporte no biopoder, que terá por objetivo controlar os processos da vida para maximizá-la. O poder do soberano era um poder negativo em relação à vida, era o poder de matar. O biopoder é um poder positivo³⁰, que maximiza a vida. Em outras palavras, o poder soberano “de fazer morrer ou de deixar viver” torna-se com o biopoder aquele “de fazer viver e de deixar

³⁰ Uso positivo no sentido que Foucault atribui ao termo, ou seja, como, como aquilo que produz, incita, faz aparecer.

morrer” (FOUCAULT, 2002, p.287). Com o aparecimento do biopoder, o brilho ritualizado da morte passa a ser apagado. Ela passa a ser cada vez menos visível e discreta. A morte é o que escapa do poder.

O biopoder não irá substituir a disciplina. Pelo contrário, esse novo poder necessita da disciplina e com ela se articula, complementando-a para intensificar a governamentalização da sociedade (SOUZA; GALLO, 2002). Tampouco o poder soberano desaparece.

De modo que é preciso compreender as coisas não como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, depois de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo. Tem-se, de fato, um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental cujo alvo principal é a população, e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2003, p.302).

A eficácia do biopoder está na regulamentação da vida a partir de seu interior, fazendo com que seja aceito com naturalidade. Tanto maior sua imanência, sua articulação com a sociedade, tanto menos resistência suscita.

O biopoder é uma forma de poder que rege e regulamenta a vida social a partir de seu interior, seguindo-a, interpretando-a, assimilando-a e reformulando-a. O poder só pode obter um domínio efetivo sobre a vida inteira da população tornando-se uma função integrante e vital que todo indivíduo abraça e reative por conta própria (HARDT; NEGRI, 2000, tradução minha).

Abraçar e reativar o poder por conta própria são tarefas possíveis apenas para sujeitos que se autogovernam, ou seja, para sujeitos disciplinados. A disciplina e o biopoder aparecem com uma defasagem de um século, mas se sobrepõem e se articulam para reger um corpo individual e um corpo espécie. Essas novas técnicas de poder surgem pela inoperância do poder soberano, que deixava escapar “muitas coisas, tanto por baixo como por cima, no nível do detalhe e no nível da massa” (FOUCAULT, 2002, p.298). A disciplina recupera o detalhe e surge antes por ser uma acomodação mais fácil de se realizar, por exigir saberes mais simples. O biopoder, que irá tratar dos fenômenos da população, surge um século depois por implicar saberes mais elaborados e sofisticados, necessitando técnicas de coordenação e administração. Essas duas tecnologias de poder dão origem a duas séries: “corpo—organismo—disciplina— instituições; e a série população—processos biológicos— mecanismos regulamentadores—Estado” (FOUCAULT, 2002, p.298). Ainda que os mecanismos reguladores estivessem fortemente ligados ao Estado no seu surgimento, já também apareciam em instituições que Foucault chama de subestatais, como instituições médicas e caixas de auxílio.

Com o biopoder, pela primeira vez a vida como fenômeno biológico é tomada como um fato político. Produzir e reproduzir a vida, estendê-la ao máximo, é agora uma tarefa a ser planejada e realizada pelo Estado (FOUCAULT, 2001). O biopoder subjetiva ao fazer com que os indivíduos se reconheçam como seres vivos, organismos a serem cuidados, pertencentes a uma espécie.

Foucault não se limitava a dizer que o paradigma da soberania como poder de vida e de morte foi substituído por um poder concebido como gestão, crescimento e multiplicação da vida. Ele salientava que uma relação de imanência do poder em relação a seu objeto estava também instaurada – relação que conduz a encarar, de modo resolutamente tencionando e paradoxal, poder e subjetivação como as duas faces de um mesmo processo. Se a vida se tornou não o que o poder reprime, mas aquilo do qual ele se encarrega e atualiza para forjar sua própria alavanca, é necessário dizer que os sujeitos ocupam nesse dispositivo um lugar fortemente ambivalente: aquele de ponto de aplicação e de fonte, de campo de efetuação e de potência causal (ALLIEZ *et al.*, 2000, tradução minha).

Mas em nome da vida, o biopoder também produz a morte. Para proteger a vida de uma população será exercido o poder de exterminar aqueles que se julgue uma ameaça. Morte para os que possam ameaçar, de diversas formas, uma população: ameaçar a pureza de uma raça, a segurança ou a sobrevivência da espécie. “São os perigos externos ou internos, em relação à população ou para a população [...]. O imperativo de morte, só é admissível, no sistema de biopoder, se tende não à vitória sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico” (FOUCAULT, 2002, p306).

O elemento que irá articular o poder disciplinar com o poder regulador é a norma. A forma de exercício desses poderes “é alheio ao da regra como efeito da vontade soberana. Portanto, as disciplinas [e o biopoder] vão trazer um discurso que será o da regra; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma. Elas definirão um código que será não da lei, mas da normalização” (FOUCAULT, 2002, p.45). Isso não significa um apagamento das instituições judiciárias, mas a mudança nas leis, que passam a funcionar cada vez mais a partir de princípios normativos. Ao invés do desaparecimento, ocorre uma proliferação legislativa. O normativo expressa-se por códigos, constituições e “toda uma atividade legislativa ruidosa” (FOUCAULT, 2001, p.135). Entretanto, o espaço legal é insuficiente para abrigar a norma. A norma transborda da lei e será quase onipresente na docilização de corpos e na regulamentação da vida.

Até o século XIX, norma e regra eram utilizadas como sinônimos. Nessa época irão se diferenciar. Norma passa a ser compreendida como um tipo particular de regra e um princípio de valorização que opõe o normal e o anormal ou o normal e o patológico. Estas

duplas são faces da mesma moeda: normal e anormal estão ambos na norma. A referência para esse jogo de valores será a média. O anormal é aquele cujo desvio da média é considerado excessivo (VEIGA-NETO, 2003). Embora Foucault não tenha estudado a temática da norma em si, ao estudar as relações sujeito-verdade as práticas normativas atravessaram-se seguidamente no caminho. Para compreender as características da norma deve-se proceder a um estudo transversal de suas obras (EWALD, 1993). Assim, pois, será entre o final do século XVIII e o início do século XIX que veremos a emergência dessa noção de norma que irá desempenhar um importante papel na constituição das sociedades até os dias de hoje.

A norma é medida comum, adotada por um grupo, sem apelar para exterioridades. Na norma não há lugar para o ideal, o essencial, o universal. A individualização não acontece por uma divisão em categorias, mas no interior de uma única categoria. A norma complexifica-se e alastra-se para dar conta de todos os indivíduos. É um juízo de valores auto-referente e que se transforma continuamente para incluir a todos: o anormal faz parte da norma. Individualiza incessantemente, tornando os indivíduos comparáveis, numa relação infinita e incessante. Num mesmo movimento, a norma iguala e desiguala. Iguala quanto coloca todos indivíduos dentro de uma categoria. Os indivíduos tornam-se comparáveis, instituindo um princípio de valorização pela superfície. Ao mesmo tempo, a norma confere-lhes uma objetividade, tornando-os desiguais, pela hierarquização que obriga a cada um a reconhecer sua posição única dentro da norma. Cada indivíduo é um caso. Uma prática normativa totaliza e individualiza.

A norma jamais é absoluta e universal. Valerá apenas dentro de um grupo, num determinado tempo. É daí que ela extrai sua força, desta capacidade de constantemente acompanhar as mudanças e diferenças sociais, numa relação de imanência. O anormal e o patológico existem objetivamente no interior de uma sociedade, ainda que tenham significados contingentes. O bem e o mal são criados dentro da norma. A norma abriga polaridades. A norma inclui, pois nada lhe é exterior. Mas também exclui, ao marcar o anormal, o patológico, o deficiente, o incapaz (EWALD, 1993).

Essa noção de norma aparece quase simultânea com a emergência do biopoder, cerca de um século após o aparecimento do poder disciplinar. Desse modo, parece que aquilo que Foucault (1999) chamou de sociedade disciplinar no livro *Vigiar e Punir* tenha durado apenas esse período de cerca de um século, que separa o surgimento da disciplina do surgimento da norma. No século XIX, teria havido a passagem para aquilo que Foucault denominou no

curso de 1976, no Collège de France, sociedade de normalização, cuja emergência seria um efeito das tecnologias centradas na vida (FOUCAULT, 2002).

A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço [...]. A sociedade de normalização é uma sociedade onde se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (FOUCAULT, 2002, p.302).

Desse modo, uma análise da obra de Foucault nos mostra que suas investigações irão distinguir três formas de organização social a partir da Idade Média, tomando como ponto central para compreendê-las o modelo hegemônico do exercício de poder. Durante o Antigo Regime, as sociedades de soberania submeteram o povo fundamentalmente pelo exercício da violência. No final do século XVII, um poder mais econômico e produtivo emerge, deslocando a hegemonia da violência, produzindo as sociedades disciplinares. No início do século XIX, quando surge a noção de norma, o biopoder vem se articular com o poder disciplinar, complexificando os mecanismos reguladores e constituindo a sociedade de normalização.

4.3 Consumidores Endividados

Talvez sejam ainda sociedades de normalização aquelas em que estamos vivendo na Contemporaneidade, mesmo que apresentando evidentes deslocamentos e rupturas em relação àquele tipo de sociedade do século XIX. E, talvez, muito do que percebemos como mudança seja a intensificação e generalização do exercício do biopoder. Segundo Hardt e Negri (2002, p.43), na sociedade contemporânea o biopoder recobre toda a extensão da vida e adota “o contexto biopolítico como terreno exclusivo de referência”. Parece-me que o que temos que estudar são as transformações que estão sendo engendradas no exercício do poder e as novas formas de produção de sujeitos autogovernados. Para Deleuze (1992, p.215-216)

É certo que estamos entrando em sociedades de “controle”, que já não são exatamente sociedades disciplinares. Foucault é com frequência considerado como o pensador das sociedades de disciplina, e de sua técnica principal, o **confinamento** (não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica e a caserna). Porém, de fato, ele é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea.

O disciplinamento, conforme consta em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1999), é realizado em espaços fechados e se caracteriza pela descontinuidade entre os diferentes meios –na família, na escola, na fábrica, na prisão, no hospital, no quartel. Em cada um

desses meios havia uma forma de disciplina distinta, baseada nos mesmos princípios, mas com características próprias. Segundo Deleuze (1992), a disciplina vem sendo substituída por um controle contínuo, que se exerce a céu aberto e que toma como instrumento para seu exercício a sofisticada tecnologia hoje existente. Concordo parcialmente com o autor, pois penso que efetivamente o controle é cada vez mais uma forma de exercício do poder, ainda que não possa ser tomado como um substituto da disciplina, mas um novo componente no diagrama de forças.

Para esse autor, nas sociedades de controle, nunca se acaba nada, a cada instante se recomeça, pois não reconhecemos o passado, nem conseguimos planejar o futuro: vivemos um tempo esquizofrênico, que só reconhece o presente. Penso que essa sensação está sendo experimentada por muitos de nós. Afinal, possivelmente a maioria dos meus leitores não pode sequer imaginar-se hoje trabalhando sem utilizar o correio eletrônico ou circulando sem o seu telefone celular, artefatos que muito poucos possuíam há dez anos atrás. E quem pode saber como estará vivendo daqui a dez anos, frente aos cenários cada vez mais instáveis e mutantes que se apresentam diariamente? Estar aberto a esse eterno recomeço, correr riscos constantemente, é um pressuposto para sobreviver nestes tempos e espaços desregulados. Planejar o futuro sempre foi uma utopia, mas que se cria possível durante a Modernidade, frente a uma relativa estabilidade. A aceleração das transformações sociais está evidenciando essa impossibilidade. A crença num futuro controlável está sendo derretida, deixando vir à tona um devir imprevisível, que desde sempre esteve lá, mas que as brilhantes aspirações de progresso impediam de ver. Porém, essa instabilidade e essa dificuldade de planejar o futuro não parece estar produzindo um, digamos, presente puro, sem preocupações com o porvir. Parece-me que a preocupação com os dias vindouros é até maior nos dias atuais, tanto no nível individual, quanto no nível coletivo. A incerteza não eliminou o planejamento, mas o intensificou. Analisar riscos e adotar medidas preventivas tem sido uma atividade cada vez mais disseminada. Os indivíduos dedicam-se a cuidar de si para que tenham uma maior longevidade, fazem planos de saúde e seguros de vida, investem nas suas carreiras e iniciam novos negócios, mesmo sabendo da precariedade de seus planejamentos, que deverão ser permanentemente monitorados e corrigidos. Tudo isso mostra as preocupações com o futuro individual. A importância que hoje vem sendo dada à preservação ambiental é um exemplo que ilustra a preocupação com o futuro da própria Humanidade.

Entretanto, se o incerto devir não impede que se façam tentativas de planejar o futuro, a ruptura com o passado é cada vez mais evidente. Numa exacerbação da ansiedade

moderna de livrar-se da tradição, a radicalidade das transformações contemporâneas tem produzido um esquecimento das experiências anteriores, pois elas pouco valem no contexto atual. A experiência pouco conta quando o passado não é lembrado (SENNETT, 2003). O passado, cultivado em celebrações de datas históricas, museus, preservação do patrimônio arquitetônico e tendências de moda chamadas *retro*, não é uma experiência a ser retomada, mas uma mercadoria a ser consumida. Para tanto, o passado é rearranjado de modo a atender às demandas do mercado. Criam-se hotéis em prédios históricos, mas dotados de todos confortos do mundo contemporâneo. Constroem-se carros e confeccionam-se roupas segundo modelos de décadas atrás, mas utilizando materiais recém-saídos dos laboratórios de pesquisa (LIPOVETSKY, 2004).

Na Modernidade, a disciplina funcionava como um molde da subjetividade. Os controles atuais, com ou sem vigilância, funcionam como modulações, fôrmas autodeformantes em constante mudança. Na sociedade contemporânea, nunca estamos prontos, é necessário um contínuo *upgrade*. A formação é continuada, a alimentação é controlada, o estilo de vida deve ser renovado, os valores precisam ser atualizados. As disciplinas tinham duração infinita e eram de longo prazo. O controle é rápido e funciona no curto prazo. Cada vez mais apaga a fronteira entre os espaços públicos e privados, entre o trabalho e o estudo, entre o lazer e o dever. “O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório” (DELEUZE, 1992, p.223).

O disciplinamento moderno, cujo objetivo fundamental é a docilização do corpo, utiliza-se da vigilância, recurso que é da ordem do saber e não apela para a violência. A vigilância inscreve-se na superfície dos corpos impondo um regime de visibilidade, condição necessária, juntamente com a individualização, para extrair os saberes necessários para seu funcionamento. A vigilância preocupa-se em fiscalizar e administrar todo o processo de docilização do corpo, determinando movimentos e tempos. Seu foco não é somente o resultado final. É um exercício de ortopedia do corpo. O controle contemporâneo difere da vigilância disciplinar não apenas em grau, mas em natureza. Não extrai seus saberes exclusivamente da observação direta dos indivíduos, mas utiliza outros meios, como informações armazenadas em bancos de dados, imprimindo um novo sentido à noção de visibilidade. Frente a isso, pode dispensar a individualização. O controle nem sempre visa produzir corpos dóceis. Por vezes, basta-lhe corpos neutralizados, imobilizados. Corpos que não ameacem a segurança de outros corpos.

Na sociedade moderna, o disciplinamento era realizado quase que exclusivamente pela vigilância sobre o corpo. Atualmente, o controle é exercido diversificando os regimes de visibilidade. Vigilância é o ato de manter sob o campo de visão um determinado sujeito. Só será possível naqueles casos em que o corpo seja visível, seja por meio do olhar imediato, seja por meio de um olhar mediado por artefatos tecnológicos, como circuitos de TV e dispositivos de controle de atividades, como aqueles utilizados para mensurar a produtividade em *telemarketing* ou em caixas de banco. A vigilância é sempre uma forma de exercer o controle. Entretanto, nem sempre o controle será exercido através da vigilância. O olhar sobre o outro deixou de ser a única forma possível de governar os sujeitos.

Controlar os sujeitos, mesmo sem poder contar com o olhar sobre o corpo, mesmo sem observar o desenvolvimento de um dado processo, tem sido facilitado pelo uso dos recursos tecnológicos digitais, principalmente bancos de dados que guardam informações diversas para subsidiar o controle. O controle sem vigilância é exercido naqueles casos em que só interessa o resultado final, não havendo controle sobre o processo. A visibilidade nesse caso recai não sobre o processo, mas sobre o resultado. Já não existe um esquadrinhamento minucioso das atividades, mas apenas uma verificação do que foi produzido. Um exemplo contemporâneo é o trabalho por metas, muito comum na área de vendas. Cada vendedor ou cada equipe deve atingir uma determinada meta mensal, não importando como irá obter esse resultado.

Entendo que o controle contemporâneo difere da disciplina não apenas nos seus modos de operar, como também pela transformação parcial de seus objetivos. A disciplina tinha a finalidade de produzir o autogoverno dos sujeitos. O controle contemporâneo muitas vezes compartilha o mesmo objetivo, porém também busca extrair saberes sobre os sujeitos para governar suas condutas não apenas pelo autogoverno, mas incitando determinados comportamentos. Penso que um exemplo são os sistemas de controle de hábitos de navegação na internet, que possibilitam um *merchandising* personalizado, potencializando sua eficiência.

A grade disciplinar é uma tecnologia de localização no espaço, como o são os mapas, característica da Modernidade. O controle contemporâneo utiliza como instrumento o posicionamento, que informa a localização de um dado elemento a cada instante, permitindo seguir sua trajetória, integrando tempo e espaço numa única referência. As percepções espaço-temporais atuais estão interconectadas com as formas de regulação sociais que estão surgindo. O disciplinamento moderno bem serve aos propósitos de um sistema de produção industrial fordista. Entretanto, frente à necessidade que tem em montar todo um aparato de

vigilância, fixando sujeitos no espaço e controlando seus tempos, e de estabelecer um sistema de normas que valham a longo prazo, mostra-se uma tecnologia pouco adequada para constituir os pró-ativos realizadores do trabalho imaterial da sociedade de informação e serviço. A referência do controle já não é a grade rígida, mas a malha flexível, que se reconfigura a cada instante, como um efeito de simulação computacional. O controle permanente e exercido a céu aberto libera os sujeitos de restrições espaciais e temporais, visto que pode alcançá-los onde e quando quer que estejam. Isso, certamente, abre espaços de liberdade que não eram possíveis nos rígidos regimes disciplinares, ainda que fechem alguns outros que estavam disponíveis anteriormente. Entretanto, se a mobilidade é incrementada, a capacidade de escapar ao controle é minimizada. A vigilância exercida na escola, no trabalho ou no hospital agora pode recobrir toda a vida. As redes de poder são finas, maleáveis e nos enredam de modo cada vez mais intenso e invisível. A ondulatória malha contemporânea tem uma quarta dimensão: o tempo. A pesada grade de ferro tornou-se uma malha leve, construída com fios de tecnologia de ponta, muito mais sutil, muito mais suave e também muito mais eficiente. O mapa e o relógio modernos se fundem no GPS contemporâneo. As fronteiras entre público e privado estão borradas. O controle contemporâneo, com suas tecnologias de última geração, nos alcança onde quer que estejamos e a qualquer momento.

O sujeito da sociedade disciplinar, (con)formado e subjetivado para construir uma identidade de acordo com um projeto de vida, torna-se mutante, camaleônico, constantemente (trans)formado e readaptado a normalidades e a necessidades fluidas, móveis, fugidias, pois os projetos de vida valem apenas até segunda ordem (BAUMAN, 2001). “A transição para a sociedade de controle envolve uma produção de subjetividade que não está fixada em identidade, mas é híbrida e modulada” (HARDT; NEGRI, 2002, p.353). Como bem assinalam Hardt e Negri, estão desaparecendo os muros limitadores, acarretando uma maior extensão para o exercício imanente da disciplina, ou seja, para a produção de sujeitos que governem a si próprios.

Devemos compreender a *sociedade de controle* como a sociedade que se desenvolve no final extremo da Modernidade e se abre sobre a Pós-Modernidade e na qual os mecanismos de dominação se fazem cada vez mais “democráticos”, cada vez mais imanentes ao campo social, difundidos no cérebro e no corpo dos cidadãos. Os comportamentos de integração e de exclusão social, próprios do poder, são assim cada vez mais interiorizados pelos sujeitos. O poder se exerce agora pelas máquinas que organizam diretamente os cérebros (pelos sistemas de comunicação, pelas redes de informações, etc.) e os corpos (pelos sistemas de vantagens sociais, pelas atividades enquadradas, etc.), rumo a um estado de alienação autônoma, partindo do sentido da vida e do desejo de criatividade. A sociedade de

controle pode ser caracterizada por uma intensificação e uma generalização dos aparelhos normalizadores da disciplinaridade que constituem nossas práticas comuns e cotidianas a partir de uma interioridade; mas ao contrário da disciplina, esse controle se estende bem além dos lugares estruturados das instituições sociais, através de redes flexíveis, moduláveis e flutuantes (HARDT; NEGRI, 2000, tradução minha).

Cabe salientar que a intensificação do controle não significa a proliferação de um poder coercitivo, pelo contrário. O poder na Contemporaneidade é cada vez mais positivo, agindo por convencimento e por gratificação. A estratégia atual, baseada na disseminação dos saberes, é traduzida num exercício de poder que governa a ação do outro, incitando seu desejo e mobilizando-o a tomar certas atitudes e assumir determinados comportamentos por crer estar realizando o melhor para si mesmo.

Já não é mais estritamente necessário o olho vigilante do capataz ou do professor, já não se teme simplesmente a sanção institucional. O biopoder vem recobrando o próprio campo da disciplina. Os sujeitos sobre os quais e para os quais estão dirigidas as campanhas das novas modalidades de biopoder sabem da necessidade de, mais que se autogovernar, se autogerir, sob pena de estarem fora do mercado, comprometerem a saúde e a beleza, perderem o poder de consumo ou se exporem aos tantos outros riscos que hoje se apresentam como monstros ameaçadores, capazes de devorar nossa alma. Se na Modernidade cada um era pastor de si mesmo, na Contemporaneidade, cada um é gerente de si mesmo. “Na fase pós-fordista o controle passa mais através da televisão do que através da disciplina de fábrica, através do imaginário e da mente, mais do que através da disciplina direta dos corpos” (NEGRI, 2003, p.105).

Na Contemporaneidade a informação é cada vez mais a mercadoria circulante. Já no início da década de 60, MacLuhan (2003, p.54) escrevia que “na nova Era da Informação elétrica e da produção programada, os próprios bens de consumo assumem cada vez mais o caráter de informação”. Desde então essa superposição entre bens e informação ficou cada vez mais intensa. No início do século XXI, mais do que nunca isso se verifica. Não somente pelas maciças vendas de telefones celulares, microcomputadores, *palmtops*, *pen-drives*, câmeras digitais e outros artefatos ligados às tecnologias de comunicação e informação, como também pela própria forma de consumo. Troca-se a máquina de lavar porque chegou até nós a informação que existe um novo modelo capaz de lavar roupas delicadas; compra-se uma nova calça, pois ela está estampada nos editoriais de moda; escolhe-se um determinado alimento pelas informações nutricionais constantes em seu rótulo. Na atualidade é impossível dissociar consumo de informação, que se tornou uma das mais poderosas estratégias para direcionar o comportamento e as ações dos sujeitos. Se houve um tempo que

o governo dos sujeitos passava pela ocultação da informação, pela censura, hoje parece que o governo utiliza uma divulgação cada vez mais ampla da informação. Numa sociedade recoberta pelo biopoder, dirigem-se as ações divulgando informações capazes de estimular determinados comportamentos e escolhas e de bloquear outros tantos. A informação contemporânea retoma o poder na plenitude de sua positividade.

Se a disciplina foi condição de possibilidade para o surgimento do capitalismo industrial, as novas configurações de produção dos corpos funcionam como condições para a emergência e consolidação do capitalismo pós-fordista. O capitalismo industrial utilizava muita mão-de-obra e os sujeitos disciplinados eram exatamente os trabalhadores de que necessitava³¹. Era um capitalismo calcado sobre uma “sociedade de produtores”, cujo consumo era voltado prioritariamente para manutenção da vida. O capitalismo da chamada sociedade de informação minimizou o uso de trabalhadores e maximizou sua produção. Sua carência não é mais de mão-de-obra, mas de consumidores. Em vez de recrutar trabalhadores, deve engajar os indivíduos numa intensificação permanente do consumo. Se o corpo do operário moderno era docilizado para o trabalho, a alma dos consumidores contemporâneos é moldada para deixar-se seduzir pelas infinitas opções do mercado. Por certo que tanto na Modernidade quanto na Contemporaneidade existe produção e consumo, duas faces de uma mesma moeda. A diferença está “apenas” na ênfase e nas prioridades (BAUMAN, 1999). Se o engajamento do trabalhador na produção era garantido pelo confinamento, o engajamento do consumidor é realizado pelo endividamento. E tanto maior a dívida, tanto mais as competências de consumidor estão desenvolvidas. Não apenas uma eterna dívida financeira, contraída pela entusiástica tarefa de comprar. O endividado consumidor está em débito consigo mesmo, com sua família, com sua formação. As tarefas que se impõem ao consumidor não são passíveis de quitação, resultando numa moratória ilimitada (DELEUZE, 1992). A evasão do confinamento só pode ser saudada como liberdade quando não se percebe a coleira eletrônica do endividamento.

Deleuze (1992, p.220) escreve que “as sociedades de controle estão substituindo as sociedades disciplinares”. Por certo que novas formas de exercício do poder estão surgindo e deslocando a hegemonia do poder disciplinar. Antes mesmo do controle, o biopoder já havia realizado esse tipo de deslocamento, e, conforme já escrevi anteriormente, produzindo aquilo que Foucault (2001 e 2002) chamou de sociedade de normalização. O surgimento de um novo tipo de exercício de poder não vem eliminar ou substituir as formas anteriores, mas antes

³¹ Cabe ressaltar que, ao contrário do que mostram análises diversas, principalmente aquelas de cunho marxista, o capitalismo não inventou a disciplina, mas apenas serviu-se de algo que já existia.

complementá-las, e tem sua emergência ligada à necessidade de ocupação de vacúolos de poder e da redução das possibilidades de escape. Surge como uma forma suplementar, capaz de atuar lá onde o poder já não alcançava, para maximizar a sua eficiência. Novas modalidades de relações de poder deslocam as anteriores, mas não as substituem, nem as fazem desaparecer. Para Bietlot, o controle regulador é apenas parte do que organiza a sociedade contemporânea:

Esse modelo mobiliza e combina tanto mecanismos de poder disciplinar aperfeiçoados pelas novas tecnologias (vídeo-vigilância, escutas telefônicas,...), quanto mecanismos biopolíticos (mercantilização e manipulação dos afetos), mecanismos de poder “pós-disciplinar” tais como o controle, o sinóptico^[32] ou o superpanóptico^[33], mas também um retorno do poder soberano, quando se trata de submeter os supranumerários e de reafirmar a potência moral do príncipe em face da insegurança ou do terrorismo, de decretar um permanente estado de exceção. Ainda que a maior parte dos autores pós-foucaultianos apresentem ou postulem uma sucessão escalonada de esquemas de poder, nós sustentamos que existe principalmente continuidade, recobrimento e um vai-e-vem de um para o outro (BIETLOT, 2003, tradução minha)

Deleuze já questionava como a sociedade de controle lidaria com a parcela da Humanidade que vive na extrema pobreza, demasiadamente numerosa para o confinamento e demasiadamente pobre para o controle. Esses são os que Bietlot nomeou de supranumerários. E tudo indica que estão sendo submetidos pela violência.

Também cabe notar que a forma hegemônica de exercício de poder numa dada época não é, necessariamente, a mesma para todos os grupos. Se na Modernidade essa distribuição heterogênea se dava principalmente entre distintas populações, atualmente está se desterritorializando. Os grupos atualmente estão deixando de ser as diferentes populações, para se tornarem os diversos públicos-alvo. As mudanças estão se constituindo, mas não atingem a todos da mesma forma. As novas formas de governo³⁴ e de organização que

³² Segundo Bietlot, o sinóptico designa um sistema onde todos olham para a mesma coisa, tal como acontece com as mídias de massa. Sem recorrer à coerção, os mecanismos sinópticos influenciam as condutas por meio da sedução e da comunicação do medo.

³³ Bauman (1999) retoma o conceito de Superpanóptico criado por Mark Poster e o define como uma máquina que já não funciona pela disciplina, pela uniformização e pela separação, mas sim por seleção, separação, exclusão e mobilidade. Esse modelo se apóia sobre os bancos de dados e as barreiras eletrônicas e financeiras, que dispensam os muros e barreiras físicas.

³⁴ Usarei os termos governo e governmentação segundo Veiga-Neto (2002b), que recomenda utilizar governo apenas para aquilo que se refere às ações do Estado. Quando se trata de ações microscópicas e distribuídas pelo tecido social, realizadas com o intuito de dirigir as ações dos sujeitos, deve-se abandonar o termo governo e tomar governmentação, de modo a diferenciar ambas as situações. Termos correlatos a governo e governmentação estão dicionarizados em francês, espanhol e inglês. No português, essa palavra aparece em dicionários mais antigos, mas já não consta das obras mais recentes.

estão emergindo não fazem desaparecer as anteriores: ainda se necessita do operário-máquina e diversas instituições ainda estão disciplinando pelo olhar do vigilante sobre os corpos ordenados e confinados. Neste trabalho estou procurando mostrar e analisar as transformações que estão acontecendo e incidindo com força sobre determinados segmentos sociais. Faço essa ressalva para não deixar a impressão de que estou compreendendo que esses processos estejam ocorrendo generalizadamente, constituindo um mundo isótropo que passa por transformações universais e simultâneas.

A noção de sociedade de controle foi criada por Deleuze para mostrar as mudanças por que está passando a sociedade contemporânea. Esse conceito inovador foi e ainda é bastante importante para os trabalhos que estão se desenvolvendo nos últimos anos, servindo como uma nova ferramenta ou talvez como uma pedra lançada contra uma vidraça, estilhaçando pensamentos consolidados. Entretanto, passados 15 anos da publicação do artigo em que aparece esse conceito, alguns autores vêm mostrando sua insuficiência para explicar o presente.

Nós não sabemos se a distinção entre “sociedade disciplinar” e “sociedade de controle” é suficiente para compreender as transformações do capitalismo (LAZZARATO, 1997, tradução minha)

Se a sociedade disciplinar, característica da época moderna, conheceu seu apogeu no final do século XIX, não parece que os mecanismos disciplinares hoje hajam completamente desaparecido como pressagiava Foucault [2003a], nem que a sociedade de controle (esboçada por Deleuze em 1990) defina completamente o tempo presente. Um novo esquema de poder, ou diagrama, que se delineia sob a idéia de “sociedade securitária”, parece-me mais apto a dar conta das realidades e das virtualidades que se projetam no nascimento do século XXI (BIETLOT, 2003, tradução minha).

Parece-me que se pode tomar o controle como uma das formas emergentes de poder, que não vem substituir, mas se articular com aquelas anteriores, sem assumir uma hegemonia. Junto com outros poderes que Bietlot (2003) chama de “pós-disciplinares”, vem redesenhar o quadro de forças na sociedade contemporânea. O mundo passou por grandes transformações desde que Deleuze forjou o conceito de sociedade de controle. Penso que hoje a noção de sociedade securitária, criada por Bietlot, possa ser mais adequada para descrever e analisar a sociedade atual como um todo, tendo em vista sua maior abrangência, tomando-se o controle como uma parte constituinte da mesma. Nas sociedades securitárias necessariamente se misturam poderes soberanos, disciplinares, biopoder e poderes pós-disciplinares, com o objetivo de recobrir e penetrar até os lugares mais recônditos da vida, formando uma rede cada vez mais fina e reduzindo as chances de evasão. Se o poder disciplinar e o biopoder surgiram para dar conta de um contingente populacional numeroso

demais para o poder soberano, parece que novamente o crescimento da população está entrelaçado com as novas mudanças. Somos demasiados numerosos para podermos ser confinados e disciplinados, para que a todos se deva fazer viver. O biopoder e o controle têm interesse por aqueles que chamarei de consumidores válidos. Ou seja, aqueles que não apenas podem, mas, principalmente, devem ir atrás da satisfação de desejos em constante renovação. Para esses consumidores, exercer seu poder de escolha é uma compulsão da qual não podem se livrar sob pena de serem jogados para o outro lado (BAUMAN, 2001). Os consumidores falhos formam um supranumerário que deve simplesmente ser contido para não ameaçar a segurança dos consumidores válidos e das empresas. O Estado-nação está enfraquecido, mas ainda há algumas funções que lhe são atribuídas como essenciais. Já não se espera que tome conta dos cidadãos, mas que mantenha a segurança. A esse estado parece já não importar o individual: o marginal não deve mais ser reeducado para retomar o seu lugar na sociedade, mas recolhido para que a sociedade se veja livre de sua ameaça. Junto com esse papel de polícia, assume a responsabilidade de manter as condições ideais para a ondulatória serpente das transações financeiras desmaterializadas poder escapar e mover-se com a rapidez desejada: desburocratizar, desregulamentar, tornar as fronteiras permeáveis. “Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados do que os buracos de uma toupeira” (DELEUZE, 1992, p.226).

Segundo Hardt e Negri (2002), estamos assistindo ao nascimento daquilo que chamam de Império, algo completamente diferente do imperialismo exercido pelos Estados-nação. É justamente o declínio da soberania do estado, engendrado pelo processo de globalização, que aponta para essa nova configuração, entendida como “a substância política que, de fato, regula essas permutas globais, o poder supremo que governa o mundo” (HARDT; NEGRI, 2002, p.11). O Império não possui um centro, nem conhece barreiras, incorporando gradativamente o mundo inteiro. Seu conceito apresenta quatro características fundamentais: poder não limitado por fronteiras espaciais; não reconhecimento de fronteiras temporais (ao se apresentar como aquilo que as coisas são hoje e para sempre, bem como aquilo que sempre deveriam ter sido); funciona não apenas administrando as populações, mas produzindo o próprio mundo social até as mais ínfimas relações, numa completa cobertura biopolítica; e encontra-se dedicado à paz, mesmo que se outorgue o direito de destruir àqueles que pareçam ser obstáculos para essa paz por meio de guerras sangrentas. Segundo os autores, “o controle imperial opera por três meios globais e absolutos: a bomba, o dinheiro e o éter” (HARDT; NEGRI, 2002, p.366). O éter é aquilo onde se dissolvem a administração das comunicações e a regulamentação da educação e da cultura. O domínio

biopolítico já não pode ser exercido pelos enfraquecidos Estados-nação. O governo está cada vez mais a cargo das desterritorializadas, descentralizadas e privatizadas forças imperiais. “No espaço do Império, não há *lugar* de poder – ele está ao mesmo tempo em todos os lugares e em lugar nenhum” (HARDT; NEGRI, 2002, p.210).

Com a expansão do biopoder, produzindo sociedades crescentemente securitárias, o risco passa a ter um lugar cada vez mais destacado na organização da vida, sendo tomado como um instrumento de governo das condutas. A noção de risco está ligada aos acontecimentos suscetíveis de ocorrer a um grupo, distinguindo-se do perigo, entendido como uma ameaça objetiva individual. O risco é uma prática normativa: todos estão expostos ao risco, mas cada qual com sua probabilidade individual. Nada em si é um risco, assim como tudo pode se constituir em risco, dependendo das representações que se constroem acerca dos acontecimentos (EWALD, 1993). O risco é produzido e cada vez se produzem mais riscos. Produzir riscos nas mais diferentes áreas da vida e maneiras de minimizá-los tem sido, provavelmente, a mais importante forma de biopolítica da atualidade. E essa tarefa pertence cada vez menos ao Estado, sendo progressivamente privatizada: os riscos são alardeados pelos laboratórios farmacêuticos, pelas empresas de cosméticos, pelas instituições de ensino privado, por organismos financeiros supranacionais, por organizações não-governamentais, por indústrias alimentícias. A gradativa privatização do biopoder parece estar modificando seu ponto de aplicação. A população estaria sendo esfacelada em uma miríade de novos grupos, que não estritamente ligados a uma segmentação geográfica. Suas demarcações são muito mais sutis, fluidas e ondulatórias, num permanente movimento de inclusão e exclusão de cada indivíduo nas diversas categorias. O corpo-espécie da população torna-se os corpos-segmento dos públicos-alvos.

Segundo O'Malley (1996), a tecnologia atuarial está deslocando a disciplina pela sua eficiência em regular populações, visto que sua ação é mais sutil e gera menos resistências. Sendo apresentada como fator de segurança, é percebida como agindo não no domínio moral, mas no domínio técnico. O risco aparenta uma maior neutralidade do que as disciplinas e tira daí sua força. Ainda que esteja baseado numa norma, parece não estabelecer anormalidades e exclusões, parece ser uma tecnologia vinculada simplesmente à melhora da qualidade de vida. Apesar de sua aparente neutralidade científica, constitui-se como moralidade ao discriminar comportamentos certos e errados. A moral contemporânea condena antes de tudo àqueles que não têm capacidade de agir e minimizar seus próprios riscos.

Numa perspectiva foucaultiana, o risco pode ser compreendido como uma estratégia para regular populações que ascende com o neoliberalismo (LUPTON, 1999). O risco é uma forma de governar sujeitos ativos, que devem operar sobre si mesmos para minimizá-los. É uma tecnologia que promove o autogoverno e o domínio de si e que exige uma relação do ser-consigo. Dean (*apud* LUPTON, 1999) identificou três categorias de risco nas sociedades neoliberais. O risco segurável, quando os infortúnios não podem ser evitados, mas podem ser compensados financeiramente. O risco epidemiológico, que envolve políticas de saúde pública, mas que está gradativamente deslocando seu foco para a necessidade de cada um identificar e gerenciar seu caso pessoal. E o terceiro tipo, o risco gerenciável³⁵, que envolve grupos e indivíduos considerados “em situação de risco” por representarem algum tipo de ameaça social pela comparação de seus dados pessoais com algumas informações populacionais (loucos, desempregados, pobres, criminosos). Sobre esses últimos, especialistas (assistentes sociais, policiais, médicos, professores) devem aplicar técnicas que ensinem a gerenciar o risco. Essa terceira categoria de risco é a que mais prolifera atualmente, abrangendo continuamente novas parcelas da sociedade. Atualmente, o risco gerenciável não é exclusividade de excluídos e anormais, mas está presente em cada um. O risco gerenciável inclui a possibilidade de contrair uma doença, de não ter atrativos para conquistar um parceiro ou de não ter competência para obter trabalho. Nessa perspectiva, a necessidade de formação continuada e de estender a educação para todos constitui-se em uma forma de gerenciamento do risco de perda de renda por falta de condições competitivas no mercado de trabalho.

Para O'Malley (1996), a ascensão das tecnologias de risco aponta para a passagem de um estado de bem-estar para o que ele chama de *prudencialismo*, ligado ao estado neoliberal. Não cabe mais ao estado prover o bem-estar dos cidadãos, pois essa tarefa o torna pesado e ineficiente. Segundo uma concepção que crescentemente se generaliza, o estado de bem-estar é oneroso não somente pelos recursos que necessita para oferecer os serviços aos cidadãos, mas também por matar as iniciativas e inibir a produtividade. Agora cada um é incitado a prover os recursos para satisfazer suas próprias necessidades, fazendo suas escolhas e arcando com as conseqüências. Cada um deve ser prudente e precaver-se dos riscos, não esperando ajuda do estado. Parece-me que o prudencialismo é a forma de garantir o bem-estar dentro do Império. Se, atualmente, é possível questionar a existência do futuro como plano de vida, cada vez mais é certo que existe como mercadoria: no prudencialismo

³⁵ No original: *case-management risk*.

compramos um futuro tranqüilo com planos de saúde e de previdência privada, apólices de seguro, boa alimentação, *check-ups* periódicos e educação continuada. Nas sociedades contemporâneas o que importa já não é tanto produzir um “corpo capaz de trabalhar” (FOUCAULT, 1999, p.119), mas um corpo capaz de consumir.

Nos últimos anos, os Estados, principalmente nos países ditos desenvolvidos, vêm tecendo uma biopolítica de proteção à saúde da população sob a forma de interditos e campanhas. Se cada vez mais é necessário que os Estados se desembarquem da obrigação de assistir a população em caso de doença, tanto mais é importante que sejam realizadas ações que potencializem a saúde, com o principal objetivo de reduzir os recursos necessários no cuidado posterior. Leis cada vez mais severas de proibição de fumo e altas taxações sobre o tabaco são políticas já bem conhecidas. Nos últimos anos as cruzadas vêm se dirigindo contra o consumo de álcool. Alguns estados dos EUA estão com controles tão rígidos que lembram a volta da lei seca. Os alimentos são um outro foco das novas leis de proteção à saúde: merendas saudáveis nas escolas e necessidade de colocar no rótulo a composição do alimento são alguns exemplos. Conjugadas com as leis restritivas, grandes campanhas informativas sobre os malefícios de certos hábitos e os benefícios de outros, promovendo uma cruzada moral a favor da saúde. As ações biopolíticas cada vez menos lançam mão do agenciamento, intensificando a interdição. A adoção desse conjunto de procedimentos pelo Estado fez com que surgisse um termo para isso, encontrado em jornais e revistas dos EUA e Inglaterra: *nanny state*, o Estado-babá (STILLWELL, 2005). O *nanny state* está inserido na lógica do Estado neoliberal, que não é mínimo, mas muda de funções. Se está cada vez mais ausente no controle da economia e no provimento de bem-estar social, reforça o papel de polícia (no sentido amplo) como forma de garantir a segurança, principalmente do capital, mas também incitando a população a gerir seus próprios riscos. Se no Império o biopoder recobre todo o tecido social (HARDT; NEGRI, 2002), podemos pensar o *nanny state* como sendo, provavelmente, efeito dessa expansão sobre a regulação da vida, dando diretrizes (normas) de como cada um deve conduzir sua vida para minimizar o risco. A diferença entre Império e imperialismo parece ter sua correspondência no binômio *nanny state* e *welfare state*.

A polêmica sobre esse controle do Estado cada vez mais intenso e aberto sobre as vidas individuais está causando polêmicas, como podemos observar num artigo que mostra as discussões que estão acontecendo atualmente na Inglaterra em torno desse tema (BBC NEWS, 2005). O Estado-babá atua prioritariamente na área da saúde, mas também vem expandindo suas preocupações para a escolaridade, ao criar leis que cada vez mais dificultem a ausência de crianças e jovens das escolas. Apesar das polêmicas, parece que as

populações desejam que o Estado assim aja. Exemplo recente são as discussões que vêm se travando em torno das casas de jogos *on-line*, as *lan-houses*, freqüentadas por crianças e jovens. Legisladores, com apoio de pais, em diversos lugares do mundo, estão criando leis que colocam a responsabilidade de interditar o acesso dos clientes infanto-juvenis a cargo dos proprietários.

A sociedade contemporânea mais do que nunca necessita de sujeitos que exerçam um forte governo sobre si mesmos, ainda que os Estados venham criando leis que tornem os cuidados obrigatórios. A “compulsão interna indistinguível de nossa vontade” (HARDT; NEGRI, 2002, p.351) deve ser cada vez mais intensa. As normas são cada vez mais introjetadas e naturalizadas. Apoiadas em dados científicos e análises de expertos, parecem, muitas vezes, ser a melhor forma de se viver ou, talvez, a única forma de se viver bem. Ainda assim, sua validade tem prazos cada vez mais curtos. Até, aproximadamente, o último quarto do século XX, as normas mudavam muito lentamente. Em geral, aquilo que era aprendido na juventude, dentro da família, na escola ou no trabalho, valia até a velhice. Os mecanismos disciplinares desempenhavam um papel central na vida da grande maioria da população. Esperava-se que o sujeito se constituísse segundo as normas vigentes no interior das instituições disciplinares e passasse a se governar por esses padrões durante o resto de sua vida. Aos consumidores da Contemporaneidade já não basta interiorizar determinadas normas que forneçam um padrão para o governo. É necessário, antes de tudo, manter-se ativamente informado de quais são as normas do momento, numa perpétua atualização. Os padrões a serem seguidos para governar a si mesmos são diferentes a cada dia, necessitando um exercício permanente de reconfiguração da subjetividade. E já não podemos contar com instituições que nos ensinem as normas. Na maior parte das vezes, não haverá um professor ou um patrão a nos ensinar os padrões e a vigiar nosso comportamento. Por essas razões, talvez já não seja mais adequado nomear os processos contemporâneos de governo como disciplinas. Talvez não seja, como escrevem Hardt e Negri (2002), um disciplinamento a céu aberto, mas uma outra forma de governo dos sujeitos distinta da disciplina. Os sujeitos já não temem o olho do vigia, mas a mão do mercado e a perda da qualidade de vida. Os sujeitos modernos se constituíam, através dos mecanismos disciplinares, para o governo de si. Os consumidores contemporâneos, por meio de uma combinação muito mais complexa de elementos, mas predominantemente pela noção de risco, se constituem para a autogestão, que inclui, além do governo de si, a atualização permanente das normas e a reprogramação das condutas e metas. É o sujeito prudente, de que nos fala O'Malley (1996).

Na sociedade moderna, das pesadas máquinas termodinâmicas, poder e riqueza eram fixos, enraizados a lugares: fábricas, minas, edifícios,... Os instrumentos de riqueza modernos, presos a um lugar, difíceis de mover, necessitavam de mão-de-obra. Havia uma aliança quase indissolúvel entre trabalhadores e empregadores. As demandas sociais causavam custosos conflitos com o capital, que acabava por atendê-las, pelo menos em parte. O capital, enraizado a um local pela sua materialidade, não podia evadir-se facilmente e mantinha uma relação estreita com o trabalho. Frequentemente um trabalhador tinha um único emprego em toda sua vida.

Para Bauman (2001), estamos passando da Modernidade pesada, que tinha por objetivo a conquista do espaço, para a Modernidade leve em que a “irrelevância do espaço [é] disfarçada de aniquilação do tempo” (BAUMAN, 2001, p.136). Nessa nova ordem, o que conta como poder não são simplesmente bens materiais, mas a mobilidade. Na sociedade contemporânea, a lugarização, capacidade de trocar voluntariamente de lugar e de criar novos lugares, cada vez conta mais como forma de poder.

E todos se movem. Alguns, como turistas, fazem do movimento seu estilo de vida. Outros prefeririam ficar parados, mas são expulsos de seus lugares, desenraizados, atrás de oportunidades de sobrevivência, vivendo como vagabundos nômades. “Os turistas se movem porque acham o mundo ao seu alcance (global) irresistivelmente *atraente*. Os vagabundos se movem porque acham o mundo ao seu alcance (local) insuportavelmente *inóspito*” (BAUMAN, 1999, p.101). Os turistas são aqueles que têm a capacidade de lugarização e para quem o mundo oferece um sem número de opções, que os fazem manter-se em movimento, tanto físico como simbólico. Andam pela vida atrás de novas sensações, trocando permanentemente de identidade e renovando os sonhos de consumo. Viajam de avião ou pelo *cabl-modem*. Os vagabundos não têm essas opções. Tudo que queriam era poder ficar no seu lugar. Mas, empurrados pelas condições de vida e enxotados pela situação econômica ou política, vagam, buscando onde possam se assentar, numa situação que é experimentada como qualquer coisa menos liberdade. Aquilo que hoje chamamos de globalização é a realização de sonhos e desejos dos turistas, cujo efeito secundário é a criação de hordas de vagabundos. Os vagabundos são aqueles mesmos que Bietlot (2003) chama de supranumerário. Uma espécie escória humana, subproduto indesejável do processo de produção do consumidor contemporâneo.

O êxodo compulsório dos vagabundos faz com que se ressintam da falta de uma comunidade onde possam encontrar conforto e solidariedade. Uma comunidade ética, “tecida de compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis”

(BAUMAN, 2003, p.68). Nessa comunidade, poderiam planejar o futuro, garantido pelo compromisso mútuo de proteção contra reveses individuais através do compartilhamento solidário.

Os turistas por vezes se cansam de sua necessidade incessante de fazer escolhas, da impossibilidade de relaxar, mas sabem que parar é passar para o outro lado. A imagem do vagabundo torna a vida dos turistas mais suportável. O preço a pagar pela desterritorialização é a solidão. Não se apegar a nada, nem a ninguém, para garantir a liberdade do movimento. Os turistas detestam compromissos, mas também desejam uma comunidade. Uma comunidade que diga que não estão sós em suas escolhas, mas que não crie vínculos irrevogáveis. Que apenas confirme sua autonomia e sua liberdade de escolha. Os turistas desejam uma comunidade estética (BAUMAN, 2003), caracterizada pela superficialidade e transitoriedade. Os membros de comunidades estéticas não mantêm uma relação de pertença: são como hóspedes que podem partir quando desejarem. A comunidade estética doa identidades transitórias, sem cobrar lealdade.

Abandonar o local, abandonar idéias, desenraizar-se, desterritorializar-se, recomeçar sempre, eis os princípios da Modernidade leve, líquida, fluida, da Hipermodernidade, da Contemporaneidade. O longo prazo perde sentido, tanto para empresas quanto para indivíduos. Ninguém sabe que rumo terá sua carreira em dez ou vinte anos. O capital desonera-se de suas obrigações com o trabalho, não apenas por escapar cada vez mais facilmente das demandas sociais, mas também por necessitar cada vez menos exercer uma vigilância panóptica, visto que o trabalho cada vez menos carrega um corpo. O trabalho da Modernidade leve é incorpóreo nas suas relações terceirizadas, cooperativadas, autônomas,... O trabalho talvez esteja se tornando imaterial, prescindindo da presença da carne. O corpo parece tornar-se desnecessário para produzir e talvez também se possa consumir sem um corpo. O corpo, como o conhecimento e as mercadorias, rapidamente está se tornando obsoleto.

5 O CORPO ALÉM DA PELE

Por que nossos corpos devem terminar na pele?

(HARAWAY, 2000, p.101)

A maneira como as diversas sociedades constituem os significados e usos do corpo está estreitamente ligada com suas percepções espaço-temporais e com as relações que a organizam. O corpo se desloca pelo espaço, ocupa lugares, recebe luz ou é jogado na sombra. No corpo, o tempo deixa suas marcas. É sobre o corpo que se inscreve o poder, que se exerce a violência. O corpo é disciplinado, o corpo é controlado. O corpo é educado.

Na Idade Média acreditava-se na existência de dois mundos: o terrestre e o celeste. O misterioso e inapreensível espaço celeste constituía, na época, a realidade primária. A verdadeira vida começava após a morte. Naquela época, impunha-se o poder soberano, que fazia cintilar o corpo do monarca e seus representantes, numa intensa e descontínua exibição do poder, atribuído a uma direta intervenção de Deus. O corpo visível e tangível era o corpo real, de origem divina. Os corpos do povo eram corpos esquecidos, infames. Corpos que se deixava viver e, eventualmente, se fazia morrer violentamente. Corpos que viviam numa realidade menor e insignificante, pertencente ao espaço terrestre. Esses corpos conheciam sua glória no momento de sua morte, numa passagem ritual do poder terrestre ao poder celestial. O corpo no mundo terrestre era impuro e perverso, devia ser mortificado para poder ascender ao Empíreo no mundo espiritual.

O Renascimento, ao substituir a visão teocêntrica medieval por uma visão antropocêntrica, revalorizou o corpo. Da Vinci e Michelangelo estão entre os primeiros artistas que promoveram sua redescoberta. A expressão artística que mais caracteriza esse período é a escultura representando corpos humanos. Um corpo torneado, proporcional e com expressões faciais que refletem sentimentos (HISTORIANET, 2005). O corpo nu, que desaparecera da arte medieval, volta a surgir na arte renascentista (ENCICLOPÉDIA ARTES VISUAIS, 2005). As academias de arte, a partir do final do século XV, passam a realizar estudos de anatomia humana. Arte e ciência se confundem nas telas de anatomistas renascentistas, que representavam aquilo que observavam principalmente para divulgar suas descobertas, mas também como forma de expressão artística. O corpo infame medieval recebe luz e passa a ser objeto de investigação.

5.1 O Corpo-Máquina

A Modernidade, que colocou o Homem no centro do mundo, não dispensou Deus, mas reconsiderou seu papel. Para Leibniz, o mundo é como um relógio e Deus o relojoeiro que o criou (SIBILIA, 2002). Como uma máquina, após sua criação o mundo funciona por si, sem necessitar a intervenção do criador. Ou seja, o pensamento moderno não nega a existência de Deus, mas sua interferência direta nos assuntos humanos. Dado o impulso inicial, o mundo passou a funcionar segundo leis naturais que não sofrem mais interferência divina. Essa noção fisicalista é caracteristicamente moderna, época em que ciência e tecnologia avançam de mãos dadas e se produz uma proliferação dos mecanismos disponíveis: relógios, moinhos, canhões. O pensamento moderno está impregnado pela Física. O corpo humano é apenas mais uma dessas máquinas perfeitas.

A forma moderna de estar no mundo transformou os significados dados ao corpo humano. Se para os medievais a realidade primária estava na alma, o Homem moderno transforma-se num autômato de órgãos, ossos e músculos. Descartes, no século XVII, cindiu o ser humano em duas substâncias: a mente pensante, de origem divina (*res cogitans*) e o corpo-máquina, pertencente à natureza e passível de estudo científico (*res extensa*)³⁶. Gradativamente a *res cogitans* foi sendo deixada de lado. O próprio pensamento acabaria, no século XX, por tornar-se uma reação bioquímica da *res extensa*. O corpo passou a ser percebido como um mecanismo complexo, cujo funcionamento poderia ser compreendido pelo conhecimento das leis universais que o regem. À Medicina caberia fazer reparos quando o corpo-máquina apresentasse algum defeito, bem como garantir sua correta manutenção. A fim de cumprir essa tarefa, foi necessário deixar de lado alguns preceitos religiosos e examinar o corpo, com seus órgãos, sangue, secreções, até seus pontos mais recônditos, de modo a conhecer todos os segredos dessa máquina. Paradoxalmente, o corpo-máquina tornou-se um cadáver inerte, esfacelado, com suas vísceras expostas, violentado pelo saber médico (SIBILIA, 2002). A vida era uma exceção inquietante dos corpos frios, que serviram como base para as teorias e explicações das estruturas do corpo.

Até o século XVII, a estática da anatomia tinha primazia sobre a dinâmica da fisiologia. Tentava-se explicar o movimento das engrenagens por uma imagem congelada da

³⁶ Segundo Rorty (*apud* BENDASSOLLI, 2002), a noção de mente foi inventada por Descartes. Ainda que se possa inscrever o pensamento cartesiano numa tradição platônica, até então se considerava que o homem era composto por corpo e alma. A mente é um produto do racionalismo moderno, sendo tomado por Descartes como o lugar da razão e do conhecimento. Além disso, ainda que a noção de corpo e alma como elementos distintos emerja na filosofia grega, somente em Descartes (2003), na obra *Discurso do Método*, elas serão consideradas substâncias distintas e independentes.

máquina. O corpo estático da anatomia mostrou as peças do corpo-máquina, mas não foi capaz de mostrar seu funcionamento. Os preceitos médicos inventados em Atenas na época de Péricles (em torno de 600 A.C.) perduraram praticamente inalterados por cerca de 2300 anos (SENNETT, 2003a).

Em 1628, o aparecimento da obra *De motu cordis*, de William Harvey, iria abalar essas noções. Harvey, considerado o fundador da fisiologia moderna, observou seres vivos para entender seu funcionamento. Fixou sua atenção na circulação sangüínea. Juntamente com seus discípulos, arrancava corações de cadáveres frescos para ver se continuavam se contraindo após a morte. Os estudos de Harvey revolucionaram a compreensão do corpo humano e tiveram efeitos em outras áreas do conhecimento. As noções de circulação criadas por Harvey serviram como base para os projetos urbanísticos: as vias urbanas foram comparadas com veias e artérias e o ar deveria circular de forma análoga ao sangue no corpo para manter a sanidade ambiental. Harvey também inspirou outras investigações no campo da fisiologia. Poucos anos após a publicação de seu trabalho, surgem outras obras tratando, por exemplo, do sistema nervoso, da respiração e da reprodução (SENNETT, 2003a).

A obra de Harvey, contemporânea aos trabalhos de Galileu, insere-se na mesma perspectiva de desafio aos conhecimentos tradicionais, questionados por meio de observações empíricas. Enquanto Galileu observava o céu com seu telescópio, Harvey voltava sua atenção às pulsações do corpo, procurando compreender a circulação do sangue. A ciência deixou a alma de lado e concentrou-se no corpo. Esses novos saberes deram condições para o próprio surgimento da disciplina moderna: o corpo a ser disciplinado era um corpo cujo funcionamento vai sendo gradativamente conhecido. O corpo para ser útil precisava ser saudável. Devia ser isolado da sujeira e inserido dentro de sistemas ordenados. Somente o corpo saudável poderia ser docilizado e treinado para o trabalho. A noção de higiene iria nortear a produção da ordem moderna, inspirando os novos modelos urbanísticos e articulando-se com as formas de governo dos sujeitos.

A busca de corpos saudáveis inverteu a máxima soberana, procurando meios para fazer viver e, apenas quando não houvesse mais nada a fazer, deixar morrer, articulando-se com o surgimento do biopoder (FOUCAULT, 2002). A produção de corpos sãos tornou-se central na sociedade de normalização. Boa parte da informação estatística, desde sua origem, estava (e ainda está) ligada à saúde: nascimentos, mortes, doenças, hábitos. O urbanismo organizou cidades mais higiênicas, o sanitarismo ganhou importância, as casas se reconfiguraram, pesquisas foram realizadas para evitar e tratar doenças, campanhas ensinaram novos hábitos à população. A saúde é um dos pontos-chave da sociedade

moderna. Os mecanismos do corpo-máquina foram gradativamente desvendados. Conforme já vimos no capítulo 4, se a Modernidade inventou um corpo-máquina passível de ser disciplinado, inventou também um corpo-espécie, que foi chamado população, sobre o qual atuavam as forças biopolíticas. Os saberes médicos, ao expor as vísceras e mostrar o funcionamento do corpo, produziu um conhecimento sobre a vida humana que se constituiu numa das principais condições para a emergência do biopoder, cujo objetivo é administrar e regular o corpo-espécie.

Os estudos sobre anatomia e fisiologia humana prosseguiram. Entretanto, a noção de um corpo formado por humores, substâncias necessárias para manutenção da vida, resistiu desde Hipócrates até o século XIX, quando Rudolf Virchow estabeleceu uma nova forma de compreender as patologias, baseada nas alterações celulares (REZENDE, 2005). A substituição dos humores pela estrutura celular promoveu uma nova revolução na medicina e no modo de pensar o corpo. Esses conhecimentos surgidos no século XIX, juntamente com o abalo provocado ao mundo mecânico moderno pelas teorias físicas do século XX, foram gradativamente dissolvendo a idéia de um corpo-máquina. As vísceras expostas já não apresentavam mais segredos. Para conhecer já não era necessário cortar, mas penetrar numa nova ordem espacial. O novo não estava sob a pele, mas nas microscópicas células (REZENDE, 2005).

A arte renascentista redescobriu o corpo e a arte moderna o multiplicou e massificou. Se a escultura, com seu volume e sua solidez, era a mais representativa expressão cultural do Renascimento, as técnicas industriais de reprodução da imagem do corpo são as expressões características da Modernidade. A fotografia e, posteriormente, o cinema expõem o corpo com a rapidez e precisão que caracterizam os tempos modernos (ROSÁRIO, 2005).

Como Prometeu³⁷, a tecnociência moderna propôs-se a dominar a natureza para proporcionar à espécie humana o que entendia ser uma vida melhor. O conhecimento científico foi tomado como um vetor capaz de gerar o progresso. A ciência parecia ser o instrumento necessário para construir uma sociedade justa e racional. O conhecimento moderno inscreve-se numa tradição prometéica (MARTINS *apud* SIBILIA, 2002), que se assenta na crença de uma evolução crescente e permanente, mas cujos avanços encontrarão, inevitavelmente, limites intransponíveis. A ciência moderna nunca pensou em vencer a

³⁷ Titã da mitologia grega, roubou o fogo divino de Zeus para o dar aos homens, com o intuito de promover o bem-estar. Como castigo Zeus ordenou que fosse acorrentado a um rochedo, onde todos os dias uma águia ia comer-lhe o fígado. Sendo Prometeu imortal, o órgão voltava a se regenerar. Simboliza a arrogância da Humanidade em tentar tomar para si prerrogativas divinas, o que resulta em severo castigo.

morte e tornar os indivíduos imortais. Contentava-se em proporcionar-lhes uma vida mais longa e com menos sofrimento. Fazer viver o quanto mais e o quanto melhor possível. Mas sabendo da inevitabilidade de deixar morrer.

Mas a ciência alçou vôos cada vez mais altos. Os sucessivos avanços fizeram surgir o desejo de não apenas aprimorar a condição humana, mas de ultrapassá-la. Como uma velha pele, abandoná-la. À medida que se tem avançado na Contemporaneidade, Prometeu, como num processo de *morphing*³⁸, transforma-se em Fausto³⁹ (MARTINS *apud* SIBILIA, 2002). Decide pagar o preço para viver no Olimpo. O conhecimento contemporâneo cada vez mais tenta ultrapassar aquilo que se imaginava ser os limites do divino. A ciência já não trabalha para que se encontre a verdade⁴⁰ e para que se construa uma sociedade mais harmônica, mas para controlar a natureza e para trazer benefícios individuais para aqueles que tenham condições de acesso. Já não há limites: até mesmo a vida pode ser ilimitada. A ciência prometética torna-se ciência fáustica na Contemporaneidade.

A Modernidade não se arrogava o poder de aperfeiçoar o corpo: já era o bastante conservá-lo, retardar sua degradação. Mas os avanços foram grandes demais para manter essa modéstia. Os conhecimentos que foram sendo desenvolvidos trouxeram os delírios contemporâneos, que dariam arrepios aos velhos cientistas aliados de Prometeu. Já não se trata de preservar, mas de criar. Criar corpos mais perfeitos e, no limite, criar a própria vida. Ao contrário de Frankstein, é a criação de uma vida administrável, que nada tenha de monstruosa, que não possa se voltar contra o criador. A tecnociência contemporânea inventou corpos obsoletos e pretende criar o homem pós-orgânico.

5.2 O Corpo-Informação

Em 25 de abril de 1953, a revista *Nature* publicou um trabalho de Francis Crick, James Watson e Maurice Wilkins, no qual era apresentada a dupla hélice da estrutura molécula de DNA. A “descoberta do segredo da vida” valeu-lhes o Prêmio Nobel em 1962 (ORTIZ, 2003). Como um texto bioquímico, o DNA contém as informações que produzem cada ser vivo. A

³⁸ Efeito de computação gráfica, freqüentemente utilizado no cinema, que transforma uma forma em outra, um personagem em outro.

³⁹ Mito alemão cuja ambição por poder e conhecimento infinito leva-o a compactuar com Mefistófoles, o demônio. Irá sofrer as conseqüências de seus atos.

⁴⁰ Com isso não quero dizer que a ciência tenha abandonado a pretensão de descobrir verdades, mas quero problematizar o lugar dado à verdade na ciência contemporânea. A busca da verdade, que se constituía em um fim para a ciência moderna, na Contemporaneidade tornou-se um meio para que se possam alcançar resultados capazes de impactarem na vida prática.

vida, que foi da ordem do divino na sociedade medieval, transformou-se em mecanismo perfeito na Modernidade e, desde meados do século XX, tornou-se informação.

Parece que, ao desvendar o “segredo da vida”, foi franqueado um portal de conhecimento que permite a manipulação do corpo até suas últimas conseqüências. A morte é o limite a ser vencido. Desde a descoberta do DNA até esse início do século XXI, a ciência, nas suas mais diversas áreas, construiu um arsenal que modifica completamente sua relação com aquilo que se chama vida. Genética, biotecnologia, informática e nanotecnologias encontram-se e misturam-se, colocando no jogo armas capazes de mudar as próprias regras. Tradicionais binarismos modernos estão se reconfigurando. As fronteiras entre natural/artificial, humano/animal, orgânico/máquina são cada vez menos visíveis. *Manifesto Ciborgue* (HARAWAY, 2000), é uma apologia a esse borramento dos limites.

Neste nosso tempo, um tempo mítico, somos todos quimeras, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, em suma, ciborgues. [...]. Esse ensaio é um argumento em favor do *prazer* da confusão de fronteiras, bem como em favor da *responsabilidade* em sua construção (HARAWAY, 2000, p.41 e 42).

Haraway (2000) aposta na confusão como possibilidade de construção de outras políticas de verdade. Na confusão não encontraremos quem sempre fomos, mas recriaremos aquilo que viremos a ser. O humano e a máquina estão se fundindo. Os ciborgues não necessariamente portam próteses, mas têm suas capacidades modificadas pelos diversos artefatos tecnológicos com os quais interagem cada vez mais intensamente. Essa fusão se aprofunda cada vez mais com a criação de máquinas portáteis, que carregamos junto ao corpo, fazendo delas apêndices cada vez mais indispensáveis. São os computadores de bolso, os celulares que fundem funções diversas, os *chips* que podem ser implantados sob a pele e os vários *smart devices*⁴¹ que estão sendo desenvolvidos. O corpo obsoleto, com elementos degradáveis, está sendo reconstruído pelas máquinas. Para a autora, esse corpo ciborgue que emerge na Contemporaneidade será capaz de construir um novo modelo social, onde as marcas culturais, tais como gênero e etnia, se dissolvam. O corpo, fonte de sofrimento, se fundiria no maquínico para eliminar identidades marginalizadas. O objetivo de Haraway é a construção de um mito irônico e polêmico, distante do Humanismo e promotor de uma época que supere as antigas desigualdades.

⁴¹ *Smart devices* ou, em português, dispositivos inteligentes são artefatos portáteis que serão carregados ou incorporados à roupa ou, no limite, colados ao corpo, para desempenhar funções diversas relacionadas na maioria das vezes com trocas e armazenamento de informações.

Segundo Lenoir (2000), estamos vivenciando um novo Renascimento. Enquanto aquele ocorrido nos séculos XIV e XV deu origem ao Humanismo, o atual, articulado com as tecnologias contemporâneas, está anunciando uma era pós-humana, em que a condição humana será ultrapassada com auxílio das máquinas. As tecnologias estão mudando nossa percepção do mundo, do tempo, do espaço e de como utilizar nosso corpo. “Os novos meios baseados em computadores estão reformulando os canais de nossa experiência, transformando nossa concepção de ‘real’, redefinindo nosso significado para ‘comunidade’ e até mesmo o que compreendemos por nós mesmos” (LENOIR, 2000, p.77). Os transplantes de órgãos questionam a fronteira entre morte e vida e confundem o conceito de posse do próprio corpo. Os transplantes de órgãos animais fraturam os limites do humano. Os implantes e próteses desconstroem as fronteiras entre o mineral e o orgânico. “Um sangue desterritorializado corre de corpo em corpo” (LÉVY, 1996, p.30). O corpo perde sua individualidade, assumindo uma dimensão coletiva. Conforme Lévy (1996), o corpo é virtualizado pelas infinitas possibilidades que se abrem para sua reconstituição com as tecnologias atuais. Sua virtualização, entretanto, não significa sua desmaterialização. “A virtualização do corpo não é portanto uma desencarnação mas uma reinvenção, uma reencarnação, uma multiplicação, uma vetorização, uma heterogênesse do humano” (LÉVY, 1996, p.33). O corpo virtual de Lévy não é um espectro, mas uma materialidade transformada com ajuda dos aparatos tecnológicos.

A Medicina por imagens está borrando as fronteiras entre exterior e interior do corpo, ao fazer ver, sem rasgar a pele, aquilo que ela antes ocultava. As imagens médicas fazem surgir novas peles. No corpo contemporâneo, o limite que separa seu interior do exterior está sendo ameaçado. A pele é cada vez mais transparente. Os signos que descrevem o corpo e permitem sua leitura sofreram profundas mudanças: no século XIX dissecavam-se cadáveres para traçar desenhos de anatomia e produzir atlas médicos; no século XX, os sistemas de representação se aperfeiçoam e tornam possível olhar o interior sem feri-lo; nos dias de hoje, recursos radiográficos mostram detalhes desconhecidos até então e o uso de imagens tridimensionais auxilia na visualização. A brutal exposição das vísceras dos corpos frios é transmutada numa discreta e elegante fotografia captada através de uma pele que se torna transparente.

Atualmente, as tecnologias de informação tornaram possível simular computacionalmente o funcionamento do corpo humano. Com o uso da técnica dos

elementos finitos⁴² podem-se prever os efeitos sobre o corpo de fatores diversos, como movimentos repetitivos, interações entre o corpo e próteses, ações de forças externas e crescimento de tumores, entre outros. Os resultados são obtidos por meio de complexos cálculos matemáticos e são representados por figuras, cujas cores consistem numa mensagem a ser decodificada. Esses modelos permitem acessar informações que as imagens geradas a partir da materialidade do corpo ou mesmo a exposição material das vísceras não poderiam revelar. O modelo torna-se mais real que seu referente, torna-se hiperreal⁴³ (LENOIR, 1997).

No final da década de 80, quando Haraway (2000) escreveu seu manifesto, vivia-se um momento em que as possibilidades da tecnociência explodiam e pareciam acenar com novas possibilidades para o humano. Talvez estivéssemos num momento em que seria possível surpreender a própria história, produzindo, como imaginam Jódar e Gómez (2005), um sujeito sem identidade, que se opusesse a individualidades normalizadas e se mostrasse num caleidoscópio. Mas, parece-me, que esse instante fugidio nem bem surgiu e já se apagou. Desde a publicação do manifesto, no final da década de 80, muitas outras fusões aconteceram. As identidades contemporâneas são mais fragmentárias, voláteis e nômades do que as identidades modernas, até mesmo porque as próprias normas são cada vez mais instáveis. Ainda assim, a normalização não parece estar perdendo sua força, pois as normas são cada vez mais baseadas em princípios reguladores, que as naturalizam e fazem com que os sujeitos em condições de conhecê-las e compreendê-las as abracem e retomem por conta própria com menor resistência⁴⁴. As fronteiras estão sendo borradas, porém os sulcos que as substituem podem exercer um controle até mais intenso. Nesses tempos fáusticos, pretendemos mudar a natureza. Manipular o corpo, criar novas formas para o corpo, torna-se quase um imperativo. Entretanto, segundo Bauman (2004, p.73), a normalização da identidade atinge tal intensidade que parece haver reduzidas chances de escape.

No discurso popular, a cultura se apresenta cada vez mais como a parte herdada da identidade que não se pode nem deve remendar (senão por obra e risco de quem remenda), enquanto os traços e atributos tradicionalmente

⁴² Técnica de simulação computacional para prever o comportamento físico de um determinado sistema.

⁴³ Para Jean Baudrillard (1991), estamos vivendo em uma época onde o significado do real está em crise: o real entendido como aquilo que pode ser copiado, simulado, cede espaço para modelos sem um real que os origine, para modelos que precedem o real, para o hiperreal.

⁴⁴ Cabe ressaltar que uma parcela crescente da população está sendo alijada do processo de normalização por não ter acesso a informações sobre as normas ou por não ter condições de compreendê-las. A compreensão de normas baseadas em princípios de prevenção de risco, características da biopolítica contemporânea, necessita uma determinada concepção de espaço-tempo que alguns segmentos sociais não desenvolveram. Desse modo, esses discursos têm dificuldade de capturar e produzir processos de subjetivação nesses sujeitos.

classificados como “naturais” (hereditários, geneticamente transmitidos) são cada vez mais considerados sujeitos à manipulação humana e portanto abertos à escolha – uma escolha em relação a qual, como sempre, quem escolhe deve sentir-se responsável e assim ser visto pelos outros.

Depois da valorização do corpo no Renascimento e de sua massificação na Modernidade, a arte contemporânea quer reconstruí-lo. Talvez a manifestação artística mais representativa da Contemporaneidade seja a chamada *body art*⁴⁵, que está articulada com a noção de uma natureza a ser manipulada. Os dois artistas de maior projeção nesse campo são Stelarc e Orlan. Na página de abertura do *site* do australiano Stelarc, encontra-se repetida algumas vezes a frase “O corpo está obsoleto”, indicando a orientação de seu trabalho. Ele explora o acoplamento do corpo com a tecnologia. Para o artista “Já não se trata de perpetuar a espécie humana por REPRODUÇÃO, mas de potencializar o intercurso macho-fêmea por uma interface humano-máquina” (STELARC, 2005, grifo no original). Em sua obra, o que se destaca é o uso de seu próprio corpo acoplado a máquinas e próteses, proporcionando espetáculos que se colocam num limiar entre o repulsivo e o fascinante, de um ser humano amplificado nas suas funções pela tecnologia ou literalmente conectado ou teleoperado a distância por outros.

Se Stelarc (2005) quer acoplar o corpo às máquinas, para Orlan (2005) o corpo é algo a ser transfigurado. Ela leva o conceito de corpo-arte ao extremo e tem reconstituído sua face por meio de cirurgias plásticas. O caráter artístico destes procedimentos fica por conta de que em cada cirurgia uma parte do rosto é reconstituída à imagem de uma pintura renascentista: queixo da Vênus de Botticelli, testa da Gioconda e assim por diante. O processo de transformação do corpo é a própria expressão artística e não seu resultado estético. As intervenções cirúrgicas têm caráter performático, funcionando como instalações, tendo em vista a preparação realizada no próprio ambiente.

Na atualidade, cada um parece se tornar um adepto da *body art*, manipulando o próprio corpo das mais diversas maneiras: tatuagens, *piercings* e modelagem do corpo através de exercícios, dietas, cirurgias e tratamentos estéticos. Criador e criatura fundem-se num só corpo. As técnicas para cuidar do corpo vão bem além da manutenção da saúde. Cada um é convidado a uma permanente vigilância sobre seu corpo, com o objetivo de modificá-lo e conformá-lo a padrões adotados de acordo com as conveniências. Atualmente, o corpo é a própria representação do sujeito, refletindo seus valores e comportamentos. É um

⁴⁵ Forma de expressão artística pela modificação do corpo, que inclui diversas formas de intervenção: tatuagens, pinturas, *piercings*, escarificação (incisões na pele para formação de cicatrizes), cirurgias.

patrimônio a ser gerido e sobre o qual deve-se exercer um trabalho permanente para realizar as benfeitorias necessárias. “Todo corpo contém a virtualidade de inúmeros outros corpos que o indivíduo pode revelar tornando-se o arranjador de sua aparência e seus afetos” (LE BRETON, 2003, p.32). A tecnologia reduz continuamente a função produtiva do corpo, tornando-o, cada vez mais, um avatar de presença. Cada um deve manipular o próprio corpo, de modo a criar um ícone que o represente adequadamente.

5.3 O Corpo Pós-Orgânico

A ciência fáustica não conhece limites e cinicamente coloca em dúvida todos preceitos tradicionais. A própria morte já não parece ser um limite intransponível. A crença na vida eterna faz parte dos planos contemporâneos. Porém, Deus não é chamado a participar. E a imortalidade pode incluir o corpo. O Movimento Raeliano Internacional, reconhecido oficialmente na França como uma seita religiosa (INFOSECTES, 2005), acredita que a vida eterna prometida pela religião virá por meio de técnicas de clonagem. Os raelianos não crêem na existência de Deus, mas creditam a vida na Terra a uma obra de extraterrestres. O próprio Cristo teria vindo de outro planeta com a missão de preparar a Humanidade. Esse movimento, que já conta com mais de 20.000 participantes ao redor do mundo, financia pesquisas para que um dia seja possível a criação de clones adultos, para os quais se possa transferir a memória e a personalidade (LE BRETON, 2003).

O movimento raeliano pode ser identificado com o que se tem chamado de transumanismo. Segundo Bostrom (2005), doutor em filosofia, professor da Universidade de Yale e um dos fundadores da World Transhumanist Association, o transumanismo é a crença na possibilidade de expansão das capacidades físicas e mentais do homem pelo uso da tecnologia, onde se incluem máquinas, nanotecnologia, técnicas biogenéticas e drogas inteligentes (*smart drugs*)⁴⁶. Com o uso desses artefatos seriam criadas pessoas com um desenvolvimento sem precedentes, potencialmente imortais. Esses seres seriam parcialmente biológicos, porém teriam suas personalidades transferidas para equipamentos mais duráveis e potentes que o próprio corpo. Outro movimento ligado ao transumanismo é o Extropy Institute (2005), criado pelo também doutor em filosofia Max More. Seus adeptos encontram-se, sobretudo, no Vale do Silício. Extropia é um termo criado pelos fundadores do

⁴⁶ As chamadas *smart drugs*, também conhecidas como nootrópicos (do grego *noo*, mente, e *tropos*, modificar), são substâncias químicas que têm a finalidade de aumentar capacidades mentais, tornando a memória mais aguçada, o pensamento mais rápido, melhorando a capacidade de concentração e aprendizagem.

movimento para expressar a inteligência e vitalidade humana, sendo o extropianismo um movimento para maximizar a extropia e vencer a entropia. Esse instituto também financia pesquisas, porém não se atém apenas à clonagem. Investe em todo tipo de tecnologia que possa contribuir para atingir seu objetivo.

Assim como para Stelarc, os adeptos do transumanismo consideram que máquinas acopladas ao corpo, ligadas à rede neural humana e comandadas pelo córtex cerebral, constituem uma das formas mais promissoras para que se ultrapasse a condição humana. O corpo e a mente humanos são maravilhosos, mas estão longe da perfeição. A tecnociência colaborará para alcançarmos um desejado estado de excelência. Diversos pesquisadores têm realizado experiências neste sentido, desenvolvendo aquilo que se têm chamado próteses neurais. Seus propósitos iniciais estavam relacionados com a substituição de membros perdidos, mas muitos trabalhos atuais estão sendo desenvolvidos no sentido de incrementar as capacidades do corpo. Outra área que está gerando grande expectativa entre os adeptos do transumanismo é a nanotecnologia. Para o cientista K. E. Drexler, em alguns anos seremos capazes de desenvolver máquinas microscópicas, capazes de realizarem uma contínua reparação celular, o que, no limite, poderia significar a imortalidade (DERY, 1998).

A Contemporaneidade, marcada pela noção de um corpo obsoleto, empreende grandes esforços para enfrentar isso que se tem constituído como um problema. Num aparente paradoxo, nunca o homem utilizou tão pouco as capacidades de seu corpo, mas também jamais teve tamanha preocupação com sua manutenção. As técnicas que permitem um *upgrade* contínuo do corpo proliferam, mas, simultaneamente, questiona-se a necessidade de ainda se ter um corpo. Os esforços para que se mantenha o corpo atualizado e são ocupam cada vez mais o tempo e os recursos dos indivíduos. Nesse contexto, surge o sonho de uma Humanidade sem corpo. A perda do corpo está presente nos desvarios da literatura *ciberpunk*, mas também nas idéias de cientistas e pesquisadores. Esse tipo de pensamento está fundado numa dicotomia corpo-mente. O homem consiste no conteúdo de sua mente e pode ser reduzido a um conjunto de informações digitalizáveis.

Provavelmente o primeiro a escrever sobre esse tema da perda do corpo e da dissolução da mente num ambiente virtual tenha sido o matemático Norbert Wiener, em 1948, na obra *Cybernetics*. O livro não apenas prevê o surgimento de ciborgues e o desenvolvimento da informática, mas também trata da transmutação dos organismos em informação. Partindo da superioridade do espírito sobre o corpo, o autor toma esse último como supérfluo e celebra a possibilidade de armazenar as informações que caracterizam o indivíduo fora do organismo (LE BRETON, 2003).

Desde a década de 80, diversos autores pertencentes ao movimento *ciberpunk* vêm demonstrando sua aversão pelo corpo, uma carne que impede sua perfeita integração com o mundo digital. Esses escritores frequentemente apresentam em seus romances situações em que a mente separa-se do corpo: o uso de computadores, no qual a interferência do físico é mínima, gera um desprezo pela materialidade orgânica. A matéria limita o acesso do indivíduo aos ambientes tecnológicos, fazendo nascer um ódio ao corpo e uma fantasia de livrar-se dele e viver para sempre dentro do ciberespaço. Reconhecer que o funcionamento da mente está condicionado ao uso do corpo, que se desgasta e tem uma obsolescência programada, parece-lhes inaceitável. A cisão corpo/mente da literatura *ciberpunk* é muito semelhante à cisão cristã corpo/alma. Em ambos os casos o corpo é algo pesado, que impede o desenvolvimento daquilo que realmente importa. O corpo é um instrumento a ser descartado para tornar possível a “verdadeira vida”. “A oposição entre a carne mortal e pesada por um lado e o corpo etéreo da informação – aquele desencarnado – por outro é um dos dualismos fundamentais da cibercultura” (DERY, 1998, p.272). Maníacos da internet e *hackers* sentem-se presos a um corpo inútil, que impede a relação completa com o ciberespaço. O mundo material é obsoleto e opressivo. Abandoná-lo e trocá-lo pelo ciberespaço é o desejo, frustrado pela carne pesada.

O maior clássico da literatura *ciberpunk* é o romance *Neuromance*, de Gibson (2005). Nesse livro, onde foi criado o termo ciberespaço, é narrada a história de Case, um *hacker* que foi expulso da Matriz (o mundo digital) por surrupiar dados de seus empregadores. Na história, cada centímetro quadrado da superfície da Terra pertence a uma corporação, os olhos dos empregados são cultivados em laboratório e traduzem não a visão de seu proprietário, mas da empresa. Esses mesmos empregados têm tatuado o logotipo da empresa sobre sua pele. O corpo é escravizado. A redenção está no ciberespaço. O protagonista tem um corpo literalmente tóxico. Por haver praticado um roubo, injetaram-lhe uma toxina que o impede de se conectar ao ciberespaço. Ele, que fora um respeitado *cowboy* do ciberespaço, estava preso à carne, condenado a uma espécie de danação. Em sua aventura, Case conta com a ajuda de Molly, uma prostituta cibernética, com cérebro programado. Ambos são profundamente apolíticos e só desejam obedecer às ordens e receber sua recompensa, no caso de Case um novo pâncreas e um novo console ciberespacial, que permitirá que escape ao inferno orgânico. Trabalhando para uma organização secreta que precisa de seus conhecimentos em Inteligência Artificial, consegue reconquistar o direito de conectar-se, o que representa uma espécie de redenção que o liberta do corpo.

O tema da perda do corpo para viver no espaço cibernético aparece em outras obras de Gibson e também em livros de outros autores *ciberpunk*, entre eles Pat Cadigan (DERY, 1998). “A solução final para o problema mente/corpo, segundo a lógica dominante na cibercultura, é a redução da consciência a sua pura quintessência” (DERY, 1998, p.329). Esses romances mostram um indivíduo com uma consciência pura e transcendente, capaz de sobreviver ao desaparecimento do corpo. Basta achar um suporte tecnológico capaz de substituir sua materialidade. A alma existe ...

A trilogia cinematográfica *Matrix* (o nome é uma clara referência a *Neuromancer*) anda na contramão das idéias *ciberpunks*. Nesses três filmes, os indivíduos encontram-se em estado letárgico e aquilo que pensam ser a vida não passa de uma simulação computacional. O protagonista Neo tem como missão destruir *Matrix* e libertar a Humanidade. Nessa obra o ciberespaço não é o Empíreo, mas uma supressão da vida. Não liberta, mas mantém sob controle.

Mas não é apenas na literatura que projetos de uma vida sem corpo encontram suporte. Saltando das páginas de ficção científica, eles aparecem nas pesquisas de renomados cientistas filiados a instituições de reconhecido mérito acadêmico ou a grandes empresas que desenvolvem projetos na área de tecnologia e inovação. São projetos onde as máquinas não serão mais utilizadas para potencializar as capacidades do corpo, mas para definitivamente suprimi-lo. Para esses pesquisadores e seus apoiadores, a vida de um homem resume-se a sua atividade cerebral. Livrar-se do corpo significa manter sua identidade, deixando para trás doenças, envelhecimento e morte. O corpo orgânico tornou-se o lugar do mal e a saúde só parece possível fora dele. O corpo é a própria doença. Conforme Gerald Sussman (*apud* LE BRETON, 2003, p.215), professor no MIT e pesquisador na área de nanotecnologias, “se você puder fazer uma máquina que contenha seu espírito, então a máquina é você mesmo”. Sussman teme pertencer à última geração que irá morrer. Antevê que daqui a alguns anos todos alcançarão a imortalidade digital.

As técnicas que permitiriam copiar a mente para uma máquina vêm sendo chamadas de *uploading*⁴⁷, mostrando que as máquinas são consideradas superiores ao cérebro orgânico. Projetando o futuro, já são antevistas situações bizarras. Marvin Minsky (*apud* LE BRETON, 2003, p.215), também professor no MIT e pesquisador na área de inteligência artificial, prevê que possamos fazer várias cópias de nós mesmos e viver várias vidas simultâneas. Se hoje os

⁴⁷ Os termos *downloading* e *uploading* são utilizados no campo da informática para significar, respectivamente, a cópia de arquivos de um computador central para um computador pessoal e a cópia do computador pessoal para o computador central.

infinitos virtuais que se abrem a cada instante na vida de um sujeito se atualizam de forma única, as múltiplas vidas abrem possibilidade para atualizações também diversas. O sujeito estaria materialmente fragmentado. E nestes múltiplos viveres, em que a morte já não seria uma sombra a nos seguir, a infelicidade também poderia ser suprimida, deletando-se aquela vida na qual houvesse sofrimento.

Entre os diversos pesquisadores que vêm trabalhando neste tipo de projeto, o mais conhecido é Hans Moravec, diretor do Laboratório de Robótica da Universidade de Carnegie-Mellon, em Pittsburg. Num artigo, escrito em 1997, preconizava que até 2020 haveria computadores com capacidade de simular o funcionamento do cérebro a preços acessíveis (MORAVEC, 2005). Segundo esse autor, estamos entrando na era “pós-biológica”, quando o homem será substituído por robôs pensantes. E assistiremos, finalmente, à derrota do DNA, o que fará com que a evolução deixe de ser biológica, para tornar-se tecnológica. A morte será eternamente evitada conservando-se *backups* atualizados de nossa vida. O máximo que aconteceria, em caso de dano no sistema, seria perdermos informações equivalentes a alguns poucos dias de existência. Para Moravec, o indivíduo é o conjunto de seus processos mentais, sendo o corpo um mero suporte mecânico, substituível por outros componentes. “Se o processo é preservado, eu sou preservado. O resto não passa de geléia” (MORAVEC *apud* LE BRETON, 2003, p.219)⁴⁸.

A transferência das informações cerebrais para uma máquina, resultando numa vida eterna simulada em ambientes gráficos, parece ser uma das mais delirantes utopias contemporâneas. De acordo com o que já foi analisado no capítulo 3, o ciberespaço está sendo associado a um novo Empíreo, onde a alma digitalizada poderia viver para toda eternidade.

Conforme já comentei anteriormente, estamos vivendo na era da tecno-religião, em que assistimos à emergência de uma religião sem Deus, estruturada sobre uma ciência transformada em objeto místico. Isso vem sendo chamado por alguns autores de tecnognose⁴⁹, uma versão profana do pensamento gnóstico, na qual o conhecimento do

⁴⁸ Apesar de hoje nos parecer uma crença quase mística a possibilidade de vida sem corpo, ficando em suspenso a questão de como seria possível a experiência frente à supressão dos sentidos, as pesquisas seguem. Seu sucesso ou fracasso só será conhecido dentro de algumas décadas. Entretanto, diversos argumentos são levantados contra a possibilidade de uma vida digital. A maioria deles diz respeito à impossibilidade de pensamento e cognição sem o corpo, rejeitando o idealismo dualista. Para uma discussão do tema ver Sibilía (2002), em especial o sub-capítulo *O Espírito na Carne: a teimosia da organicidade*.

⁴⁹ A gnose é uma forma de manifestação religiosa, caracterizada pela crença que o princípio divino encontra-se no interior do sujeito. O termo gnose é derivado do grego e significa conhecimento

divino é substituído por um feixe de informações (FELINTO, 2005). Como vimos, se para os raelianos a clonagem é a forma de suprimir a morte, para uma outra corrente do pensamento, que não cessa de ganhar adeptos, o paraíso é digital. Segundo essa concepção, no ciberespaço seremos libertados daquilo que Minsky (*apud* WERTHEIM, 2001, p.14), chamou com desdém de “a maldita mixórdia da matéria orgânica”. Esse sentimento de religiosidade vem sendo expresso nos discursos de alguns dos mais influentes nomes da cultura cibernética (WERTHEIM, 2001). Num único movimento, essa nova religiosidade sem Deus, suprime o corpo, substituindo-o por um conjunto de dados, e funda um Empíreo gravado no silício.

Na Contemporaneidade, o corpo cada vez mais se coloca como um problema. Seja pela obrigação de um permanente investimento para sua melhoria, seja por um desprezo pela sua carne. Os diversos artefatos de comunicação do mundo contemporâneo tornam a presença simultânea em um mesmo local cada vez menos necessária para a comunicação e a interação com outros indivíduos. A materialidade da carne que se impunha brutalmente ao outro nos espaços públicos da *pólis* moderna é cada vez mais volatilizada pelos telefonemas, pelas mensagens de texto e de voz, pelos comunicadores instantâneos. A distância entre os corpos muitas vezes parece a melhor forma de viver numa sociedade de exacerbado individualismo.

Um conto de Ballard (*apud* LE BRETON, 2003) narra uma história que se passa num futuro próximo, em que todas as interações sociais se realizam através de telas de computadores. O contato físico é terminantemente proibido. A procriação é realizada por meio de técnicas de fertilização *in vitro* e os indivíduos se encontram utilizando câmeras. A família se reúne para jantar com cada um se posicionando em frente a sua tela, pais e filhos brincam através da troca de imagens, médicos examinam e operam pacientes sem nunca tocá-los. Os indivíduos estão isolados materialmente, mas nunca estão sós, pois podem contatar uma multidão de amigos instantaneamente. Entretanto, um dia o protagonista decide conhecer sua mulher e seus filhos presencialmente. Uma idéia completamente despropositada para aquele contexto. O primeiro encontro do casal é um fracasso: eles não conseguem olhar-se sem a transfiguração da imagem digital. Os corpos de carne lhes parecem repulsivos. A segunda tentativa é ainda mais trágica: um encontro entre pais e filhos acaba na dilaceração mútua dos corpos. Todos morrem ao final. As interações presenciais são potencialmente letais.

espiritual. A prática gnóstica é descrita como uma ciência da espiritualidade, capaz de promover a saúde espiritual (FELINTO, 2005).

Esse conto é uma alegoria das relações desencarnadas que se tornam cada vez mais intensas e que vêm ocupando um lugar cada vez mais destacado no mundo contemporâneo. A distância entre os corpos acentua a volatilidade e multiplica as possibilidades de fuga. Comunicações e interações sem a co-presença dos corpos minimizam compromissos e transformam as relações duradouras em conexões sempre prontas a serem interrompidas. O corpo, seja qual for seu futuro, provavelmente será cada vez menos tangível.

6 NASCIMENTO DO UNIVERSO DIGITAL

Essa é a nova maneira de trabalhar e se manter em contato.

(Menu de instalação do Windows XP)

A cada sociedade, seu suporte material, sua maquinaria. Nas sociedades de soberania, as máquinas simples (alavancas, roldanas) baseadas na mecânica clássica. Nas sociedades de disciplina, máquinas energéticas, criadas a partir da segunda lei da termodinâmica. Nas sociedades de controle, a informática, filha da microeletrônica, as biotecnologias e as nanotecnologias. Máquinas minúsculas, invisíveis e limpas.

Desde a construção do primeiro computador digital – o Eniac, em 1946 – até os dias de hoje, muitas mudanças aconteceram. Inicialmente, uma máquina gigantesca, de custo extremamente elevado, com potencialidades muito reduzidas em comparação com as atuais, apenas manipulável por pessoas altamente qualificadas e empregada nas análises de grandes projetos militares e aeroespaciais. Em 2005, populares como um eletrodoméstico, acessório indispensável em moradias de classe média, com uma velocidade inacreditável para aqueles cientistas pioneiros, operada até por crianças para... para tantas finalidades que fica difícil enumerar! Segundo os capítulos anteriores, o advento da informática e a criação da internet constituem-se em condições que tornaram possível algumas das mudanças que estamos vivendo na Contemporaneidade. Em especial, o uso da internet está articulado com profundas transformações na percepção espaço-temporal. O acesso instantâneo de informações em qualquer lugar do mundo e a possibilidade de comunicar-se com sujeitos que estão do outro lado do planeta e a quem nunca vimos estão acentuando a compressão espaço-temporal e alterando nossa noção de simultaneidade. Os avanços da informática também estão entrelaçados com os mecanismos de controle e com a biopolítica. Muitos acreditam que o corpo será consertado ou desmaterializado através de dispositivos computacionais.

6.1 Surgimento e Popularização da Informática

O biopoder e a ordem moderna constituem-se em condições de possibilidade para a invenção do computador. Com a emergência do biopoder, no final do século XVIII, surge uma crescente necessidade por parte do Estado de coletar dados sobre a população e analisar esses dados estatisticamente, exigindo, conseqüentemente, a realização de operações matemáticas cada vez mais complexas. Os dados do censo estadunidense de 1880 levaram

sete anos para serem tabulados. Naquela ocasião, o *Census Bureau* lançou um concurso incentivando a invenção de um método mais rápido para efetuar essa tarefa. O vencedor foi Herman Hollerith, que utilizou cartões perfurados para gravar os dados. Esses cartões seriam lidos por máquinas, dando maior rapidez à tabulação. No censo de 1890, quando foi utilizada a invenção de Hollerith, os dados foram tabulados em três anos. Em função dos resultados obtidos, Hollerith fundou a *Tabulation Machine Company* (TMC), que em 1924 tornou-se a *International Business Machines* (IBM). O cartão perfurado foi o método mais utilizado para a leitura de informações até metade do século XX, inclusive como dispositivo de entrada de dados para os primeiros computadores (RUSSO, 2005).

O exercício do biopoder, com sua determinação de maximizar a vida da população, investe tanto na produção de saberes por meio de estratégias das quais o censo demográfico é um exemplo, quanto na eliminação dos supostos perigos que possam ameaçar essa vida que ele quer proteger. O poder de morte nos sistemas políticos que fazem funcionar o biopoder está assentado sobre o racismo de Estado. Segundo Foucault (2002), a eliminação do perigo biológico é o que justifica as guerras travadas pelos Estados modernos. Esse racismo atinge seu máximo com o nazismo. Um Estado absolutamente racista e absolutamente assassino, determinado a exterminar as raças consideradas inferiores, que levou ao limite os mecanismos do biopoder, foi uma das condições para que ocorresse a mais horrenda das guerras do século XX. E foi com a Segunda Guerra que seria criada a necessidade de se projetar máquinas para realizar cálculos balísticos, colocando-se novamente o biopoder como condição de possibilidade para o desenvolvimento da computação.

Entre o final da década de 30 e início da década de 40, surgiram várias máquinas de calcular eletro-mecânicas, precursoras do computador digital. Essas máquinas eram compostas por relés e engrenagens. Destacam-se, nesse período, as máquinas *Z1*, *Z2*, *Z3* e *Z4*, criadas pelo alemão Konrad Zuse; o *Mark I*, criado pela equipe de Howard Aiken, em Cambridge; e o *Colossus*, criado em 1943 pelo britânico Alan Turing para quebrar códigos secretos alemães. O primeiro computador digital que apareceu foi o ENIAC (*Electronic Numerical Interpreter and Calculator*), em 1946. Desenvolvido para fins militares durante a guerra, seu funcionamento era totalmente eletrônico. Tinha capacidade para realizar cerca de 500 operações por segundo (número que fica insignificante perto das 280.000 operações por segundo que um microcomputador pessoal é capaz de realizar em 2005) e era constituído de cerca de 17.500 válvulas. As dimensões de sua base eram de 25x7 m e sua altura era de 5,5m (HISTÓRIA DO COMPUTADOR, 2005). Na década de 50, a invenção do transistor permitiu

reduzir o tamanho dos computadores e começou sua comercialização (até ali os computadores estavam confinados em universidades e instituições de pesquisa).

A palavra computador (*computer*) era tradicionalmente utilizada na língua inglesa para designar alguém que realizava cálculos aritméticos. Em 1897, foi empregada para nomear uma máquina de calcular mecânica. A partir daí, foi associada com esse tipo de mecanismo e seguiu sendo usada para designar os computadores eletrônicos, mesmo quando eles perderam a função exclusiva de máquinas de cálculo. Na França, até 1955 os computadores eram chamados de *calculateurs*. Naquele ano, os diretores da subsidiária francesa da IBM decidiram modificar esse termo, pois o consideravam muito restritivo frente à amplitude de suas aplicações. Pediram ao filólogo Jacques Perret que criasse um novo termo que pudesse representar melhor as potencialidades da máquina. Perret, em uma carta, sugere *ordinateur*, cujo significado constante no tradicional dicionário Littré era “Deus que coloca ordem no mundo” (LIBÉRATION, 2005). Na época, quando ainda todas aplicações da informática estavam voltadas para o cálculo aritmético, justificou-se o uso dessa palavra porque o equipamento em questão era capaz de armazenar ordenadamente uma grande massa de dados e recuperá-la posteriormente. A criação de um dispositivo que coloca ordem nos dados e, concomitantemente, pode contribuir para estabelecer a ordem social através dos dados estatísticos que pode tabular, está em completo acordo com o pensamento moderno.

Em 1960, a IBM apresentou o *chip*, uma reduzidíssima pastilha de silício que incorpora várias dezenas de transistores já interligados, formando circuitos eletrônicos complexos. A criação do *chip* permitiu a redução e barateamento do computador, tornando possível sua popularização na década de 70, com a criação dos primeiros microcomputadores. Em 1975, Bill Gates e Paul Allen lançam o primeiro *software* adaptado para uso em microcomputadores e em 1979 criam o sistema operacional DOS. Em 1977, surgiu o Apple, considerado o primeiro microcomputador comercializado em larga escala. Até então, os computadores tinham por finalidade somente analisar dados e realizar operações matemáticas. Em 1981, a IBM lança o microcomputador *Personal Computer*, que faz tanto sucesso a ponto de transformar a sigla PC em sinônimo de microcomputador. OS PCs utilizavam o sistema DOS, tornando-o o sistema operacional mais utilizado até a década de 90 (HITMILL, 2005).

Os computadores, inventados com finalidade bélica, começavam a entrar dentro dos escritórios e apareciam os primeiros usuários domésticos. Mas ainda eram pouco atraentes para o grande público, pois seu uso requeria conhecimentos sobre lógica e programação e tinham por finalidade apenas realizar cálculos. No final dos anos 70 são criados os primeiros

aplicativos⁵⁰ de uso comum, tornando os microcomputadores úteis e acessíveis para uma maior camada da população. O primeiro aplicativo de uso em larga escala foi o Visicalc, uma planilha eletrônica criada em 1979 (BRICKLIN, 2005). Naquele mesmo ano, surgiu o WordStar, primeiro editor de texto a ser comercializado (KUNDE, 2005). Na década de 80, surgem outros editores de texto e planilhas eletrônicas. A gradativa disseminação dos microcomputadores fez com que aparecessem algumas empresas dedicadas ao desenvolvimento de programas para determinados nichos de mercado.

A década de 70 foi um ponto de inflexão na história da informática, pois é quando o computador passa a ser encarado como uma máquina com diversas potencialidades de uso e como um artefato que pode estar presente nos pequenos escritórios e, talvez, nos lares. As principais transformações que ocorrem tanto no *hardware* quanto no *software* a partir da década de 80 estão estreitamente ligadas com a satisfação das necessidades desse grupo de usuários. Ainda que se tenha continuado a desenvolver computadores e *softwares* para pesquisas e para atender grandes empresas, as inovações mais intensas aconteceram no sentido da popularização da informática. Um dos fatores que mais contribuíram para isso foi a introdução do *mouse* e das interfaces gráficas.

Até o início dos anos 80, a interface com o usuário constituía-se, naqueles casos em que existia o monitor, em letras e números exibidos numa tela monocromática. Não havia imagens e para acessar os serviços do computador devia-se conhecer determinados comandos. Contudo, desde a década de 60, já existia a preocupação de inventar uma forma mais simples de utilização. Nessa época os computadores ainda não tinham monitores, nem teclados. A entrada de dados era feita por cartões perfurados e a saída, por impressão. O engenheiro Douglas Englebart criou uma interface com o usuário absolutamente inovadora, composta de uma tela montada com um tubo de raios catódicos, um teclado rudimentar que continha apenas as maiúsculas e, novidade absoluta, uma caixinha retangular de madeira, mais ou menos do tamanho de um maço de cigarros, que ao ser movida fazia um ponteiro se deslocar na tela acompanhando seu movimento. Esse dispositivo foi chamado por ele de *x-y position indicator*, mas, devido a sua aparência, logo passou a ser chamado de *mouse* (rato), como é conhecido até hoje (PIROPO, 2006).

⁵⁰ Os aplicativos, também conhecidos como linguagens de quarta geração, são programas computacionais desenvolvidos para permitir que usuários realizem determinadas tarefas sem necessitar recursos de programação. Estão nessa categoria os editores de texto, as planilhas eletrônicas, os *softwares* para produzir apresentações eletrônicas e para realizar operações em bancos de dados, os editores de páginas de internet e os *softwares* de criação de imagens, entre outros. Também são aplicativos os *softwares* de uso específico, como aqueles utilizados para contabilidade, controle de estoques e projetos de engenharia, por exemplo.

Mais ou menos nesse mesmo período, iniciaram as pesquisas para o desenvolvimento de interfaces gráficas que, por meio de uso de imagens (ícones, botões e barras), tornasse o uso dos computadores mais fácil. Alguns protótipos foram testados, mas foram abandonados porque os equipamentos na apresentavam condições técnicas que tornassem viável seu uso.

O *mouse* e as interfaces gráficas foram esquecidos até que, em meados de 1979, Steve Jobs fez uma visita ao Centro de pesquisa Palo Alto da Xerox e viu os testes com esses dispositivos. Em 1983 foi lançado pela Macintosh o *Lisa*, logo seguido pelo *Apple*, em 1984. Esse último foi o primeiro microcomputador equipado com *mouse* e interface gráfico bem aceito no mercado. Em 1985 a Microsoft lança, em caráter experimental, o *Windows 1.0*. Entretanto, essas inovações só chegariam aos usuários do PC em 1991, com o *Windows 3.0*.

Os ambientes gráficos, que pretendem tornar o uso do computador intuitivo, alavancaram as vendas de computadores pessoais. Após o surgimento do *Windows*, o número de computadores pessoais em uso teve uma grande expansão. A Figura 6.1 mostra esse crescimento, a partir de dados da empresa eTForecasts (2006). Os 4,8 milhões de computadores existentes em 1980 passaram a ser 938 milhões em 2005. Em apenas 25 anos, aumentou 194 vezes o número de equipamentos em uso no mundo. Segundo essa mesma empresa, o Brasil atualmente tem 20 milhões de computadores, o que o coloca como décimo país com maior número de máquinas. Esse número corresponde a 2,35% do total de computadores em uso. O crescimento de equipamentos de informática no Brasil tem sido acelerado. Em 1995, o país ocupava o décimo quinto lugar, ganhando cinco posições 10 anos.

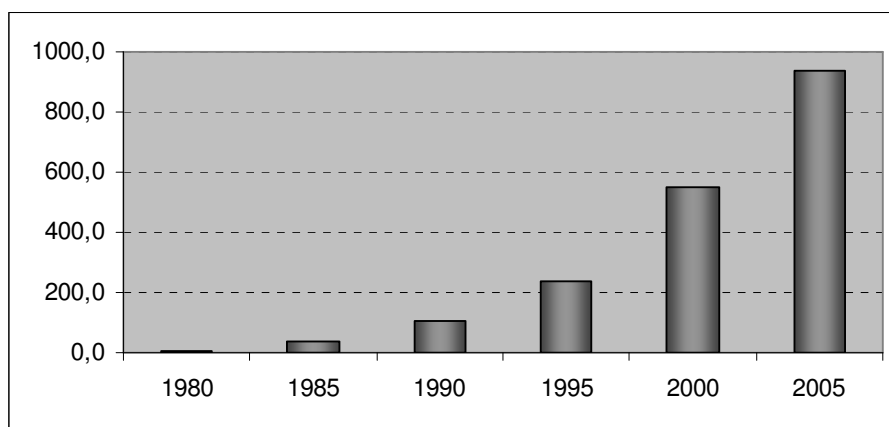


Figura 6.1 — Crescimento do número de computadores em uso no mundo (em milhões)

A disponibilização da internet comercial e os navegadores gráficos que surgiram na década de 90 deram novo impulso ao crescimento do número de computadores em uso. A

disseminação da informática e a multiplicação de seus usos chegaram a um ponto tal que o acesso a esse tipo de tecnologias hoje já não é considerado um luxo, mas uma necessidade, mobilizando esforços para minimizar o que vem sendo chamado de exclusão digital. Parece razoável afirmar que os ambientes gráficos e a comercialização da internet estão entre os principais fatores articulados com as mudanças na forma de viver no mundo contemporâneo. O computador, essa máquina que surge como um auxiliar para intensificar a ordem moderna, como um ordenador capaz de tornar a própria ordem mais ordenada, acabou por tornar-se uma das principais condições para o rearranjo e dissolução da Modernidade, contribuindo com a emergência da Contemporaneidade.

6.2 Tecendo a Grande Teia

Se a Segunda Guerra funcionou como um catalisador para o surgimento do computador, a Guerra Fria foi uma condição de possibilidade para a invenção da internet. Em 1957, a URSS lança o Sputnik, o primeiro satélite artificial colocado em órbita. Em resposta, os EUA, em 1958, criaram a *Advanced Research Projects Agency* (ARPA), com o objetivo de desenvolver pesquisas que lhe desse superioridade tecnológica na área militar. Em 1962 foi iniciado um projeto de pesquisa, denominado de *Arpanet*, que tinha por finalidade permitir o compartilhamento de tempo de computação, que era muito caro na época, entre diversos institutos de pesquisa. Entretanto, isso parece ter sido apenas uma justificativa aparente, apresentada ao congresso para sua aprovação. A intenção dos pesquisadores que propuseram o projeto, segundo algumas declarações posteriores, seria de promover uma comunicação por meio de computadores capaz de interligar todo o planeta. Esses pioneiros visionários sonhavam de alguma maneira transformar o mundo pela comunicação informatizada (CASTELLS, 2003).

A rede interativa que daria suporte à *Arpanet* foi montada com uma tecnologia de comutação por pacotes⁵¹, desenvolvida por Paul Baran para o Departamento de Defesa, com o objetivo de criar uma rede flexível e descentralizada, capaz de armazenar dados estratégicos, que poderiam ser acessados em qualquer ponto da rede. O objetivo do Departamento de Defesa era preservar a capacidade de defesa dos EUA em caso de ataque da URSS. Apesar dos objetivos de Baran serem tão distintos daqueles da *Arpanet*, a tecnologia mostrou-se bastante adequada para ser utilizada no projeto de pesquisa. Em 1969 foi montada a primeira rede, constituída por quatro nós localizados em grandes

⁵¹ Sistema onde uma determinada massa de dados é segmentada em pequenas porções, chamadas pacotes, para ser transmitida através de sinais eletromagnéticos.

universidades estadunidenses: UCLA, Santa Bárbara, Stanford e Utah. Em 1971, eram 15 nós, a maioria ainda em universidades. Nessa época, foram criadas duas outras redes, a *Prnet* e a *Satnet*. Em 1973, as três redes são interligadas, formando uma rede de redes. A conexão entre diferentes redes, criadas com diferentes arquiteturas, abre a discussão sobre a necessidade de padronização da tecnologia. Em 1978 é estabelecido o protocolo TCP/IP, que se torna o padrão para o funcionamento de todas as redes, tornando-as compatíveis entre si (LEINER *et al.*, 2005). O nome internet foi utilizado pela primeira vez em 1983, quando a *Arpanet* foi dividida em duas redes: a *Milnet*, reservada ao uso das forças armadas dos EUA, e a *Arpanet-Internet*, aberta aos institutos de pesquisa. A unificação da internet como a rede mundial que pode interligar todos computadores estaria definitivamente sedimentada no final dos anos 80 (KRISTULA, 2005).

Enquanto o Departamento de Defesa e as grandes universidades criavam uma rede voltada para o meio acadêmico e para o desenvolvimento de pesquisas, dois jovens estudantes, Ward Christensen e Randy Suess, escreveram, em 1977, um programa que permitia a transferência de arquivos entre seus microcomputadores. Em 1978 o programa foi aperfeiçoado e permitia enviar mensagens. Esse programa foi liberado para o domínio público. Surgiram, então, uma infinidade de redes interligando computadores pessoais, chamadas BBS (*Bulletin Board Systems* – Sistema de Quadro de Avisos), que permitiam aos usuários trocarem mensagens (CASTELLS, 2003).

Durante a década de 80, além de proliferarem as BBS, surgem diversas redes governamentais e de pesquisa, não apenas nos Estados Unidos, mas também na Europa. Também é nessa época que surge o movimento do *software* livre. Em 1984, Richard Stallman, numa reação à decisão da At&T de comercializar o *Unix*, sistema operacional que vinha sendo distribuindo gratuitamente desde 1974, criou a *Free Software Foundation* e desenvolveu o *Gnu*, um sistema operacional capaz de substituir o *Unix*, disponibilizado gratuitamente. O produto mais conhecido do movimento de *software* livre é o sistema *Linux*, desenvolvido por Linus Torvalds em 1991 (OPEN OPTIONS, 2005).

Entretanto, para tornar a internet efetivamente popular faltava o desenvolvimento de uma interface que a tornasse acessível ao público em geral. Em 1990, Tim Berners-Lee, que trabalhava no CERN (Laboratório Europeu para a Física das Partículas), desenvolveu um aplicativo de compartilhamento de informações, que denominou de *World Wide Web*. A principal característica desse aplicativo era interligar informações distribuídas entre diversos servidores, por meio de um sistema de hipertexto. O aplicativo criado por Berners-Lee foi o primeiro navegador da internet. Mas ele ainda não apresentava recursos gráficos. Em 1993, a

Universidade de Illinois apresenta o *Mosaic*, que incorporava esses recursos, o que iria tornar a navegação muito mais simples. Um dos pesquisadores que desenvolveu o *Mosaic*, Marc Andreessen, convidado a trabalhar numa empresa privada, criou o *Netscape Navigator*, primeiro navegador comercial, distribuído desde outubro de 1994. O aparecimento dos navegadores gráficos foi decisivo para difundir o uso da internet. O sucesso do *Navigator* fez com que a Microsoft, que até então não acreditava no potencial da internet, lançasse o *Internet Explorer*, em 1995 (LEINER *et al.*, 2005).

Em 1992, a internet já havia atingido uma escala global. Até então, ela era controlada pelo governo dos EUA. Frente a sua expansão, tornava-se necessário privatizá-la. Naquele ano foi formada a *Internet Society*, uma organização sem fins lucrativos que, até hoje, é encarregada de gerir a infraestrutura técnica da rede (ISOC, 2005). Essa organização, no ano de 1994, iniciou um processo junto ao escritório de patentes americano pedindo o cancelamento do registro da marca Internet pela empresa Honor Technologies, por entender que o nome não podia ser utilizado como uma marca, por tratar-se de um tipo de tecnologia e seu uso deveria ser de domínio público. O processo somente foi encerrado em 1999, confirmando o uso público do termo internet⁵² (ISOC, 2005). A atribuição de endereços na internet foi controlada pelo governo dos EUA até 1998. Apenas naquele ano essa tarefa foi parcialmente privatizada, com a criação da *Internet Corporation for Assigned Names and Numbers* (ICANN, 2005). O conselho gestor do ICANN tem representantes de diversas regiões e países, mas ainda existe uma supervisão do Departamento de Comércio dos Estados Unidos. Esse fato restringe sua autonomia e faz com que sofra diversas críticas a respeito de sua ingerência em assuntos que deveriam estar a cargo das gestões nacionais da internet, principalmente em relação aos chamados domínios de países (as extensões que caracterizam *sites* localizados em servidores que estão dentro do território de um país, como .br no Brasil). Um exemplo disso foi a negação de reconhecimento aos endereços com extensão .eu, que seria aplicada a instituições da União Européia, numa estratégia para reforçar politicamente esta região (CASTELLS, 2003). Em julho de 2005, foi apresentado um relatório encomendado pela ONU a 40 especialistas sobre o futuro da internet (WGIG, 2005). O documento recomenda a internacionalização de seu governo, retirando o domínio dos EUA, de modo que as decisões possam ser favoráveis a um maior número de usuários. Essa posição, que causa um confronto entre os Estados Unidos e a ONU, tem o apoio do Brasil (CGI, 2005a)

⁵² Esse caso foi utilizado na nota número 1, para justificar o uso da palavra internet em letras minúsculas.

6.3 A Rede no Brasil

No Brasil, as primeiras conexões foram estabelecidas no ano de 1988 pela Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), pelo LNCC (Laboratório Nacional de Computação Científica) e pela UFRJ com instituições de pesquisa dos Estados Unidos (CARVALHO, 2005). Em seguida, outras universidades e centros de pesquisa fizeram o mesmo e começaram a ser interligados entre si. Em 1990, foi lançada, pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), financiada pelo CNPq. Seu objetivo era implementar o primeiro *backbone*⁵³ nacional, difundir a internet e capacitar recursos humanos na área de redes. Hoje, a RNP tem como finalidade interligar os estados brasileiros, operando uma rede acadêmica de alto desempenho (RNP, 2005).

A internet, no Brasil, permaneceu de exclusivo uso acadêmico até 1995. Na época, já existiam 400 instituições ligadas a ela e cerca de 60.000 usuários (CARVALHO, 2005). Em maio de 1995, o Ministério da Ciência e Tecnologia e o Ministério das Comunicações, em nota conjunta, vêm a público reafirmar a importância que conferem à difusão do uso da internet no Brasil e incentivam o surgimento de provedores privados para oferecerem ao público em geral o acesso à rede. No mesmo mês, o Jornal do Brasil lança sua versão eletrônica. Em junho, o Bradesco passa a operar serviços *on-line* (CONTI, 2005). Ainda em ano de 1995, uma portaria interministerial cria o Comitê Gestor Internet do Brasil (CGI, 2005), para coordenar e integrar os serviços internet no país. Atualmente, ele é composto por 21 membros, sendo nove representantes do Governo Federal, quatro representantes empresariais, quatro representantes do terceiro setor (representando os usuários) e quatro representantes da comunidade científica.

Em 1996 surgem alguns dos grandes provedores de internet brasileiros, que passam a vender assinaturas de acesso à rede (TERRA, 2005). No início, todo acesso era realizado por meio de linhas telefônicas, com uma velocidade máxima de acesso de 4,8 kbps⁵⁴. Estima-se que, no ano de 1996, havia 500.000 usuários. Em 2006, a velocidade de acesso da internet comercial no Brasil pode chegar a 10 Mbps e estimam-se 26 milhões de usuários, o que corresponde a quase 14% da população (INTERNET WORLD STATS, 2006). A Figura 6.2 mostra a evolução do número de usuários no Brasil. É importante ressaltar a precariedade desses dados, tendo em vista a escassez de pesquisas com grande amplitude. Também as

⁵³ O termo *backbone*, cuja tradução seria espinha dorsal, é utilizado na área de rede para denominar seus principais pontos, por onde passa um grande número de conexões hierarquicamente inferiores.

⁵⁴ kpbs: *quilobits* por segundo. Medida referente à quantidade de dados que pode ser transmitida por unidade de tempo, ou seja, medida da velocidade de transmissão.

fontes utilizadas são variáveis, porque não existe uma continuidade de uma única organização no levantamento desses dados. Entre 1996 e 2002 os dados foram tomados, principalmente, da NUA (2005). A partir daí as principais fontes foram o IBOPE (2005), cujos dados provêm, em grande parte, das pesquisas da Nilsen/NetRatings (2006), e a Internet World Stats (2006).

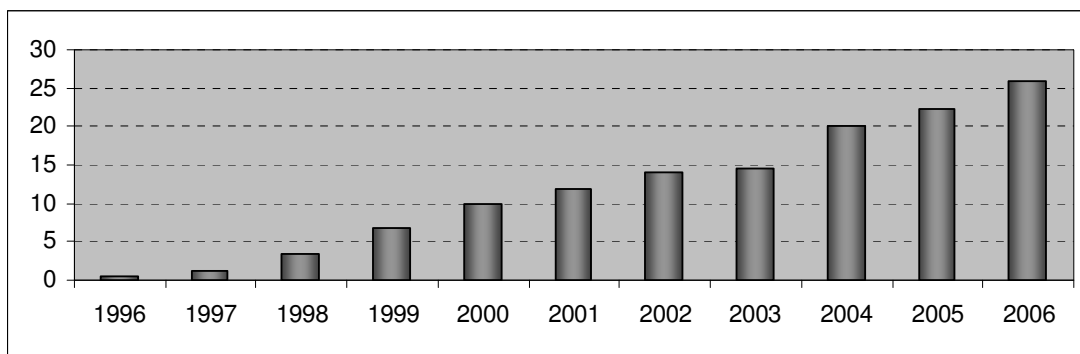


Figura 6.2 — Estimativas do número de usuários de internet no Brasil

Ainda que tenha havido uma rápida expansão do número de usuários no Brasil, constata-se que desde 2004 o número de usuários domésticos vem se mantendo relativamente estável, com algumas quedas, inclusive, conforme mostra a Figura 6.3. Isso mostra que, provavelmente, estejamos atingindo um patamar de saturamento do número de domicílios com condições de adquirir um computador e manter as despesas geradas pelo uso de internet. Talvez uma nova expansão só venha a ser possível pela transformação das condições de oferta, como a entrada no mercado de computadores mais baratos.

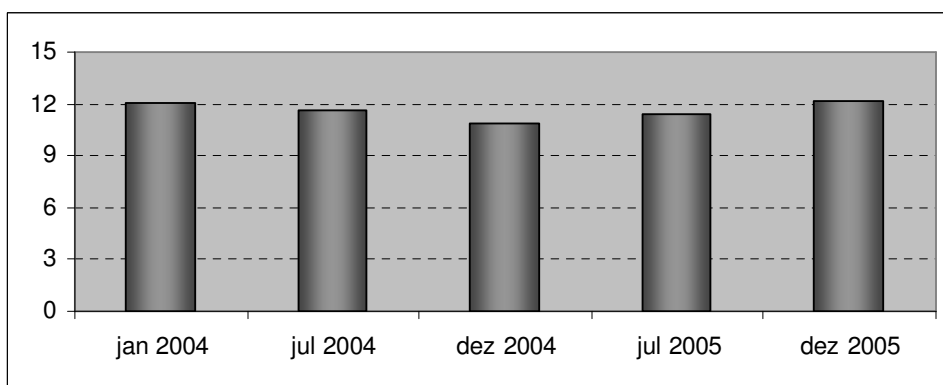


Figura 6.3 — Número de usuários domésticos no Brasil, em milhões (NIELSEN/NETRATINGS, 2006)

Além da ampliação do número de usuários, está se ampliando o número de horas que cada usuário passa utilizando a internet (IBOPE, 2006). Isso está ligado à disseminação da internet rápida. Em 1999, uma empresa de Recife realizou a primeira comercialização de assinatura banda larga⁵⁵ no Brasil. A tecnologia utilizada era DSL⁵⁶, atingindo uma velocidade de 256 kbps. Entretanto, será a partir de 2001 que a maioria das companhias telefônicas começa a comercializar em larga escala esse tipo de tecnologia. Também é nessa época que se difunde o acesso via cabo, oferecido por operadoras de TV a cabo⁵⁷ (ABUSAR, 2005). Essas são as duas tecnologias mais utilizadas atualmente. Para a área rural vem se difundindo o acesso via satélite, mas ele é ainda bastante caro. A Figura 6.4 mostra a expansão do número de conexões banda larga no Brasil.

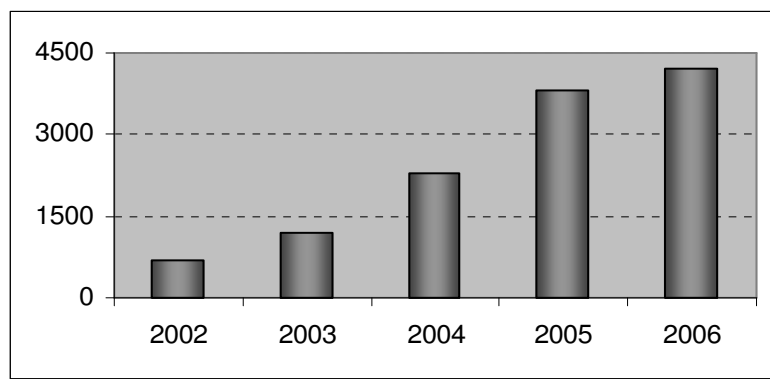


Figura 6.4 — Total de conexões banda larga no Brasil, em milhares (TELECO, 2006)

A popularização da banda larga tem trazido transformações no uso da internet. Uma maior velocidade de transmissão dos dados e a vantagem de estar permanentemente *on-line* economiza tempo e dinheiro para o usuário, aumentando o número de horas de acesso. Isso significa um maior uso de serviços e de busca de informações. A internet banda larga popularizou a troca de arquivos, principalmente músicas. Também as páginas estão utilizando tecnologias mais sofisticadas, com animações e recursos interativos, pois cada vez

⁵⁵ Tecnologias que permitem tráfego de dados em alta velocidade.

⁵⁶ A DSL (*DigitalSubscriber Line*) foi a primeira tecnologia de banda larga. A transmissão de dados é feita através de linhas telefônicas, com a utilização de um filtro que separa sinais de voz e sinais de internet. A internet quando acessada de forma convencional utiliza a mesma faixa de frequência utilizada para o sinal de voz, impedindo o uso simultâneo do telefone e tornando lento o acesso. Os dados de voz necessitam serem transmitidos de forma lenta para acompanhar a fala. A tecnologia DSL utiliza as frequências mais altas, liberando o telefone e dando velocidade à transmissão dos dados. Embora possa atingir velocidades de até 8Mbps, atualmente é comercializada, em geral, com velocidades que variam de 256 a 700 kbps.

⁵⁷ O acesso de internet via cabo funciona como se fosse um dos canais de televisão. Esse canal não transmite sinais elétricos relativos a áudio e vídeo, mas relativos aos dados da internet.

mais usuários podem navegar nesse tipo de *site* sem que a máquina “trave”. No mês de abril de 2006 cada usuário brasileiro navegou em média 19h26min, apresentando um crescimento de 21% em relação ao tempo de navegação em dezembro de 2005 (17h59min) e de 43% em relação a dezembro de 2004 (13h34min). O Brasil tem hoje a maior taxa de utilização entre os países pesquisados (IBOPE, 2006). Esses dados mostram como a internet vem sendo intensamente incorporada no cotidiano daqueles brasileiros que têm acesso a esse tipo de tecnologia. Outro dado interessante para compreender o atual cenário diz respeito à forma como a internet tem sido utilizada no país. O Quadro 6.1 mostra que os brasileiros fazem intenso uso dos serviços classificados como *Comunidades*, subcategoria que inclui o uso de *sites* de relacionamento, como o Orkut, *chats*⁵⁸ e outras ferramentas de comunicação *on-line*. O intenso uso desse tipo de ferramenta no Brasil é um fenômeno que ainda está por ser estudado. Atualmente, no *site* de relacionamento Orkut (2006) os brasileiros correspondem a 68% dos usuários. Em seguida, aparecem os EUA, com apenas 12,5%. Se levarmos em conta que hoje os EUA têm 205 milhões de usuários (INTERNET WORLD STATS, 2006), contra apenas 26 milhões no Brasil, a presença do Brasil no Orkut fica ainda mais marcante. Também podemos observar que, no Brasil, o acesso a serviços de instituições financeiras é maior do que nos outros países pesquisados, o que conflui com a noção de que no Brasil a cultura da internet está se difundindo com grande rapidez.

| Subcategorias Brasil | | Subcategorias EUA | | Subcategorias Espanha | |
|----------------------------|-------|----------------------------|------|---------------------------------|-------|
| Comunidades | 20,5% | E-mail | 7,7% | E-mail | 10,9% |
| E-mail | 11,3% | Jogos <i>on-line</i> | 7,2% | Fabricantes de <i>softwares</i> | 8,5% |
| Portais de interesse geral | 10,5% | Portais de interesse geral | 6,6% | Ferramentas de busca | 8,4% |
| Instituições financeiras | 6,2% | Classificados e leilões | 5,0% | Portais de interesse geral | 6,9% |
| Ferramentas de busca | 4,7% | Ferramentas de busca | 3,9% | Comunidades | 5,1% |

Quadro 6.1 — Cinco principais subcategorias em relação ao tempo de uso – 1º Trimestre 2005 – acesso domiciliar (IBOPE, 2005a)

O aumento de usuários de banda larga é um fator que torna propício o cenário para crescimento da EaD. Usuários com linha discada encontram problemas para acessar o material e para realizar tarefas que utilizem ferramentas interativas. Esses problemas são

⁵⁸ *chat* – em inglês: bate-papo. Esse recurso também é conhecido em português como salas de bate-papo.

minimizados com uma maior velocidade de transmissão. Também o intenso uso da internet, principalmente quando relacionado com a participação em comunidades, mostra um público potencialmente receptivo para processos de interação *on-line*, que são considerados de grande importância para o sucesso dos cursos a distância via internet, como veremos no próximo capítulo.

6.4 Internet e sociedade

O uso doméstico de computadores tomou grande impulso com a comercialização da internet. Ferramenta usada para o lazer, para o trabalho e para a educação, vem apagando fronteiras entre esses campos, misturando público e privado e redefinindo as noções de distância, velocidade e tempo. A noção de *fantasmagoria*⁵⁹ (GIDDENS, 1991) é bastante adequada para compreendermos o funcionamento da internet em termos sociais e culturais: ela transforma nossas vidas cotidianas através acontecimentos remotos, que talvez nem chegassem a nosso conhecimento sem a existência desse artefato cultural.

Para o usuário da internet as fronteiras dos mundos públicos e privados são cada vez mais tênues. O mundo do trabalho e o mundo do estudo estão agora dentro do lar: *home offices* e cursos a distância lá se instalam, mediados por esse artefato tecnológico. Se os horários ficam mais flexíveis, isso não significa um menor controle de trabalhadores e estudantes. Conforme Sennett (2003), empregadores que permitem que seus empregados trabalhem em casa criam esquemas de controle até mais rígidos do que aqueles existentes na relação face a face. “Os trabalhadores, assim, trocam uma forma de submissão ao poder – cara a cara – por outra, eletrônica” (SENNETT, 2003, p.68). A vigilância disciplinar, que funciona por confinamento físico, nas atividades remotas é substituída pelo controle tecnológico, num espaço liso, sem barreiras. Do enclausuramento dentro de edifícios passamos para as malhas da grande teia⁶⁰. A rígida grade individualizadora das sociedades disciplinares agora se apresenta como uma rede flexível, tão tênue que mal podemos perceber sua retícula. Parece que estamos passando de uma disposição geométrica cartesiana do mundo, para uma noção riemanniana⁶¹.

⁵⁹ A noção de fantasmagoria, apresentada no Capítulo 3, está relacionada ao fato de que acontecimentos remotos, que em outras épocas não seriam sequer de nosso conhecimento, atualmente penetram em nosso cotidiano e o modificam

⁶⁰ Referência à WWW.

⁶¹ O espaço euclidiano é composto por planos e não está relacionado com o tempo. Encontra-se relacionado com as representações cartesianas. Ainda que seja uma boa representação para nossa percepção cotidiana, não serve quando tratamos de Física Moderna e da Teoria da Relatividade. Riemann concebeu uma geometria baseada em superfícies de curvatura positiva constante (que pode

É algo freqüente ouvirmos ou lermos sobre o “impacto” das novas tecnologias. Essa metáfora expressa uma representação de tecnologia que a coloca fora da cultura, sendo produzida numa exterioridade onde, talvez, estivesse a neutralidade tecnológica. As tecnologias de informação e comunicação, entre elas a internet, estão articuladas com as mudanças sociais e não podem ser compreendidas como exteriores às mesmas. O que se deve interrogar são as condições que possibilitaram a invenção e disseminação dessas máquinas, mostrando-as como artefatos culturais que são. Seu uso provoca novos desdobramentos sociais, econômicos e culturais, que trazem novas demandas tecnológicas, havendo então uma relação circular entre cultura e tecnologia. Essa noção de “impacto” vem sendo criticada por autores como Lévy (1999) e Sterne (1999), que contestam essa autonomia creditada aos aparatos tecnológicos. Como já mostramos antes, a informática se desenvolveu para atender determinadas condições da Modernidade. Entretanto, se as tecnologias são desenvolvidas a partir de necessidades engendradas pela cultura, quando são dispostas para uso público, a sociedade delas se apropria, retomando-as e modificando suas finalidades e usos. Dizer que existem condições que tornam possível a criação de uma dada tecnologia não significa que se possam fixar seus usos ou determinar como se dará seu posterior desenvolvimento.

A noção de uma tecnologia autônoma, desvinculada de aspectos sociais e culturais, que viria atingir a sociedade numa relação de exterioridade, fez com que se formasse uma idéia da internet como sendo geradora de um mundo virtual, concebido como fruto da fantasia e que se contrapõe ao mundo real. O virtual, em geral, é compreendido como algo que produz efeitos de realidade, sem que seja efetivamente real. É uma simulação, uma ficção. Mesmo com a materialidade do comércio e das movimentações financeiras realizados via *web*, o virtual segue, muitas vezes, sendo representado como oposto ao real.

A construção dessa representação que contrapõe virtual e real é anterior ao uso da informática: a física ótica, ao estudar os espelhos, já nos fala de imagens reais e virtuais, colocando-as como formas opostas de projeções. O virtual é o que está no outro lado do espelho. O virtual é enganoso, pois reflete uma imagem que está fora do próprio espaço. Segundo Wilbur (1997), a palavra virtual origina-se de virtude. Até uma certa época, virtuoso e virtual eram sinônimos na língua inglesa. O virtuoso era aquele capaz de produzir

ser representada pelo exterior de uma esfera) e sugeriu a possibilidade de superfícies ou espaços nos quais a curvatura poderia variar e onde uma figura não poderia ser movida sem que ocorressem mudanças em sua forma e propriedades. Ou seja, nesse espaço as retas tornam-se arcos e os planos tornam-se superfícies esféricas, cujas curvaturas estão associadas com a noção de tempo. A geometria de Riemann rompe com a linearidade euclidiana.

a si mesmo como um praticante do bem. Para tornar-se virtuoso o sujeito devia operar sobre sua subjetividade e passar por um processo contínuo e sempre inconcluso de transformação: a virtude não pertencia ao mundo real, mas a um mundo miraculoso. O termo virtual ao longo do tempo desliga-se de virtude e toma o sentido daquilo que não é real ou que é ilusório.

Lévy (1996), a partir de Deleuze e Guattari, argumenta que o virtual é o que existe em potência e não em ato. O virtual não se opõe ao real, mas ao atual. A atualização do virtual não corresponde a um surgimento de algo pré-determinado, mas a uma criação. A leitura virtualmente presente no livro, atualiza-se no ato de cada leitor. Para Lévy (1996), o real se opõe ao possível. O possível é um real latente, esperando para surgir, mas sem o viés criativo. A partir desses pressupostos, esse autor constrói a virtualização como êxodo, como o não estar presente. O virtual seria uma ruptura com as coerções temporais e espaciais que restringiam os relacionamentos antes da invenção dos atuais artefatos tecnológicos. Não desejando ater-me em disputas por significados, trago essas discussões apenas para problematizar o sentido do termo virtual. Penso que para desconstruir o binarismo virtual/real se possa optar por presencial e não-presencial, mesmo sabendo do risco de construir um novo binário. Ainda assim, provisoriamente, parece ser uma alternativa um pouco mais adequada para representar os processos sociais e econômicos contemporâneos.

Nesses nossos tempos de modernidade líquida, a produção de textos também está entrando nesse liquidificador e abandonando a uma ordem rígida e pré-estabelecida. O hipertexto⁶² é o formato de escrita dessa nova ordem. Um texto flexível cujos limites são voláteis e com uma noção de autor que parece estar se apagando. O hipertexto é um produto da inteligência coletiva, admitindo uma autoria coletiva e muitas vezes inominável. A leitura e a criação do texto são atos que se confundem nas atualizações das formas hipertextuais. “A partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita” (LÉVY, 1996, p.46). Com a emergência do hipertexto, estamos vivendo uma revolução social de dimensões semelhantes àquela que aconteceu com a invenção da escrita (LÉVY, 1998). Os hipertextos rompem com a leitura e escrita lineares, promovendo a compressão espaço-temporal, a desterritorialização do texto e a fantasmagoria: no limite, todas as superfícies escritas podem estar simultânea e instantaneamente sobre a tela (VEIGA-NETO, 2002a).

⁶² Hipertexto é um sistema para a visualização de informação cujos documentos contêm referências internas para outros documentos. O sistema de hipertexto mais conhecido atualmente é a *World Wide Web*.

Mas a internet é muito mais que um repositório de hipertextos. Nela se realizam operações diversas, como transações bancárias e comércio eletrônico. Mas, provavelmente, o fenômeno de maior ineditismo que ela vem permitindo emergir seja o relacionamento com sujeitos remotos, produzindo uma nova forma de sociabilidade.

6.5 Cibersociabilidade

Atualmente, a gama de opções de uso da internet é quase ilimitada. Tudo o que ela oferece, para aqueles que têm condições de acesso, faz com que o número médio de horas despendidos na frente do computador cresça, como já vimos na seção anterior. Para aqueles que aprenderam a navegar na internet e se movem nesse mar com a facilidade de velhos marinheiros, o borramento das fronteiras *on/off-line* já é um fato. Conversar, ouvir rádio, gravar músicas e filmes, pesquisar um tema de interesse, buscar oportunidades de emprego, encontrar informações de um curso, jogar. Tudo está ali, o espaço do mundo comprimido na área da tela. Esses *netziens*⁶³ produzem narrativas e julgamentos sobre si e sobre o mundo, bem como noções de tempo e espaço, que estão inextricavelmente associados aos usos da tecnologia.

Conforme Garbin (2001), está surgindo a chamada Geração Net, uma geração de jovens que cresceu utilizando a internet, o que afeta seu comportamento e sua percepção do mundo. Em termos de comunicação, esses jovens preferem a comunicação recíproca e participativa, como aquela que ocorre na internet, a uma comunicação unilateral, própria da TV. A Geração NET é portadora de um *letramento internáutico*, ou seja, de uma capacidade de decifrar a escrita sincopada e oralizada utilizada pelos usuários de *chats* e outras ferramentas de comunicação via internet. Eles estão habituados a fazer várias coisas ao mesmo tempo e costumam ter diversas janelas abertas simultaneamente. Boa parte das relações da Geração Net é travada no ciberespaço, sendo que aqueles que participam desse grupo fazem pouca distinção entre seus amigos presenciais ou remotos. Esses indivíduos prezam a independência no uso do tempo e na criação de seus percursos na rede e estão sempre em busca de novidades.

A comunicação por meio da internet é, talvez, o que nessa tecnologia mais contribui para os processos identitários. Atualmente, ainda que já existam dispositivos para transmissão de voz e de imagens, a comunicação se desenvolve predominantemente através da escrita. Os comunicantes podem se manter no anonimato, sem a necessidade de mostrar

⁶³ *Netzien*: contração dos termos net (rede) e citizien (cidadão), utilizado para designar os usuários que vivenciam uma intensa experiência de uso da internet.

qualquer traço de sua materialidade: são sujeitos sem rosto e sem voz, que se dão a conhecer por autonarrativas. A comunicação poderá ser realizada de forma síncrona, com ferramentas como os MUDs, as salas de bate-papo (*chats*) e os mensageiros instantâneos, como o ICQ⁶⁴ e o MSN, sendo que os primeiros privilegiam a comunicação coletiva e os últimos privilegiam a comunicação aos pares. Também poderá se dar de forma assíncrona, principalmente através das comunidades de relacionamento, como o Orkut, e os diários virtuais chamados de *weblogs* ou, simplesmente, *blogs*. Esses diversos usos da internet incessantemente nos interpelam para que assumamos identidades⁶⁵ múltiplas, por vezes propositalmente sem correspondência com as narrativas nas quais nos reconhecemos e com nossa materialidade, mas sempre funcionando como mecanismos de subjetivação e de produção de significados.

Principalmente nos ambientes de comunicação síncrona, onde se realiza a troca simultânea de mensagens, a necessidade de rapidez na interlocução e as particularidades desses meios vêm produzindo um uso da linguagem inovador, que mistura características da escrita e da oralidade. Embora sempre tenha havido distintas formas de escrita (a linguagem que utilizamos para escrever uma carta pessoal é bastante diferente do tipo de linguagem utilizada num relatório técnico), parece que esse uso de uma linguagem internautica, que não tem o menor respeito com as regras formais, ainda que permita uma comunicação eficiente e rápida, tem mostrado isso com maior clareza. O intenso uso desses recursos por uma parte dos internautas está produzindo uma ressignificação do papel da linguagem e do letramento em geral, com efeitos que ultrapassam o ciberespaço.

É sempre um sinal claro de que uma novidade “chegou” quando as pessoas em outras situações lingüísticas começam a repeti-las na fala. Portanto, é de grande interesse notar o modo como as características do *netspeak* já começaram a ser usadas fora das situações mediadas por computador, mesmo tendo o veículo se tornado disponível para as pessoas somente na década passada.

[...] Quantos desses desdobramentos vão se tornar uma característica permanente do inglês no século XXI é impossível dizer. O mesmo se aplica ao impacto da Internet em outras línguas (CRYSTAL, 2005, p.95-96).

⁶⁴ O nome desse aplicativo é um jogo sonoro, de origem inglesa, para I Seek You - eu procuro você.

⁶⁵ Tomo identidade como “as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (HALL, 1997, p.26). Ou seja, a identidade é uma forma de representação do sujeito, em constante transformação e exibindo fraturas. No caso da comunicação via internet, usarei o termo identidade para designar um conjunto de características que os sujeitos se atribuem na criação de suas descrições *on-line*.

A linguagem sincopada dos internautas pode ser entendida como uma nova forma lingüística que entra na arena dos significados, disputando espaço e modificando os posicionamentos. São significados produzidos além dos muros escolares, mas que estão se inserindo nas salas de aula, seja por meio de posturas mais conservadoras, que temem que esse uso “não-autorizado” da linguagem destrua o “bom” uso da língua, seja por meio de posturas mais próximas aos Estudos Culturais, que entendem esse uso como uma forma de cultura e que o trazem para escola para tomá-lo como um elemento de discussão. Em geral, temos percebido que os jovens usuários de internet têm discernimento em que situações lhes é permitido o uso da linguagem internáutica e quando é conveniente o uso da linguagem culta.

A internet e seus mecanismos de comunicação contribuem para que os processos identitários se desterritorializem. A identidade é uma invenção e não um construto transcendente ligado ao sujeito. Ela nunca foi una ou estável, mas sua fragmentação e volatilidade estão se acentuando na Contemporaneidade. Algumas categorias que tradicionalmente eram representadas como doadoras de identidade vêm perdendo força e cedendo espaço para outras novas que estão sendo criadas. A localidade, um dos marcos identitários mais importantes da Modernidade, tem uma menor importância para os grupos contemporâneos que se constituem a partir de determinadas idéias, gostos e comportamentos, aos quais muitas vezes chamamos *tribos*⁶⁶. Entretanto, se a localidade constituía um marco identitário com validade de longo prazo, as tribos são marcos identitários de curto prazo, consumíveis, como são elas próprias. Tribos aparecem e desaparecem, na maioria das vezes, em curtos períodos de tempo.

Nas identidades que vestimos no ciberespaço não precisamos pagar tributos aos locais onde nascemos e/ou vivemos. A identidade pela qual nos damos a conhecer pode ser produzida com narrativas que não estejam nem mesmo atreladas a nosso corpo, a nosso gênero, a nossa raça, a nossa idade, a nossos atributos físicos. Às vezes, o ciberespaço dá a sensação de que “posso ser quem eu quiser”. Em determinados recursos de comunicação *on-line*, sendo os *chats* o principal exemplo, parece que podemos mudar de identidade como

⁶⁶ A expressão tribos, utilizada por Maffesoli (1987) na obra *O tempo das tribos* e retomada pelo mesmo na obra *Sobre o Nomadismo* (MAFFESOLI, 2001), vem sendo amplamente utilizada, tanto em trabalhos acadêmicos como pela mídia. O sociólogo francês analisa os comportamentos dos jovens nos centros urbanos sob a égide do nomadismo, da fragmentação e de um certo tipo de consumo, mostrando a constituição de grupos marcados pela efêmeridade, com inscrição local e desprovidos de organização.

quem muda de roupa⁶⁷. Gostaria de problematizar essa noção que podemos nos tornar quem desejamos no ciberespaço. Nas narrativas que utilizamos para nos descrever nesse tipo de comunicação, a invenção da identidade se desterritorializa e permite enfraquecer os laços com a materialidade, caso desejemos. Nem por isso não encontra amarras e fronteiras. São outros limites, mais elásticos, sutis e voláteis. Mas, para que não se caia numa representação de internet como uma tecnologia autônoma (STERNE, 1999), não devemos pensar nos processos que lá ocorrem como desvinculados de outros processos sociais. A internet é mais um componente do contexto cultural onde desenvolvemos nossas experiências e construímos as representações. Mesmo que permitindo um maior espaço de criação, a invenção de uma identidade internáutica está articulada com nossa rede de significados. Ela se constitui a partir dessa rede e, simultaneamente, a modifica, numa relação de imanência. As identidades internáuticas estão articuladas com a subjetividade, numa relação de produção mútua.

A reconstrução e transformação da identidade atinge a velocidade do transporte de dados na Contemporaneidade. Dentro dos ambientes virtuais, essa velocidade é ainda mais acentuada. Tentar classificar as identidades que habitam o ciberespaço com o binômio verdadeiro/falso é cair na armadilha do jogo da verdade moderno. Entretanto, penso ser importante marcar que seu processo de criação e os significados que são atribuídos a elas são diferentes daqueles das identidades vivenciadas no espaço material. A veloz criação e destruição de identidades internáuticas, identidades descartáveis⁶⁸ das quais podemos nos livrar com certa facilidade, amplificam o sentimento de desengajamento e desterritorialização. A volatilidade das identidades e dos relacionamentos que travamos *on-line* aumenta aquilo que Giddens (1991) chama de desencaixe. “Por desencaixe me refiro ao ‘deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 1991, p.29). O desencaixe “retira a atividade social dos contextos localizados, reorganizando as relações sociais através de grandes distâncias tempo-espaciais” (GIDDENS, 1991, p.58).

Personas internáuticas são criadas para que os sujeitos possam participar das chamadas comunidades virtuais. Essas *personas* tornam-se parte da identidade do sujeito e

⁶⁷ Aqui faço um trocadilho como uma expressão usada nos *chats*. Trocar de roupa num *chat* significa sair da sala e retornar com um novo *nick*, ou seja, com um novo apelido.

⁶⁸ Volto a ressaltar que, mesmo altamente voláteis e fragmentárias, não se deve tomar as identidades internáuticas como falsas. Elas constituem parte da subjetividade e estão integradas àquilo que cada um entende como realidade. Ainda que os processos de criação de identidades *on-line* sejam distintos daqueles que tradicionalmente ocorrem na vida cotidiana, com seus processos de sedimentação, isso não significa que sejam menos reais.

estão imbricadas na produção da subjetividade. As comunidades podem ter formas diversas. No início, elas se resumiam a grupos de discussão. Depois, vieram as salas de bate-papo, os *softwares* de mensagens instantâneas e os jogos *on-line*. Atualmente, juntam-se a essas opções os *sites* de relacionamento, como o Orkut, e os diários virtuais, chamados *blogs*. Em todos os casos, podemos interagir com outras pessoas que nos são desconhecidas. Para poder realizar a comunicação, criamos uma *persona* virtual, que terá um *nick*⁶⁹ e será descrita de uma determinada forma, tanto em relação a seu aspecto físico, quanto em relação a aspectos de sua personalidade. Criamos narrativas que nos representam para a comunidade, criamos uma identidade para usarmos no ciberespaço, que poderemos aceitar como mais ou menos representativas daquilo que pensamos ser. Na maioria das vezes, podemos destruir essa identidade com um simples clique do *mouse*. Nos *sites* de relacionamento, podemos colocar uma fotografia, mas alguns colocam imagens de personagens em quadrinho, figuras abstratas, fotografias suas na infância ou algum outro tipo de imagem, furtando-se a revelar suas características físicas atuais.

De acordo com o que vimos anteriormente, o acesso a comunidades é a subcategoria que mais tem ocupado os internautas brasileiros. Mas será possível existir comunidade quando as identidades não têm a mínima estabilidade e quando o que os sujeitos mais desejam é desengajar-se, pois ser livre é o imperativo? As comunidades virtuais certamente não se parecem com as antigas comunidades territoriais, onde os membros achavam-se ligados por compromissos éticos de longo prazo. Porém, sua existência não pode ser negada, tendo em vista que milhares de pessoas aí interagem. Para alguns, essas comunidades assumem uma importância incomensurável, podendo chegar a um extremo de serem consideradas uma realidade mais concreta do que aquela das relações presenciais. As comunidades virtuais baseiam sua existência em outros valores, distintos daqueles tradicionais, mas que expressam uma nova forma de significar a realidade. Para muitos, a contingência das comunidades virtuais constitui-se numa prova de sua pouca importância e até de sua irrealidade. Tomar o efêmero como algo falso ou de pouco valor parece-me um pensamento ainda imbuído da lógica moderna. Na Contemporaneidade, a durabilidade já não se constitui num valor. O reconhecimento do valor hoje está desvinculado da noção de duração. Tome-se como exemplo as artes plásticas: os quadros e esculturas modernos foram

⁶⁹ *Nick* – forma abreviada de *nickname* (apelido). Refere-se ao nome com que nos apresentamos numa comunidade. Muito frequentemente o *nick* é criado para passar uma idéia sobre a pessoa (ex: G@tinha, Lobo Solitário, Cowboy, Louco por Música,...).

substituídos pelas instalações, muitas delas feitas com materiais que se desintegram em apenas poucos dias.

As comunidades virtuais mais parecem aquilo que Bauman (2003) chama de comunidades estéticas, não exigindo compromissos de longo prazo e que podem ser abandonadas no instante em que desejarmos. Servem para dar um pouco de conforto, para confirmar que existem outros como nós. As comunidades estéticas são comunidades pertencentes à realidade e podem produzir fortes efeitos sobre a subjetividade. Mas, ao contrário das tradicionais comunidades éticas, a relação de pertença é uma relação eletiva e que pode ser cancelada com facilidade. A comunidade ética está ligada ao território e dela fazem parte todos habitantes, sem que haja a opção de estar fora, a menos que se possa evadir-se do lugar.

Para Bauman (2001), a civilidade é a arte de convivermos com os estranhos que compartilham conosco o espaço da cidade. “O encontro com estranhos é um evento sem passado. Frequentemente é também um evento sem futuro” (BAUMAN, 2001, p.111). A civilidade é uma espécie de máscara que colocamos, permitindo uma sociabilidade liberada de sentimentos, que não venha a constranger ou sobrecarregar o outro. O espaço urbano é civil porque permite “que as pessoas [o] possam compartilhar como *personas publicas* – sem serem instigadas, pressionadas ou induzidas a tirar as máscaras e ‘deixar-se ir’, ‘expressar-se’, confessar seus sentimentos mais íntimos e exibir seus pensamentos, sonhos e angústias” (BAUMAN, 2001, p.112). Esse espaço urbano público e compartilhado por estranhos é característico da Modernidade. Os espaços urbanos públicos contemporâneos vêm deixando de ser espaços de convívio com estranhos, espaços civis. Cada vez mais podemos nos encontrar fisicamente próximo dos estranhos sem necessitar interagir com ele. Se os espaços “públicos, mas não civis” evitam o intercâmbio, estratégias que nos livram de vez da presença de estranhos são ainda mais atraentes. O preço que pagamos é um isolamento crescente. Ironicamente, podemos nos comunicar instantaneamente com todos em todas as partes, mas parece que os laços que nos unem às outras pessoas são cada vez mais fracos⁷⁰. “As ênfases estão mudando e nunca estivemos tão perto daquela solidão que Norbert Elias descreveu para o *Homo clausus*” (VEIGA-NETO, 2002, p.175).

Mas a Contemporaneidade cria seus artefatos para tentar nos livrar dessa incômoda clausura, ainda que por instantes fugidios. As salas de *chat* são dispositivos que nos dão essa sensação de não estarmos sós, sem que necessitemos da incômoda presença física do

⁷⁰ Sobre a precarização das relações afetivas em diversas dimensões (casais, família, amigos, comunidade) ver Bauman (2004).

estranho. Nesses lugares podemos desfrutar do prazer da conversação numa relação marcada pela volatilidade. Ao contrário das relações presenciais, que impõem o peso da materialidade corporal do outro, no ambiente virtual podemos escapar, sumir, desaparecer no exato instante em que desejarmos. Esse outro a quem desejamos conhecer, com quem desejamos nos relacionar, já não nos assusta com sua presença. São relações desterritorializadas, desregulamentadas e descomprometidas, que desconstroem a civilidade. Se na cidade moderna devíamos poupar os estranhos de nossa intimidade, revestindo esses contatos com rituais de cortesia impessoal, no mundo dos *chats* podemos falar o que desejamos, expor nossos mais íntimos segredos, pois estamos protegidos pelo anonimato e pela volatilidade da rede. Na maioria das vezes, o que interessa aos frequentadores de *chats* é a comunicação, não importando muito quem seja o interlocutor. É um novo arranjo de (in)visibilidades. Sant'anna (2002, p.108) comenta as disposições da sociedade contemporânea observando que “nesse novo arranjo, a comunicação transformase num imperativo inquestionável e os comunicantes, seres incertos, questionáveis e rapidamente substituíveis”.

As comunidades que promovem a cibernsociabilidade têm se tornado a base para a estruturação dos ambientes digitais de EaD.

7 A AULA SEM SALA

Pode-se prever que a Educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado – mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário.

(DELEUZE, 1992, p.216)

Chama-se de Educação a Distância (EaD)⁷¹ os processos de ensino-aprendizagem nos quais o professor e os alunos não compartilham o mesmo lugar simultaneamente, necessitando que sua relação seja mediada por algum tipo de tecnologia. Essa modalidade educacional tornou-se virtualmente possível a partir da invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV. Desde então havia a possibilidade de massificar a circulação da informação, separando o emissor e o receptor espacial e temporalmente, o que modificou a relação da Humanidade com o conhecimento e produziu profundas transformações no pensamento e na cultura. A imprensa foi a primeira tecnologia que tornou economicamente viável transmitir o conhecimento sem a co-presença do professor e dos alunos, tendo em vista os altos valores dos livros copiados à mão que existiam até então. Na época de sua invenção, as escolas apresentaram grande resistência ao livro impresso, pois temiam tornar sua função obsoleta e desnecessária. Pensava-se que, havendo livros com valor acessível, bastaria lê-los em casa para ter acesso à educação (ALVES, 2005). Como podemos ver, isso nunca chegou a acontecer... Entretanto, esse mesmo temor alimentou diversos professores e intelectuais quando surgiram os primeiros materiais instrucionais da telemática. De acordo com as análises do capítulo 9, nada hoje aponta para o fim da escola, nem dos professores, ainda que suas funções possam estar sofrendo deslocamentos.

⁷¹ Atualmente, diversos autores estão tratando os termos Educação a Distância e Ensino a Distância como práticas distintas. Segundo Landim (1997), Ensino a Distância refere-se a cursos cuja metodologia está centrada no ato de ensinar, ou seja, no professor, com baixa participação do aluno na construção do conhecimento. Nesses casos, o aluno recebe um material de estudo com o conteúdo a ser aprendido e realiza avaliações finais para verificar a aprendizagem do que foi apresentado, sem que haja interações e discussões com o grupo. Já na Educação a Distância, o aluno desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, havendo uma preocupação de proporcionar uma formação de maior abrangência. Nesse tipo de prática, são previstos recursos e orientação metodológica que incentivem a participação dos alunos e promovam a interatividade. Os antigos meios utilizados em cursos a distância – correspondência, rádio e TV – permitiam, basicamente, o Ensino a Distância. A internet, com suas ferramentas de interação, tornou possível a Educação a Distância. Adotei neste trabalho a expressão Educação a Distância, tendo em vista que irei tratar, principalmente, de cursos que utilizam os recursos de interatividade. Para maior clareza, usarei esse termo indiscriminadamente, aplicando-o mesmo naqueles casos que seriam classificados como ensino.

7.1 Desenvolvimento da Educação a Distância

Apesar da imprensa, inventada no século XV, ter tornado disponível o recurso que serviria como mídia para as primeiras iniciativas de EaD, será somente no século XVIII que aparecerá o primeiro curso que se conhece nessa modalidade e será no século XIX que essa forma de ensino irá se difundir. Até então, era difícil distribuir os materiais impressos, condição necessária para os cursos por correspondência. Os serviços postais da Europa e dos EUA tornam-se mais organizados e populares a partir do século XVIII, sendo, na maioria das vezes, realizados por instituições estatais. É nessa época que começam a ser oferecidos serviços regulares de entrega domiciliar de correspondências. O primeiro curso por correspondência de que se tem registro foi anunciado em março de 1728, na Gazeta de Boston. Tratava-se de um curso de taquigrafia. O anúncio prometia que qualquer um que desejasse aprender essa arte poderia receber lições por correspondência, que seriam enviadas semanalmente. Assegurava, ainda, que as pessoas de qualquer parte do país seriam tão bem atendidas quanto aquelas residentes em Boston (DEGREEINFO, 2005). No século XIX, são desenvolvidos outros cursos por correspondência de taquigrafia, além de cursos de música e língua estrangeira, nos EUA e Europa.

Em 1858, a Universidade de Londres concede os primeiros certificados a alunos que estudaram por correspondência. Entre 1880 e 1900, diversas instituições acadêmicas dos EUA passam a oferecer cursos por correspondência, inclusive a Universidade de Chicago, que iniciou esse tipo de atividade em 1892. Esses primeiros cursos universitários por correspondência ensinavam ofícios de pouco reconhecimento social e eram dirigidos, em sua maioria, a trabalhadores sem condições de estudar de forma regular (LITWIN, 2001). No século XX foram criados novos cursos de formação profissional por correspondência. Nos EUA, foram oferecidos cursos para adultos que não tinham tido a oportunidade de frequentar a escola primária na infância. Em 1922, a Universidade da Pensilvânia ministra os primeiros cursos via rádio (DEGREEINFO, 2005). O que impulsionou o desenvolvimento desses primeiros cursos foi a necessidade de formação de mão-de-obra capacitada a exercer os ofícios de uma sociedade industrializada. Eles tinham por finalidade suprir as necessidades das classes populares, que não tinham condições de frequentar cursos técnicos.

No Brasil, o primeiro curso por correspondência de que se tem notícia propunha-se a ensinar datilografia e foi divulgado através de um anúncio de jornal, no final do século XIX (NEAD, 2005). As primeiras experiências nacionais com êxito e abrangência foram a do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e a do Instituto Universal Brasileiro, em 1941. Ambos ofereciam cursos profissionalizantes. O primeiro desenvolvia seu trabalho por meio da

remessa de material impresso e transmissões de rádio. O Instituto Universal Brasileiro trabalhava com cursos por correspondência (KENSKI, 2005). Essas instituições existem até hoje e continuam trabalhando com EaD, agora utilizando o apoio da internet. O Instituto Rádio-Monitor chama-se, atualmente, Instituto Monitor e já não utiliza rádio. Elas continuam a oferecer cursos de formação profissional, além de cursos supletivos.

Na década de 40 é criada a Universidade do Ar, que utilizava programas radiofônicos para transmitir cursos de capacitação para professores e técnicas comerciais para empresários e trabalhadores. Entre 1961 e 1965, funcionou o Movimento Nacional de Educação de Base, que também utilizava o rádio, sendo que os alunos passavam por uma supervisão periódica. Esse projeto foi concebido pela Igreja Católica e patrocinado pelo Governo Federal. Na década de 70, foram criados o Projeto Minerva, também transmitido por rádio, e a Fundação Roberto Marinho, uma organização privada que oferecia cursos supletivos via TV, com apoio de material impresso (KENSKI, 2005).

Em meados do século XX, surgiram as primeiras instituições universitárias com foco na EaD. Em 1951, a Universidade da África do Sul passa a atuar somente com cursos a distância. Em 1969, é criada a Open University, na Inglaterra, até hoje considerada internacionalmente a mais importante universidade não-presencial. Na década de 70, surgem outras instituições que se tornaram referências em EaD: a Fern Universität, na Alemanha, e a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), na Espanha. Pouco depois, são criadas na América Latina a Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal a Distância, da Costa Rica (LITWIN, 2001). Desde então, foram criadas mais algumas outras universidades com a proposta de atuar predominantemente em EaD. Além disso, algumas universidades com tradição em educação presencial passaram a oferecer alguns cursos de graduação e pós-graduação a distância. No Brasil, até a década de 90, as atividades não-presenciais tinham pouca penetração na área acadêmica, contando-se com algumas poucas experiências isoladas.

A comercialização da internet redesenhou o cenário da EaD, promovendo uma grande expansão. Os chamados ambientes de aprendizagem, *sites* desenhados para serem utilizados como suporte para a EaD, tornam possível disponibilizar material para os alunos sem custos com impressão e postagem e são facilmente atualizáveis. Além disso, o uso de ferramentas de comunicação *on-line* torna mais fácil a interação com o professor, além de permitir também a interação com os colegas, o que não era possível até então. Nos ambientes de aprendizagem, o professor pode acompanhar a produção do aluno de forma bastante próxima, monitorando sistematicamente o que cada um produz textualmente ao longo do

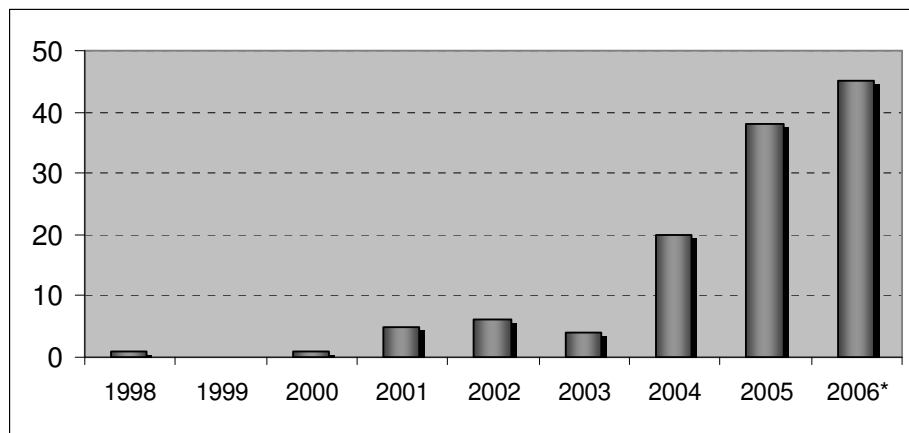
curso. Essas produções textuais, que, em geral, são uma exigência a ser cumprida, funcionam como uma espécie de presença numa ciberclasse. Com a introdução dos recursos da internet na EaD, muitas instituições de ensino superior que operavam somente com educação presencial passaram a oferecer cursos a distância ou os chamados cursos semipresenciais, em que parte do curso se desenvolve presencialmente e parte a distância.

Segundo estatísticas do governo dos EUA, já em 2001, 56% das instituições de ensino superior daquele país ofereciam cursos a distância (NCES, 2005). O *site* Universities.com (2005), que tem por objetivo apresentar ofertas de EaD nos EUA, contabilizava, em 2005, 1164 cursos de graduação e pós-graduação a distância. Segundo esse mesmo *site*, os cursos mais procurados nos EUA eram:

1. Mestrado em Educação;
2. Doutorado em Educação;
3. Doutorado em Psicologia;
4. Bacharelado em Administração de Empresas;
5. Mestrado em Administração de Serviços de Saúde;
6. Mestrado em Psicologia;
7. Mestrado em Enfermagem;
8. MBAs;
9. Mestrado em Recursos Humanos;
10. Doutorado em Administração de Empresas;
11. Doutorado em Administração de Serviços de Saúde;
12. Bacharelado em Engenharia.

Talvez o mais importante na lista acima seja a absoluta predominância de cursos de pós-graduação. Entre os doze cursos mais procurados, aparecem apenas duas graduações. Esse dado vem comprovar o que alguns estudos já apontam: alunos mais velhos e cursos de níveis mais avançados, o que supõe uma maior maturidade intelectual, são fatores que propiciam melhores resultados na EaD.

No Brasil, segundo dados da Secretaria de Ensino Superior (BRASIL, 2006), até junho de 2006 havia 93 instituições de ensino superior credenciadas para oferecerem cursos de graduação a distância. Essas instituições também podem oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* nessa modalidade. Os dados apresentados permitem que se trace uma evolução do número de instituições credenciadas, conforme mostra a Figura 7.1. Observamos que desde 2004 o crescimento do número de credenciamentos foi bastante acentuado.



* Estou utilizando uma projeção para 2006. Até junho já haviam sido credenciadas 22 instituições.

Figura 7.1 — Evolução do número de instituições credenciadas para oferecer graduações a distância (BRASIL, 2006)

A Figura 7.2 mostra a distribuição dos cursos credenciados para serem ministrados a distância no ano de 2003 (nos últimos anos o MEC vem dando autorizações para instituições, sem especificar o curso). Observamos uma total hegemonia de cursos na área de Educação, onde incluímos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Em seguida, aparecem cursos de Licenciatura de Biologia, Matemática, Física, Química e Letras, o que indica que, na época, os cursos para formação de professores compunham a quase totalidade de graduações a distância.

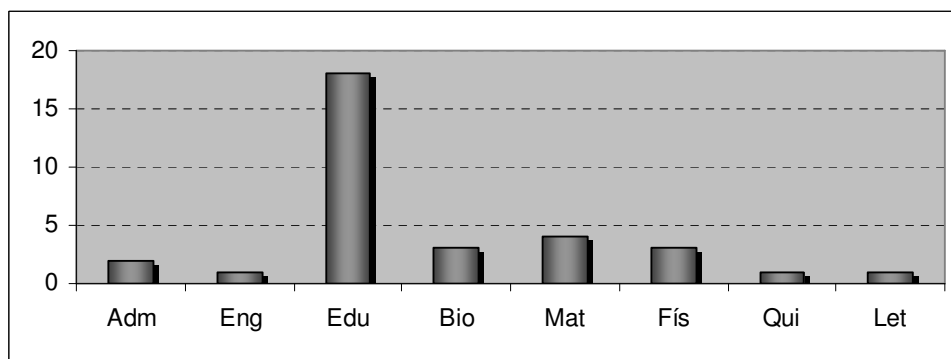


Figura 7.2 — Distribuição por área de conhecimento das graduações a distância credenciadas até 2003 (BRASIL, 2004)

A Figura 7.3 mostra a distribuição nas regiões do Brasil das instituições credenciadas para oferecer graduações a distância. Relacionando o número de habitantes com o número de instituições, observamos uma forte concentração destas instituições na Região Sul.

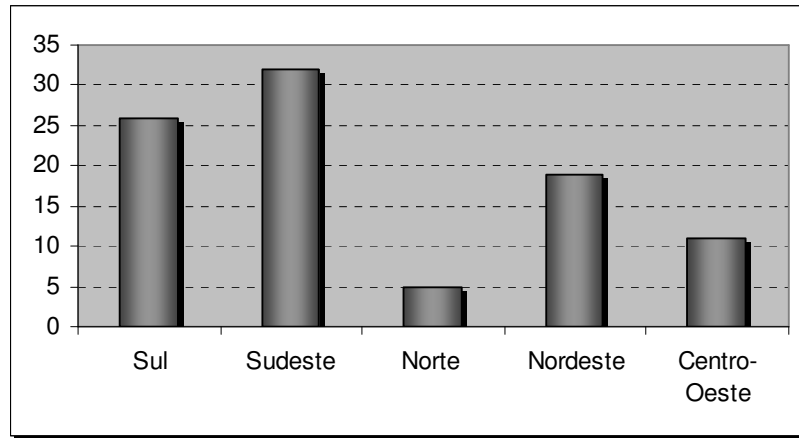


Figura 7.3 — Distribuição nas regiões do Brasil das instituições credenciadas para oferecer graduações a distância, em 2005 (BRASIL, 2006)

Os dados mostram uma grande ampliação na oferta de graduações a distância neste início de século. Do mesmo modo, cresceu bastante a oferta de pós-graduações a distância. A EaD via internet também tem sido bastante utilizada em programas de educação corporativa. A expansão dos cursos a distância trouxe consigo uma crescente preocupação dos órgãos governamentais com essa modalidade de ensino, o que pode ser percebido com o surgimento de legislação específica para a EaD e da criação da Secretaria da Educação a Distância do Ministério da Educação.

7.2 Legislação Brasileira para Educação a Distância

Tratarei aqui da legislação sobre a EaD no Brasil não para tomá-la como uma origem dos processos, mas para mostrar a cristalização na forma de lei de sentidos que já circulavam no tecido social. A lei nas sociedades de normalização é, na maioria das vezes, a transcrição de normas pré-existentes, num movimento de fortalecimento da mesma através da legislação e da imposição de sanções legais. Os documentos que serão utilizados nesta seção encontram-se disponíveis no portal de Secretaria de Educação a Distância (BRASIL, 2005).

A primeira lei nacional a tratar do tema EaD foi a de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nessa lei, educação e ensino a distância são utilizados como sinônimos e de forma indiscriminada. Na seção em que trata do Ensino Fundamental, a LDB indica que esse nível escolar deve ser presencial, exceto em situações emergenciais. Isso sinaliza uma compreensão de que, frente às exigências de autogoverno características da modalidade, ela só poderá ser bem sucedida com sujeitos que já tenham desenvolvido essa competência e que é papel da escola

desenvolvê-la. Portanto, parece que para a escola contemporânea já não basta ensinar aos alunos a cumprirem horários e obedecerem ordens, mas deve ensinar técnicas de autogestão.

O artigo 80 do título VIII dessa lei irá tratar especificamente da EaD. Na época em que foi elaborada a LDB, apenas se iniciava o uso da internet no Brasil e a EaD era mediada, em geral, pelas transmissões de rádio e TV, além de materiais impressos. Isso fica muito claro quando esse artigo define em seu parágrafo 4 algumas facilidades a serem concedidas no uso dessas mídias com finalidades educativas. O artigo 80 determina que apenas instituições credenciadas pela União poderão oferecer cursos a distância. Portanto, o credenciamento de cursos a distância deve ser antecedido por um credenciamento da própria instituição que a autorize a oferecer essa modalidade de cursos. A Figura 7.1, apresentada na seção anterior, mostra a evolução do número dessas instituições.

O artigo 80 da LDB foi regulamentado pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que legisla sobre cursos de Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos, cursos de Educação Profissional e Ensino Superior. Podemos destacar como um ponto importante desse decreto a equiparação dos cursos presenciais e a distância, por meio da autorização para transferência e para aproveitamento de créditos entre essas modalidades. Ele também determina a necessidade de exames presenciais nos cursos a distância, o que deve ser levado em conta nos projetos de cursos e traz limitações em relação a sua abrangência geográfica. No caso de Ensino para Jovens e Adultos e Educação Profissional, os exames presenciais poderão ser realizados em instituições credenciadas apenas para esse fim. O Decreto nº 2.494 também determina a obrigatoriedade de divulgação das instituições credenciadas para oferecer cursos a distância, o que vem sendo realizado pelo *site* da Secretaria de Educação a Distância. Os procedimentos e critérios para o credenciamento das instituições para oferta de cursos de graduação e de educação profissional serão definidos pela Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998.

Os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* foram regulamentados somente três anos depois, pela Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. De acordo com o documento, para oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* também é necessário o prévio credenciamento da instituição. O mesmo credenciamento autoriza uma instituição a oferecer cursos de graduação e de especialização. Já para oferecer cursos *stricto sensu* é necessária somente uma autorização para o funcionamento do curso. A necessidade de exames presenciais fica mantida em ambos os casos, bem como a obrigatoriedade de realizar

presencialmente os exames de qualificação e as defesas de dissertações de mestrado, teses de doutorado e de monografias dos cursos *lato sensu*.

O último documento oficial que regulamenta a EaD em todos os níveis de ensinos é o Decreto 5.622, de 22 de dezembro de 2005, que não apresenta grandes alterações em relação ao que já havia anteriormente.

Não são apenas os cursos de graduação credenciados como cursos a distância que podem oferecer atividades não-presenciais. Em 2001, por meio da Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001 (BRASIL, 2005b), o Ministério da Educação permitiu que os cursos de graduação presenciais passassem a oferecer disciplinas na modalidade a distância ou semipresencial. A carga horária dessas disciplinas não pode ultrapassar o limite de 20% da carga horária total do curso. Esse documento indica o avanço da EaD na passagem do século XX para o século XXI, bastante impulsionado pela disseminação do uso da internet. Isso fica bastante claro quando, no seu artigo 2º, a Portaria determina que essa oferta deve incluir métodos que incorporem o uso de tecnologias de informação e comunicação. A Portaria nº 2.253 foi substituída pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2005c), cuja principal modificação diz respeito à forma de comunicar ao SESu as alterações curriculares realizadas pela introdução de atividades não-presenciais nos curso de graduação.

Além da legislação, o Portal da Secretaria de Educação a Distância também apresenta o documento *Os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância* (BRASIL, 2005a), que tem por objetivo orientar a elaboração de projetos de cursos de graduação a distância, de modo a garantir a qualidade do ensino. Esse documento traz recomendações referentes aos diversos aspectos que devem ser contemplados no projeto a ser apresentado ao MEC para obter autorização para o funcionamento de um curso de graduação a distância. No texto, podem-se observar diversos pontos que estão articulados com os eixos de pesquisa que foram propostos no capítulo 2 e que comento a seguir.

Segundo esse documento, “o uso das novas tecnologias da informação e das comunicações pode tornar mais fácil e eficaz a superação das distâncias, mais intensa e efetiva a interação professor-aluno, mais educativo o processo de ensino-aprendizagem, mais verdadeira e veloz a conquista de autonomia pelo aluno” (BRASIL, 2005a, p.6). Nessa frase encontramos relações com os três eixos da pesquisa. Embora não seja nomeada uma tecnologia específica, os termos da citação levam a pensar na internet como principal recurso de mediação. Em primeiro lugar, a afirmação de que as tecnologias de informação e comunicação colaboram na superação de distâncias, mostra que o uso de tecnologias na EaD está acentuando a compressão espacial. Já a noção de uma tecnologia que intensifica as

interações e torna o processo mais educativo constitui uma representação da tecnologia como sendo capaz de preencher a ausência do corpo e promover uma co-presença num espaço digital onde o tempo parece não importar. Por fim, ao referir-se à tecnologia como um instrumento que torna possível acelerar a conquista da autonomia pelo aluno, a toma como um mecanismo que torna o governmento dos sujeitos mais eficaz, colaborando para desenvolver sua competência de gerir a própria vida.

Também o documento refere-se ao papel do professor na EaD como sendo o de “conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem” (AUTHIER *apud* BRASIL, 2005a, p.8). Essa identidade constituída para o professor (que também pode ser chamado tutor ou orientador) retira-lhe a atribuição de conduzir o processo educacional, pois deverá somente acompanhar os alunos. O professor não é mais um centro. Na EaD via internet, as múltiplas ferramentas de interatividade e os recursos para apresentar conteúdos e instruções para as tarefas a serem desenvolvidas, estilhaçam qualquer centralidade possível. Ao designá-lo como um conselheiro, faz lembrar as palavras de Bauman (2001, p.77): “uma diferença crucial entre líderes e conselheiros é que os primeiros devem ser seguidos e os segundos precisam ser contratados e podem ser demitidos. Os líderes demandam e esperam disciplina; os conselheiros podem, na melhor das hipóteses, contar com a boa vontade do outro”. Se na Modernidade o saber do professor assegurava um lugar de liderança, na Contemporaneidade garante, no máximo, um bom contrato. O próprio lugar de saber antes ocupado pelo professor agora é compartilhado com outros atores, pois os docentes não apenas têm que aprender a utilizar as tecnologias de informação e comunicação e desenvolver a capacidade de ministrar cursos a distância, como também devem aprender a “conviver com alunos que eventualmente conhecem mais a tecnologia do que eles mesmos, estabelecendo uma relação de aprendizado recíproco” (BRASIL, 2005a, p.8). Também o papel de parceiro de especialistas em tecnologia que é atribuído ao professor alinha sua identidade com o discurso contemporâneo, no qual a solidariedade e a colaboração se transformam em parcerias. A parceria do professor com o especialista em tecnologia para propor estratégias de ensino mais uma vez reforça a noção de divisão do lugar de saber, tendo em vista que já não é sua responsabilidade exclusiva o planejamento do curso.

Ao que parece, a EaD não é apenas um instrumento para o governmento de alunos, mas do próprio professor, que, segundo *Os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância*, deve manter um processo contínuo de auto-avaliação e deve monitorar permanentemente a produção dos alunos, respondendo perguntas e enviando comentários com a maior rapidez

possível. O relógio da sala de aula foi substituído por uma temporalidade contínua, sem delimitações dos períodos de trabalho.

O aluno, por sua vez, estará submetido a uma avaliação “contínua e abrangente” (BRASIL, 2005a, p.12). O exame e a sanção da escola disciplinar moderna estão sendo substituídos por uma avaliação realizada através de controle contínuo e pelos *feedbacks* dos conselheiros. O aluno poderá estudar “no tempo e local que lhe são adequados” (BRASIL, 2005a, p.3) e poderá “em função de sua experiência e conhecimentos prévios, encurtar o tempo de estudos” (BRASIL, 2005a, p.6). Além disso, a instituição deverá “assegurar flexibilidade no atendimento ao aluno, oferecendo horários ampliados e/ou plantões de atendimento” (BRASIL, 2005a, p.10). A individualização do uso espaço-temporal não apenas promove a transformação desses conceitos, mas também funciona como um instrumento de governamento dos alunos, pois a EaD, ao dar-lhe a liberdade de escolha e a flexibilidade, pede-lhe que retribua com autocontrole. “Para muitos alunos, parece ser fácil estudar a distância. Na verdade não é. Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo” (BRASIL, 2005a, p.14). Assim como para os professores, para os alunos a EaD também é um novo desafio, exigindo novos aprendizados, não apenas de conteúdos, mas de comportamentos. E a instituição deve zelar para que isso ocorra, devendo orientar “o aluno quanto às características da Educação a distância e quanto a direitos, deveres e atitudes de estudo a serem adotadas” (BRASIL, 2005a, p.11). A disciplina escolar, aprendida a duras penas nos muitos anos passados nas salas de ensino fundamental e médio, já não dá conta do que se espera do aluno de um curso de graduação a distância. O aluno nessa modalidade de curso será remodelado por práticas de governamento independentes de distâncias espaço-temporais. Ao aluno de EaD não se pede mais que saiba ficar tranqüilo em seu lugar, cumprindo os horários estabelecidos, mas que ele próprio gerencie seu ritmo de estudo.

A legislação tem sido bastante incisiva na necessidade de uso de tecnologias de informação e comunicação em EaD. Hoje, dificilmente será aprovado um projeto de curso a distância que não preveja o uso da internet. A distribuição de material impresso e outros recursos de apoio, complementada pelo contato por telefone ou por correspondência do aluno com o professor, já não basta. O desenvolvimento de sistemas para dar suporte a cursos a distância via internet tem sido tema de projetos tanto em universidades, quanto em empresas especializadas.

7.3 Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Atualmente, a maioria dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão realizados na modalidade a distância ou na modalidade semipresencial utiliza a internet, ainda que possa, por vezes, complementá-la com outros recursos, como material impresso e videoconferência⁷². Também existem cursos profissionalizantes e cursos para educação de jovens e adultos com suporte *web*. Além disso, essa solução vem sendo empregada pelas empresas em seus programas de educação corporativa. A expansão da EaD está sendo acompanhada por diversos estudos e pesquisas, que têm por finalidade dar subsídios a professores e instituições que estejam atuando nessa modalidade educacional. Isso ocorre porque, nas palavras de Peters (2001, p.47) “ensinar e estudar foram atos que sempre ocorreram em *proximidade* física. Isto se fixou firmemente na consciência das pessoas. Por isso o ensinar e o estudar a distância é considerado de antemão como excepcional, não comparável ao estudo *face-to-face* e, muitas vezes, também como especialmente difícil”. Essa nova maneira de ministrar cursos ainda causa estranhamento tanto em professores, quanto em alunos, que estão tendo que se adaptar a uma outra forma de educação, mediada por recursos tecnológicos muito recentes, onde o principal diferencial são as formas de comunicação que prescindem da simultaneidade e da co-presença.

Em geral, os cursos a distância utilizam *sites* especialmente desenvolvidos para esse fim. São os chamados ambientes virtuais de aprendizagem ou, simplesmente, ambientes de aprendizagem. Os ambientes virtuais de aprendizagem integram diversas ferramentas que podem ser utilizadas para realizar um curso *on-line*, incorporando recursos para a comunicação síncrona e assíncrona entre os participantes. Cabe salientar a importância que vem sendo dada aos processos comunicativos e às atividades interativas nos cursos a distância com suporte *web*.

Atualmente existem diversos aplicativos para serem utilizados como ambientes de aprendizagem. O aparecimento desse tipo de recurso data de meados dos anos 90. O primeiro ambiente desenvolvido no Brasil foi o *AulaNet*, resultante de um projeto de pesquisa da PUC-RIO e disponibilizado para acesso público em 1998. Desde então, qualquer

⁷² A videoconferência também utiliza a internet para transmissão das imagens e som. Entretanto, a pesquisa proposta não tratará desta ferramenta, atendo-se ao uso daquela parte da internet conhecida como *web*. Essa restrição está embasada em dois pontos: em primeiro lugar, a análise dos significados e usos do espaço e do tempo, das formas de governamento dos sujeitos e das representações de corpo apresentaria aspectos distintos nos dois casos, necessitando o desenvolvimento de duas linhas de investigação. Além disso, pelas dificuldades atuais de acesso a essa tecnologia, a videoconferência tem ainda um uso relativamente restrito, o que se reflete, inclusive na quantidade de artigos que estariam disponíveis para análise.

instituição de ensino pode baixá-lo gratuitamente da internet, instalá-lo em um servidor e oferecer cursos utilizando-o. Outros ambientes surgiram como resultado de pesquisas e são distribuídos gratuitamente. Os mais conhecidos são o *TelEduc*, desenvolvido na Unicamp, e o *Eureka*, desenvolvido pela PUC-PR. Entre os ambientes comerciais, destaco o *WebCT* e o *LearningSpace*. Além destes, muitas instituições de ensino, principalmente de nível superior, e algumas grandes empresas desenvolveram seus próprios ambientes. Algumas universidades chegam, até mesmo, a ter mais de um ambiente desenvolvido pelos diversos cursos da instituição. Está acontecendo uma enorme proliferação dos ambientes de aprendizagem disponíveis, sendo praticamente impossível construir uma lista completa.

Entretanto, não é meu objetivo construir tal listagem. Pretendo apenas apresentar as características gerais desse tipo de recurso, de modo a dar para aqueles leitores que (ainda) não tiveram oportunidade de utilizar algum ambiente virtual de aprendizagem uma idéia de seu funcionamento. Cada ambiente terá uma arquitetura específica e ferramentas distintas, utilizando nomenclaturas próprias para designá-las. O que será apresentado aqui é fruto de minha experiência com diversos ambientes, dentre os quais destaco o *AVA*, desenvolvido na Unisinos, a *Comunidade USEn*, utilizado pelo Sebrae-RS, o *Rooda*, desenvolvido na UFRGS, o *AulaNet* e o *TelEduc*. Também vou me valer das diversas leituras descritivas de outros ambientes. Assim sendo, não citarei fontes específicas para o que tratarei a seguir.

Os ambientes de aprendizagem, em geral, oferecem diversas ferramentas para o professor utilizar em seu curso. Quanto mais sofisticado o ambiente, tanto maior serão as opções. Na maioria deles, o professor pode configurar o curso para trabalhar somente com as ferramentas que ele desejar naquele momento. Grande parte das ferramentas que encontramos nos ambientes foi implementada com base em recursos pré-existentes na internet. Essas ferramentas permitem atividades assíncronas (quando os participantes realizam a tarefa em tempos diferentes) e síncronas (quando todos participantes realizam uma determinada tarefa simultaneamente). As ferramentas aqui apresentadas não esgotam as opções existentes.

- **Apresentação pessoal ou perfil:** todos ambientes pesquisados têm esse recurso. Nessa área, cada membro do curso faz uma pequena apresentação pessoal, para que os participantes possam se conhecer. Em geral, nesse espaço é colocada uma foto.
- **Chat ou sala de bate-papo:** recurso que está presente na maioria dos ambientes. As salas de bate-papo são utilizadas para promover interações síncronas entre todos alunos e o professor, por meio de mensagens escritas.

As sessões de bate-papo, geralmente, são agendadas pelo professor para debater um tema específico. Na maioria dos ambientes, os alunos também podem agendar sessões de *chat*.

- **Fórum ou lista de discussão:** também está presente na maioria dos ambientes. Consiste numa área onde professores e alunos colocam mensagens, discutindo determinados temas. Em geral, o professor organiza os fóruns de maneira a tratar dos temas que estão sendo estudados ao longo do curso.
- **Área de publicação de material de apoio do curso:** ferramenta disponível em todos ambientes pesquisados, ainda que seja denominada de diversas formas. Em geral, nesta área apenas o professor pode publicar material, ainda que alguns ambientes permitam que alunos também o façam.
- **Área de publicação dos trabalhos de alunos ou *portfolio*:** quase todos ambientes apresentam esse recurso. Nesta área, os alunos irão colocar os arquivos contendo os trabalhos solicitados pelo professor.
- **Quadro de avisos, mural ou agenda:** área para colocar informações sobre eventos relacionados ao curso, tais como datas de avaliações e datas de *chats*. Em alguns ambientes é possível agendar também eventos externos, como palestras e congressos. Em alguns casos apenas o professor pode escrever nesta área.
- **Correio:** está disponível na maioria dos ambientes. Tem por finalidade organizar e facilitar o envio de mensagens.
- **Diário:** esta ferramenta é um *blog*⁷³ que será construído pelo aluno. Em geral, aí são registradas as impressões sobre o curso. O diário pode ter acesso restrito ao professor ou ser aberto para todos participantes, dependendo do ambiente. As mensagens aí postadas podem ser comentadas por aqueles que têm acesso à área.
- **Comunicador Instantâneo:** ferramenta que funciona de forma semelhante ao ICQ ou ao MSN. Permite saber que outros participantes do curso, colegas e professores, estão conectados naquele momento, permitindo a troca instantânea de mensagens escritas entre duas pessoas.

⁷³ *Blog* é a forma reduzida da palavra *weblog*. Em geral, é uma página pessoal, com relatos de fatos, sentimentos, opiniões, de forma semelhante aos antigos diários. Periodicamente recebe atualizações, que se somam aos relatos anteriores.

- **Cafezinho, café ou similar:** esse recurso aparece apenas em alguns ambientes e recebe nomes muito diversos. Ele é uma área reservada para interações informais entre alunos, funcionando, em geral, de maneira assíncrona como um fórum. Em alguns casos, poderá ser uma ferramenta síncrona, como um *chat*. Aí os alunos poderão anunciar e discutir assuntos que não estão, necessariamente, vinculados com o curso. A idéia é ter um local para conversas extraclasse como existe o momento do cafezinho num curso presencial.
- **Sinalizador de áreas ainda não visitadas:** esse recurso não era utilizado nos primeiros ambientes, mas está se tornando cada vez mais comum. Ele mostra ao usuário as informações que ele ainda não acessou, tais como mensagens em fóruns, comentários no diário, avisos no mural, novos materiais de apoio. Sua importância foi sendo reconhecida a partir da constatação da dificuldade que tem um usuário para saber o que ele ainda não leu quando no ambiente são utilizados vários recursos. No caso de não haver um sinalizador, cada usuário deveria, quase que diariamente, percorrer todas as áreas do ambiente.
- **Texto colaborativo:** essa ferramenta ainda é pouco utilizada. Funciona de forma semelhante ao *Wiki*⁷⁴, permitindo que um texto seja escrito de forma coletiva. Com esta ferramenta, várias pessoas criam uma página *web* de texto. As contribuições individuais podem ser mapeadas. A tecnologia é bastante recente e só trará bons resultados com grupos que já tenham grande experiência com EaD, tendo em vista que exige alto grau de interação.

As possibilidades abertas pelos ambientes de aprendizagem têm promovido novas formas de ensinar e novas formas de controlar. Os muros foram dissolvidos, a tabela de horários evaporou, mas não se tome isso por liberdade, mas por um deslocamento nos mecanismos de controle. “A experiência da educação a distância não é simplesmente aprender a navegar na Internet ou aprender a usar o e-mail. É necessário aprender a agendar-se, a auto-organizar-se em um espaço e um tempo individuais, já que os espaços da sociabilidade e da coletividade são completamente diferentes daqueles presenciais” (ROCHA, 2005, p.96). Ao professor da EaD cabe uma permanente vigilância não sobre os

⁷⁴ O *Wiki* foi a tecnologia pioneira para criação de texto colaborativo, permitindo que qualquer usuário edite livremente páginas criadas com essa tecnologia, sem necessitar nenhum *software* especial, apenas utilizando um navegador qualquer. É muito conhecido pelo projeto *Wikipedia*, que consiste numa enciclopédia escrita coletivamente, na qual qualquer internauta pode colaborar.

corpos, mas sobre a produção das mentes. Ele deve diariamente, se possível, verificar o que alunos escreveram nas diversas seções do ambiente para, simultaneamente, avaliar as participações e responder as dúvidas que possam surgir. Essa vigilância pode ser exercida a qualquer hora e em qualquer lugar. Mas também os alunos controlam o professor, exigindo respostas rápidas a suas demandas, o que o obriga a conectar-se freqüentemente. Na EaD, professores e alunos ganharam a liberdade de escolher quando e onde desejam trabalhar, mas perderam a liberdade de estarem fora do alcance da escola. Em qualquer local e a qualquer hora é possível aprender e é possível ensinar. Esse é o novo jogo de visibilidades que se impõe na educação via internet.

Acesso Liberado.

8 PERCORRENDO AS REDES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada nós no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies.

(VEIGA-NETO, 1996a, p.30)

Conforme sinalizei nos capítulos anteriores, em especial nos capítulos 3, 4 e 5, estamos passando por transformações importantes na nossa maneira de compreender o mundo e de constituir sentidos para o que chamamos de real. Essas transformações mantêm com os artefatos tecnológicos uma relação de causalidade imanente: num mesmo movimento funcionam como condições de possibilidade para a concepção e desenvolvimento de novas tecnologias e como seus desdobramentos. Neste cenário, observa-se, desde o final do século XX, a emergência da EaD⁷⁵ mediada pela internet, que é o tema desta Tese. Trato neste trabalho de três aspectos que me parecem relevantes em sua articulação com a EaD, que denomino eixos de pesquisa: os significados espaço-temporais, o governo dos sujeitos e as representações de corpo. Na EaD, as rígidas fronteiras que na escola presencial delimitavam o espaço e o tempo em que se dava o ato de ensinar se dissolvem numa distância espaço-temporal que parece ter pouca importância quando as tecnologias de comunicação e informação transportam mensagens acessíveis em qualquer posição que se esteja ocupando. Os participantes de processos de EaD não apenas estão separados por uma distância quadridimensional, composta pelas coordenadas espaço-temporais, como estão em permanente movimento. Com suas conexões, deslocam-se pelo espaço e pelo ciberespaço, sendo localizáveis por seus celulares ou pelos serviços de mensagem instantâneos. Essa mobilidade muitas vezes confunde-se com liberdade. As múltiplas posições que se pode ocupar, as múltiplas opções que se pode escolher, muitas vezes dão-nos a sensação de que rompemos as amarras. Já não temos horários a obedecer ou muros que impeçam nossos movimentos. Mas também já não temos mais a opção de não escolher ou a chance de nos posicionarmos lá onde a escola não possa nos capturar. A liberdade tornou-se um imperativo e dela não podemos nos libertar. Talvez a liberdade seja a forma mais inovadora de governo dos sujeitos na Contemporaneidade. Pois libertos da vigilância datada e localizada das instituições modernas – escola, hospital, quartel, prisão – tornamo-nos, nós

⁷⁵ Para a pesquisa, tomarei textos que tratem de práticas educacionais com suporte *web* e usarei a denominação geral de Educação a Distância, mesmo quando se tratar da chamada Educação Semipresencial, onde parte do curso se desenvolve de forma remota e parte presencialmente.

próprios, os vigilantes de nossos atos. Mais do que vigilantes, somos chamados a nos tornarmos os gerentes de nós mesmos e a implantar um sistema de autogestão, aplicando em nossa própria vida os métodos da administração contemporânea. A liberdade que nos é dada é para que cada um minimize seus riscos e maximize sua capacidade de consumo. Uma liberdade normatizada, com normas flexíveis em permanente transformação.

Na EaD via internet, em que cada um trabalha na sua própria dimensão espaço-temporal e os contatos entre os atores podem acontecer mesmo que eles nunca estejam juntos, o controle pode atingir uma intensidade impensável na educação presencial. Enquanto na sala de aula os corpos estão expostos a uma vigilância disciplinadora, nos ambientes de aprendizagem virtual a visibilidade recai sobre o que cada sujeito escreve, ou seja, sobre o seu próprio pensar. Se, como desejam os arautos da desmaterialização do corpo, a mente constitui a essência do sujeito, a EaD deixa de ocupar-se com o supérfluo, isto é, o corpo, para dedicar-se integralmente ao controle do essencial, a mente. Já que não existe uma presença corporal nos ambientes de aprendizagem, essa presença é atestada pelos escritos que cada um posta, que, supostamente, representaria o pensamento do aluno. E esses escritos é que estarão submetidos ao controle. Cabe ao professor monitorar a frequência com que cada aluno acessa o ambiente e a quantidade e qualidade das postagens que realiza. E nem mesmo o aluno que não acessa o ambiente está livre dos conselhos do professor, que rapidamente pode enviar uma mensagem avisando de seu atraso em relação ao cronograma previsto e motivando-o a retomar as atividades. Também é tarefa do professor analisar o conteúdo das mensagens e fazer comentários para orientar os alunos no processo de aprendizagem. Nas atividades a distância, os alunos são obrigados a expressar-se continuamente, o que não acontece, necessariamente, em encontros presenciais. Essa obrigação de produzir compulsivamente narrativas, tanto sobre os conteúdos estudados, quanto sobre sua própria experiência de aprendiz, permite ao professor extrair um maior volume de saberes sobre os alunos e oferece subsídios para que se exerça um maior controle sobre os processos individuais.

Foi a partir do quadro conceitual que estabeleci anteriormente que realizei as investigações necessárias para compor minha Tese de Doutorado. A partir dos eixos propostos para a investigação, construí categorias de análise, sob as quais estão reunidos excertos extraídos do material de pesquisa, constituindo o *corpus* do trabalho. Os textos acadêmicos que tratam da EaD mediada pela internet frequentemente a enunciam como uma modalidade que está promovendo rupturas e trazendo inovações para a educação. Entre as análises realizadas, procurei problematizar esse sentido de novo e tentar compreender como

esses discursos possam estar articulados a outros discursos do campo da Educação que emergiram bem anteriormente ao próprio surgimento da internet e que já se ocupavam, eles próprios, de fazer da Pedagogia um campo de inovação permanente. A novidade que a EaD anuncia é um desdobramento da incessante busca do novo que se deu ao longo da Modernidade. Essa necessidade de inovação caracteriza uma educação inserida na grande narrativa moderna do progresso, que se crê instrumento de mudança da própria sociedade, precisando, para tanto, ela própria se renovar constantemente. Entendo que a busca da inovação está sendo intensificada na Contemporaneidade, mas já não para garantir o progresso, mas como uma forma de se ajustar às condições cambiantes da vida. Ou, melhor do que se ajustar, para antecipar-se a essas transformações.

8.1 Procedimentos da Investigação

Escrevo esta seção para apresentar ao leitor os percursos percorridos durante a realização o trabalho de investigação para que eu possa mostrar um pouco dos processos que tornaram possíveis construir as análises que apresentarei posteriormente.

O primeiro movimento que realizei foi definir as questões centrais que iriam orientar minha investigação. Segundo o que já venho anunciando, decidi focar meu trabalho nas narrativas sobre a EaD via internet, com o intuito de analisar seu entrelaçamento com os modos de viver e de pensar na Contemporaneidade, enfatizando os significados espaço-temporais, o governo dos sujeitos e as representações do corpo. Uma vez estabelecido esse foco, necessitei definir onde eu buscaria essas narrativas. Poderia utilizar, entre outras possibilidades, entrevistas com alunos, com professores ou artigos publicados em periódicos. Todas alternativas pareciam interessantes. Optei por analisar artigos publicados em periódicos brasileiros especializados, que poderiam me mostrar o que está sendo produzido nacionalmente e legitimado como verdadeiro nesse campo, uma vez que esses textos expressam a posição de especialistas e pesquisadores. Esses sujeitos ocupam uma posição privilegiada na produção de regimes de verdade, justificada pela superioridade concedida à ciência e aos estudos acadêmicos sobre saberes que seriam ditos populares ou leigos. Ainda que eu mesma reconheça que muitas das narrativas encontradas nos artigos não encontrem correspondência nas práticas de professores e alunos em EaD, o que me importa nesse momento não é saber o que está “mesmo” acontecendo com a EaD, mas como vem sendo pensado que ela deveria ser. Importa para este trabalho analisar o que é possível ser pensado e ser dito dentro da episteme atual, constituindo um regime de verdade sobre a EaD.

Atualmente, existem diversas revistas que se dedicam a essas temáticas, muitas delas surgidas nos últimos anos. Algumas não contam com edições em papel, havendo apenas a versão *on-line*. Não sendo possível tomar como material de pesquisa a totalidade dessas publicações, selecionei algumas delas que passo a descrever a seguir, justificando minhas escolhas e apresentando resultados de uma triagem preliminar, executada por meio da análise dos sumários das revistas, descrevendo o número de edições, o número total de artigos e o número de artigos selecionados para análise. Os artigos foram selecionados para análise a partir dos seus títulos, sendo eliminados do material aqueles que claramente sinalizavam não estarem tratando da temática da EaD.

Um dos periódicos utilizados foi a revista *Tecnologia Educacional*, editada pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT). Sua importância consiste no fato de ser o periódico mais antigo da área, sendo a primeira edição datada de 1971. O longo período de publicação permite ver o aparecimento dos primeiros artigos sobre o tema, no ano de 1997, e sua proliferação posterior. Além das edições impressas, os artigos publicados nos números a partir de 2002 estão disponíveis, na íntegra, no *site* da ABT (2005). Desde o ano de 1997, quando foi encontrado o primeiro artigo tratando de educação por meio da internet, foram publicadas 23 edições da revista. Na análise preliminar dos sumários, constatei que, de um total de 253 artigos, os títulos de 83 indicavam a possibilidade de correlações com a pesquisa proposta, sendo selecionados para posterior análise.

A revista *Informática na Educação: Teoria e Prática*, publicada pelo Curso de Pós-Graduação de Informática na Educação, da UFRGS, também foi tomada como material de pesquisa. Esse periódico foi escolhido por ser bastante conhecido, principalmente aqui no Estado. As instituições que atualmente trabalham com EaD no Rio Grande do Sul são fortemente influenciadas pelas idéias publicadas nessa revista, que é editada desde o ano de 1998. Ela apareceu justamente no período em que na revista *Tecnologia Educacional* estavam surgindo os primeiros artigos sobre educação com suporte internet. Foi um momento em que o uso da informática na educação consolidou-se pelas múltiplas possibilidades de trocas de informação e de comunicação oferecidas pela internet e por uma popularização no uso do computador. Até hoje, já foram publicados 12 números, totalizando 106 artigos. A análise dos títulos permitiu-me observar que 62 artigos desta revista poderiam trazer contribuições à pesquisa. No *site* da revista estão os resumos dos artigos publicados a partir do ano de 2002 (PPGIE, 2005).

O material de pesquisa também foi composto pelo periódico *on-line Colabor@*, publicada pela Rede das Instituições Católicas de Ensino Superior (Ricesu), com artigos

tratando do uso da internet na educação. Até o momento foram publicadas nove edições, contendo 46 artigos. A análise dos títulos indicou que 39 deles poderiam apresentar enunciados relevantes para o trabalho.

Finalmente, tomei também o periódico publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, para compor o *corpus* da pesquisa. A especificidade da temática desse periódico não permite deixá-lo fora. Sua publicação é exclusivamente *on-line* (ABED, 2005) e vem sendo realizada desde 2002. Atualmente já foram publicados seis números, totalizando 59 artigos, sendo que a análise dos títulos indica a possibilidade de 55 estarem correlacionados com a investigação proposta.

De acordo com o que foi exposto nos parágrafos anteriores, o material de pesquisa será composto por cerca de 239 artigos publicados nos quatro periódicos escolhidos. O Quadro 8.1 apresenta esses dados de forma resumida.

| Periódico | Ano Inicial | N. de Edições | Total de Artigos | Artigos a Analisar |
|---|-------------|---------------|------------------|--------------------|
| Tecnologia Educacional | 1997* | 23 | 253 | 83 |
| Informática na Educação: Teoria e Prática | 1998 | 12 | 106 | 62 |
| Colabor@ | 2001 | 9 | 46 | 39 |
| Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância | 2002 | 5 | 59 | 55 |
| Total | | | | 239 |

* A revista Tecnologia Educacional é publicada desde 1976, mas será pesquisada apenas a partir de 1997, ano em que aparecem os primeiros artigos sobre uso da internet.

Quadro 8.1 — Relação dos Periódicos que Comporão o Material de Pesquisa

Embora a pesquisa não tenha caráter quantitativo, entendi ser útil realizar esse levantamento inicial para ter uma idéia do volume de material que deveria ser analisado na composição do *corpus* da pesquisa.

Após essa triagem inicial, tomei uma amostra de 16 artigos e elaborei uma análise preliminar, apresentada no Projeto de Tese, com o intuito de perceber o modo como poderia construir o trabalho, bem como a viabilidade de sua realização.

No momento em que fui realizar esse exercício preliminar, quando eu já tinha inventado as questões centrais da investigação e definido o material a ser utilizado para

cumprir essa tarefa, deparei-me com uma nova dificuldade. Como deveria trabalhar com o material? Era uma questão aparentemente simples, que parecia implicar apenas num modo de organizar o trabalho. Porém, acabei compreendendo que a definição de como se irá proceder já é uma parte da análise. O modo como se interage com o material já é, em si, uma imposição de significados.

Decidi durante a leitura marcar nos textos tudo que me parecesse relacionado a um dos três eixos de pesquisa, ainda sem saber muito bem como utilizar esses fragmentos. Após ter lido alguns artigos, dei-me conta de que seria bastante difícil lidar com os diversos excertos do modo como eles estavam dispersos entre as publicações. Percebi que seria necessário recortar o que eu havia marcado e reunir esses excertos para que eu pudesse compará-los e produzir sentidos sobre o conjunto. Criei uma planilha eletrônica com as seguintes colunas:

- *Excerto* – onde eram copiados os fragmentos de texto que eu selecionava por entender que estivessem relacionados com os eixos de pesquisa. Algumas vezes eu fazia anotações em vermelho ao lado do texto, com sinalizações a serem utilizadas na análise;
- *Eixo* – para indicar a que eixo o excerto estava relacionado;
- *Referência* – para localizar o artigo e facilitar a posterior referência.

Classificar os excertos conforme os eixos de pesquisa nem sempre foi fácil, pois às vezes estavam entrelaçados num mesmo enunciado referências aos significados espaço-temporais e ao governo, por exemplo. Fui adotando classificações em função do que naquele momento parecia-me mais interessante para o trabalho, ainda que sabendo da provisoriedade e instabilidade desse processo. O uso da planilha eletrônica foi muito importante para eu organizar os excertos selecionados e meu próprio pensamento. Ao copiar cada excerto, pude criar novos sentidos para eles. À medida que eu avançava na seleção e cópia desses fragmentos de textos, parecia-me que eu andava em torno de meu objeto e o observava de diferentes ângulos. Ao término da leitura e seleção de excertos dos 16 artigos utilizados na análise preliminar, passei a tentar compreender as continuidades e descontinuidades que surgiam nessas séries.

Como os excertos já estavam classificados a partir de suas relações com os eixos temáticos, criei filtros que me permitiram visualizar somente aqueles relacionados a um determinado eixo. Ou seja, enquanto eu estivesse querendo dirigir minha atenção ao eixo espaço-tempo, isolava apenas as seleções referentes a esse eixo, ocultando aquelas referentes

aos eixos governo e representações de corpo. A introdução de mecanismos de filtragem dos dados auxiliou muito no processo de análise.

Conforme fui observando os excertos relativos a um determinado eixo, fui procurando estabelecer conexões entre os mesmos. Li e reli aqueles pequenos textos. Por vezes esses conjuntos pareciam um daqueles jogos de ilusão de ótica, nos quais se pode perceber uma figura somente olhando para o mesmo fixamente durante um certo tempo. Eu começava a desenrolar o emaranhado dos enunciados e perceber relações. Mexendo com essas peças, fui percebendo aproximações. Dentro de cada eixo, vi que poderia agrupar enunciados a partir de entendimentos de correlações que os aglutinavam. Aos poucos, fui formando esses grupos e enunciando significados para essas aglutinações. Decidi chamar esses agrupamentos de *categorias de análise*, a partir de sugestões de companheiros do grupo de pesquisa⁷⁶. Tomo as categorias não como uma forma de classificação dos enunciados, mas como uma maneira de lidar com a topologia dos discursos. São recortes que imponho nas séries de enunciados, em relação a suas aproximações e modulações. As fronteiras entre as categorias não são nítidas. Elas se interpenetram mutuamente, mas são úteis como um modo de organizar o trabalho.

Desse modo, construí para cada eixo diversas categorias de análise. Ou seja, à medida que fui conhecendo o material, fui também construindo o método. Na perspectiva teórica onde me movo, o caminho se faz pelo ato de caminhar. Tanto a idéia de trabalhar com categorias, quanto as temáticas das categorias não estavam previamente definidas, não faziam parte de um método já dado, mas foram sendo criadas a partir das leituras dos artigos e seus excertos. Da análise preliminar resultaram as categorias constantes do Quadro 8.2. A adoção de categorias de análise fez com que eu introduzisse a coluna *Categoria* na planilha onde estavam dispostos os excertos. Cada excerto foi classificado apenas em uma categoria, ainda que muitas vezes eu tenha percebido a possibilidade de enquadrá-lo em mais do que uma.

⁷⁶ Refiro-me aqui ao *Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade*, coordenado pelo Prof. Alfredo Veiga-Neto.

| Eixo | Categorias |
|-------------------------------------|--|
| Significados do espaço-tempo | Mobilidade Usos do espaço-tempo Pedagogias |
| Governo dos Sujeitos | Papel do Professor Papel do Aluno Formas de controle |
| Representação do Corpo | Ausência do Corpo Físico |

Quadro 8.2 — Categorias de análise

A análise preliminar dos artigos mostrou que o material escolhido estava adequado à proposta de trabalho e que a metodologia que eu estava criando seria útil para sua realização.

Após a defesa do Projeto, passei a ler os artigos selecionados restantes, utilizando a mesma planilha para armazenar os excertos. Muitos artigos pré-selecionados a partir de seu título, acabaram por serem descartados nessa fase de leitura, pois, por diversas razões, esses textos não me pareceram articulados com minha pesquisa. Dos 239 artigos pré-selecionados, restaram 86 para análise, dos quais retirei 400 excertos para compor o *corpus* desta pesquisa.

À medida que a leitura avançava, fui percebendo a possibilidade de criar novas categorias. Nesse sentido, a leitura dos 239 artigos foi muito proveitosa. Em determinados momentos, recebi a sugestão de reduzir o número de artigos, pois parecia que as idéias acabariam por se repetir, tornando inútil parte do trabalho. Mesmo concordando com esse argumento, decidi manter o total. Inicialmente, optei pela leitura da totalidade dos artigos por ter dúvidas sobre quais seriam os mais representativos e, também, por entender que eu poderia encontrar em algum deles um enunciado sem similares, mas com relevância para a investigação proposta, que poderia ficar esquecido caso fosse utilizada apenas uma parte do material.

Efetivamente, algumas noções apareceram freqüentemente em um grande número de textos. Porém, foi durante a leitura que compreendi a importância de ter lido os 239 artigos: algumas idéias que apareceram repetidamente, só começaram a ter sentido para mim após eu tê-las lido muitas vezes, escritas por diferentes autores. A percepção e a relação entre alguns recortes dos artigos se reconfiguravam com a leitura: muitas vezes voltei em busca de pontos desprezados, pois a recorrência de um determinado tipo de enunciado jogava luz em pontos que até então permaneciam na sombra.

Lia, retirava os excertos, procurava relacioná-los com categorias. Quando não encontrava nexos entre um excerto e as categorias que eu já havia criado, deixava para relacioná-lo depois. De tanto em tanto, percebia outras relações que davam origem a uma nova categoria, que às vezes era desmembrada de outras já existentes, para dar conta de uma ênfase não percebida anteriormente, às vezes era constituída por um novo grupo de enunciados. A criação de novas categorias exigiu algumas vezes que eu voltasse para trás e revisse classificações anteriores ou buscasse nos textos já lidos novos enunciados.

Finalizada a leitura dos artigos, selecionados e classificados os excertos, era hora de partir para a análise. Coloquei um filtro na planilha que possibilitava visualizar os excertos de uma categoria isoladamente, facilitando o conhecimento do material disponível para analisar a categoria em questão. Minha intenção foi relacionar os fragmentos extraídos dos artigos com o quadro teórico estabelecido, mostrando um entrelaçamento da emergência dessas narrativas com os significados, práticas e modos de pensar da sociedade contemporânea. Também procurei fazer relações entre esses recortes e outras fundamentações teóricas que circulam no campo da Educação, com o intuito de mostrar que aquilo que se anuncia como novo muitas vezes já foi pensado, ainda que as condições que sustentam o pensar sejam diferentes. Em muitos casos, percebi que muitas das “inovações” propaladas nos artigos eram antigos conceitos, revisitados, repaginados, para que dessem contas de novas problematizações.

Conforme será possível observar nos capítulos 9, 10 e 11, durante a elaboração das análises, percebi que numa mesma categoria era possível construir diversas relações, fazendo com que fossem criados novos agrupamentos de excertos. Essas relações só foram possíveis de serem compreendidas lendo e relendo os recortes de textos de uma categoria. Era como se essa leitura permitisse enxergar vários ângulos desse conjunto, fazendo surgir proximidades entre os enunciados que não podiam ser visualizadas numa primeira mirada.

Dentro de cada categoria, tomei grupos de enunciados extraídos dos artigos analisados para tramar uma rede de aproximações e descontinuidades que constituem sentidos algumas vezes novos e de estranhamentos para as narrativas sobre EaD. Para analisar os discursos, procuro estabelecer uma compreensão “pela exterioridade dos textos, sem entrar propriamente na lógica interna dos enunciados, mas procurando estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem” (VEIGA-NETO, 1996, p.185). Ou seja, na perspectiva pós-estruturalista em que tenho trabalhado, a análise dos textos não é realizada na forma de uma hermenêutica, não tem por objetivo extrair do interior dos enunciados os sentidos verdadeiros, mas mudar o modo de olhar, jogar luz naquilo que

estava na sombra. A análise que realizo toma os discursos em sua exterioridade, naquilo que Foucault (2002) chama de uma leitura monumental. O que me importa “é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento” (FOUCAULT, 2003b, p.255).

Na elaboração da análise, surgiu muitas vezes a necessidade de retomar a leitura de textos que serviram para elaborar o quadro teórico que deu sustentação a essa investigação, bem como a de buscar outras leituras que tornassem possível aprofundar alguns achados nesse processo de garimpar enunciados. Como venho frisando, o tipo de abordagem que adoto não tem uma linearidade, uma seqüência de passos bem definida. O pesquisador encontra-se em permanente instabilidade, ouvidos aguçados, olhos atentos, procurando perceber oscilações mínimas que sinalizem a necessidade de corrigir a rota. Ainda que eu venha desenhando nesse texto algumas etapas de trabalho, elas nunca foram estanques. A qualquer momento podia ser necessário voltar atrás e refazer partes do percurso.

Procedi à escrita dos próximos capítulos entrelaçando blocos de excertos e sua análise. Conforme esses excertos foram sendo incorporados à Tese, marcava suas células na planilha com amarelo, de modo a poder visualizar o que já havia utilizado. Nem todos os fragmentos foram incorporados, na maioria das vezes porque uma mesma idéia era repetida demasiadamente, resultando em vários excertos muito semelhantes. Caso todos fossem introduzidos no texto, sua leitura ficaria demasiadamente enfadonha. Em geral, tomei como limite cinco excertos em cada bloco de análise.

As categorias criadas durante a leitura dos artigos sofreram novas modificações durante a análise. Alguns fragmentos foram reclassificados, algumas categorias foram reunidas numa única, outras não me pareceram ter um material consistente para permitir uma análise e foram abandonadas. Nesse tipo de abordagem, *corpus* e análise se constituem mutuamente. E é nesse processo de ajustes que tramei minha pesquisa, processo que não tem fim, mas que num determinado momento necessitei impor um corte, pois é preciso colocar marcos que sinalizem as paradas provisórias necessárias para que se faça valer a caminhada. Nos capítulos seguintes apresento o resultado do trabalho que acabo de descrever.

9 SIGNIFICADOS ESPAÇO-TEMPORAIS NAS NARRATIVAS SOBRE EAD

Os significados e usos do espaço e do tempo constituem elementos que se atravessam no currículo, promovendo aprendizagens que não estão explicitadas nos planos de ensino, mas que muitas vezes são assimiladas de modo muito mais efetivo que qualquer conteúdo. Os quadros de horários e o ordenamento dos alunos nas escolas disciplinares são mecanismos para a produção de corpos dóceis e úteis. Conforme Rocha (2000), a forma arquitetônica de uma escola e a disposição do mobiliário estão articuladas com a orientação pedagógica que a escola deseja imprimir nos seus processos educacionais.

A concepção moderna de escola só pôde ser pensada a partir das representações modernas de espaço e tempo. As transformações dos significados espaço-temporais que estamos experimentando atualmente estão imbricadas com outros modos de pensar a educação. Neste capítulo, proponho-me a mostrar que esses novos modos de pensar, de utilizar e de organizar o espaço-tempo constituem condições de possibilidade para a emergência dos atuais discursos sobre EaD que aparecem nos periódicos analisados, procurando mostrar as conexões e entrelaçamento entre as noções concernentes a esses pontos encontradas nos artigos e os significados espaço-temporais contemporâneos, conforme discutido no capítulo 3. Também aqui problematizarei alguns pontos que vêm sendo anunciados como o novo em termos didático-pedagógicos, mostrando suas articulações com o que já havia sido pensado antes, mesmo que dentro de um outro contexto. Nesse caso, talvez o que esteja acontecendo seja o resgate de antigas soluções para os novos problemas.

Dentro desse eixo de análise, criei as seguintes categorias:

- Mobilidade;
- Apagamento das Fronteiras Presencial/a Distância;
- Desterritorialização;
- A Distância Aniquilada;
- Educação Sem Limites;
- Usos do Espaço e do Tempo;
- Formações Não-lineares;
- Crise;
- Pedagogias;
- Empíreo.

Conforme já havia escrito antes, essas categorias são apenas algumas possibilidades de analisar os significados espaço-temporais que estão expressos nos artigos, um modo de recortar, uma construção particular de sentidos. As categorias formam uma rede, com infinitas conexões, intersecções, superposições, que poderão ser percebidas ao longo da leitura deste capítulo.

9.1 Mobilidade

No processo de ensino-aprendizagem por meios informatizados, a interação homem-máquina faz do homem não apenas um ser que está no mundo, mas que, também, está com o mundo. Deste modo, ele pode estar em diferentes ambientes num "tempo que é um e é múltiplo. Ele é contínuo e descontínuo, factual, agitado por rupturas, sobressaltos, que rompem o seu fio e eventualmente recriam, em outros lugares, outros fios".

(MORIN *apud* SILVEIRA, 2004, p.142).

Essa categoria foi elaborada a partir de fragmentos de diversos artigos que apresentam a EaD como uma forma de transcender barreiras espaciais, aproximando pessoas geograficamente distantes e capaz de, eventualmente, torná-las mais próximas do que aquelas que convivem no mesmo espaço presencial. A EaD mediada pela internet, segundo esses enunciados, parece ser uma forma de conferir mobilidade ao sujeito, permitindo que ele esteja onde jamais poderia estar de outro modo. A experiência da educação já não estaria restrita a uma convivência com outros sujeitos que compartilhem o mesmo lugar. Estaria se constituindo uma educação virtual, no sentido que Lévy (1999) atribui ao termo: a educação passa a ser uma forma de êxodo. A EaD ofereceria uma oportunidade de lugarização, essa capacidade de trocar de lugar voluntariamente, de atingir novos lugares antes dos outros e de criar novos lugares, que, cada vez mais, se constitui em uma forma de poder.

De acordo com o que desenvolvi no capítulo 3, a capacidade de trocar de lugar voluntariamente, isto é, a mobilidade, constitui-se na Contemporaneidade como uma forma de poder de crescente importância. A lugarização é o que vem separando os consumidores do supranumerário. Suspender a possibilidade de determinados sujeitos se colocarem em movimento, confinando-os em determinados lugares, significa colocá-los em situação de exclusão. Na maioria das vezes, os lugares a que esses sujeitos encontram-se amarrados também passam pelo esquecimento e pela desvalorização, não sendo qualificados para a produção ou para o consumo. São lugares onde se deposita o refúgio humano. Num mesmo movimento, as comunidades que habitam esses depósitos se vêem privadas de valorização e desvalorizam o lugar. O esforço para manter os *redundantes* separados dos *úteis* tem sido

permanente na Contemporaneidade. Entretanto, as fronteiras dos depósitos de refugio humano são cada vez mais instáveis, abrangendo áreas cada vez maiores e sendo cada vez mais vazadas por redundantes que conseguem escapar e conviver com consumidores válidos (BAUMAN, 2005).

Segundo os artigos analisados, a EaD estaria permitindo que, por meio de suas interações *on-line*, os participantes de atividades a distância criem novos lugares no ciberespaço e visitem tantos quantos desejarem. Utilizando ferramentas de comunicação, podem contatar colegas distantes e obter informações que de outro modo seriam inacessíveis. Baseando-se nessa compreensão, se poderia pensar que os alunos de cursos a distância não estão mais amarrados a suas localidades, mas virtualmente podem agora mover-se por todo o mundo. Eles escapariam aos guetos a que possam estar ligados e resgatariam o direito de mover-se.

Procurou-se apresentar o potencial da Internet como um meio facilitador na busca não só de informações, mas também de pessoas com as quais seja possível a criação de vínculos colaborativos/cooperativos durante o processo de aprendizagem (TIJIBOY; OTSUKA; SANTAROSA, 1998, p.33)

Como conseqüência, eles ganham não só conhecimento, mas também novas habilidades sociais, incluindo a habilidade de comunicar e colaborar com colegas distantes, a quem eles podem nunca ter visto (MARCHETTI; BELHOT; SENO, 2005).

Ainda de acordo com os artigos, a mobilidade conferida pela EaD permite que os sujeitos estejam em lugares longínquos, mesmo sem deixar seu lugar. Os moradores de cidades distantes dos centros educacionais já não necessitam deixar a localidade em que moram para poder estudar. Pensando a partir das idéias de Bauman (1999, 2001), a possibilidade de acesso à educação (bem como à comunicação e à informação) que a internet vem trazer poderia tornar esses lugares remotos menos inóspitos. Se muitas vezes seus habitantes tiveram que partir quando queriam ficar, pois havia a necessidade de realizarem a formação profissional, única possibilidade de tentarem construir uma vida melhor, esse quadro poderia se modificar com as tecnologias de informação e comunicação. Hoje é possível supor que EaD (e, de modo mais amplo, a própria internet) integrará os lugares remotos aos grandes centros, oferecendo melhores oportunidades para seus habitantes. Afinal, como afirma Bauman (1999), muitos prefeririam ficar parados, mas acabam sendo forçados a se moverem, pois o lugar onde vivem não lhes dá oportunidades. A tecnologia que hoje se desenvolve teria potencialidade para mudar as condições de vida nas localidades isoladas.

Os cursos a distância, baseados na plataforma da Internet, são meios viáveis para levar o treinamento e a educação especializada e continuada em áreas remotas (SANTOS, 2002, p.106).

Seu principal objetivo é atender a necessidades de pessoas que não podem freqüentar cursos regulares por residirem em locais distantes e terem limitações de horário (MEDEIROS *et al.*, 2001, p.15).

Entretanto, ao mesmo tempo em que ela torna a educação acessível para alguns que não podem e não querem sair de suas localidades, ela também pode inibir alguns movimentos físicos daqueles que gostariam de partir e tinham na educação uma justificativa. Em contraponto com o que se encontra nos fragmentos anteriormente apresentados, entendo que se por um lado a EaD tem a potencialidade de tornar os lugares inóspitos mais acolhedores, ela também pode contribuir para fixar e imobilizar alguns segmentos da população.

O gueto é onde os supranumerários são confinados. O refugo humano está relacionado com parcelas da população que foram excluídas do consumo e, portanto, da produção (BAUMAN, 2005). Ainda que se encontre refugo humano em todos os países e entre todas as etnias, existe uma maior concentração de depósitos de refugo nas regiões mais pobres e entre etnias não-hegemônicas, como negros e latinos. “A guetificação é parte orgânica do mecanismo de disposição do lixo” (BAUMAN, 2003, p.108). A segregação de determinados grupos em guetos é uma forma de imobilizá-los. Algumas vezes os depósitos de refugo podem ser reciclados e transformados em produtos culturais para consumo. Todavia, o mais comum é deixá-los à própria sorte.

O gueto é um lugar onde não existe o movimento: ao mesmo tempo em que serve para “prender os indesejáveis ao chão” (BAUMAN, 2003, p.109), não recebe visitas. Ninguém que não seja um morador entraria num gueto. E é por isso que penso ser possível que a EaD torne-se uma condição para aprofundar os processos de guetificação e tornar o gueto mais impermeável. A mobilidade que parece ser concedida àqueles que moram nos guetos através da EaD pode ser uma estratégia para intensificar sua fixação. A oferta de educação aos moradores do gueto em nada assegura a transformação do depósito de refugo humano, se não vier acompanhada de outras mudanças capazes de dinamizar a vida dessas comunidades.

Ainda dentro da categoria *Mobilidade* percebi, em diversos trechos selecionados, a noção de que a EaD poderia promover a interação entre diferentes culturas, trazendo para os artigos uma temática bastante atual no campo da Educação. Para dar continuidade às minhas

análises, farei uma breve problematização das questões decorrentes das relações entre distintas culturas.

A emergência daquilo que vem sendo chamado de multiculturalismo está relacionada com a convivência de diversas culturas em espaços geograficamente próximos, mas desfrutando de condições de vida completamente distintas e, freqüentemente, tratando-se mutuamente de forma beligerante. Se a definição de cultura já é problemática, a luta em torno dos significados para o termo multiculturalismo apresenta ainda maior complexidade. De forma genérica, significa as formas de compreender e representar a heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial e econômica dos distintos grupos que constituem a sociedade. Conforme Hall (2003, p.52), “refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”. Para esse mesmo autor, existem diversas concepções de multiculturalismo. Entre essas, ele destaca algumas noções que estão mais fortemente disseminadas. O *multiculturalismo conservador* assume uma postura colonialista, tomando a cultura hegemônica como superior e fazendo esforços para assimilar as outras culturas. O *multiculturalismo liberal* baseia-se numa cidadania universal e tolera certas práticas de determinados grupos apenas no âmbito privado, construindo a idéia de que todos são portadores das mesmas capacidades e podem concorrer em igualdade de condições, mesmo numa sociedade constituída a partir de uma cultura dominante. O *multiculturalismo pluralista* apresenta a tendência de essencializar as diferenças, sugerindo que a melhor alternativa seria a segregação das diversas culturas. O *multiculturalismo comercial* delega ao mercado a mediação da convivência das diferentes culturas. O *multiculturalismo corporativo* tem como preocupação central que as culturas marginalizadas não venham a interferir nos interesses da cultura hegemônica. O *multiculturalismo crítico* apresenta um entendimento das diferenças como constituições históricas, empenhando-se em criticar e buscar alternativas para superar a exclusão em que se encontram os membros de grupos minoritários (HALL, 2003). Essas categorias não esgotam as distintas noções de multiculturalismo, mas assinalam as posturas mais freqüentes na atualidade.

Diversos trabalhos mostram que os livros didáticos e outros artefatos culturais ligados à educação muitas vezes representaram (e ainda representam) determinados grupos como portadores de algumas características essenciais, marcadas como deficiências em relação ao padrão hegemônico, justificando políticas de submissão, o que aponta para um multiculturalismo conservador. Negros indolentes, índios incivilizados (COSTA, 1999) e mulheres com déficit de raciocínio (WALKERDINE, 1995) são alguns exemplos desse tipo de

postura. Outras vezes, esses artefatos assumem um multiculturalismo pluralista, narrando e, até mesmo, exaltando características que seriam inerentes a determinados grupos étnicos, para se colocarem a favor da fixação desses grupos “no seu lugar de direito”. Entretanto, possivelmente na maioria das vezes, a escola simplesmente silencia sobre essas outras culturas, promovendo uma assimilação cultural. Mesmo sem referências explícitas, isso denota tacitamente o reconhecimento da superioridade da cultura hegemônica, numa manifestação implícita de multiculturalismo conservador.

Atualmente esse tipo de posicionamento vem sendo criticado. Os discursos sobre multiculturalismo hoje mais evidenciados no campo da Educação tendem a assumir uma posição que se poderia chamar de liberal, defendendo que todos os grupos têm a mesma capacidade e o mesmo direito à cidadania, bastando alguns ajustes sociais para que exista igualdade de oportunidades. A criação de cotas para negros na universidade ilustra esse tipo de concepção. Nesse caso, não se estaria levando em conta que a sociedade tal como hoje se constitui privilegia fortemente a cultura do grupo hegemônico, a saber, homens brancos, de classe média e letrados. Aqueles que, de alguma forma, se acham excluídos desse padrão estarão em flagrante desvantagem, pois se encontram fora da normalidade instituída e necessitarão esforços muito maiores para se ajustarem.

Alguns estudos vêm problematizando essa visão simplificada do multiculturalismo, buscando compreender como a diferença foi e é produzida. Nessa perspectiva, compreende-se que a diferença entre os grupos é produzida discursivamente, sendo arbitrária e contingente. Falar nas condições dos negros para acesso à universidade é esquecer que não existe um “negro padrão”, mas múltiplas formas de negritude. Os negros são muitos, são mulheres negras, são homens negros, são negros pobres, negros remediados, negros ricos, negros muito ricos, negros casados, negros solteiros, negros que vivem no Sul e negros que vivem no Norte. Essa lista infundável se torna singular nas suas múltiplas combinações. A própria noção do que seja um negro é uma construção social, já que nenhuma evidência genética possa ser invocada. Alguns serão negros na Europa e brancos no Brasil...

Mesmo reconhecendo-se as infinitas culturas e as dificuldades e limitações decorrentes dos recortes, esses estudos continuam recorrendo a categorias, mais ou menos abrangentes, pois estas se mostram úteis para determinadas análises, pois, no limite, haveria tantos grupos quantos fossem os sujeitos.

Os textos que trazem algum padrão prescritivo de como lidar com o multiculturalismo em termos educacionais, em geral, recomendam que se reconheçam as diferenças entre os grupos, ensinando a respeitá-las e promovendo sua integração, visando a

reversão de processos de exclusão historicamente enraizados em nossa sociedade, sem uma problematização de como se dão as construções das diferenças e as hierarquizações.

Reconhecendo-se a importância do espaço escolar ser utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos oprimidos da sociedade, impõe-se como tarefa primordial dos educadores trabalhar no sentido de reverter essa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expresse e dê sentido à diversidade cultural (SANTOS; LOPES, 1997, p.36)

Para que haja respeito à diversidade na escola é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. Mas para não nos restringirmos a uma concepção liberal de reconhecimento, devemos também questionar os mecanismos sociais, como a propriedade, e os mecanismos políticos, como a concentração do poder, que hierarquizam os indivíduos diferentes em superiores e dominantes, e em inferiores e subalternos [...]. A política do reconhecimento e as várias concepções de multiculturalismo nos ensinam, enfim, que é necessário que seja admitida a diferença na relação com o outro. Isto quer dizer tolerar e conviver com aquele que não é como eu sou e não vive como eu vivo, e o seu modo de ser não pode significar que o outro deva ter menos oportunidades, menos atenção e recursos (PRAXEDES, 2004).

Desse modo, o multiculturalismo comumente vem sendo compreendido no campo da Educação como uma oportunidade de reconhecer grupos excluídos e promover sua integração social. Mesmo reconhecendo a importância dessas discussões e iniciativas, quero assinalar que todo movimento de inclusão também traz junto a exclusão, conforme mostra Veiga-Neto (2001). “Até mesmo o mais zeloso e diligente dos assimilados voluntários carrega consigo na ‘comunidade de destino’ a marca de suas origens alienígenas” (BAUMAN, 2003, p.87).

Entendo que o discurso multiculturalista hoje hegemonicamente disseminado no campo da Educação pode ser compreendido como uma tentativa de conferir mobilidade a grupos que historicamente carregaram o estigma da inferioridade e da exclusão. Relegar um grupo a uma condição de inferioridade é fixá-lo numa identidade subalterna, é confiná-lo no depósito dos refugos. As tentativas de inclusão de determinadas culturas nos processos educacionais são engendradas como formas de valorização. Parece-me que promover a troca entre diversos grupos e dar condições de acesso à educação para aqueles a quem sempre foi negado é procurar conferir-lhes mobilidade, é tentar empoderá-los por meio da possibilidade de movimento.

Em diversos momentos, os artigos analisados para essa pesquisa apresentam como uma das vantagens da EaD a possibilidade de entrar em contato com outras culturas, conhecer outras formas de viver e de pensar. A EaD seria um aprendizado de convivência entre diferentes culturas e beneficiaria os alunos na medida que essas trocas agregariam

novos saberes e novas percepções do mundo. Mais uma vez percebo o entendimento de que estudar na modalidade a distância é desamarrar-se do local, sem a necessidade de abandonar o lugar. Ainda que a palavra multiculturalismo não apareça em nenhum dos artigos, essa é a noção que perpassa diversos trabalhos, como se pode ver nos seguintes excertos:

Isso conjuntamente a diversos espaços virtuais, que colaborariam de forma distinta para a aprendizagem, trazendo elementos que, do ponto de vista prático, espaços presenciais não poderiam prover, tais com uma convivência com uma diversidade temporal, cultural, ética e cognitiva muito mais ampla (NOVA; ALVES, 2002, p.59).

Teoricamente, e sob uma perspectiva educacional, a Internet pode expandir horizontes; ela transcende limites geográficos, temporais, lingüísticos e culturais, estimulando novas percepções a nível individual e cultural de alunos e professores (TIJIBOY; OTSUKA; SANTAROSA, 1998, p.31)

No caso de trabalhos envolvendo várias escolas de lugares diferentes, há uma possibilidade maior de explorar as diferenças regionais e promover o acolhimento entre perspectivas culturais diversas (MARTINS; AXT, 2004, p.48).

Os excertos anteriores indicam uma compreensão sobre a convivência entre diferentes culturas alinhada com aquilo que anteriormente mostrei ser, no campo da Educação, a tendência hegemônica atual para lidar com o tema, assumindo uma postura liberal de tratar com o multiculturalismo, o que implica em estimular um convívio pacífico e respeitoso entre culturas, representando a interação com a diversidade como uma oportunidade de crescimento, sem questionamentos sobre as condições que tornam possível sustentar as diferenças.

Conforme vimos até aqui, a EaD está sendo compreendida como um modo de dar mobilidade sem o deslocamento do corpo físico. Entretanto, ela também é útil para aqueles que vivenciam situação oposta, ou seja, que têm dificuldade de estudar por estarem permanentemente deslocando o corpo físico. Ao mesmo tempo em que os artigos constituem um sentido de que a EaD poderá transformar lugares inóspitos em localidades onde haja oportunidades de sobrevivência, fazendo que seus habitantes não precisem partir, nem sofram uma guetificação, eles mostram que essa modalidade também é adequada aos que vivenciam a mobilidade em sua forma extrema. Ou seja, aqueles a quem Bauman (1999) chama de turistas também poderão estudar sem interromper a viagem.

É relevante destacar que optamos pelo projeto de um treinamento totalmente a distância, que pudesse atender às necessidades de capacitação dos gerentes da empresa, que pouco se engajavam em programas de treinamento e, os poucos que se engajavam, os abandonavam com frequência (RODRIGUEZ, 2004).

De modo sucinto, o que vem sendo anunciado nos artigos é a noção de que a EaD tanto dá condições para os sujeitos permanecerem em lugares que antes teriam de ser abandonados sem que os mesmos sejam transformados em guetos isolados, quanto para oferecer uma espécie de reterritorialização para aqueles que vivem em movimento. Mas a mobilidade conferida pelas atividades a distância não está apenas relacionada com o espaço físico. Ela não se restringe a tornar possível dar continuidade aos estudos sem sair de uma pequena cidade, conhecer outras culturas a partir de sua própria casa ou freqüentar um curso mesmo tendo uma vida nômade. A EaD introduz o aluno numa outra espacialidade, como que o conduzindo a outro mundo que nenhuma sala de aula presencial poderia oferecer. As atividades a distância jogam o aluno no ciberespaço.

No entanto, a navegação oportunizou aos alunos estarem em ambientes diferentes de sua sala de aula: um presencial - laboratório de informática e outro virtual - um mundo desconhecido, sem localização física, porém no imaginário de cada um (SLOCZINSKI; SANTAROSA, 2004, P.73)

Dessa forma, a lista de discussão, um dos recursos disponibilizados pela tecnologia digital, contribui para que o sujeito reinvente o próprio modo de relacionar-se com um meio técnico -o computador- além de abrir passagem para um outro universo de relações sociais e culturais: o ciberespaço e a cibercultura (EIDELWEIN; MARASCHIN, 2000, p.153).

O ciberespaço é um outro mundo, que, como veremos posteriormente, muitas vezes tem se desdobrado num empíreo educacional. Conforme mostram os artigos, a experiência do ciberespaço parece não ter paralelo no espaço físico. São outras noções de lugar, de velocidade e de distância. Segundo as narrativas analisadas, o ciberespaço talvez seja a mais radical experiência de mobilidade oferecida aos estudantes de cursos com atividades a distância.

As representações presentes nos artigos analisados mostram uma grande valorização de estratégias para introduzir no processo educacional condições que confirmam mobilidade aos sujeitos. No contexto do mundo contemporâneo, onde nada é estável e cuja velocidade de transformação não pára de crescer, estar imóvel é sinônimo de fracasso, de obsolescência. Estar imóvel é pertencer ao refugio. Pode-se, então, compreender a importância que assume a inter-relação entre mobilidade e educação, mesmo sem ser explicitada, levando-se em conta que a educação vem sendo narrada como um processo para inclusão e como fator de desenvolvimento. Essa importância pode ser apreendida não apenas pelas inúmeras manifestações contidas nos artigos, exaltando alguma forma de tornar os sujeitos presentes em locais outros diferentes daqueles que ocupam fisicamente, como também pelas reiteradas previsões de que no futuro não haverá distinção entre educação a distância e educação

presencial. A educação presencial, realizada numa sala de aula, amarra os alunos ao lugar, imobiliza-os. Nessa perspectiva, poderia-se entender que uma educação sem apelo a atividades realizadas no ciberespaço negaria a possibilidade do movimento, configurando-se então, ela própria, num mecanismo de exclusão e perdendo uma suposta capacidade de promover o desenvolvimento dos sujeitos.

9.2 Apagamento das Fronteiras Presencial/a Distância

Com o avanço das tecnologias educacionais o que se observa, a cada dia, é a presença cada vez mais constante, no ensino presencial, de recursos até então próprios do ensino à distância. [...]. Acreditamos que num futuro próximo não tenhamos mais essa dicotomia de ensino à distância e presencial.

(FERREIRA; MOULIN, 2000, p.55)

Conforme foi visto anteriormente, na Contemporaneidade não apenas cresce a velocidade dos deslocamentos e das transformações, mas também cada vez conta mais como forma de exercício de poder a capacidade de mudar de lugar. Essa capacidade de mudar de lugar deve ser entendida no sentido amplo, incluindo não apenas os deslocamentos do corpo físico, como também a capacidade de encontrar distintos grupos, de ter diversas fontes de informação, de poder acompanhar, ou melhor, antecipar-se às transformações.

Quando se assume que o papel da educação é proporcionar ao sujeito melhores oportunidades para viver na sociedade atual, a definição dos pressupostos para uma educação de qualidade só será possível considerando o contexto social. De acordo com a seção anterior, os artigos que foram analisados para essa pesquisa parecem reconhecer a importância de promover a mobilidade dos envolvidos nos processos educacionais, ainda que não cheguem a formalizar esse conceito ou a tecer discussões mais aprofundadas sobre o porquê dessa valorização. As conexões entre as narrativas relativas à promoção da mobilidade pela EaD e aquilo que vem acontecendo nas sociedades contemporâneas foram sinalizadas nas minhas análises.

Nesse mesmo conjunto de artigos, encontrei diversas vezes a idéia de que em breve não existirá mais a distinção entre ensino presencial e a distância. Parece que a sala de aula já não basta para proporcionar uma educação adequada às necessidades contemporâneas. Por maiores sejam os esforços que se façam, ela permanece fechada em si mesma, amarrando os alunos a uma territorialidade que os coloca à margem dos movimentos que não cessam de acontecer. Nesse sentido, os artigos apontam para uma disseminação da realização de atividades a distância, que tornaria sem sentido falar em educação presencial ou a distância,

pois essas modalidades estariam mescladas conforme a conveniência de cada situação educacional.

Conforme Hardt e Negri (2002), a emergência do Império e a passagem para a Contemporaneidade estão esvaecendo a distinção entre dentro e fora. Na Modernidade foram traçadas rígidas fronteiras entre o interior e o exterior. Essas fronteiras, em geral, serviam para separar a ordem e a civilidade da desordem e da natureza. As fronteiras dos Estados separavam a ordem civil do caos natural. Essa noção, segundo os autores, se estende para a psicologia, que entende que a mente humana internaliza uma racionalidade que proporciona ao indivíduo uma soberania em relação aos impulsos vindos da natureza. "O processo de modernização, em todos esses variados contextos, é a internalização do fora, isto é, o ato de civilizar a natureza" (HARDT; NEGRI, 2002, p.207). Entendo que essa mesma noção possa ser utilizada para pensarmos a sala de aula. Na escola moderna havia rígidas fronteiras isolando a sala de aula do seu exterior. Ela era compreendida como o lugar da racionalidade onde as crianças eram civilizadas, ou seja, eram libertas do domínio da selvageria natural. "Fique estabelecido, pois, que a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes" (COMENIUS, 2002, p.76).

Para Jameson (*apud* HARDT; NEGRI, 2002), a pós-modernidade se caracteriza pelo apagamento da noção de natureza como algo oposto à racionalidade e à civilidade. O binarismo natureza/sociedade está sendo desconstruído na Contemporaneidade. As fronteiras que segregavam o dentro e o fora estão progressivamente se apagando. "A moderna dialética do dentro e do fora foi substituída por um jogo de graus e intensidades" (HARDT; NEGRI, 2002, p.207). Isso nos permite pensar o que estaria acontecendo com as paredes da sala de aula. A noção de apagamento da distinção entre ensino presencial e a distância que encontramos repetidas vezes nos artigos analisados corrobora a idéia de borramento dessas fronteiras. Os excertos abaixo são alguns exemplos.

Nesse sentido compreendemos a educação a distância como uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja ela inserida em sistemas de ensino presencial, mistos ou completamente realizados por meio da distância física (NOVA; ALVES, 2002, p.55).

O uso de tecnologias educacionais mediadas pelo ambiente informatizado, como suporte às aulas convencionais e para ensino a distância, tem sido, com freqüência citado como ferramenta para enfrentar as necessidades de atualização permanente (TIMM; SCHNAID; AMORETTI, 2003, p.43).

Daqui há alguns anos, provavelmente, não mais será necessário discutir tanto sobre se o ensino-aprendizagem é presencial, semi-presencial ou a distância. Discutiremos que educação queremos e, principalmente, o que estamos fazendo para alcançá-la num padrão de qualidade desejável (ROMISZOWSKI, 2004)

A percepção de uma sala de aula que já não é fechada em si mesma aparecerá em outras categorias de análise que serão trabalhadas posteriormente. A escolha individualizada de quando e onde estudar e o pressuposto que o aluno poderá buscar informações de forma autônoma, independente das indicações do professor, são outras sinalizações da permeabilidade que os muros escolares estão apresentando.

Entretanto, a noção de uma sala de aula isolada, que divide o mundo em dentro e fora, pode ser problematizada mesmo em relação à escola moderna. Em sistemas educacionais tradicionais sempre foi esperado que os alunos realizassem tarefas sem a presença do professor. É comum que ele prescreva atividades para serem realizadas em horário extraclasse, sem a sua presença: exercícios, pesquisas, leituras. É também fora da sala de aula que os alunos costumam estudar para as provas. Todas essas tarefas podem ser consideradas atividades a distância, o que faria com que a maioria dos processos educacionais acontecesse numa modalidade semipresencial. Entretanto, só se torna possível conceber a sala de aula como permeável e com forte comunicação com seu exterior dentro da ordem do discurso contemporânea, mostrando que muitas vezes o que mudam não são as práticas, mas os sentidos dados às mesmas.

Tipicamente, espera-se que um aluno de ensino médio realize duas ou três horas de estudo extra por dia, seja de trabalho individual ou em grupo. Portanto, no total (análise a nível "macro"), um currículo de uma escola secundária convencional é, aproximadamente, dois terços "presencial" e um terço "não presencial". [...]. Se agora considerarmos um típico curso universitário, a proporção de atividades presenciais vai para mais baixo ainda (ROMISZOWSKI, 2002).

Ou seja, as atividades a distância não são uma novidade em si. Entretanto, elas não eram nomeadas dessa forma, pois no pensamento moderno não cabia o entendimento de uma educação que não estivesse delimitada por fronteiras espaço-temporais. Na escola moderna, a educação era o que acontecia entre as paredes da sala, sendo o restante nomeado como "tema de casa", "atividades complementares" ou outro termo semelhante que caracterizasse essas atividades como secundárias. O novo não são as atividades realizadas fora da sala de aula e do horário escolar, mas o fato de considerar essas atividades como atividades a distância, numa transformação de significados intrinsecamente relacionada às transformações contemporâneas dos significados espaço-temporais.

Essas atividades extraclasse dos cursos presenciais estão gradativamente migrando para o ciberespaço e aí se percebe uma inovação: enquanto tradicionalmente as atividades a distância eram realizadas sem contato com professor e com o restante da turma, as atividades mediadas pela *web* prolongam o convívio para além da sala de aula. Ferramentas utilizadas em EaD estão sendo tomadas pelos professores como recursos auxiliares de cursos presenciais.

Ainda que [os ambientes de aprendizagem] tenham sido inicialmente desenvolvidos para cursos não-presenciais, estes *softwares* são utilizados como ferramenta de apoio em cursos presenciais (TANNOUS; RODRIGUES, 2002, tradução minha).

Os computadores e a Internet podem oferecer um suporte bastante adequado à aprendizagem enquanto processo social, seja como suporte a cursos presenciais, seja como ferramenta para cursos não-presenciais (AMORIM *et al.*, 2002, p.10).

O uso de ambientes de aprendizagem como apoio aos cursos presenciais modifica a relação que era estabelecida por professores e alunos com as atividades extraclasse. As tarefas realizadas em ambientes de aprendizagem deixam registros que podem ser controlados com muito maior intensidade. O professor já não tem apenas o tempo da aula para controlar o aluno, pois agora poderá lhes enviar mensagens e verificar sua produção a qualquer hora. Os alunos, por outro lado, também podem exercer maior controle sobre o professor, pois poderão utilizar os mesmos canais de comunicação para lançar suas dúvidas e pedir auxílio. O uso de ferramentas de EaD na educação presencial aumenta a captura do tempo dos sujeitos e potencializa o controle. A aula vai para além dos muros e para além dos quadros de horários. Essa dissolução dos limites espaço-temporais é uma característica das sociedades contemporâneas, chamadas por Deleuze (1992) de sociedades de controle. “Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar [...], enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada” (DELEUZE, 1992, p.221). Passamos de uma quitação aparente para uma moratória ilimitada. A obrigação mútua entre professores e alunos já não está confinada ao tempo e ao local da aula.

As narrativas sobre o apagamento da fronteiras entre educação a distância e presencial não se apóiam somente na derrubada das fronteiras espaciais e temporais, mas na própria reconstrução do significado de distante.

O resultado é que enquanto vemos muitos cursos tradicionais sustentando-se única e exclusivamente na proximidade natural de suas aulas presenciais, a EVI [Educação Virtual Interativa] não pára de evoluir e de criar condições para a efetiva redução de distâncias (TORI, 2002).

Falar em Educação à Distância hoje não passa de uma metáfora. O conceito de distância deve ser relativizado. Trata-se de educação flexível. A distância pode ser o colega da carteira escolar ao lado, na sala vizinha, ou o colega interconectado, seja no Alasca, seja no interior do Mato Grosso, ou nas barrancas do São Francisco (FORMIGA, 2003).

Em Educação à Distância foi-se destilando, ao longo dos anos, um conjunto de técnicas e abordagens metodológicas que, com uso de tecnologias da informação e da comunicação, podem contribuir para a redução da distância transacional e a promoção da proximidade afetiva, relacional e comunicacional tão necessária à aprendizagem. E isto pode, agora, retornar por sobre a prática educativa presencial, permitindo que outras proximidades possam ser promovidas e intensificadas em ambientes de proximidade física, e mais elevados níveis de qualidade possam ser alcançados (AZEVEDO, 2002),

Segundo Bauman (1999), a distância não pode ser tomada como um dado objetivo, mas como uma construção social. A tecnologia de informação e de comunicação, ao mesmo tempo em que pode aproximar pessoas fisicamente distantes, permitindo uma comunicação intensa através de recursos multimídia que podem transportar mensagens, fotografias, filmes, músicas e até mesmo a imagem dos comunicantes captadas através de uma câmera (supõe-se que em algum tempo também será possível transmitir cheios), dando uma forte sensação de proximidade e intimidade, também pode afastar indivíduos fisicamente próximos. Aqueles que podem viver em casas seguras, cercados de recursos tecnológicos, bem pouco contato travam com seu entorno. O poder de consumir traz consigo a desterritorialização dos sujeitos, fazendo com que seus relacionamentos sejam muito fracamente dependentes de sua localização ou, melhor dizendo, de seu posicionamento. Os sujeitos ligados ao mundo digital espalham suas conexões em redes independentes da espacialidade.

O apagamento das fronteiras entre educação presencial e a distância parece já estar em curso, principalmente no âmbito das instituições de ensino superior, tendo em vista que os cursos presenciais cada vez mais utilizam atividades a distância como formas de complementar as atividades realizadas face-a-face e, em alguns casos, para substituir alguns dos encontros que aconteceriam na sala de aula. O próprio Ministério da Educação contribuiu nesse processo, ao criar a Portaria nº 2.253, em 2001, permitindo que 20% da carga horária dos cursos de graduação presenciais fossem ministradas na modalidade a distância, desde que mediada por tecnologias de informação e comunicação.

A noção de que a EaD está promovendo a mobilidade dos sujeitos e o progressivo apagamento dos limites entre educação presencial e a distância estão entrelaçados com uma representação de desterritorialização das instituições educacionais.

9.3 Desterritorialização

É nesse sentido que a Educação à Distância, ao trabalhar com metodologias não presenciais, coloca em confronto o local, o nacional e o internacional enquanto níveis distintos e indistintos. O aluno de EAD é ao mesmo tempo local e global.

(LEITE, 2001, p.33)

A desterritorialização constitui-se como uma marca da Contemporaneidade, sendo efeito do aumento da mobilidade e da velocidade. Desterritorializar-se significa desenraizar-se, não estar preso ao território. A sociedade industrial estava baseada em grandes prédios, com pesados maquinários. A sociedade de serviços e de informação tem como referência a tecnologia digital e as redes, recursos desmaterializados, fluidos e desterritorializados. Com o progressivo uso de atividades a distância na educação, os prédios das instituições cederão seu papel para os ambientes virtuais de aprendizagem.

A EaD tem como característica principal o afrouxamento das amarras geográficas. A dispersão dos alunos torna imprevisível sua abrangência espacial. Nesse sentido, a EaD é uma forma desterritorializada de educação. Nessa modalidade, a desterritorialização funciona articulada com o que eu chamaria de *descronometração*, ou seja, não apenas uma ruptura dos laços que amarram ao lugar, como também daqueles que amarram a um determinado tempo objetivo e coletivo.

No contexto tradicional o ambiente de aprendizagem é constituído de salas, mesas, cadeiras, material didático, alunos e professores que interatuam conforme o entendimento desses sujeitos do que seja ensino-aprendizagem. Esse é um ambiente físico, estático, determinado a priori. O contexto de interação obedece as leis de tempo e espaço, sendo que a aula se dá durante um período de tempo estabelecido e no espaço determinado do que seja a sala de aula. Já a virtualização desse ambiente de aprendizagem implica, inevitavelmente, em compreender e coordenar as novas relações de tempo e espaço. O ponto de articulação entre professores e alunos não é mais a sala de aula e o tempo determinado para as aulas. O ambiente virtual de aprendizagem é um espaço puramente relacional criado pelas redes digitais e no qual é preciso aprender a se movimentar (VALENTINI; FAGUNDES, 2001, p.109).

Conforme Lemos (2006) “O ciberespaço cria linhas de fuga e desterritorializações, mas também reterritorializações”, cria novas territorialidades. O ciberespaço é sulcado e controlado pelas regras técnicas e pelos gerenciamentos institucionais. O uso dos ambientes de aprendizagem constitui-se numa reterritorialização, pois esse funciona como um lugar particular, localizado com um endereço preciso que o singulariza.

Segundo Wilson (1995), o conceito "ambiente de aprendizagem" prioriza a idéia de "lugar" ou "espaço" onde ocorre a aprendizagem. Isto é, pressupõe a presença de uma série de atividades e recursos na qual o aluno utiliza ferramentas, coleta e interpreta informações, recebe orientação e suporte e, em muitos casos, interage com outras pessoas. Para este autor, a metáfora de "espaço" para a compreensão deste conceito é especialmente interessante porque ela traz a imagem de um lugar aberto, onde os alunos podem explorar e definir suas próprias metas de aprendizagem (STRUCHINER *et al.*, 1998, p.5).

Mas não são apenas os processos educacionais que se desvinculam do território com a EaD. As próprias instituições de ensino também se desterritorializam. Diversos aspectos administrativos são alterados quando já não é necessário alocar salas de aula e controlar horários, como mostram os excertos abaixo.

Um aspecto ainda mais complexo diz respeito ao fato da educação a distância requerer que as instituições alterem significativamente sua rotina de trabalho, como por exemplo: políticas e procedimentos de inscrição de alunos em disciplinas, horário de aulas, procedimentos de avaliação, formaturas e presença nas atividades de ensino (LEITE; SILVA *apud* NOGUEIRA, 2002, p.80).

A necessidade de ações espaciais, incorporando um número cada vez maior de "clientes" por parte das Instituições de ensino pode tornar-se mais eficaz, na medida em que, sem uma necessária correspondência física do espaço (construção de prédios e sua manutenção) utiliza-se de tecnologias para mediar e facilitar as ações espaciais e gerenciais das mesmas. [...]. As políticas atuais de EAD, sob influência das novas tecnologias de informação e comunicação no universo das redes, modificam as formas tradicionais de comunicação reestruturando as políticas espaciais destinadas à sua implantação, desse modo, exigindo mudanças nas formas convencionais de organização e gerenciamento do espaço e do tempo nas universidades (MENEZES, 2001, p.72-73).

Um aspecto ainda mais complexo diz respeito ao fato de a EAD requerer que as instituições alterem significativamente sua concepção de educação, suas políticas e procedimentos para criação e desenvolvimento de cursos, sistemas de avaliação, etc. Enfim, implica em mudanças nos processos que envolvem a implantação e o desenvolvimento de cursos, para que se possa atuar no campo da EAD (PAULA; FERNEDA; CAMPOS FRILHO, 2004, p.2).

A EaD reestrutura não apenas práticas docentes e discentes, mas o próprio desenho institucional. À medida que as atividades a distância avancem, as instalações das instituições educacionais poderão ser reduzidas, o que talvez resulte na venda de prédios e até mesmo mudanças de localização. Tais transformações afetariam toda a região vizinha, modificando as relações sociais e econômicas.

A desterritorialização promovida pela EaD traz dificuldades de ordem legal: como legislar sobre algo que não conhece fronteiras e que está se tornando independente do território?

A regulamentação de tais cursos que utilizam a EAD, porém, implica em enfrentar desafios que vão desde "normatizar sem tolher a criatividade" até o "estabelecimento de critérios" que permitam superar o impasse atual que restringe a autorização de funcionamento de cursos e a distância dos limites territoriais de jurisdição do Sistema Educacional, sejam eles Estaduais, Nacionais ou Internacionais. [...]. A alteração mais substancial, no entanto, e que tem implicações tanto no campo jurídico quanto no campo educacional, diz respeito aos conceitos de tempo e espaço tradicionais rompidos pela EAD. Os itens de informação transmitidos pela Rede não possuem forma material estável no tempo e no espaço e circulam, principalmente, de modo anônimo e desregulado, ignorando, muitas vezes, fronteiras e escapando da legislação e da jurisdição nacional (LEITE, 2001, p.30-31).

A EaD ao desterritorializar os processos educacionais transforma a noção de região geo-educacional. Se a educação presencial circunscreve o público da instituição a indivíduos que habitem a uma proximidade que permita seu deslocamento freqüente, cursos com atividades a distância ampliam cada vez mais esse raio de ação. Na situação limite, em que a educação acontece totalmente a distância, a única barreira que ainda restaria seria referente à língua. A desterritorialização da educação promovida pela EaD está produzindo, também, uma percepção de aniquilamento do espaço.

9.4 A Distância Aniquilada

*O ROODA é um ambiente virtual de aprendizagem cujo objetivo é a transformação deste paradigma educacional transmissivo e os conceitos de interação, cooperação e comunicação são a chave deste processo. Neste sentido, se desenvolveu um ambiente virtual que tem por objetivo **eliminar** a distância entre os participantes, promovendo formas de "encontros virtuais" e constituindo espaços de convivência que possibilitam aos aprendizes situações de conflitos sociocognitivos.*

(BEHAR *et al.*, 2003, p.26, grifo do original)

As atuais tecnologias estão tornando possível uma comunicação cada vez mais fluida entre sujeitos geograficamente distantes. As ferramentas que podem ser utilizadas são diversificadas e permitem tanto diálogos síncronos, quanto trocas assíncronas. Sentado na frente de um computador é possível trocar idéias com diversos sujeitos, cujos posicionamentos nem mesmo suspeitamos. Isso é irrelevante: não importa onde esteja o comunicante, pois os impulsos eletrônicos transportam a mensagem instantaneamente. Basta apertar uma tecla e podemos enviar mensagens para qualquer parte do mundo, que serão lidas instantaneamente. A "aniquilação do espaço por meio do tempo" (HARVEY, 2001, p.245) parece ter atingido sua forma extrema com a comunicação digital. Segundo Bauman (2001, p.136), "no universo de *software* da viagem à velocidade da luz, o espaço pode ser atravessado, literalmente, em 'tempo nenhum'; cancela-se a diferença entre 'longe' e 'aqui'".

Por diversas vezes, os artigos analisados fazem referência a uma suposta indiferença da localização geográfica para determinar a proximidades entre os indivíduos. Nos fragmentos abaixo se observa um entendimento de que o uso da internet poderá tornar os participantes de cursos a distância tão ou mais próximos do que aqueles de cursos presenciais. A partir desse entendimento, a distância deixa de ser um problema. Se o isolamento, a solidão e o distanciamento entre participantes e professor sempre foi uma ressalva para o reconhecimento da qualidade dos cursos a distância, essas narrativas mostram que existem condições para transformar esse significado.

Um ambiente de aprendizagem é mais que um endereço no ciberespaço, onde os alunos acessam informações e enviam dados e respostas. Não basta navegar: é preciso construir e reconstruir os mares da aprendizagem. Nesse sentido, a ênfase na atividade a distância não é o foco principal, mas sim o processo de interação e aprendizagem que se dá através do suporte digital (VALENTINI; FAGUNDES, 2001, p.110).

A topologia proposta prevê um processo de aprendizagem em que, o professor, apesar de distante, está na presença do aluno (MEDEIROS, 2001, p.13).

A EAD não mais se caracteriza pela distância, uma vez que a virtualidade permite encontros cada vez mais efetivos que possibilitam de fato a educação (PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004, p.10).

Deste modo, é indispensável a compreensão de que a educação a distância não significa "estar distanciado do outro" (EMERENCIANO; SOUSA; FREITAS, 2001, p.6).

A aproximação de sujeitos geograficamente dispersos cria relações que independem do espaço. O tempo quase nulo para transporte de mensagens que criam uma rede comunicativa torna irrelevante a distância. As relações travadas nessas circunstâncias de aniquilamento do espaço caracterizam aquilo que Giddens (1991) chama de desencaixe, isto é, a construção de relações sociais que não estejam amarradas a um determinado lugar, mas cuja extensão no espaço e no tempo seja indefinida. O desencaixe é um fenômeno relativamente recente, que somente se tornou possível com as tecnologias surgidas no último século. A internet, com seus múltiplos recursos comunicacionais, está acentuando o desencaixe. As relações sociais que são constituídas via *web* podem integrar grande número de participantes, num processo de comunicação mútua, em que todos podem enviar e receber mensagem de todos, criando uma rede cujos limites espaço-temporais não parecem possíveis de serem definidos.

A interação comunicacional entre os diversos sujeitos envolvidos num processo de educação a distância pressupõe proximidade entre eles. A noção de proximidade está cada vez mais desvinculada da vizinhança espacial e cada vez mais associada à possibilidade da

troca de mensagens, o que pressupõe a existência tanto de condições materiais, quanto relacionais. Os excertos apresentados na seção *Apagamento das Fronteiras Presencial/a Distância* contêm enunciados que mostram que a distância tem sido entendida não apenas como uma componente espacial, mas também como uma componente relacional. A EaD, quando realizada sem o apoio dos recursos tecnológicos atuais, dispõe de meios muito limitados para promover a comunicação entre professores e alunos e inexistentes para promover a comunicação dos alunos entre si, levando ao isolamento. Os recursos de comunicação disponíveis na *web* tornam possível uma intensa comunicação entre todos, que pode diminuir a sensação de solidão e, portanto, dando a sensação de aniquilamento da distância.

Utilizar educação a distância em um país das dimensões do Brasil e com a complexidade que lhe é inerente, torna-se uma necessidade premente. Por outro lado, pensar em educação à distância fora das redes telemáticas, que oferecem todo um potencial de *interatividade*, tão buscado e almejado em feitos anteriores, seria permanecer em paradigmas conservadores, que seguramente viriam resultar nos mesmos produtos ineficientes e insuficientes, até então alcançados, sujeitos às críticas relacionadas a custo-benefício e a modelos deficitários do ponto de vista do "*isolamento interativo*" (SANTAROSA *et al.*, 2001, p.38, grifos no original).

Para navegar pelas idéias que fundamentam pedagogicamente o ROODA, é preciso definir o significado dos conceitos que envolvem o próprio nome - *Rede, Cooperação e Aprendizagem*. *Rede* está se referindo não só a uma interconexão de computadores, mas também às pessoas que fazem parte deste mundo, suas culturas, suas emoções, frustrações, necessidades e, conseqüentemente, sua forma de interação (BEHAR; KIST; BITTENCOURT, 2001, p.88, grifos no original).

O aluno, independentemente de sua localização física, deve ter como interagir com o professor, com o conteúdo e com os outros colegas de modo síncrono e assíncrono (RAJASINGHAM, 2004, tradução minha).

Como estratégia para superação do isolamento dos participantes em cursos a distância, as narrativas sobre práticas adequadas para essa modalidade de ensino dão ênfase não apenas à interatividade que pode ser obtida com as ferramentas comunicacionais da *web*, como na possibilidade de realizar trabalhos coletivos. Nos periódicos analisados, encontrei um grande número de artigos destacando a importância da colaboração⁷⁷ para a aprendizagem. Existe um esforço por parte dos pesquisadores para mostrar que com esses recursos os participantes já não se encontram isolados e que a principal crítica à EaD já não

⁷⁷ Diversos artigos tentam diferenciar aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa, procurando caracterizar uma delas como sendo a forma mais evoluída de trabalho conjunto. Entretanto, não levarei em conta essas discussões, em primeiro lugar por não haver consenso na própria questão conceitual (alguns autores dizem que na aprendizagem colaborativa cada participante elabora uma parte do trabalho, que se constituiria na soma das colaborações, e que na aprendizagem cooperativa o trabalho seria realizado todo em conjunto; outros autores invertem os termos entre si). Além disso, em termos práticos é bastante difícil fazer essa classificação.

procede. Nesse processo, o ciberespaço muitas vezes é tomado como o lugar ideal para as aprendizagens baseadas na interação e na colaboração.

O uso da Internet pode auxiliar, potencializando a atividade cooperativa, possibilitando uma rica troca de informações, minimizando as barreiras geográficas (GEROSA; FUKS; LUCENA, 2001, p.63).

A leitura dos artigos mostra um entendimento de que o aniquilamento da distância torna possível não apenas aproximar alunos e professores geograficamente dispersos, como também incluir novos indivíduos nesse grupo. Se a distância não é mais um empecilho para o trabalho conjunto, não apenas os alunos poderão realizar ações colaborativas entre si, como também os próprios professores. Além de estar com seus alunos aonde quer que estejam, os docentes poderão estar até mesmo com alunos que nem estão matriculados em seus próprios cursos. O professor poderá estar presente em múltiplos espaços, como que se multiplicando por diversas salas de aula. O aniquilamento do espaço potencializa a mobilidade dos professores.

Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual, o conceito de presencialidade também se altera. Podemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora "entrando" por videoconferência na minha aula. Haverá um intercâmbio muito maior de professores, onde cada um colabora em algum ponto específico, muitas vezes a distância (MORAN, 2000, p.138).

Mas a distância não é eliminada somente nas relações interpessoais, como também no acesso às informações. A internet, ao eliminar as dificuldades de acesso à informação, cria uma idéia de inserção num outro tipo de realidade desterritorializada.

O acesso compartilhado de informações localizadas em outros computadores situados em outras regiões e países, multiplica em milhares de vezes o poder do computador de origem. Uma nova realidade, um novo ambiente, diferente de tudo que já se viu se descortina modificando conceitos e forma de agir em todos os campos do saber. A interconexão global intensificada gera mudanças na relação espaço/tempo que tem sérias conseqüências nos modos de operar a sociedade (LEITE, 2001, p.31).

O local não pode ser separado do global. A rede não apenas torna possível acessar informações em qualquer lugar do mundo, como faz com que muitas vezes não seja mesmo possível estabelecer ligações entre as informações e algum suposto local de origem. Seria possível falar em algum tipo de localização das informações que estão no ciberespaço? Essa localização seria o lugar geográfico onde se encontra o servidor que aloja a página? Seria a localidade onde habita quem a criou? Exceto em alguns casos específicos – como, por exemplo, o endereço de uma empresa ou a localização de um jornal – em que uma conexão geográfica faz parte da própria informação, pouco interessa criar esses nexos. O que importa

para localizar informações na internet é seu posicionamento no ciberespaço, conhecido como endereço IP. Um endereço geograficamente inexistente, que somente pode ser acessado pelas conexões da rede mundial.

O acesso a informações de modo independente da espacialidade transforma as noções de distância, de vizinhança, de velocidade. Nessas circunstâncias, não existe dúvida que acontecem mudanças nas representações espaço-temporais. As informações obtidas por meio da internet fazem com que o que acontece em lugares remotos se atravesse no nosso cotidiano, reorganizando nossas formas de ver e compreender a realidade, configurando aquilo que Giddens (1991) chama de fantasmagoria.

Entretanto, conforme já foi discutido no capítulo 3, cabe lembrar que não existe uma relação linear de causa e efeito entre o uso da internet e as transformações espaço-temporais e a organização social. As mudanças nas representações espaço-temporais e nos modos de operar as tecnologias de informação e comunicação guardam uma relação de imanência, agindo umas sobre as outras e promovendo transformações mútuas, sem que se possa apontar uma relação unidirecional.

O aniquilamento da distância pela internet pode ser pensado como a produção de uma proximidade sob medida para os sujeitos da Modernidade Líquida, que tanto temem o isolamento quanto os compromissos de longo prazo. Pela rede, podemos cultivar uma proximidade eletiva, que não se impõe por disposições espaciais, mas por interesses e afinidades. Estaremos em contato enquanto isso for conveniente e necessário.

O outro lado da moeda da *proximidade virtual* é a *distância virtual*: a suspensão, talvez até a anulação, de qualquer coisa que transforme a contigüidade topográfica em proximidade. A proximidade não exige mais a contigüidade física; e a contigüidade física não determina mais a proximidade.

É uma questão em aberto saber qual lado da moeda mais contribuiu para fazer da rede eletrônica e de seus implementos de entrada e saída um meio de troca tão popular e avidamente usado nas interações humanas. Será a nova facilidade de conectar-se? Ou a de cortar a conexão? (BAUMAN, 2004, p.81, grifos no original).

As interações por meio da internet podem promover o contato com sujeitos que de outra forma não encontraríamos e com quem não poderíamos trocar idéias, mas ao mesmo tempo pode nos afastar daqueles que estão na vizinhança. A proximidade virtual acentua a flexibilidade e o desengajamento nos relacionamentos. Ao tornar as amarras que unem os sujeitos mais frouxas, os desobrigam de determinados compromissos que se impõem num relacionamento face-a-face, num jogo em que tanto se ganha algum espaço para a liberdade

de movimentos, quanto se perde um pouco da segurança dos vínculos que se aprofundam com os contatos da vida cotidiana.

A noção de aniquilação da distância está associada com a idéia de uma educação que pode atingir a todos os indivíduos, a qualquer tempo e em qualquer posicionamento. Nesse sentido, a EaD é uma educação sem limites.

9.5 Educação Sem Limites

Na EaD é possível atingir maior área física, não ficando restrita ao raio de atuação da instituição promotora, alcançando, também, pessoas que não podem manter frequência escolar regular em horários pré-definidos.

(AVERBUG, 2003, p.4)

Segundo Veiga-Neto (2000a), a escolarização teve um importante papel na Modernidade em preparar as massas para viverem num Estado governamentalizado. A escola pública e acessível a todos foi a instituição de seqüestro mais abrangente no disciplinamento dos corpos, condição que tornou possível a emergência e desenvolvimento do capitalismo. Na escola moderna estão articuladas tecnologias de poder e tecnologias do eu, sujeição e subjetivação, implicados na fabricação do sujeito moderno.

Com as transformações do mundo contemporâneo, alguns vêm anunciando a falência da instituição escolar, que já não estaria dando conta das demandas da atualidade. Junto com Veiga-Neto (2000a), creio que os novos modos de viver e de produzir não estão sinalizando uma morte da escola. O que está sendo questionado é aquilo que eram os ideais da escola moderna. A escola produzida a partir do contexto da Modernidade e produtora de sujeitos preparados para viver naquele contexto social efetivamente parece hoje estar desencaixada. Porém, a escolarização da população continua sendo uma condição de grande importância para o funcionamento da sociedade contemporânea. A escola, como *locus* de sujeição e subjetivação, ainda desempenha um papel fundamental na lógica atual. Mais do que isso: a abrangência da escola parece estar sendo maximizada, ampliando tanto quanto possível a permanência dos sujeitos no interior dos processos educacionais. A EaD torna possível um novo tipo de seqüestro: já não o corpo enclausurado, mas o tempo utilizado. Seqüestrar o maior tempo possível dos sujeitos para sua formação, incluir o máximo de informações, atingir os sujeitos nas localidades mais remotas. Tudo isso aponta não para a decadência da atividade educacional, mas para a sua proliferação. A educação deve recobrir uma crescente porção da vida dos indivíduos contemporâneos. Ou, pelo menos, daqueles indivíduos que

ainda estão dentro da parcela que vale a pena normalizar, por contarem como consumidores válidos.

A velocidade com que as normas se modificam na sociedade contemporânea traz a necessidade de expandir os mecanismos de subjetivação. A escola moderna conformava os sujeitos em moldes que tinham validade ilimitada. A educação contemporânea deve impor um controle mais extenso aos processos de produção da subjetividade, já que os sujeitos são conformados por fôrmas autodeformantes em constante transformação. Parece ser um objetivo reter o maior tempo possível os sujeitos nas redes da educação. A EaD apresenta-se como um recurso capaz de promover o avanço dos processos educacionais no seqüestro do tempo dos indivíduos.

O uso de recursos de comunicação via *web* faz com que já não exista um horário determinado para o contato entre professor e alunos, apagando os limites temporais que eram impostos na educação presencial. O tempo da sala de aula entra numa expansão virtualmente ilimitada. A EaD apresenta potencial para capturar todo o tempo dos sujeitos, sejam eles professores ou alunos. Os cursos *on-line* acabaram com a rígida grade de horários para dar lugar a uma atividade flexível e continuada. Ao mesmo tempo em que libera os sujeitos do cumprimento de horários, os mantém em um comprometimento permanente. A liberdade de escolha dos momentos que serão dedicados ao estudo é paga com uma amplificação das obrigações mútuas. Essa noção de um engajamento constante entre professores e alunos, que torna possível uma amplificação do controle, é apresentada como uma vantagem por permitir um fluxo ininterrupto de comunicação entre as partes. Hoje, estar sempre em contato parece ser muito mais importante do que exercer um controle microfísico sobre o corpo. Novamente ressalto que o objetivo da escola moderna de ensinar a cumprir ordens pontualmente já não parece ocupar lugar privilegiado na educação contemporânea. Creio que atualmente se destaca a necessidade de ensinar a estar permanentemente comprometido e a exercer um governo sobre si que torne eficiente o gerenciamento do seu tempo.

Uma característica da EVI é que, por não ser limitada no espaço nem no tempo, a aula continua a acontecer nos períodos que separam os momentos presenciais (TORI, 2002).

Por último, diferentemente do presencial, o ensino na modalidade a distância promovido por meio desta topologia, atende o aluno distante 24 horas por dia (MEDEIROS, 2001, p.13).

Uma das [vantagens] mais indicadas pelos docentes foi a possibilidade de ampliação dos canais de comunicação entre o professor e seus alunos; por exemplo, caso houvesse necessidade de dar algum aviso aos alunos como de mudança na programação ou mesmo disponibilizar uma proposta de atividade de trabalho, tanto professores quanto alunos contavam com um ponto de contato para além dos limites de tempo e do espaço imposto pelo modelo de ensino presencial (VARELLA; VERMELHO; SILVA, 2001, p.41).

As pesquisas sugerem que os resultados de aprendizagem e a retenção em cursos online ministrados na SU são comparáveis com os resultados obtidos em versões presenciais dos mesmos cursos. Porém, os estudantes reportam haver gasto um pouco mais tempo estudando nas versões online e os professores reportam ter gasto muito mais tempo (DOUGHTY; SPECTOR; YONAI, 2003).

Conforme o que já foi exposto na seção 9.2, possivelmente a ampliação da captura do tempo dos sujeitos seja um elemento que esteja colaborando para a introdução de atividades a distância em cursos presenciais, o que torna possível o comprometimento permanente dos participantes, prolongando indefinidamente o tempo da aula.

Os saberes que são produzidos com esse comprometimento permanente vão além dos conteúdos do curso. Professores e alunos aprendem a regular seu tempo de trabalho e a imporem para si rotinas que incluem o acesso sistemático aos ambientes informatizados nos quais se estabelece a comunicação.

Não há portanto limite para dúvidas e participações dos alunos, que também perdem a timidez e ficam muito mais exigentes quanto ao tempo de resposta (TORI, 2002).

A comunicação ilimitada entre professores e alunos é muito mais do que um recurso para melhorar a aprendizagem. É uma estratégia de controle mútuo permanente e um modo de aprender novos significados espaço-temporais e novas maneiras de ser e estar no mundo. Talvez seja necessário “criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 1992, p.217).

O prolongamento do tempo dedicado à formação está sendo pensado não apenas como ilimitado durante o período do curso, mas como podendo até mesmo ultrapassar esse limite.

Outra questão dos ambientes centrados no curso é a impossibilidade dos alunos continuarem a participar e interagir mesmo após o encerramento do curso. Tal questão parece sem sentido quando se trata de educação presencial. Entretanto, ao se trabalhar em um ambiente virtual onde as noções de tempo e espaço são flexíveis, não há nenhum empecilho que impossibilite os alunos de continuarem o curso mesmo após o seu término formal (BEHAR; KIST; BITTENCOURT, 2001, p.90).

Segundo o excerto, a EaD torna possível adiar a data de término indefinidamente, mantendo professores e alunos mutuamente comprometidos, mutuamente controlados. As

formas de controle na Contemporaneidade tornam-se mais sutis, mais leves, e, ao mesmo tempo, mais capilarizadas, atingindo pontos cada vez mais ínfimos da vida. À educação parece estar reservado um papel de destaque nesse controle contínuo, com um gradativo crescimento de técnicas que permitam que cada vez maiores períodos de tempo sejam dedicados à formação. Em cada curso, a vontade de instaurar uma dedicação sem limites. Conforme já sinalizava Deleuze (1992), na sociedade contemporânea nunca se termina nada. A sociedade moderna, com suas diversas instituições disciplinares, oferecia aos sujeitos uma quitação aparente entre dois confinamentos. Nas sociedades contemporâneas, isso vem sendo substituído por uma moratória ilimitada. Antes, havia o tempo da formação e o tempo do exercício profissional. Finalizado o tempo de estudo, o sujeito estava formado, quitando suas obrigações com o sistema educacional. Atualmente, a formação nunca está concluída. Sempre é necessário renovar o conhecimento, reciclar, adquirir novas competências. A dívida com o processo de formação nunca é quitada, o homem contemporâneo é “o homem endividado” (DELEUZE, 1992). Na Contemporaneidade, a formação deve ser continuada.

A Educação à Distância (EAD) vem sendo, hoje, objeto de interesse não só do sistema educativo mas, também, do setor produtivo, como estratégia para suprir as constantes e cada vez mais complexas necessidades de educação formal e continuada de profissionais de diversas áreas do conhecimento, dispersos em diferentes localidades geográficas (STRUCHINER *et al.*, 1998, p.3).

A EaD — Educação a Distância está se fortalecendo como formato condizente com necessidades da era do conhecimento: aperfeiçoamento permanente e aprendizagem vitalícia, treinamento on-the-job, aprendizagem cooperativa, distribuída (RODRIGUEZ, 2004),

As novas tecnologias educacionais poderão facilitar a auto-aprendizagem e a educação continuada ao longo de toda vida profissional das pessoas que queiram estar continuamente se atualizando (SANTOS, 2002, p.108).

Esse seqüestro ilimitado do tempo, essa ânsia de tornar todo o tempo um tempo comprometido com a educação, torna possível pensar uma formação que nunca estará pronta. A formação já não tem um objetivo final, um encerramento. A formação é um percurso sem ponto de chegada. E é responsabilidade de cada um engajar-se nesse fluxo contínuo de aprendizagem. A noção de educação continuada é um antídoto para alguns dos riscos que mais causam temor aos sujeitos contemporâneos. É por meio dela que se acredita ter uma mínima segurança de continuar no mercado de trabalho. Ou seja, é por meio dela que se pode ter a mínima segurança de continuar pertencendo ao grupo dos consumidores, de continuar sendo um cliente. A educação continuada é um movimento, confere mobilidade aos sujeitos. Aqueles que podem desfrutar da educação continuada movem-se no mundo como turistas. Ao abandoná-la, correm o risco de mudarem para o grupo dos excedentes. O

que motiva os turistas a continuarem investindo tempo e dinheiro na educação continuada é principalmente o medo de se tornarem parte do supranumerário.

Segundo Santos (2006, p.153), “o que faz com que a formação seja vista como continuada, desde o ponto de vista do formando, é justamente a responsabilidade que é imputada ao formando de formular e reformular a própria formação”. O discurso da educação continuada é de ordem biopolítica: ao mostrar a necessidade de atualização permanente para a manutenção das condições de empregabilidade, torna cada um responsável por cuidar de sua trajetória. Cada vez mais os problemas coletivos demandam soluções individuais (BAUMAN, 2000). O problema coletivo da obsolescência das competências profissionais deve ser resolvido com ações individuais. Numa sociedade regida pelo prudencialismo (O'MALLEY, 1996), cada um deve buscar formas de minimizar sua taxa de risco.

Com a EaD não apenas se pretende intensificar e ampliar o seqüestro do tempo, como também capturar sujeitos que até então estariam fora do alcance dos processos educacionais. A educação *on-line* é ilimitada tanto temporal quanto espacialmente. Virtualmente, hoje todos podem estudar, aonde quer que estejam, pois a grande rede pretende recobrir todo o espaço, sem qualquer descontinuidade. A relevância dos processos educacionais na contínua produção e transformação da sujeição e da subjetividade que dão sustentação ao modo de vida na Contemporaneidade não permite que se possa deixar fora dessa trama determinados indivíduos apenas em função de seu posicionamento espacial.

Atualmente, temos o potencial para um ensino menos limitado pelas restrições de tempo e distância de uma sala de aula (COSTA; FAGUNDES; NEVADO, 1998, p.88).

A estratégia de utilização da educação a distância adquire especial relevância em nosso contexto econômico e social e digo isto pois todos vocês sabem que a educação a distância é uma forma factível de aprendizagem, que permite às pessoas ultrapassarem as barreiras geográficas e temporais através de estudo independente (JUSFINIANI *apud* BENTES; BONSEMBIANTE, 2002, p.66).

E nem mesmo dificuldades de ordem pessoal são um impeditivo para a EaD:

Se no presencial, em alguns casos, a mulher deixa a criança em casa e vai à Universidade, no virtual ela lida com situações cotidianas de estudos e de administração da residência (SOUSA, 2002, p.6).

Embora meu trabalho não esteja enfocando questões de gênero, gostaria de fazer um breve comentário nesse sentido. Segundo Louro (1999, p.70), ainda circula na sociedade atual a concepção da existência de “dois mundos distintos (um mundo público e masculino e um mundo doméstico e feminino)”. A tentativa de fixar as mulheres no âmbito da vida privada

é uma forma de reduzir sua participação social (PERROT *apud* COSTA, 2000). Esses comentários parecem-me muito pertinentes em relação ao excerto acima apresentado. Num mesmo movimento, outorga-se às mulheres o direito à educação, mas sem a liberar das obrigações com o lar. A identidade feminina permanece amarrada ao cuidado com a casa e com a família. Sua participação na esfera pública seria apenas admitida na medida em que possa conciliar esses compromissos com suas obrigações domésticas. E parece que até para isso a EaD poderá colaborar...

Entretanto, além das questões de gênero, esse excerto mostra o apagamento da dicotomia moderna entre a vida pública e a vida privada. A vida privada era entendida como compreendendo as ações e relações que se desenvolviam no âmbito do lar, da família e das relações pessoais. Essa parte da vida estaria separada daquilo que se entendia como vida pública, relacionada com o mundo do trabalho, dos negócios, da educação e outros aspectos correlatos, como a militância política. Atualmente, fica cada vez mais difícil a separação desses dois aspectos da existência. A internet e o telefone celular são artefatos que sinalizam claramente esse apagamento das fronteiras público/privado. Ao navegar pela internet, é possível realizar simultaneamente atividades ligadas à família ou à profissão, não importando se a localização física do indivíduo é seu local de trabalho, um aeroporto ou a própria casa. A formação pode acontecer em qualquer lugar, já não é preciso abandonar os espaços privados para entrar na esfera pública da educação. Já previra Deleuze (1992, p.216) que “a educação será cada vez menos um meio fechado”.

A compreensão da educação *on-line* como uma modalidade que não encontra limites tem provocado manifestações defendendo a formação de turmas com um número de alunos muito superior a qualquer grupo hoje existente na educação presencial. Para alguns, a sala de aula, ao perder seus muros, será capaz de abrigar uma multidão ilimitada de indivíduos.

Um recente relatório da Universidade de Illinois sustenta que o número ótimo para turmas em cursos à distância é de não mais de vinte alunos. Debates em listas de discussões também têm revelado números semelhantes. Todas essas opiniões são baseadas na forma imitativa atual dos cursos. Mas grupos de vinte não vão resolver nossos problemas de aprendizagem (BORK, 2001, p.47),

Mas não podemos negar que quando se fala em aulas com audiências de 600, 1000 ou mais alunos, a primeira pergunta que surge questiona sobre a possibilidade de manutenção da qualidade para tamanha audiência. Estivessem todas no mesmo local físico e empenhadas em reproduzir os ambientes tradicionais de ensino, estas preocupação teriam a sua justificativa. O que muitos esquecem é que o espaço de aula na educação a distância deve ser tratado de forma totalmente diferente que aquele espaço utilizado nos ambientes presenciais (MUNHOZ, 2003, p.4).

Mesmo defendendo turmas com grande número de alunos, esses autores mostram-se preocupados com o atendimento das necessidades individuais e com a construção do conhecimento. As saídas apontadas são muito vagas: propostas de automatização de tarefas do professor por meio de recursos tecnológicos e invenção de novos modos de educar são as alternativas apresentadas.

Com base nessas concepções, verifica-se a necessidade de uma atenção mais individualizada do professor em relação aos seus alunos. Num curso *online* isso é imprescindível [...] para a garantia de qualidade da aprendizagem (COELHO; HAGUENAUER, 2004, p.7-8).

Devo destacar que a maioria dos artigos não parece compartilhar desse posicionamento favorável a turmas com grande número de alunos. Entretanto, o que se tem muitas vezes constatado nas práticas que acontecem nas instituições de ensino que utilizam a EaD é a formação de turmas com uma enorme quantidade de matrículas, no intuito de baratear a educação.

Os enunciados que apresentei nesta seção mostram a emergência de uma representação da EaD como uma modalidade de educação que não sofre restrições de ordem temporal ou espacial. A EaD se configura como uma educação sem limites, que pode estender seu controle para alcançar os pontos mais recônditos. Sua fluidez permite que ela se insira nos interstícios da vida, infiltrando-se nos domínios privados, atravessando etapas que até então eram marcadas e distintas. Parece ser a modalidade adequada para aquilo que Hardt e Negri chamam de Império, entendido como a substância política que constitui o mundo contemporâneo. Segundo esses autores “o conceito de Império caracteriza-se fundamentalmente pela ausência de fronteiras: o poder exercido pelo Império não tem limites” (HARDT; NEGRI, 2002, p.14). Para eles, a subjetividade contemporânea é “híbrida e modulada” (HARDT; NEGRI, 2002, p.353). Esse sujeito capaz de constantemente se reconfigurar deve estar submetido a um controle ainda mais intenso do que era necessário para constituir o sujeito relativamente estável da Modernidade. Em tempos de Império, com poderes ilimitados, também a educação está sendo pensada como um operador social sem limites.

Para que a EaD funcione como uma modalidade de educação sem limites espaço-temporais ela deve permitir que o uso do tempo e do espaço seja individualizado. Cada sujeito poderá escolher quando e onde estudar para que possa ser chamado a um engajamento permanente com o processo de formação.

9.6 Usos do Espaço e do Tempo

Subsumida a ela [EAD], há um novo paradigma educativo, na medida em que rompe com o ato pedagógico, historicamente concebido como um processo unitário e indissociável no tempo e no espaço.

(SÁ, 2001, p.27)

O surgimento da escola moderna está articulado com as noções de um tempo linear e de um espaço contínuo e infinito. Segundo Veiga-Neto (2002, p.164), o currículo, invenção do século XVI, “imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar”. Em termos temporais, o currículo moderno impõe um ritmo coletivo a todos que estão envolvidos com a escola. O princípio da simultaneidade já se encontrava na *Didática Magna*, obra escrita por Comenius (2002) na primeira metade do século XVII e considerada o primeiro tratado sobre pedagogia e didática. “Na *Didática magna*, por exemplo, Comenius demonstra uma preocupação que mais tarde será recorrente em todo o discurso pedagógico moderno. Não apenas todos devem ir à escola como, além disso, todos devem fazê-lo ao mesmo tempo” (NARODOWSKI, 2001a, p.68). As atividades e os elementos da educação escolar, para Comenius (2002), deveriam estar distribuídos ao longo do tempo de modo a atingir determinados objetivos pré-estabelecidos. O planejamento deveria estar a cargo de intelectuais, que criariam métodos a serem utilizados em todas escolas, evitando-se a desordem e a heterogeneidade.

Comenius considerava que a ordem temporal era um dos principais fatores para uma educação eficiente. Um método cuidadosa e rigorosamente planejado deveria ser seguido por todos professores, garantindo a instrução simultânea de todos os alunos de uma classe. Sendo esse método aplicado em todas as turmas, estaria garantida a simultaneidade para todos alunos que estivessem no mesmo nível educacional (COMENIUS, 2002). A isso Narodowski (2001a) denomina simultaneidade sistêmica. No método comeniano, a ordenação do tempo representa um dos principais elementos curriculares.

A arquitetura também funciona como um elemento curricular. Segundo Rocha (2000), a conformação do prédio, sua localização e seu mobiliário configuram o espaço de modo a produzir determinados efeitos sobre os sujeitos. À escola moderna cabia produzir corpos dóceis, por meio de seu disciplinamento. O poder disciplinar necessita da visibilidade e da individualização dos corpos. A distribuição ordenada dos indivíduos no espaço, preferivelmente num sistema de confinamento, é condição para o funcionamento da vigilância. A sala de aula funciona de forma panóptica, induzindo em cada sujeito uma permanente sensação de visibilidade. A escola moderna estava organizada para cumprir os

objetivos muito claramente enunciados por Kant (1996): ensinar os sujeitos a obedecerem ordens pontualmente e manterem-se tranqüilos em seus lugares.

Mas o mundo está mudando. As percepções espaço-temporais e os modos de vida estão se transformando, conforme já discuti nos capítulos 3 e 4. A organização moderna está cedendo espaço para uma outra coisa que venho chamando de Contemporaneidade. A escola também está mudando. Os corpos dóceis atuais (pelo menos uma parcela dos mesmos) não precisam saber obedecer ordens, mas gerir seu tempo e suas escolhas. Os ritmos coletivos estão se pulverizando em agendas individuais. A mobilidade crescente está transformando a rígida grade numa malha flexível. Hoje, a disciplina deve produzir outros tipos de subjetividade e utilizar outras estratégias.

A EaD individualiza o espaço-tempo, rompendo com a ordem da escola disciplinar, na qual os alunos devem estar todos na mesma sala, realizando simultaneamente a mesma tarefa. Ocorre uma inversão da lógica comeniana sobre as rotinas coletivas. O uso individualizado do tempo e do espaço está sendo apresentado como uma vantagem, por permitir atender as necessidades e desejos de cada estudante.

Trata-se de questionar, por exemplo, se a existência de um único espaço básico de aprendizagem, tal como a sala de aula presencial, é, de fato, o mais adequado dentro de um mundo em que a territorialidade convive cada vez mais com um outro espaço de trocas e produções simbólicas, construído por redes digitais de comunicação e informação. E pensar o espaço nos remete a refletir sobre o próprio tempo da aprendizagem. O tempo da escola é único, rígido, quase absoluto. Temos que aprender os mesmos assuntos, durante os dois meses da unidade, e comprovarmos na avaliação... Crianças, adolescentes e adultos, sentados, durante cinco horas diárias, anos de sua vida, numa sala fechada, com um grupo restrito de pessoas, às quais muitas vezes não têm maiores tipos de afinidades e vínculos, tendo que aprender as mesmas coisas, num mesmo ritmo? Será que esse espaço e esse tempo dão conta da aprendizagem que estamos tentando teorizar? E mais importante: daquele que temos as condições de realizar? Por que não pensarmos em espaços múltiplos, que concebam a comunicação presencial e virtual, com sujeitos diversos, para a realização de atividades distintas que compõem o processo educacional? Por que não pensarmos em tempos distintos de aprendizagem em que eu não necessariamente tenha que ser igual a João (NOVA; ALVES, 2002, p.59)?

Os conceitos existentes sobre a educação a distância indicam especialmente que esta pressupõe a autonomia do aluno, que irá organizar-se de acordo com suas possibilidades de tempo, espaço e ritmo de aprendizagem, contando, para isso, com diversos recursos didáticos (PEREIRA; MOTA; PAULA, 2003, p.103).

A flexibilidade de horários, de local e de ritmo de aprendizado propiciado pelo ensino *online* pode contribuir para a percepção de que o conhecimento está disponível e não depende do lugar ou do momento (COELHO; HAGUENAUER, 2004, p.6).

A assincronia, freqüente em situações como o Ensino à Distância, não é obrigatoriamente uma desvantagem. Pelo contrário, é o mais importante fator criativo num ambiente colaborativo, pois permite que cada participante colabore em tempo, lugar e ritmo que lhe é mais conveniente (SEIXAS; VICARI, 2002, p.45)

Os fragmentos acima apontam para um entendimento de que o uso individualizado do espaço e do tempo na EaD torna possível atender a diferentes necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Isso que muitas vezes vem sendo propalado como uma novidade trazida pela EaD já está expresso em teorias criadas há mais de um século. Maria Montessori, no início do século XX, apontava a necessidade de um espaço escolar diversificado e com disponibilidade de diversos materiais, permitindo que as crianças escolhessem suas atividades (SANTOS, 2004). O chamado Método Montessori já pressupunha um uso individualizado do espaço e do tempo, sendo muitas vezes criticado justamente por isso, pelo excessivo individualismo que estaria promovendo (CENTRO DE REFERÊNCIA EDUCACIONAL, 2005). Uma característica importante desse método é o uso de um conjunto de materiais, concebidos pela própria Maria Montessori, que serão manipulados pelos alunos individualmente, de acordo com suas necessidades. Essa noção da importância de materiais diversificados para atender necessidades diversas também aparece em relação à EaD.

A utilização de diferentes materiais justifica-se, ainda, pelas diferenças individuais quanto às necessidades pessoais, aos objetivos de cada aprendiz, ao estilo cognitivo de cada um, suas estratégias e ritmo de aprendizagem (NOGUEIRA, 2002, p.82).

A obra de Maria Montessori é exemplar daquilo que Varela (1996) chama de pedagogias corretivas, relacionadas ao movimento conhecido como Escola Nova. As pedagogias corretivas surgiram a partir de estudos com crianças ditas anormais por não se adaptarem à disciplina escolar. Essas crianças eram originárias, principalmente, das classes mais pobres. Seus problemas de adaptação advinham em grande parte de uma profunda ruptura que o sistema de educação provocava em seus hábitos e modos de vida. O tempo rotinizado e a imobilidade imposta pela disciplina escolar não conseguiam ser apreendidos por esses sujeitos por estarem em grande descompasso com suas vivências. Os alunos acabavam por serem responsabilizados por esses desajustes, sendo ditos anormais.

O princípio geral das pedagogias corretivas é a promoção de uma educação ativa e criativa, com menor controle exterior das atividades das crianças. Nessas metodologias, o tempo rotinizado e coletivo da disciplina torna-se um tempo individual e subjetivo. O uso do espaço também se individualiza. Esses pontos, ainda que tenham especial destaque na obra de Montessori, também aparecem em outros autores ligados à Escola Nova, como Dewey e Decroly (VARELA, 1996). As pedagogias corretivas, concebidas a partir da observação de crianças ditas anormais, gradativamente foram sendo aplicadas a crianças normais. No início

estiveram restritas ao que já era chamado de pré-escola, mas aos poucos passaram a ser utilizadas de modo mais generalizado.

A individualização do tempo também aparece naquilo que Varela (1996) chama de pedagogias psicológicas, desenvolvidas a partir das pedagogias corretivas, para as quais muito contribuiu a obra de Jean Piaget. Um dos pontos centrais dessas teorias é perceber o desenvolvimento infantil como etapas progressivas, sendo necessário flexibilidade no uso do espaço e do tempo para atender o que é tido como necessidades de desenvolvimento dos alunos. A percepção do desenvolvimento infantil como etapas surge nos anos 20 do século passado. Na década de 60 os estágios de desenvolvimentos são parcialmente recobertos pela idéia de ritmos de aprendizagem. A percepção de que cada aluno tem seu ritmo próprio intensifica a idéia de tempo subjetivo. Os excertos anteriormente apresentados indicam uma percepção de que a EaD apresenta as condições ideais para contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem. O apagamento dos limites espaço-temporais faz com que cada um possa decidir não apenas sobre a duração de seus estudos, como também em relação a que momentos e a que lugares lhe são mais convenientes.

Para Varela (1996), as pedagogias psicológicas incitam cada um a redescobrir sua “natureza natural”. Nessa perspectiva, a individualização no uso do espaço e do tempo era entendida como necessária para atender imperativos de ordem natural e características inerentes a cada sujeito. Entretanto, parece-me que está havendo uma certa descontinuidade nessas concepções. Os excertos seguintes mostram uma percepção de que a individualização espaço-temporal é importante muito mais para atender necessidades individuais oriundas do estilo de vida e do mercado profissional do que imperativos da natureza individual de cada sujeito.

Há uma nova forma de domínio de conhecimento trazido pela "educação on-line". Harassim (s/d) afirma que o ensino face a face leva à interação mas depende de um mesmo tempo e lugar (p.1) e aí situa-se a problemática fundamental dos tempos atuais - espaço para todos e tempo para pessoas que, cada vez mais estão em assincronia, dadas as exigências profissionais e pessoais (SUBTIL, 2002, p.28).

Aquele que trabalha e não tem horários compatíveis com os rígidos horários escolares, aquele que tem dificuldades físicas de locomoção, aquele que quer criar seu próprio programa de estudos poderão receber na educação a distância a saída moderna e eficiente para suas demandas (TODOROV *apud* BENTES; BONSEMBIANTE, 2002, p.67).

O ensino a distância passa a ocupar um lugar de destaque como uma das poucas possibilidades que estas pessoas [professores] possuem para fazer frente aos múltiplos obstáculos que as impedem de acessar as novas metodologias e, conseqüentemente, de se aprimorar em seus afazeres do cotidiano profissional (NOGUEIRA, 2002, p.78).

Na modalidade de Educação a Distância os conceitos de tempo e espaço são alterados e são reconhecidos como variáveis não pré-fixadas. O conceito de simultaneidade das variáveis presentes no ensino presencial é alterado, oferecendo uma nova possibilidade para a adequação do processo educacional às necessidades do mercado, adequando o tripé educando/escola/educador para educando/sociedade/tecnologia (MARCHETTI; BELHOT; SENO, 2005).

A necessidade de expandir conhecimentos, a crescente demanda de educação superior e de uma reciclagem pessoal e profissional em diferentes esferas do saber e da cultura, vem exigindo uma reavaliação de métodos de ensino, de paradigmas educacionais solidamente estabelecidos e aceitos. O sistema de ensino presencial passa a ser alertado de suas limitações de tempo e espaço e surge uma valorização da tecnologia aplicada à educação levando, por exemplo, ao rápido crescimento da educação a distância (EAD) em todo o mundo (AUGUSTO, 2003, p.40).

Ainda que este trabalho não se pautar numa lógica quantitativa, é interessante observar que foi encontrado um maior número de referências às necessidades relacionadas ao estilo de vida do que em relação às necessidades relacionadas ao que se poderia chamar perfil psicológico do aluno. Mesmo quando é citado o ritmo de aprendizagem, geralmente ele vem acompanhado das questões relativas à disponibilidade de tempo de cada indivíduo. Parece que a importância de individualizar o uso do tempo e do espaço está sendo relacionada com maior intensidade às práticas cotidianas do que a supostas características inerentes aos sujeitos. Segundo Hardt e Negri (2002), na Contemporaneidade está acontecendo um apagamento da natureza. Os processos que eram entendidos como exteriores e pré-existentes estão sendo significados como imanentes. Penso que esse deslocamento de enunciados referentes à natureza individual para enunciados referente aos acontecimentos e práticas esteja entrelaçado com essa transformação. Parece-me que o sujeito psicológico está dando lugar ao sujeito-cliente, para quem o direito (e o dever) da escolha é inalienável.

Talvez a individualização espaço-temporal esteja sendo tomada como um direito pelos próprios alunos. O trecho a seguir sinaliza a possibilidade de que a prerrogativa de escolher quando e onde estudar acabe por se tornar um ponto inegociável da EaD, possivelmente tomando-a como uma compensação pelas perdas da proximidade com colegas e professores. Isso traria uma rejeição por atividades síncronas, que requerem que todos realizem uma dada tarefa ao mesmo tempo, mesmo que em lugares distintos. Atualmente, a atividade síncrona e coletiva mais utilizada na EaD é a comunicação nos *chats*.

Quanto à interação social e à forma de participação foi observado que o número de alunos participantes dos encontros síncronos diminui gradativamente (SILVEIRA, 2004, p.139).

De acordo com os artigos, não apenas o local e o momento em que se dará o estudo é uma escolha individual do aluno. No limite, estudar numa modalidade não-presencial torna possível que ele escolha até mesmo o que estudar.

Em determinada medida, esse processo colocou em crise um certo modelo de Educação, estruturado no Ocidente no século XIX, cujo objetivo era prover os alunos do saber acumulado pela humanidade. Esse saber era, na verdade, a sistematização de informações tidas pela ciência da época como fundamentais, acabadas e verdadeiras, num período histórico em que o acesso a estas informações era de fato muito restrito. Um modelo que implicava, por sua vez, num tempo e num espaço de aprendizagem bastante rígidos. Hoje, num momento em que o problema deixa de ser a escassez e torna-se o excesso de possibilidade de aceder às informações e que, o que é ainda mais relevante, estas se transformam numa velocidade jamais imaginada anteriormente, fica mais do que evidente o descompasso dessa concepção de Educação (NOVA; ALVES, 2002, p.58).

A individualização do uso de tempo e do espaço na EaD vem colaborando para a flexibilização curricular e para a personalização dos caminhos da formação. A internet, de modo geral, e a EaD, como caso específico, estão contribuindo para romper com a linearidade da escrita e da leitura, fenômeno entrelaçado com uma intensificação da percepção subjetiva do tempo e com a fragmentação do espaço.

9.7 Formações Não-lineares

Quando pensamos na manipulação e representação de documentos educacionais, o hipertexto assume importância fundamental.

(AMORIM *et al.*, 2002, p.11)

O currículo moderno, uma invenção do século XVI, pressupunha uma uniformização nos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos. O ideal pansófico de Comenius (2002) tinha como fundamento ensinar tudo a todos. O entendimento do que fosse “tudo” resultava num recorte que determinava o que devia ser ensinado não apenas em uma turma, mas em todas as escolas. O currículo deveria ser construído por especialistas que iriam prescrever o que, como e quando ensinar. Esse modelo foi bastante utilizado até o século XX e ainda pode ser encontrado em muitas instituições de ensino.

A escola tradicional funciona utilizando uma grade disciplinar, com a distribuição de conteúdos a serem ministrados, que devem ser estudados por todos os alunos de uma turma, na mesma ordem e ao mesmo tempo. Para Veiga-Neto (2002), as mudanças de percepção do tempo estão relacionadas à compreensão da impossibilidade de um mundo isótropo, idealizado na Modernidade para dar conta da luta por igualdade e justiça. Um mundo entendido como anisótropo coloca impasses tanto no âmbito da produção, quanto na concepção de currículo, tendo como efeito a flexibilização.

Conforme Santomé (1998), a escola pautada na grade curricular é contemporânea da produção fordista. Partindo da noção de implicação mútua entre sociedade e escola, podemos perceber que tanto a linha de montagem quanto a grade curricular são estruturas rígidas, que tomam para seu funcionamento um tempo coletivo e objetivo, entendido como possível de ser geometrizado e seccionado em etapas e horários. Na década de 80, o sistema produtivo passa por mudanças, cuja principal característica é a flexibilidade. O trabalho celular começa a ser substituído pelo trabalho em equipe, as plantas industriais podem ser rápida e facilmente modificadas, novos conceitos administrativos, como produção enxuta e reengenharia, reduzem as necessidades de estoque e de mão-de-obra. O setor de serviços cresce em importância, colaborando na flexibilização do trabalho. O tempo fica cada vez mais liso e subjetivo, as etapas foram borradas. A percepção do tempo está sendo modificada. Também as propostas pedagógicas estão imbricadas com essa mudança (SANTOMÉ, 1998). Na década de 80 começa a surgir o conceito de flexibilização curricular, que compreende tanto a possibilidade das instituições elaborarem seus programas com maior autonomia, quanto a possibilidade dos próprios alunos intervirem nos caminhos de sua formação.

Frente a essas transformações, alguns autores vêm defendendo a necessidade de mudanças na Educação, para torná-la mais compatível com as capacidades cognitivas dos educandos. O currículo segmentado em disciplinas e organizado numa seqüência rígida não estaria atendendo e motivando os sujeitos hipertextuais que estão se constituindo na sociedade contemporânea. Não apenas os conteúdos disponíveis na internet devem ter uma geometria não-linear, que abra possibilidades de escolha e de personalização dos caminhos. Segundo esses discursos, existe a necessidade de reconfigurar o processo educacional, dando ao próprio currículo uma estrutura rizomática⁷⁸.

A liberdade de escolha dada ao aluno na sua formação não apenas proporciona uma formação personalizada (ou customizada, expressão preferida pelo *marketing*), que atende os desejos individuais. Ela engendra um determinado tipo de subjetividade, que está alinhada com os modos de vida atuais. A liberdade de escolha na montagem do currículo é correlata à liberdade de escolha dos consumidores em relação a mercadorias e fornecedores. Segundo Veiga-Neto (2002), a liberdade de escolha confere mobilidade aos sujeitos. Como eu já havia

78 Rizoma é um conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995), na obra *Mil Platôs*. Os autores utilizam a metáfora de um tipo de vegetação aquática, que se desenvolve na superfície da água, não possuindo tronco ou caule, sendo totalmente ramificada. O rizoma opõe-se a idéia de hierarquia, pois ao contrário da estrutura de uma árvore, um rizoma, em tese, pode conectar qualquer ponto à qualquer outro ponto, oferecendo muitos começos e muitos fins.

escrito anteriormente, a liberdade parece ser uma das principais formas de governo na Contemporaneidade.

A personalização dos caminhos que cada um seguirá em um determinado curso está sendo apontada como uma das vantagens da EaD. A estrutura hipertextual é uma ferramenta para proporcionar a flexibilidade necessária na disposição de conteúdos e na formatação do curso. O hipertexto vem colaborando para desconstruir a noção de um tempo linear. O seqüenciamento na realização de atividades ou na leitura de textos perde sentido quando é utilizada a geometria rizomática do hipertexto. Conforme eu já havia apontado, o hipertexto está articulado com a intensificação da percepção subjetiva do tempo e com a fragmentação do espaço.

A partir do momento em que o professor[-aluno] recebe sua senha tem acesso aos conteúdos deste curso que estão organizados em módulos, sem, contudo, qualquer exigência de hierarquia. O professor[-aluno] poderá fazer opções de tópicos segundo suas necessidades e interesses imediatos (COSTA; FAGUNDES; NEVADO, 1998, p.93).

Os conteúdos curriculares tiveram a sua organização e tratamento a partir das interações com o grupo, possibilitando multiplicidade de conexões (redes) e combinações livres (hipertextualidade). [...]. O ambiente estudado rompeu com a tradição e o preconizado pelo modelo pedagógico diretivo (empirismo) de abordagem linear dos conteúdos curriculares (VALENTINI; FAGUNDES, 2001, p.115).

A estruturação do conteúdo no ambiente da Católica Virtual não foi construído simplesmente "jogando" um texto na internet. O conteúdo foi tratado de forma agradável e hipertextual (SOUSA, 2002, p.8).

A importância que vem sendo conferida ao texto não-linear como forma de personalizar o aprendizado é tamanha que ultrapassa os limites do ciberespaço e impõe-se nas páginas de papel.

O MDI [material didático impresso] para educação a distância pode ser constituído por módulos independentes, permitindo ao aluno o seu estudo não seqüencial; a linguagem, menos formal e mais comunicativa; o texto, mais flexível, tratado como hipertexto, permitindo idas e vindas, novas buscas, itinerários de leitura diferenciados (AVERBUG, 2003, p.13).

Isso mostra que até mesmo as tecnologias mais antigas estão sendo ressignificadas. O material impresso não está desaparecendo, mas seu formato vem sendo readequado às atuais percepções espaço-temporais. Cada vez é mais freqüente encontrarmos textos com notas que lembrem *hyperlinks*. A busca de uma escrita que rompa com a linearidade, mesmo utilizando como suporte a impressão, meio que em muito colaborou para a construção da racionalidade moderna, vem sendo uma preocupação para diversos autores. Talvez se possa identificar essa intenção em obras bem anteriores ao aparecimento do hipertexto. O livro *O Jogo da*

Amarelinha, de Cortazar (1982), originalmente publicado em 1963, parece-me um dos melhores exemplos de uma escrita não-linear que antecede ao hipertexto. Isso pode ser observado nas duas possibilidades de leituras apontadas pelo próprio autor: a primeira seguindo os capítulos seqüencialmente e a segunda percorrendo um percurso indicado no início do livro e que se inicia no capítulo 73. As duas leituras como que formam dois livros distintos. Essa obra sinaliza que já na década de 60 o pensamento linear estava sofrendo abalos.

Segundo McLuhan (2003), a ruptura com o pensamento linear inicia-se muito antes da invenção da microinformática. O surgimento de uma forma de pensar que organiza as informações de modo linear, categorizado e hierarquizado está ligado à escrita alfabética. A popularização da leitura ocorrida com a invenção da imprensa insere o pensamento moderno numa geometria muito particular. A composição dos textos em linhas seqüenciais, sua divisão em parágrafos e capítulos produz uma representação de mundo com uma organização semelhante. Para esse autor, desde o surgimento dos primeiros meios elétricos de transmissão de informação, a saber, o telefone e o telégrafo, o processo de transformação desse modo de pensar já estava em curso. Argumentando no mesmo sentido, eu diria que, com a introdução na vida cotidiana de novos meios, cada vez mais velozes e fragmentados, o pensamento cada vez mais se fragmenta e perde a linearidade. Nosso modo de pensar está abandonando a geometria do texto impresso, organizado de forma linear, classificatória e visual, para tomar a forma do hipertexto, distribuída rizomaticamente, integrada, sem hierarquizações e multimidiático.

As transformações espaço-temporais e a tecnologia hipertextual estão contribuindo para modificar a concepção do tipo de material a ser utilizado nos processos educacionais, diferindo do entendimento moderno. Para Comenius (2002), a homogeneidade dos conteúdos e dos métodos de ensino deveria ser garantida pela adoção de livros escritos por especialistas com finalidade didática. O mesmo livro deveria ser adotado em todas as escolas, garantindo que todos aprenderiam a mesma coisa, na mesma ordem e de modo simultâneo. Esse elemento de ligação entre todas as escolas foi chamado por Comenius de *livro panmetodológico* que, por sua finalidade didática, deveria ter características especiais, utilizando linguagem própria para a idade dos alunos a quem se destinava e impondo recortes ao conteúdo, de modo a adequar seu nível de complexidade à capacidade intelectual das turmas. Essa concepção perpassou boa parte do pensamento moderno e produziu os livros textos que são utilizados nas escolas (e universidades) até os dias de hoje. Contudo, o uso da internet abre acesso a uma imensa massa de informações que já não pode ser

recortada ou filtrada. Já não é possível ao professor ou à escola selecionarem o que deve ser utilizado como material de estudo.

É preciso registrar aqui, entretanto, que, se os textos disponíveis forem preparados para se adequar ao meio, sendo enriquecidos por estruturas de hipertexto, anotações, comentários, glossários, mapas de navegação, referências (*links*) para outros textos igualmente disponíveis, que possam servir como discussões ou complementos dos textos originais, a eficácia do ensino a distância aumenta consideravelmente (NOGUEIRA, 2002, p.82).

O livro didático se multiplica numa infinita rede de informações. A dificuldade agora não é ter um livro com informações completas, mas um “índice” que possa organizar e auxiliar a navegação nesse oceano.

Com a aprendizagem colaborativa, muitos usuários podem contribuir para um crescimento expressivo da base de dados que torna imprescindível um algoritmo de procura de conteúdo seguindo critérios definidos pelo usuário (AMORIM *et al.*, 2002, p.15)

Para Bauman (2001), estamos vivendo numa época caracterizada por uma abundância de meios e por uma quase impossibilidade de decisão em relação aos fins. Atualmente, um dos desafios dos internautas, de um modo geral, e de alunos de EaD, especificamente, é como não se perder nas redes de hipertexto. Nesse emaranhado de infinitas vias, os mapas ptolomaicos parecem de pouca valia, pois os caminhos se abrem na medida em que se navega. Talvez os mapas do ciberespaço estejam mais próximos dos sensoriais mapas medievais do que dos objetivos mapas modernos. Nos artigos analisados, encontrei a expressão da preocupação com esses percursos livres, que podem fazer com as naus naufraguem numa navegação sem bússola ou mapa pelo ciberespaço.

A WWW é a mais flexível das abordagens existentes [...], mas sofre de um problema que tem afetado a maioria das aplicações da tecnologia de hipertextos: o usuário pode facilmente perder-se na rede de hipertextos. Assim, explorar a Internet deveria ser um esforço cooperativo dos estudantes: aqueles que participarem de um curso devem compartilhar suas explorações das facilidades da Internet e deixar que outros saibam quais abordagens de pesquisa levam a materiais úteis de forma mais produtiva (AMORIM *et al.*, 2002, p.12).

A navegação por caminhos totalmente livres pode ocasionar problemas de compreensão de localização. Nossa premissa é que muitas vezes é aconselhável uma determinada ordenação para percorrer um conjunto de conhecimentos, o qual é construído gradativamente, tornando-se pré-requisito para conhecimentos posteriores (AMARAL *et al.*, 2003, p.39).

Apesar dos artigos indicarem um desejo de ruptura com a ordem moderna, suas rotinas e seus rígidos currículos, persiste a idéia de que seja necessário um certo compartilhamento coletivo das práticas. A completa dispersão dos alunos tornaria impossível um mínimo controle sobre a aprendizagem e sobre os sujeitos. A aglutinação do

grupo em torno de alguns objetivos comuns continua sendo perseguida na EaD. O que muda é a forma como são constituídos e os sentidos que são atribuídos a esses objetivos. Eles são frágeis, contingentes e flexíveis. Ninguém mais supõe que seja possível estabelecer como objetivo geral e permanente ensinar tudo a todos (COMENIUS, 2002). A cada ano, a cada turma, os objetivos são reformulados. Já não são objetos rígidos, mas imagens holográficas. Os caminhos bem traçados pela pedagogia moderna estão dissolvidos em sulcos mutantes. A cada semestre, uma invenção (mais ou menos) coletiva dos percursos válidos naquele momento.

Todavia, o pensamento não-linear não se impõe pelo fato de existir uma tecnologia que tenha essa potencialidade. Estamos vivendo numa época de transição de comportamentos e sentidos. A maioria dos indivíduos ainda está bastante ligada à cultura do texto impresso, mantendo uma forte organização linear e hierárquica de pensamento. O excerto abaixo mostra que tal comportamento foi observado num curso a distância, em que o potencial do hipertexto não foi aproveitado pela maioria dos participantes.

Os módulos do curso, criados sem uma hierarquia tradicional em que um conteúdo é considerado pré-requisito do outro, foram lidos pelos inscritos, de modo seqüencial, tendendo a reproduzir a leitura linear a que estamos habituados: todos seguiram a leitura na ordem exata em que se encontravam dentro do "site" e responderam, às questões sugeridas nos "forms", de forma a atender inclusive a numeração das questões (COSTA; FAGUNDES; NEVADO, 1998, p.99)

Gostaria de observar que esse excerto é de 1998. Ou seja, esse curso aconteceu numa época em que muito poucos estavam habituados a utilizar a internet. Hoje, talvez já exista uma maior inserção na cibercultura por parte de alguns grupos. Creio que experiências atuais com grupos de jovens com grande familiaridade no uso da internet poderiam levar a uma conclusão diferente. Possivelmente a navegação não-linear estaria mais evidente.

Além de proporcionar a construção de roteiros de estudo personalizados, o hipertexto torna possível a interferência do leitor no texto original. Ele cria a

possibilidade de realizar anotações paralelas ao texto. Essas anotações, dependendo das interações realizadas, podem apresentar-se com uma riqueza maior que o próprio texto (MARTINS; AXT, 2004, p.46)

A possibilidade de o leitor intervir no texto não é nova. Muitos de nós, quando lemos um livro, fazemos marcas e anotações. A diferença é que esses comentários apresentam uma nítida distinção do original. Porém, antes do surgimento da imprensa, principalmente durante a escolástica, os manuscritos sofriam a intervenção e recebiam comentários que tornavam cada exemplar único. Essas intervenções eram incorporadas às cópias e a distinção entre o texto original e os comentários era bastante difícil. A própria atribuição da autoria se

perdia, sendo que muitos textos antigos são apócrifos ou de autoria discutível. A uniformidade e a repetibilidade dos textos só foram garantidas a partir do surgimento da imprensa. As primeiras impressões de livros clássicos e medievais foram feitas a partir da revisão dos manuscritos, comparando-se diversas versões, com a finalidade de retirar os comentários e anotações que não pertenciam à obra original (MCLUHAN, 2003). Assim como os antigos manuscritos, os recursos atuais também tornam possível a interferência do leitor no texto pela inserção de seus comentários de forma tecnicamente indistinguível do original, ou seja, leitor e autor se confundem e a noção de autoria empalidece. A Wikipedia (2006) – uma enciclopédia *on-line* elaborada coletivamente, na qual cada um colabora criando ou modificando verbetes para os quais se sinta qualificado – é o mais conhecido exemplo dessa nova forma de escrita. A noção de autoria fica enfraquecida nesse meio: em cada verbete não existe nenhuma identificação e os verbetes podem ser editados por outra pessoa diferente daquela que criou o texto original. As marcas da criação são encontradas num arquivo chamado histórico, que arquiva as versões anteriores do texto e o *nick* de quem alterou. Algo muito semelhante aos comentários dos manuscritos anteriores à imprensa, com a vantagem das sucessivas versões estarem reunidas. A avaliação de cada verbete é pública e realizada por meio de um arquivo chamado discussão. Ferramentas de escrita coletiva também têm sido utilizadas em atividades de cursos a distância.

O hipertexto, de fato, sugere toda uma nova gramática de possibilidades, uma nova maneira de escrever e narrar. O hipertexto, como recurso tecnológico mediado pela internet, é um instrumento pedagógico eficaz para o indivíduo construir seus sentidos e significar o mundo através de uma relação compartilhada, coletiva e social (PORTUGAL, 2004).

É necessário portanto possibilitar que as participações sejam discutidas, reformuladas, reescritas, dentro do próprio ambiente ou seja, juntamente com o texto produzido deve haver o texto processo, que será o responsável pela construção (SEIXAS; VICARI, 2002, p.46).

Colocar os indivíduos numa rede de escrita hipertextual ensina muito mais do que conteúdos: ensina formas de comportamento e noções espaço-temporais. A escrita colaborativa faz com que cada um deva expor seus pensamentos a um regime de visibilidade coletiva. Além disso, o texto compartilhado não será a soma das colaborações individuais, mas o resultado de acomodações e negociações, abertas ou implícitas, dentro do grupo. O texto colaborativo empalidece a representação do autor e desloca sua função. Ainda que existam marcas apontando os sujeitos que foram responsáveis pela escrita, noto uma certa indiferença em relação a esse sujeito. Os leitores parecem dizer, junto com Foucault (1992, p.71), “que importa quem fala”. Observe esse enfraquecimento da função do autor nos textos

disponíveis na internet, em geral. Se a figura do autor surgiu na medida em que o sistema penal poderia punir os discursos transgressores (FOUCAULT, 1992), é possível que a condição atual da internet, que dificulta a localização e punição dos sujeitos que elaboram enunciados que transgridam a lei, esteja imbricada com o apagamento da função do autor. Grupos nazi-facistas, homofóbicos e pedófilos espalham suas idéias pela rede, sem limites de fronteiras nacionais, e, na maioria das vezes, não são punidos, pois é difícil localizá-los. Nesse contexto, “que importa quem fala”, se não posso alcançar o comunicante. Esse é um dos aspectos que pode estar imbricado com o enfraquecimento da posição de autor. Um segundo ponto, está na transformação do modo de circulação das informações. Ao contrário da tradição das mídias vendidas como mercadorias, é cada vez mais difícil cobrar pelos textos, imagens e sons que circulam na *web*. O enfraquecimento dos direitos ligados à autoria estaria apagando essa noção. Novamente se poderia pensar: se nada devemos ao autor, “que importa quem fala”.

Para Lévy (1993), as representações espaço-temporais, os estilos de saber e a forma de conhecer estão entrelaçados com o que ele chama de *tecnologias intelectuais*, ou seja, com as tecnologias que dão suporte à informação. Uma primeira revolução no pensamento humano teria acontecido na passagem das sociedades da oralidade primária para as sociedades onde a ênfase para guardar e transmitir informações estava na escrita linear. Acontece, então, um distanciamento entre a emissão e a recepção da mensagem, bem como a sua descontextualização. Nas sociedades orais, as únicas formas de transmissão dos saberes eram as narrativas e os cantos, o que limitava o que podia ser transmitido. Para auxiliar a memória eram desenvolvidas estratégias que ampliavam as associações e elaboravam a informação. Entre estas estratégias estava a criação de mitos. A transmissão dos saberes por meio da escrita torna possível uma maior objetividade e a formação de um imenso depósito de conhecimento. A escrita foi a condição que permitiu a formação de saberes teóricos e hermenêuticos e que conferiu uma suposta racionalidade ao pensamento humano.

Estaríamos agora passando por uma segunda revolução do pensamento (LÉVY, 1993), numa passagem de uma sociedade em que a transmissão de saberes era prioritariamente realizada através da escrita linear, para uma nova etapa em que a principal tecnologia da inteligência será a escrita hipertextual. Para esse autor, essa transformação terá efeitos muito mais radicais do que aqueles que ocorreram quando da introdução da escrita linear. Estamos apenas no início dessa transformação, mas já podemos prever que as formas de pensar serão cada vez mais não-lineares e invocarão cada vez um maior número de conexões. Nesse sentido, o pensamento estaria se tornando algo talvez mais parecido com o

que havia nas sociedades orais. Porém, se existem algumas semelhanças, as diferenças são ainda mais acentuadas. Ao contrário do que acontecia nas sociedades orais, a quantidade de informação que hoje está disponível é virtualmente ilimitada. A rede de associações tende a crescer e a se complexificar indefinidamente. A necessidade de estratégias de memorização é desprezível.

A suposta formação de um pensamento não-linear está causando entusiasmo entre alguns pesquisadores. Para justificar esse entusiasmo, alguns vêm apelando para a conhecida mãe natureza.

Para Lévy, o hipertexto é uma espécie de retorno humano para formas supostamente mais naturais de pensar, evocativa, inter-relacionada, não linearmente. Mais naturais porque anteriores à ação de outras tecnologias da inteligência, como a fala e a escrita (TIMM; SCHNAID; AMORETTI, 2003, p.48).

O excerto anterior refere-se à obra *Tecnologias da Inteligência* (LÉVY, 1993), fazendo, no meu entender, um mau uso da mesma. A escrita é um virtual que se atualiza pela leitura, ou seja, apresenta infinitas formas de atualização. É sempre possível tomar da obra de um autor bocados, como dizia Ewald (1993) a respeito da obra de Foucault, que nos sejam úteis. Porém, é necessário preservar os fundamentos de seu pensamento. Pode-se abrir mão da rigidez, mas jamais do rigor no trabalho acadêmico. E é exatamente isso que acontece no trecho acima. A noção de algo ser natural por ser primitivo é oriunda de uma representação romantizada da natureza, calcada sobre uma crença de pureza original que foi conspurcada pela civilização e pelo desenvolvimento tecnológico. Lévy não se posiciona dessa forma ao longo de toda sua obra, insistindo sempre nas relações imanentes que se constituem nas diversas sociedades. Para Lévy (1993), a forma de conhecer e de pensar de uma determinada sociedade está indissociavelmente imbricada com as tecnologias disponíveis, não havendo sentido em falar de uma forma natural de pensar. Além disso, no livro *Tecnologias da Inteligência* (LÉVY, 1993) não existe menção às formas de pensamento anteriores à fala, ou seja, ao surgimento da linguagem. Numa concepção contemporânea de linguagem como aquilo que institui significados não tem sentido pensar em formas de conhecer anteriores à própria linguagem. Como já comentei no capítulo 3, é por meio da linguagem que constituímos o mundo e a realidade. As análises de Lévy iniciam-se com as sociedades baseadas na transmissão oral de informação.

De qualquer modo, o excerto pode ser tomado como uma elegia ao pensamento não-linear. Uma organização hipertextual das formas de pensar e de conhecer seria vantajosa por propiciar uma maior aproximação com uma suposta forma natural de pensamento. Para Lévy (1993), o fato das formas de pensar e conhecer estarem gradativamente perdendo a

característica da linearidade não significa um retorno a uma forma de pensar anterior à escrita. É algo novo e sem precedentes. Como eu já escrevi anteriormente, mesmo que haja alguns pontos com uma aparente aproximação, as descontinuidades são muito mais acentuadas.

Ainda sobre o artigo de onde foi retirado o excerto anterior, gostaria de tecer um último comentário, de modo a mostrar como ainda estamos longe de ter desenvolvido o pensamento não-linear que Lévy crê que irá caracterizar as sociedades em rede. No texto de Tim, Schnaid e Amoretti (2003), após essa apologia ao pensamento não-linear, é apresentada uma proposta de ensino para cursos de engenharia que pouco parece ter de estrutura hipertextual ou de disposição rizomática. O modelo, chamado *e-learning-by-doing*, sugere uma estrutura de ensino linear, segmentada e hierarquizada.

Schank (2002) propõe uma metodologia de cursos a distância – *e-learning-by-doing*, ou aprender pela prática – cuja organização e conhecimentos será disponibilizada aos alunos, na forma das seqüências ordenadas de ações (*scriptlets*) contidas naquele conjunto de conhecimentos (TIMM; SCHNAID; AMORETTI, 2003, p.52-53).

Isso mostra que estamos vivendo numa época de transição, na qual já se percebe que o espaço ordenado e o tempo linear da modernidade estão superados, mas muitas vezes ainda não se consegue imprimir novas organizações espaço-temporais nas formas de pensar e nas propostas de trabalho.

O surgimento de novas tecnologias, as transformações das formas de pensar e dos significados espaço-temporais estão intrinsecamente interligados. As tantas e tão profundas mudanças que estão acontecendo na sociedade atual estão questionando o papel da escola, reforçando a idéia de que a Educação está passando por (mais uma) crise, tema que aparece diversas vezes nos artigos analisados.

9.8 Crise

Já se foi o tempo em que a escola era o principal lugar de aquisição das informações! [...]. Esse é, sem dúvida, um dos elementos da crise de identidade pela qual vem se defrontando atualmente a educação. Crise esta que vem nos colocar até o questionamento da viabilidade desta escola.

(NOVA; ALVES, 2002, p.58)

De acordo com o que já foi comentado no capítulo 2, desde a Modernidade o sentimento de crise não cessa de estar presente na sociedade ocidental, em especial a sensação de crise na escola. Na Contemporaneidade continuamos experimentando essa mesma sensação. O que muda é a forma como a crise está sendo significada e como estão

sendo pensadas supostas saídas para a mesma. A idéia de crise na Modernidade estava associada com problemas generalizados e que demandava soluções de longo alcance. De preferência, soluções para sempre e para todos. A crise na Modernidade sinalizava a necessidade de correções na rota, pois os objetivos pareciam bem definidos. O projeto de mundo já estava concebido, bastavam pequenos ajustes para remover obstáculos inesperados que surgiam durante sua implantação. A utopia moderna de criar um mundo onde a ordem estivesse presente em tudo já foi abandonada. Faz algum tempo que esse projeto foi para o lixo e parece que nenhum outro foi elaborado... A certeza de que o progresso nos daria o desejado mundo igualitário e pacífico naufragou muito antes de dobrarmos a esquina do terceiro milênio. Atualmente a crise não é uma correção de rota para atingir um ponto de chegada conhecido, mas os cotidianos e fragmentados redirecionamentos do trajeto, tendo em vista que o ponto de chegada (se é que existe) é móvel como um cursor na tela. Já não existe a ilusão das soluções universais e duradouras. As crises são localizadas e pedem respostas rápidas, ainda que contingentes. Afinal, perder muito tempo elaborando soluções traz o risco de finalizarmos o trabalho quando o próprio problema já não exista mais.

Se na Modernidade a dificuldade era achar meios para atingir os objetivos, atualmente dá-se o inverso: dispomos de uma infinidade de meios, mas já não conseguimos estabelecer a meta (BAUMAN, 2001). Os sentidos de crise dicionarizados, tais como *momento difícil* e *período de incerteza*, articulados com as condições da vida atual, mostram o quanto esse sentimento de crise está enraizado no nosso presente. Na Contemporaneidade, os períodos de incerteza e os momentos difíceis não são passageiros, mas sua própria condição. A crise é o substrato da vida contemporânea e já não se persegue uma solução, mas apenas tomadas de decisão que permitam ir em frente. Nesse sentido, a crise retoma seu sentido original de *momento de tomar decisões*. Brevemente, diria que a crise é condição permanente das sociedades contemporâneas, podendo ser caracterizada pela necessidade continuada de tomada de decisões.

A transformação da noção de crise está imbricada com as transformações dos significados espaço-temporais. Fenômenos como lugarização, fantasmagoria, desencaixe e volatilidade não permitem que se pise em terra firme. Talvez a velocidade da vida tenha atingido a velocidade de escape⁷⁹, afastando-nos para sempre dos terrenos sólidos. A fluidez

⁷⁹ Velocidade de escape é o termo utilizado na física para definir a velocidade que um corpo deve atingir para vencer gravidade e conseguir afastar-se do planeta. No caso da Terra, a velocidade de escape é de 11,2 km/s.

contemporânea induz a um estado de insegurança permanente, ou seja, a crise tornou-se parte da rotina e já não temos a ilusão de que irá acabar.

Os artigos freqüentemente associam a suposta existência de uma crise com os avanços tecnológicos, representando-os como responsáveis por transformações sociais tanto naquilo que costuma ser entendido como esfera pública, quanto naquilo que se costuma chamar de vida pessoal. As mudanças que devem ser efetivadas no campo educacional seriam tanto efeito das transformações sociais, quanto uma tentativa de adequação. Ou seja, as mudanças na educação seriam tanto efeito quanto solução para uma crise que emerge com o surgimento das tecnologias digitais.

A rapidez com que a tecnologia evolui e a complexidade desse avanço é realmente de difícil mensuração, pois ela transforma inteiramente vários processos e causa verdadeira revolução nas relações em nossa sociedade. Com efeito, muitas vezes não nos atentamos ao fato de que tais transformações, que afetam várias áreas em nossas vidas, inclusive, as relações de trabalho e a formação profissional, deve também revolucionar a sala de aula (COELHO; HAGUENAUER, 2004, p.1-2).

As transformações tecnológicas que têm ocorrido desde as últimas décadas do século XX têm sido tão rápidas, amplas e profundas que as pessoas não têm tido tempo suficiente para se apropriar e de refletir sobre os seus resultados. Na área educacional, a situação é ainda mais séria, visto que a educação escolar não tem se comprometido com essas transformações e assume atitudes contraditórias, marginalizando-se como se ignorasse o que acontece e vagando ao sabor dos modismos e das inovações sem qualquer reflexão ou avaliação das mudanças e dos seus impactos na educação (CORTELAZZO, 2003).

Avanços nas tecnologias de informação e comunicação, tais como a internet, realidade virtual, multimídia e hiperrealidade, estão modificando rapidamente os modos como aprendemos, fazemos negócios, realizamos transações bancárias, compramos ou nos divertimos. O futuro das sociedades em uma economia digital globalizada e crescentemente competitiva dependerá de como as pessoas são educadas. Os crescentes custos com construções e transportes, a educação para o futuro, baseada em ambientes de redes de telecomunicação, será a chave para a sobrevivência no novo milênio (RAJASINGHAM, 2004, tradução minha).

Assim, as instituições de ensino precisam estar atentas para promover as alterações necessárias em seus modelos de ensino, pois as profundas mudanças, que vêm ocorrendo na emergência de uma sociedade fundada sobre a informação e o saber, têm provocado transformações na estrutura do trabalho e do emprego (PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004, p.1).

Conforme mostram os excertos seguintes, para fazer frente às transformações engendradas pela tecnologia a educação deve mudar seus métodos, suas estratégias de atuação. Nesse contexto, a EaD é apresentada como uma opção capaz de contribuir para essa renovação.

Nestes tempos de mudanças velozes, no entanto, é preciso permanecer atento e conhecer outras teorias que podem ajudar na implementação de nossos projetos, sobretudo quando eles se situam no âmbito da educação a distância, formato ainda em construção e em permanente evolução (RODRIGUEZ, 2004).

Independente da modalidade de ensino (presencial ou a distância) o que parece nítido e evidente é que nosso mundo contemporâneo já não comporta mais a idéia, que por muito tempo esteve arraigada no meio educacional, de que o professor, dono do conhecimento, repassa aos alunos por meio de aula expositiva parte do seu saber, cabendo a estes, tão somente colher e acumular informações (COELHO; HAGUENAUER, 2004, p.3).

Os trechos anteriores fazem lembrar dos escritos de Comenius, mais precisamente o título do capítulo XI da *Didática Magna*: “até hoje faltaram escolas que correspondessem perfeitamente a seus fins” (COMENIUS, 2002, p.103). Parece que essa frase, cunhada no século XVI, ainda ressoa entre os educadores do início do terceiro milênio. Entretanto, se para Comenius os fins eram bem definidos, entendo que hoje a crise está relacionada principalmente com os objetivos, sendo a transformação dos meios uma decorrência. Aí reside o fundamento da crise atual: ensinar tudo a todos, por meio de métodos detalhadamente planejados e baseados na instrução simultânea, que foi a solução da crise para Comenius, é o que está sendo entendido como a causa da crise atual. Se desde Comenius permanece o sentimento de crise, o que o produz e os modos de lidar com ele transformaram-se.

De acordo com o que mostram os excertos apresentados nessa seção, está havendo um entendimento de que a educação, tal como vinha sendo feita desde a Modernidade, está desencaixada em relação aos modos de viver atuais. Ainda segundo os artigos, a readequação da educação passa por mudanças que não podem estar restritas apenas ao uso dessas tecnologias na escola. Colocar máquinas, mantendo os procedimentos antigos, prolongaria a situação de desencaixe que está sendo observada. São necessários novos métodos, novas formas de ensinar e de aprender. Para os autores dos excertos, é preciso que surjam novas pedagogias que dêem conta desse novo mundo.

9.9 Pedagogias

A tecnologia informática não deve ser utilizada apenas como mais um recurso didático na educação a distância, mas sim como um agente de transformação do processo ensino-aprendizagem.

(NOGUEIRA, 2002, p.83)

O leitor que vem acompanhando o desenvolvimento deste trabalho pode estar se perguntando o porquê da inclusão da categoria *Pedagogias* dentro do eixo *Significados Espaço-temporais*. Para justificar minha escolha, tomo as palavras de VARELA (1996, p.39): “os processos de socialização dos sujeitos nas instituições escolares põem em jogo determinadas

concepções e percepções do espaço e do tempo". Ou seja, diferentes modelos pedagógicos estão imbricados com diferentes modos de pensar e utilizar o espaço e o tempo.

Diversos autores apontam a necessidade de mudanças na educação frente aos desenvolvimentos tecnológicos. Algumas vezes, existe uma representação das novas tecnologias como recursos utilizados para realizar mudanças planejadas pelas instituições de ensino ou definidas pelo trabalho de pesquisadores, expressando uma compreensão de que a origem das transformações na educação tem uma certa exterioridade em relação à própria sociedade, sendo inventadas pelas instituições e pelos pesquisadores.

Como resultado da predominância dessa perspectiva, a nível técnico, os projetos, as pesquisas e inovações ligados diretamente a objetivos pedagógicos, pouco têm avançado (em comparação com outras áreas) na direção da criação de estruturas educacionais de engenharia tecnológica mais interativas, lúdicas, autorais, estéticas, que poderiam vir a auxiliar o processo de reestruturação do atual quadro de entendimento daquilo que poderia se tornar a educação formal mediada pela comunicação digital (NOVA; ALVES, 2002, p.57).

Pesquisas em tecnologia educacional apontam para o uso de novas abordagens sócio-pedagógicas integradas à tecnologia de redes de computadores. Nestas a comunicação constitui-se em um catalisador dos conhecimentos individuais para dar origem a um conhecimento coletivo (TIJIBOY; OTSUKA; SANTAROSA, 1998, p.30).

Uma "nova pedagogia" estaria emergindo a partir dos cursos on-line (SUBTIL, 2002, p.28).

Justamente a aplicação dessas novas tecnologias que pode proporcionar as mudanças de paradigma em educação (COSTA; FAGUNDES; NEVADO, 1998, p.87).

O que me parece faltar nos fragmentos acima apresentados é uma percepção mais aguçada de que os modos de vida e as subjetividades estão sendo profundamente modificados nos últimos anos, sendo a telemática um dos elementos imbricados nessas mudanças. As mudanças que estão sendo engendradas nos processos educativos estão apenas se iniciando. Por maiores que sejam os esforços envidados, pesquisadores, educadores e administradores não conseguirão manter sob controle o fluxo desse devir, pois as transformações não têm uma origem única, mas estão entrelaçadas numa rede de significados. As transformações da educação estão articuladas com as transformações no modo de viver, de pensar e de aprender, havendo entre elas uma relação de causalidade imanente. Em alguns dos artigos, os autores já vêm sinalizando nessa direção.

Como educadores e cidadãos de um mundo em transição, devemos estar preparados para conviver com uma educação com designs distintos daqueles que experimentara (*sic*) nossos avós, pais e nós próprios (TIJIBOY; OTSUKA; SANTAROSA, 1998, p.57).

Frente à chamada Sociedade da Informação, onde há a criação constante do novo, em que a singularidade e a pluralidade se tecem de uma forma articulada, os novos processos educacionais desencadeados pela tecnologia informática, passam a ser redefinidos continuamente (NOGUEIRA, 2002, p.78)

Conforme Lévy (1993), as chamadas tecnologias intelectuais, isto é, os recursos disponíveis para armazenar e transmitir o conhecimento, abrem possibilidade para a emergência de estilos de saber e formas de aprender, sem os determinar. Nosso modo de pensar se constitui no entrelaçamento com as tecnologias disponíveis. Aqueles que hoje estão pensando a EaD ainda “pensam como um livro” (DATOR *apud* GREEN; BIGUM, 1995, p.230), pois cresceram fortemente enraizados na cultura impressa. Nós, educadores dos dias de hoje, somos de muitas formas alienígenas no ciberespaço. Podemos conhecer as regras de navegação e os recursos disponíveis, mas, parafrazeando o que Hayles escreveu sobre a pós-modernidade (*apud* GREEN; BIGUM, 1995), ainda não conseguimos sentir a internet. Nosso modo de pensar não foi constituído no contexto das novas configurações espaço-temporais que estão sendo tramadas pelas tecnologias de comunicação e informação digitais. Ainda que tenha se modificado a partir do aparecimento desses artefatos, a cultura dos indivíduos adultos ainda está muito ligada ao texto impresso e ao pensamento linear. Hoje já existem internautas que nasceram após o surgimento da internet comercial. Esses não apenas conhecem, mas sentem a internet. A capacidade de fazer diversas coisas simultaneamente, de *zappear* entre diferentes meios e diferentes textos (compreendendo-se texto em sentido amplo), são os indícios de uma nova forma de subjetividade, com diferentes capacidades cognitivas. São jovens ciborgues, cujos corpos estão costurados com a tecnologia, que funciona como próteses capazes de expandirem suas capacidades. Esses jovens pouco a pouco irão assumir o comando social e, por conseguinte, o comando da própria educação. Se hoje eles são os estranhos para muitos professores, em breve os estranhos seremos nós (GREEN; BIGUM, 1995).

Parece-me que à medida que essa geração que já passou parte de sua infância no ciberespaço for tornando-se adulta e passar a atuar como profissionais da educação acontecerão mudanças nesse campo que não poderiam ser pensadas pela geração que nasceu na cultura do texto impresso. Apesar de tanto se propalar o novo nos artigos que tratam de EaD, a maior parte daquilo que está sendo proposto são adaptações do que ocorre na educação presencial e do que já vinha sendo feito e pensado antes do surgimento da internet.

Muitos artigos apresentam como novidade a superação daquilo que é chamado de modelo tradicional de educação. Embora em nenhum dos artigos pesquisados se possa

encontrar uma definição do que está sendo tomado por modelo tradicional, pode-se depreender, a partir do que aí está colocado, que seria um modelo altamente baseado na transmissão de conhecimento do professor para os alunos, com intensa utilização de aulas expositivas e exercícios individuais, ou seja, o modelo tradicional seria aquilo que Varela (1996) chama de pedagogias disciplinares. Os trechos de artigos que apresento abaixo indicam um entendimento de que o uso da internet não irá, necessariamente, romper com o modelo chamado tradicional de educação, mas que se constitui como um recurso apropriado para superá-lo.

Uma grande parte desses cursos é estruturada a partir de uma concepção tradicional de educação (muitas vezes velada sob uma roupagem mais avançada), em que o objetivo final do processo é apenas a reprodução do conhecimento já estabelecido (NOVA; ALVES, 2002, p.57).

As instituições de ensino podem incorporar em sua prática concepções de colaboração e cooperação associadas ao ambiente telemático, não bastando porém se apropriar de ferramentas interativas telemáticas para apenas reproduzir o modelo tradicional de ensino. Isto seria subutilizar o enorme potencial destes novos recursos. (TIJIBOY *et al.*, 1999, p.28).

Os recursos tecnológicos de apoio ao ensino por si só não promovem mudanças, mas a forma como são utilizados é que pode provocá-las. A Internet possibilita a aprendizagem pela colaboração, os alunos dos cursos estarão imersos num novo ambiente mediado por uma tecnologia que possibilita o estabelecimento de interações em tempo real desenvolvendo várias conexões internas e externas (MARCHETI; BELHOT; SENO, 2005).

A simples utilização das tecnologias educacionais não garante ao docente atingir esse objetivo, pois, tanto podem servir para reforçar uma visão conservadora da educação, quanto para desenvolver uma visão progressista (AVERBUG, 2003, p.7).

A pedagogia disciplinar, ainda que venha sendo bastante atacada desde o início do século XX, persistiu na maioria das escolas e instituições de ensino superior durante quase todo o século e, até hoje, está presente em muitas delas. Esse modo de educar, baseado numa organização de tempo coletiva e no enclausuramento e quadriculamento espacial, estava de acordo com o modo de perceber o tempo e o espaço na Modernidade. Sistemas de instrução simultânea só poderiam ser concebidos por uma sociedade marcada por uma obsessão pela ordem. “Dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que é, sobressai a da ordem (mais precisamente e de forma mais importante, a da *ordem como tarefa*)” (BAUMAN, 1999a, p.12, grifos no original). A imposição da ordem na escola, fixando corpos no espaço e controlando o uso do tempo, é parte do projeto moderno. Cabe notar que dizer que hoje o modo de viver indica uma passagem da Modernidade para a Contemporaneidade não significa o desaparecimento do pensamento moderno. Num dado

momento e numa dada sociedade coexistem diferentes concepções espaço-temporais e diferentes percepções do mundo, que irão se manifestar não apenas em diferentes grupos, como também em diferentes ocasiões da vida de um indivíduo. Muitas instituições continuam funcionando na lógica disciplinar moderna.

A Contemporaneidade já percebeu ser a tarefa de impor a ordem “a menos possível das impossíveis e a menos disponível das indispensáveis” (BAUMAN, 1999a, p.12) e abandonou o projeto. “A grandiosa visão da ordem foi trocada em miúdos, em pequenos problemas solucionáveis” (BAUMAN, 1999a, p.20). Essa nova concepção de mundo teve sua emergência entrelaçada pela aceleração dos modos de vida, que tornaram evidente a impossibilidade de uma ordenação permanente. Se já não existe a tarefa de impor uma ordem em tudo, mas apenas a de manejar os problemas que surgem, uma outra forma de educar é possível de ser pensada.

As chamadas de pedagogias psicológicas (VARELA, 1996) já não propõem a fixação dos corpos e a coletivização do tempo. O sistema de instrução simultânea está dando lugar à individualização das atividades. Os usos do espaço e do tempo flexibilizam-se. Esse modo de conceber a educação só é possível surgir articulado às transformações já analisadas anteriormente. Apesar das pedagogias corretivas e pedagógicas estarem sendo pensadas desde o início do século XX, elas irão entrar com força na escola apenas nas últimas décadas do século XX, quando se acentuam as transformações da percepção espaço-temporal.

A necessidade de criar uma escola que não fosse uma simples preparação para a vida profissional, mas um local de vivências e práticas democráticas e onde os alunos fossem partícipes ativos nas decisões sobre as atividades a serem realizadas, podendo determinar seus ritmos e posicionamentos, já era anunciada por John Dewey em sua obra *The child and the curriculum*, de 1902 (SILVA, 1999). Ou seja, já no início do século XX se anunciava a preocupação de criar uma pedagogia que flexibilizasse os usos espaço-temporais. Para esse educador estadunidense, o conhecimento vinha da experiência. Dewey foi o principal inspirador do movimento Escola Nova, que chegou ao Brasil na década de 30 por meio de Anísio Teixeira (CENTRO DE REFERÊNCIA EDUCACIONAL, 2005). Ainda no início do século XX, outros autores, como Montessori e Decroly, também desenvolveram pedagogias que procuravam tornar o aluno o centro do processo educativo e priorizavam a experiência e a descoberta. Nessas perspectivas teóricas, o professor já não era quem transmitia o saber, mas quem organizava atividades capazes de estimular a construção do conhecimento pelos alunos. O objetivo dessas pedagogias não enfatiza uma disciplina baseada no cumprimento dos horários e na fixação espacial do corpo, mas um processo de governmentação baseado na

auto-regulação. As chamadas pedagogias psicológicas, apesar das diferenças internas, mantêm em linhas gerais essas características.

As pedagogias psicológicas representam uma referência importante para a produção dos conceitos da EaD. O que artigos pesquisados propalam como novidade nessa modalidade educacional não seria a descoberta da relevância da interatividade e da experimentação para a construção do conhecimento, já estabelecidas por teóricos como Piaget e Vygotsky, mas, sim, o estabelecimento de uma referência espaço-temporal que tornaria, por fim, possível a completa implementação das idéias construtivistas. Alguns autores dão a impressão de acreditarem que somente com o uso da internet será possível adequar a educação a um modelo efetivamente participativo, que torne os alunos ativos, tomando decisões e desenvolvendo tarefas com autonomia, e que permita uma ampla expressão de todos e uma intensa interatividade. Conforme o que consta nos artigos analisados, parece existir um entendimento de que para superar um modelo ultrapassado de educação não seriam suficientes os esforços empreendidos nas salas de educação presencial, tendo em vista as condições limitantes inerentes à co-presença dos corpos. Seria necessário transplantar a educação para um outro lugar, levá-la para o ciberespaço, esse espaço que, de alguma forma, parece ser a redenção e solução para a crise. Os fragmentos seguintes mostram alguns exemplos desse tipo de narrativa.

Nos modelos denominados semipresencial ou a distância não há uma estruturação e organização bem definida, como há na presencial. Nesses modelos há larga variedade de situações educativas, caracterizada pela supressão de uma ou mais variáveis que caracteriza o ensino presencial (tempo, espaço, presencialidade, conteúdo e cronograma rígido, etc.) ou da inserção de currículos e metodologias flexíveis (DIB, 1984). A metodologia flexível possibilita ao educador rever sua estrutura de ensino a favor da aprendizagem e coloca os educandos como co-responsáveis pela qualidade do processo educacional ao qual estão inseridos. No modelo presencial, o educador é o grande responsável pela transmissão do conteúdo e nos demais, este deverá ser transmitido por outros meios, métodos e ter uma estruturação diferenciada que possibilite a auto-aprendizagem em uma base individual e coletiva ou colaborativa. [...]. A Internet possibilita a aprendizagem pela colaboração, os alunos dos cursos estarão imersos num novo ambiente mediado por uma tecnologia que possibilita o estabelecimento de interações em tempo real desenvolvendo várias conexões internas e externas (MARCHETI; BELHOT; SENO, 2005).

Se numa perspectiva construtivista para o ensino destacamos a cooperação entre os indivíduos como aspecto fundamental, podemos desde já antecipar a contribuição de tal recurso [internet] (MAÇADA *et al.*, 1998, p.47).

Assim, pela nossa experiência com comunidades virtuais de aprendizagem, na pesquisa, na docência e na extensão, podemos dizer o seguinte, como síntese: produção de pensamento, produção de conhecimento, relação dialógica, interpretação cooperativa, capacidade de expressão e de escuta, avaliação compartilhada, autoria (no que diz respeito à responsabilidade pelo seu dizer, responsabilidade pelas relações que produz ou pelo conhecimento que institui), eis alguns dos ganhos que se podem apresentar com o favorecimento de comunidades virtuais de aprendizagem no ensino superior (AXT, 2004, p.116).

Justamente a aplicação dessas novas tecnologias que pode proporcionar as mudanças de paradigma em Educação, isto é, passar da formação de pessoas passivas, limitadas e dependentes que sofrem os processos, para a formação de cidadãos ativos, criativos, autônomos e responsáveis que participam e colaboram nos próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem continuada (COSTA; FAGUNDES; NEVADO, 1999, p.87).

O desenvolvimento da EaD com foco na aprendizagem implica na superação do modelo tradicional centrado na transmissão de informações (AVERBUG, 2003, p.4).

As novas tecnologias possibilitam superar modelos tradicionais, mudando o foco da instrução para o processo de aprendizagem, colocando em suas prioridades a adoção de formas inovadoras de relacionamento e interação entre os participantes, que enfatizam a aprendizagem contextualizada, a solução de problemas, a construção de modelos e hipóteses de trabalho e, especialmente, o domínio do estudante sobre o seu próprio processo de aprendizagem (STRUCHINER *et al.*, 1998, p.4).

Conforme eu já havia comentado anteriormente, pensar a educação a partir de teorias construtivistas significa pensá-la dentro de um quadro de flexibilidade espaço-temporal. O ciberespaço, acessível aonde quer que se esteja e a qualquer momento, parece ser a configuração ideal para atender esse requisito. Suas características encontram-se finamente alinhadas com os pressupostos do construtivismo, fazendo com que algumas vezes seja compreendido como uma espécie de paraíso contemporâneo para a educação.

A tecnologia da informação vem sendo pensada como uma nova arquitetura, um novo modo de organizar o espaço. Um espaço que armazena informação e permite a socialização.

As novas tecnologias têm um papel importante não só como meio para distribuir as informações e os conhecimentos, mas principalmente como facilitadoras da interação necessária a qualquer processo educativo, implicando novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos (PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004, p.3).

A concepção da internet como uma nova arquitetura para abrigar os processos educacionais está imbricada com a produção de um determinado tipo de sujeito. Como mostra Rocha (2000), a arquitetura escolar é uma componente curricular. A determinação do lugar de construção, a geometria do prédio, a escolha e a distribuição do mobiliário são elementos que traduzem uma determinada visão da educação e, portanto, do tipo de sujeito

que se deseja produzir. As disposições espaciais do ambiente escolar ensinam modos de estar no mundo. A internet, percebida como um lugar aberto e flexível, que facilita o diálogo e que disponibiliza informação em abundância, vem sendo instituída nos artigos que tratam de EaD como a arquitetura ideal para formar os criativos, flexíveis, participativos e autônomos sujeitos que devem constituir a sociedade contemporânea.

Os fundamentos da comunicação que potencializam um ambiente de aprendizagem (M. Silva, 2001) e a interação entre os participantes oportunizam a construção do conhecimento como co-criação e não simplesmente como transmissão (SLOCZINSKI; SANTAROSA, 2004; P.65).

A idéia de criação coletiva expressa no fragmento acima está de acordo com o que defende Berners-Lee (2000, p.169, tradução minha, grifos do autor), inventor da *web*:

Minha definição de interatividade inclui não apenas a capacidade de escolher, mas também a capacidade de criar. Deverá ser possível não apenas encontrar qualquer tipo de documento na *web*, mas também criar facilmente qualquer tipo de documento. Deverá ser possível não apenas seguir *links*, como também criá-los. Deverá ser possível não apenas interagir com outras pessoas, mas criar junto com outras pessoas. *Intercriatividade* é o processo de fazer coisas ou resolver problemas juntos. Se interatividade não é apenas sentar passivo em frente a um monitor, então intercriatividade não é apenas sentar na frente de algo “interativo”.

Além da representação dos ambientes de aprendizagem como lugares para a criação coletiva ou, como diria Berners-Lee, para a intercriatividade, o excerto do artigo de Sloczinski e Santarosa (2004) novamente expressa uma crença de que a internet seja um agente transformador da educação, capaz de qualificá-la e torná-la mais eficiente e adequada para atender as necessidades da sociedade contemporânea. Os artigos analisados mostram com alguma frequência perceberem o ciberespaço como um lugar privilegiado para renovar a educação e reconfigurá-la para que continue se mantendo como a instância central na produção de subjetividades. O ciberespaço parece estar sendo significado como uma espécie de empíreo, aquele espaço medieval que recebia as almas bem-aventuradas, para a educação na Contemporaneidade.

9.10 Empíreo

Neste sentido, a tecnologia deve ser utilizada como um catalisador de uma mudança do paradigma educacional. Um paradigma que promove a aprendizagem ao invés do ensino, que coloca o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz e, que auxilia o professor a entender que a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento pelo aluno.

(MAIA, 2003)

Se, conforme já escrevi anteriormente, a grande crise moderna está se fragmentando e já não parece haver a esperança de encontrar uma solução para todos e para sempre, isso não impede que perdure um certo discurso salvacionista e prometeísta, que toma a escola como a salvação da sociedade e que ainda parece acreditar na possibilidade de grandes soluções. As narrativas encontradas nos artigos analisados assumem, algumas vezes, uma postura muito otimista em relação à educação realizada pela internet, como penso que o leitor já pôde ter começado a perceber nas análises das categorias anteriores. Algumas vezes esse otimismo chega a antever que a internet teria poderes (mágicos?) de concretizar melhorias que vêm sendo perseguidas por educadores há décadas, mas que para alguns pesquisadores parecem que só seriam possíveis de se realizar no ciberespaço.

Na seção 3.5 mostrei como o ciberespaço vem se constituindo naquilo que chamei de Novo Empíreo para diversos sujeitos ligados à cibercultura. Essa noção está sendo produzida como efeito de distintos campos discursivos, entre os quais saliento a literatura *ciberpunk*, as pesquisas na área de inteligência artificial e a emergência daquilo que está sendo chamado de tecnognose. A partir da análise que apresento a seguir, possivelmente eu possa dizer que os pesquisadores da área de EaD sejam também uma componente desse polígono de forças. Parece-me que o ciberespaço vem sendo significado como um empíreo educacional, um outro mundo onde o corpo não está presente, mas que apesar disso (ou, talvez, por causa disso) a educação funcionaria de modo mais perfeito. Os fragmentos abaixo foram retirados dos artigos analisados e apontam para uma reificação do uso da internet com fins educacionais.

[Propomos] a utilização da EAD para enriquecer os ambientes de aprendizagem colaborativos (cooperativos), em que cada aluno é um sujeito ativo, em interação com diversos objetos de conhecimento e com os outros (COSTA; FAGUNDES; NEVADO, 1988, p.89).

Na educação superior, penso que a existência de comunidades virtuais de aprendizagem significa que temos, não mais um ensino, em que aquele que detém o poder da informação fica investido da função de representante da verdade, sendo instituído nesse lugar de saber; ou ainda, um ensino em que, mesmo quando há interação, esta se dá com ênfase na apreensão da informação correta, da solução única; temos, antes, uma virada paradigmática nas relações professor-aluno e aluno-aluno em que ressaltam: (a) primeiro um deslocamento de foco - as formas a priori de organização e de apresentação dos conteúdos informacionais dão lugar à problematização de realidades, a experimentações, a procedimentos e soluções alternativos a serem trocados na rede e discutidos, privilegiando assim os processos interativos coletivos de base cooperativa; (b) segundo, a assunção da complexidade conceitual - não há conceito simples. Todo conceito é aberto, complexo, é uma multiplicidade, e é ilusório tentar aprisioná-lo dentro de limites imutáveis. A produção de sentido subjetiva corrói, dilapida o conceito por dentro. Todo conceito apresenta um contorno irregular, embora haja de fato uma tentativa de fato de preservá-lo, delimitando um núcleo duro, que seria imutável e universal, ignorando possíveis sentidos que o atravessam.; (c) terceiro, a assunção de acontecimento dialógico na rede - o conhecimento se produz coletivamente a partir dos encontros primeiros e contínuos entre os sentidos de cada um, nas relações de reciprocidade entre sujeitos de linguagem (AXT, 2004, p.112).

A educação a distância, em termos de qualidade e níveis diferenciados, possibilita desenvolver as habilidades requeridas para que a pessoa possa vir a construir seus próprios objetivos existenciais, estimulando a ousadia de criar, porque não trabalha apenas com o "já feito", mas, sobretudo, com abertura clara para desenvolvimento de meios necessários ao enfrentamento do real vivenciado em um determinado tempo, em que os recursos de ampliação estimulam uma visão multifacetada dos meios e modos no trabalho educativo, apoiados no aproveitamento da tecnologia, sem prescindir dos valores (EMERENCIANO; SOUSA; FREITAS, 2001, p.6).

O ensino a distância mediado por computador permite, ainda, que o aluno seja realmente ativo, responsável pela sua aprendizagem e, principalmente, aprenda a aprender (COELHO; HAGUENAUER, 2004, p.6).

É compreensível que a possibilidade de promover a educação sem a necessidade de encontros simultâneos, mas com a preservação de um canal de comunicação coletivo, cause entusiasmo, tendo em vista que até então os recursos comunicacionais ainda eram escassos, possibilitando, quando muito, contatos do aluno com o professor. Ferramentas como fóruns, *chats*, comunicador instantâneo, escrita colaborativa e sistemas de troca de arquivos tornam possível que os alunos se comuniquem entre si e até mesmo trabalhem de forma conjunta sem a co-presença dos corpos. Tendo em vista as agendas atribuladas dos estudantes contemporâneos e as longas distâncias que algumas vezes eles teriam que percorrer, prescindir de encontros presenciais não apenas facilita o acesso à educação para alguns, como torna possível para outros que, de outra maneira, não teriam condições de acompanhar o curso. Entretanto, em alguns casos os autores dão a impressão de que por meio da internet os cursos poderão obter resultados tão surpreendentes que talvez fosse melhor fechar todas salas de aula... Novamente lembro que o fato de ser possível a comunicação via *web* não determina que ela será realizada. Cabe questionar como está sendo estabelecida uma certa percepção de que a existência de ferramentas que possibilitam a interação torna os alunos

repentinamente muito participativos. Por que isso não aconteceria dentro de uma sala de aula? Afinal, "ferramentas de comunicação" não faltam em encontros face a face, com a vantagem de que todos têm acesso e sabem utilizá-las. E por que a internet transformaria também os professores e suas crenças pedagógicas, fazendo com que utilizassem metodologias com maior envolvimento dos alunos? Para que a interação *on-line* efetivamente se realize é preciso transformações que estão além da tecnologia, como vem sendo percebido por alguns pesquisadores.

O que está bem claro, é que o desenvolvimento de ferramentas computacionais, cada vez mais sofisticadas, e sua inserção em ambientes cada vez mais "lúdicos" e "animados", que possibilitam uma grande "interação" do aprendiz não são suficientes. É preciso entender-se muito bem o que significa "interação" e provocar mudanças comportamentais nos sujeitos, rompendo velhos laços e barreiras (NITZKE; FRANCO, 2002, p.26).

Entretanto, na maioria das vezes perdura uma noção idealista, indicando um entendimento de que a tecnologia em si teria o poder de causar as transformações almejadas.

Na educação convencional [i.e. presencial], pode-se facilmente atingir um círculo vicioso de desmotivação e baixo aproveitamento (TORI, 2002).

O uso da internet teria o poder de transformar radicalmente as metodologias de ensino, tornando-as muito mais atraentes para os alunos.

Isso poderá influir no modo como o curso será ministrado, em vez das tradicionais aulas com seus entediantes seminários, passar a considerar novos métodos de ensino-aprendizagem, como o uso de Internet para implantação de projetos comunitários, defesas de teses, videoconferências etc (SANTOS, 2002, p.109).

O excerto anterior apresenta uma educação presencial entediante contra uma EaD motivadora. A explicação estaria nos recursos que seriam utilizados. Pode-se depreender que o autor acredita que apenas pela internet os professores podem ser criativos e inovadores. Mas, afinal, por que seria uma videoconferência menos entediante do que uma aula presencial?

Um ambiente virtual de aprendizagem é, quase sempre, em primeiro lugar, um desafio lúdico que gera, naturalmente, motivação. A motivação para aprendizagem é fundamental para que esta se efetue. A interatividade, a manipulação e o controle do ambiente por parte do aluno reforçam ainda mais a motivação referida e permite-lhe sentir-se mais à vontade, dominando um universo que compreende e apreende mais facilmente. [...]. Também pode-se afirmar que as dificuldades de aprendizagem são, nestes ambientes, mais fáceis de ultrapassar, já que a interatividade, a manipulação e o controle sobre o ambiente permitem uma adaptação ao tipo e ritmo de aprendizagem que, associada à visualização de informação complexa sob uma forma simples, facilitam a superação de algumas dificuldades (TRENTIN; TAROUÇO, 2002, p.57).

Esse excerto parece querer explicar o anterior: por alguma razão, que não ainda é esclarecida, as autoras nos informam que um ambiente virtual de aprendizagem é um desafio lúdico, o que poderia ser tomado como uma justificativa do interesse que suscita. Contudo, não creio que a maioria dos alunos concorde com essa assertiva. Às vezes penso que o otimismo tem sido, em alguns casos, exacerbado. Indo adiante nesse excerto, aparece a noção de que nos ambientes de aprendizagem virtuais as dificuldades de aprendizagem são superadas de modo mais rápido e eficiente. Também aqui transparece um desprezo pela interatividade face-a-face, ao não levar em conta que a multiplicidade de recursos comunicacionais existentes nessa situação apresenta algumas vantagens. Ainda que não exista uma real realidade, é importante que professores e pesquisadores estejam atentos para fazerem análises que possam colaborar para compreender o presente e que não se encantem com a construção de utopias.

Quanto a visualizar “questões complexas de forma simples” é algo que preocupa, pois se observa em muitos cursos a distância a supressão de leitura de textos mais longos, substituídos por textos sintéticos e dispostos como hipertextos, com base na crença de que a leitura de textos curtos acompanhada de interações em *chats* e fóruns será mais produtiva para a aprendizagem. Vejo nisso um perigoso esvaziamento da educação e um retorno a uma epistemologia apriorista⁸⁰, colocando o sujeito como fonte do conhecimento.

Com a leitura dos artigos percebi a representação do ciberespaço como um empíreo educacional não apenas na crença na possibilidade de uma verdadeira revolução em termos tanto metodológicos, quanto de comportamento e postura de professores e alunos. Esse outro lugar da educação também é um mundo de valores éticos superiores àqueles que estão no mundo físico: maior respeito, mais democracia, mais liberdade.

O ambiente democrático é uma das riquezas da Internet (MAÇADA *et al.*, 1998, p.47).

Comunidades virtuais de aprendizagem 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/devem se expressar (AXT, 2004, p.112).

⁸⁰ Apriorismo é uma teoria explicativa da origem do conhecimento, inserida nas concepções elaboradas por Kant (2004), que se apóia na idéia de que se pode elaborar o conhecimento sem recorrer a nenhum tipo de experiência. A epistemologia apriorista considera que o indivíduo, ao nascer, traz consigo, já determinadas, as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo geral de maturação. Toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito, o meio não participa dela (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2006).

Não será mais alguém expressando suas idéias, mas suas idéias sendo expressas, alteradas, trabalhadas até constituírem um todo, completo e construído pelo trabalho do grupo, expressando todas as visões, todas as opiniões e também os consensos gerados das discussões (ALBINO *apud* MARTINS; AXT, 2004, p.48).

A total liberdade de opinião é conferida igualmente a todos os participantes de uma comunidade [virtual de aprendizagem], sendo que as regras que regulam as interações são construídas na coletividade, isso se opõe fortemente a qualquer tipo de censura e possibilita a exploração de novas formas de opinião pública (SCHLEMMER, 2001, p.14).

O que esses autores parecem esquecer é que o mundo *on-line* é freqüentado pelos mesmos sujeitos que estão nas aulas presenciais. Nada indica que a civilidade, entendida como o cultivo de relações cordiais na vida pública, e o respeito sejam mais desenvolvidos nas relações travadas no ciberespaço. Também aqui fica em aberto a questão do porquê conseguiríamos no ciberespaço melhores relações e um melhor ambiente de trabalho do que numa sala de aula presencial.

Um dos primeiros autores a expressar seu otimismo em relação ao surgimento do ciberespaço e seu poder de transformar as relações sociais foi Pierre Lévy. Seu conceito de inteligência coletiva, que surge no livro *O que é o virtual?* (LÉVY, 1996) e é mais bem desenvolvido em *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço* (LÉVY, 1998), talvez seja a parte de sua obra em que essa percepção fica mais nítida. Para ele “a base e o objetivo da inteligência coletiva são o conhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas” (LÉVY, 1998, p.29). “A informática comunicante se apresentaria então como a infra-estrutura técnica do cérebro coletivo ou do *hipercórtex* de comunidades vivas” (LÉVY, 1998, p.25). Possivelmente o movimento do *software livre* e o *movimento hacker*, baseados na ética de compartilhamento de conhecimento, sejam os casos mais conhecidos para ilustrar as idéias de Lévy. Entretanto, não me parece que a sociedade como um todo já esteja caminhando nesse sentido. Transformações dessa magnitude exigem muito mais que simplesmente novas condições técnicas. Talvez possam acontecer mudanças na estrutura social e nas formas de pensar o conhecimento que permitam a concretização daquilo que Lévy escreve, contudo não creio que seja num futuro próximo. Transformações no pensamento humano acontecem de modo lento e necessitam longos períodos de tempo para que se sedimentem. O que se observa atualmente é uma exacerbação do individualismo, tendência que me parece contrária à formação de coletivos inteligentes.

Apesar de tanto entusiasmo, as práticas que se desenvolvem nos ambientes de aprendizagem teimam em contradizer essas representações. O excerto abaixo se refere a um convite lançado pelos autores aos participantes do Simpósio Brasileiro de Informática na

Educação, ou seja, para um público que deve ter maior interesse no desenvolvimento dos inteligentes coletivos por meio da participação de discussões *on-line*. Vejamos o que dizem os autores:

O resultado, no entanto, foi muito decepcionante. Apenas uma pessoa, desconsiderando-se as participações dos autores, deixou sua opinião durante os dois anos que o ambiente está na Internet. Nem as pessoas que estavam participando do debate durante o SBIE, e foram interrompidas em função do tempo, tampouco os colegas de disciplina, que compartilhavam o mesmo endereço eletrônico do ambiente, deixaram sua participação. [...] esta atitude de baixa participação está longe de ser uma exceção, podendo até ser considerada como normal (NITZKE; FRANCO, 2002, p.26).

Os resultados indicam que não está havendo uma disposição dos sujeitos na direção da formação de grandes fóruns de discussão com a finalidade de aprendizagem e compartilhamento de conhecimento. Muitos professores de EaD vêm relatando que a participação de seus alunos nas atividades coletivas ficam aquém do esperado, mesmo quando elas compõem um curso formal e são objeto de avaliação. A vida atribulada e as tantas oportunidades de lazer que concorrem com esses fóruns talvez sejam algumas das causas desse tipo de comportamento. Entretanto, pode-se objetar, as comunidades no Orkut apresentam uma intensa atividade. Geralmente a participação nessas comunidades acontece como uma forma de lazer, ou, pelo menos, como algo que causa prazer, sendo seu significado para os usuários diferente daquele de um fórum de discussão acadêmica. A participação em comunidades do Orkut é uma opção e a escolha é realizada de forma individual em função de afinidades pessoais, sendo representada como um lugar de sociabilização voluntária.

A constituição de um império educacional não está associada apenas a um comportamento idealizado de alunos e professores. Também está surgindo a idéia de que no ciberespaço seria possível um modo de organizar a educação que daria muito mais flexibilidade ao processo de formação. Conforme podemos observar no excerto seguinte, está emergindo a idéia de que no ciberespaço seria possível a formação de um grande ambiente de aprendizagem, com cursos abertos e de grande alcance, onde cada um poderia construir sua formação escolhendo os cursos que mais lhe conviessem.

O que fascina nas novas tecnologias à nossa disposição, em especial na Internet, não é o fato de que podemos ensinar à distância com o auxílio delas, é que elas nos permitem criar ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem em que pessoas interessadas e motivadas podem acessar qualquer tipo de informação, sem precisar se tornar dependentes de um processo de ensino formal e deliberado (PORTUGAL, 2002).

Ainda que a EaD torne possível frequentar cursos em instituições geograficamente distantes, ampliando o leque de opções, isso não significa que um sistema de educação aberta só seja possível com a utilização da internet. Penso que os impeditivos são de outra ordem. Antes de qualquer discussão, o ensino formal ainda é necessário senão por outras razões, pelo menos por questões de certificação. A noção de dependência em relação ao ensino formal expressa no fragmento parece conectar-se com a defesa da liberdade de escolha do consumidor contemporâneo. Nesse sentido, a formação de cada um deveria funcionar como um carrinho de supermercado, onde são depositadas mercadorias que, na maioria das vezes, não guardam relações entre si. Entendo que advogar uma ruptura do sistema formal de educação significa rejeitar a necessidade do planejamento de cursos para formação profissional, imaginando sujeitos autônomos que já possuem saberes que permitam construir um currículo adequado para sua formação.

Ainda que seja polêmica e contestável a afirmação anterior, não pretendo discutir nesse trabalho sua validade. O que me interessa são as condições que estão tornando possível a emergência desses significados. A educação moderna estava baseada em currículos rigidamente amarrados, com objetivos claros e estáveis. Os objetivos claros e estáveis estão se volatizando, o que fez surgir a noção de flexibilidade curricular. Um mundo onde o longo prazo cada vez faz menos sentido, o caminho previamente traçado por um currículo perde sua importância. Nesse contexto é possível conceber um percurso para a formação que vai sendo estabelecido na medida em que se avança. O terreno onde o caminho deve ser construído vai surgindo, ele próprio, na medida em que se desloca, exigindo tomadas de decisões sempre contingentes e emergenciais.

O sentido de um empíreo educacional que está sendo tramado para o ciberespaço ressuscita utopias e dá nova vida a algumas tarefas impossíveis da Modernidade.

Enfim, encontra-se a educação a distância em face de uma grande responsabilidade, aquela de dar a todos as chances iguais de acesso à educação para todas as pessoas (MUNHOZ, 2003, p.3)

Afinal, no Céu tudo é perfeito. Alguns parecem crer que lá se possa, por fim, concretizar projetos que já haviam sido abandonados por sua inviabilidade.

10 O GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS NA EAD

Neste capítulo farei a análise dos artigos selecionados procurando compreender os modos pelos quais se está propondo operar o governo dos sujeitos na EaD. Para realizar essa tarefa, apoiei-me no quadro teórico anteriormente construído, em especial naquilo que está no capítulo 4. Apesar de uma das mais propaladas vantagens da EaD ser a maior liberdade dos alunos, pretendo mostrar que o que está acontecendo não é um incremento da liberdade, mas a transformação em seus significados. Já não é mais necessário enclausurar os alunos, seqüestrando seus corpos e impondo ritmos de trabalhos. Entretanto, irei problematizar o sentido que vem sendo dado a essa transformação, tomando-a como uma libertação.

O apagamento dos mecanismos disciplinares tradicionais na EaD não implica no abandono das pretensões de governo, subjetivação e normalização dos sujeitos envolvidos, sejam eles professores ou alunos. Como veremos adiante, o que está acontecendo é uma sutileza e abrandamento da rigidez do controle, para maximizar sua eficácia e tornar a captura mais abrangente. O poder disciplinar, fortemente marcado pela vigilância, já extraía sua força muito mais de sua produtividade do que da repressão e da coerção. Na educação não-presencial, em que o poder e o governo são exercidos por outros mecanismos, parece-me que os traços de negatividade do poder ficam ainda mais apagados, ressaltando-se sua positividade. O governo dos sujeitos na EaD já não enclausura o corpo, nem impõe horários. Contudo, sua organização é realizada de modo a maximizar a produção intelectual dos alunos e de potencializar sua subjetivação.

Este capítulo apresenta as análises relativas ao segundo eixo da pesquisa, governo dos sujeitos, para o qual foram criadas as seguintes categorias:

- O papel do professor;
- A inter-relação dos papéis professor-aluno
- O papel do aluno;
- Controlando os alunos;
- Controlando os professores.

10.1 O papel do professor

Os professores precisam saber como, para que e por que fazer ensino a distância. Ensinar a distância é muito diferente de ensinar presencialmente.

(NOGUEIRA, 2002, p.83)

Ao longo da leitura dos artigos que compõem o material desta pesquisa, encontrei diversas vezes a idéia de que na EaD existe uma reconfiguração do papel do professor, que deverá ter outros saberes distintos daqueles que o qualificam para a educação presencial. O perfil que um professor deve ter para desempenhar adequadamente suas tarefas na EaD é problematizado em diversos artigos, mostrando a intenção de normatizar as condutas desses profissionais. As tentativas de determinar como devem agir e o que devem saber os docentes atuantes em cursos a distância produzem uma nova identidade profissional e engendram processos de subjetivação, operacionalizando o governo desses sujeitos.

Evidentemente que a atuação do professor em EaD demanda novos saberes, sendo o conhecimento dos usos dos equipamentos e *softwares* aquele mais facilmente perceptível. Mas existe o entendimento de que não basta conhecer as ferramentas: cabe ao professor desenvolver uma compreensão ampla sobre os efeitos da tecnologia.

A Internet vem modificando o ensino e a pesquisa, dando novos caminhos para a educação. Mas, para que este crescimento seja positivo, o professor precisa alterar sua postura diante destes avanços tecnológicos (NOGUEIRA, 2002, p.80).

Os profissionais da educação precisam, pois, urgentemente, adquirir um nível satisfatório de reflexão a respeito da informatização da sociedade e, mais especificamente, da educação (GITAHY; MENIN, 2003, p.27).

As transformações dos professores que os artigos indicam ser necessárias vão além da apropriação do funcionamento da tecnologia e seus efeitos, criando uma nova identidade de professor. O posicionamento do professor frente à educação via internet deveria vir acompanhado de mudanças em seu perfil profissional, em suas práticas e no aporte teórico-epistemológico que as sustentam. Os artigos mostram um entendimento de que para atuar em EaD é mais importante os saberes que poderiam ser chamados de pedagógicos, do que aqueles relativos ao conteúdo.

O professor do final do século deve saber orientar os educandos sobre onde buscar a informação, como tratar essa informação e como utilizar a informação obtida (SEABRA *apud* LIMA; SAUER, 2002, p.32).

Neste contexto, o trabalho do professor passa a ser o de encorajar tais trocas [entre alunos] e o de estruturar o trabalho dos estudantes (AMORIM *et al.*, 2002, p.9).

O professor necessário para atuar como mediador pedagógico de um curso desta natureza deverá possuir visão clara do processo de construção de conhecimento, da Metodologia Baseada em Problemas, dos métodos adequados de avaliação e postura consistente com a abordagem construtivista (SANTOS; REZENDE, 2002, p.20).

Para autores como Hardt e Negri (2002), na sociedade informacional o trabalho cada vez se torna mais imaterial. Ainda que a educação não produza bens materiais, ou seja, que o trabalho do professor seja intrinsecamente imaterial, penso que esteja acontecendo uma progressiva desmaterialização de seus resultados. Segundo Lazzarato (1992, tradução minha), "o trabalho imaterial tem por conteúdo principal a produção de subjetividade do consumidor e/ou do público". Nesse sentido, currículos flexíveis e ênfase no processo de aprendizagem e na construção de competências constituem exemplos de que o trabalho do professor é cada vez mais imaterial. A produção de subjetividades ativas, críticas e com capacidade de aprender autonomamente parece ser a principal atividade dos professores da EaD.

Conforme se pode perceber no fragmento seguinte, parece que o conhecimento específico do conteúdo por parte do professor está sendo desvalorizado pelo fato de que a internet e outras tecnologias digitais funcionam como repositórios inesgotáveis de informações. Esse espaço atulhado de dados prescindiria de um professor que provesse conteúdos, cabendo-lhe o papel de condutor do processo de aprendizagem.

Merece destaque a mudança do papel do professor que, ao passar às tecnologias de informação a responsabilidade de "entregar" o conhecimento a quem aprende, libera-se para ser mais um guia do aluno, um "conselheiro", um parceiro na procura da informação e da verdade (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.96).

Mais uma vez pode-se problematizar a noção de novo associada à EaD. O excerto anterior, ao tomar a internet como fonte de conhecimento capaz de substituir o professor estaria esquecendo de toda informação disponível em material impresso, que pode ser acessada em sua maior parte nas bibliotecas, mas que nunca se pensou em colocar no lugar do professor. O que me parece novo não é a disponibilidade da informação, mas a idéia de que o professor está perdendo a incumbência de ensinar aquilo que sabe para se tornar um guia na jornada em busca do conhecimento.

Além disso, também me parece precipitado propalar uma centralidade da internet como fonte de informações. Ainda que eu reconheça a importância e a facilidade que ela proporciona na obtenção de informações, no estágio atual contar apenas com essa fonte é restringir fortemente as possibilidades de desenvolvimento dos alunos, tendo em vista que a maior parte da produção intelectual ainda não está disponível *on-line*. Mesmo os livros de

autores como, por exemplo, Pierre Lévy, um dos importantes pensadores da cibercultura, estão disponíveis apenas na versão impressa (ou, quem sabe, existam algumas cópias piratas escondidas numa cibercaverna).

Em alguns casos, encontrei referências à importância do conhecimento de conteúdos por parte do professor, contudo sempre associada com os saberes pedagógicos.

A informática, como recurso pedagógico, requer dos professores maior domínio não só dos conteúdos disciplinares, mas também dos processos de construção do conhecimento e de formação do ser social, exigindo, ainda, habilidade para intervir nesses processos e nos aspectos computacionais. (GITAHY; MENIN, 2003, p.27).

Por isso, o tutor deve sempre possuir duas características básicas para desempenhar sua função: domínio do conteúdo e, ao mesmo tempo, habilidade para estimular os alunos na busca de respostas (PEREIRA, MOTTA, PAULA, 2003, p.105).

A mudança de postura e a necessidade de novos saberes do docente são pontos que aparecem toda vez que se fala em descontinuidade do modelo pedagógico hegemônico. Ainda que a EaD esteja sendo anunciada como uma ruptura do modelo tradicional, quero lembrar que essa ruptura começou muito antes dela, com as pedagogias corretivas. Posteriormente, pensadores como Piaget e Vigotsky criaram as condições para o surgimento das chamadas pedagogias psicológicas que, até onde se pode perceber no momento, parecem ser o que mais freqüentemente sustenta as propostas de renovação apresentadas pelos teóricos da EaD.

A preocupação com os saberes pedagógicos do professor já podia ser observada em meados do século XX. Em 1945, foi escrito que

Só por uma preparação adequada, pode o professor orientar devidamente a aprendizagem, conseguindo de modo pleno o que deseja. Não basta saber para ensinar. É preciso saber suscitar o interesse dos alunos, aproveitar-lhes as tendências, dispô-los, enfim, ao trabalho produtivo (LOURENÇO FILHO *apud* SANTOS, 2006, p.137).

Essa importância privilegiada dada à ação docente como mobilizadora dos alunos é uma herança da chamada Escola Nova, movimento surgido no início do século XX e que tinha por objetivo transformar as práticas escolares, “pressupondo a transferência para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (GHIRALDELLI JR., 2006, p.35). Naquela época, as pedagogias corretivas já deslocavam a tarefa do professor, que, no ensino tradicional, consistia na programação das atividades e dos exames, para a organização do meio, de modo a estimular a participação e promover a aprendizagem (SANTOS, 2004). A teoria desenvolvida por Carl

Rogers, a partir dos anos 30, transformou o professor num facilitador de aprendizagem (MOREIRA, 1999), termo ainda muito utilizado, até mesmo em artigos de EaD.

Recuando um pouco mais no tempo, no século XIX, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), já existia a compreensão de que os professores da escola primária não tinham como principal tarefa a transmissão de conhecimentos, mas que deveriam cumprir prioritariamente o papel de normalizadores. “O professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.82). Ora, pode-se objetar que o professor de EaD não tem o objetivo de manter a ordem, nem transmitir a moral, havendo uma transformação de seu papel. Antes de chegarmos a essa conclusão de modo precipitado, vamos procurar lançar um outro olhar sobre as práticas. Por certo, a ordem a ser mantida já não é de uma sala de aula submetida a um regime disciplinar, mas existe uma outra ordem a ser estabelecida. A ordem contemporânea é do campo biopolítico e exige a produção de sujeitos que se autogovernem, sendo que nisso os professores de EaD podem colaborar. Como já escrevera Nietzsche, a moral é inventada nesse mundo. A moral contemporânea diz respeito à produção de sujeitos flexíveis e pró-ativos. O professor de EaD contribui para instituir a ordem contemporânea e difundir seu sistema moral.

Para Foucault (2001a, p.26), moral é “um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos”. Ou seja, toda forma de prescrição de como deve ser ou agir um indivíduo se constitui numa regra moral. Os artigos que tratam da EaD, ao determinar a forma de conduta dos professores e alunos, instituem uma determinada moralidade, estreitamente relacionada com os comportamentos considerados desejáveis nos sujeitos contemporâneos.

Considerando que as futuras gerações precisarão cada vez mais de uma educação continuada, devido as rápidas transformações sociais e tecnológicas, deve-se realizar esforços para a formação de cidadãos frente a um contexto tão rico e sempre mutante de informações, capazes de serem ativos, críticos e criativos e que utilizem as novas tecnologias de comunicação de forma interativa, colaborativa e cooperativa visando uma sociedade mais humanizada. (TIJIBOY *et al.*, 1999, p.28).

Sua função não mais seria a de passar conteúdos dos quais “só ele possuiria”, mas a de orientar o processo de construção do conhecimento pelo aluno, apontando-lhe a necessidade de uma atitude crítica e ativa em relação ao mundo de informações (NOVA; ALVES, 2002, p.61)

Segundo Foucault (2001a), toda moral envolve duas dimensões: os códigos de comportamento e as formas de subjetivação. A instituição de uma moralidade precisa contar com a articulação de tecnologias de dominação e tecnologias do eu. Em certos casos a ênfase

está no lado dos códigos, que são detalhados, capazes de preverem um grande número de situações diversas. Quando isso ocorre, as tecnologias de dominação ocupam lugar privilegiado frente às tecnologias do eu. As autoridades que criam os códigos exigem uma estrita observância dos mesmos e impõem sanções àqueles que cometerem infrações. A subjetivação se efetua de uma forma preponderantemente jurídica.

Já em outras moralidades, o que mais importa são as formas de subjetivação, ou seja, os modelos propostos para instaurar as relações do ser consigo. Nesses casos, mais importante do que a observação do código de forma estrita é manter um permanente domínio sobre suas ações, pensamentos, comportamentos, sentimentos. O código não é tão rígido ou tão detalhado, mas o trabalho do ser sobre si mesmo, produzindo-se como sujeito moral, passa a ser preponderante e demanda um maior esforço individual.

Entendo que a moralidade da escola disciplinar moderna privilegia o código. Os alunos, submetidos ao olhar do professor, não devem cometer infrações, sob pena de sanções. O trabalho sobre si constitui-se principalmente em desenvolver a obediência. Na Contemporaneidade creio que a ênfase se desloca. Os códigos de conduta são cada vez mais difusos, fluidos. Já não existem padrões únicos e os múltiplos padrões aceitáveis estão permanentemente se transformando. A instabilidade dos códigos inviabiliza que sejam enfatizados. Nesse contexto, os indivíduos para os quais são dirigidos os processos de normalização contemporâneos devem dedicar-se a um permanente processo de subjetivação, impondo-se um continuado programa de atualizações que não pode ser descuidado sob pena de se verem jogados para o lado dos redundantes.

Percebo, assim, uma aproximação entre os rígidos professores das escolas do século XIX e os flexíveis professores de EaD: ambos têm como principal tarefa difundir e inculcar em seus alunos a moralidade vigente, sendo o ensino de conteúdos uma função secundária. O que difere é o tipo de moralidade. Nas escolas disciplinares: obediência a ordens, cumprimento de horários, enclausuramento do corpo. Na EaD: capacidade de autogoverno, gerenciando o próprio tempo com flexibilidade e criatividade. Os professores de EaD devem prover aos seus alunos instrumentos para que eles aprendam a dominarem-se e a produzirem-se como sujeitos.

Fornecer recursos para o aluno se auto-avaliar e detectar suas deficiências, possibilitando, então, o redirecionamento de seus estudos (RAMOS, 2005).

O deslocamento do lugar do professor e as transformações em suas identidade podem ser percebidos nas múltiplas formas de nomeá-lo e caracterizá-lo:

E assim, o papel do professor como repassador de informações deixaria de existir e daria lugar a um *agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento* por parte do aluno e de sua própria auto-aprendizagem contínua (NOVA; ALVES, 2002, p.61, grifo meu).

O professor deixa de ser o instrutor tradicional para assumir o papel de *consultor, colaborador, facilitador* (SUBTIL, 2002, p.26, grifo meu).

O professor continua existindo, e tem sua importância aumentada, porém não como um mero transmissor de conhecimento estático, mas como um *orientador, um facilitador e um avaliador do processo de aprendizado* (AMARAL *et al.*, 2003, p.40, grifo meu).

Assim, este profissional será mais bem denominado facilitador, orientador pedagógico ou, como optamos neste texto, *tutor/orientador* (GIANELLA; STRUCHINER; RICCIARDI, 2003, p.79, grifo meu).

Especialmente nessa modalidade de educação, a intervenção do educador, não como transmissor do conhecimento, mas como *mediador da aprendizagem*, é fundamentalmente estratégica (LUCENA; OLIVEIRA, 2004, p.40, grifo meu).

Assim, o professor assume o papel de *animador da inteligência coletiva* dos grupos com os quais está interagindo (PEZZINI; GRINGS; MALLMANN, 2001, grifo meu).

Aqui propomos o conceito de *professor-catalisador*. [...]. Um professor catalisador é aquele que está tão envolvido com o processo de aprendizagem vivido por seus alunos que procura facilitar e mediar, mas também provoca, instiga o pensamento, "bate a poeira", incomoda, questiona, problematiza, combate o lugar-comum, incentiva a reflexão e o trabalho construtivo (SIMÃO NETO, 2002, p.66, grifo meu).

Em todos os excertos apresentados, o professor aparece mais como um coadjuvante do processo educacional do que como um protagonista. Muitos dos termos utilizados nessas definições parecem oriundos do mundo empresarial: *consultor, dinamizador, agente organizador*. As fronteiras entre o mundo da educação e o mundo da produção estão se dissolvendo. A idéia do professor como um consultor parece-me especialmente interessante de ser analisada. O consultor, numa empresa, é contratado para promover mudanças que levem a uma melhoria imediata dos resultados. O processo de consultoria não se caracteriza, em geral, pelo longo prazo. A ação do professor como consultor deve-se orientar também nesse sentido: mostrar ao aluno maneiras de potencializar um aprendizado que possa apresentar resultados rápidos. O longo processo de formação deve ser abreviado sob pena de perder sua utilidade.

Em muitos casos, além do professor a EaD coloca em cena um novo personagem: o tutor. Para a maioria dos autores, o professor de EaD é aquele que planeja as atividades e determina os conteúdos. O tutor teria o papel de acompanhar um grupo, esclarecendo dúvidas, orientando os processos de aprendizagem e animando as discussões.

A ação tutorial talvez seja o elemento mais característico do sistema de educação a distância, a qual configura a comunicação bidirecional. O professor tutor enquanto facilitador na aprendizagem concorre para compensar as falhas dos materiais e dar calor humano ao processo (WENZEL, 1994). A atuação do tutor, em geral não é transmitir os conhecimentos, mas auxiliar na aprendizagem (CARVALHO FILHO *et al.*, 2004, p.152).

O tutor deve interagir com o aluno, atuar como moderador e facilitador das discussões. Deve ser alguém capaz de gerar dinâmica entre os participantes. O papel do tutor é ser um animador, um conselheiro, ser provocador, buscar os alunos que estão desanimados. Deve ter discernimento para visualizar a situação, e sem crítica tentar direcionar a discussão. O aluno necessita que o tutor esteja com ele, porque é esta uma forma de criar vínculo (MAIA, 2003).

Por isso, entre os profissionais que exercem importante função no processo de formação a distância, destacamos o tutor, um dos responsáveis pela concretização dessa comunicação bidirecional. [...]. A função principal do tutor é facilitar o processo de ensino-aprendizagem e criar condições para que o aluno construa sua aprendizagem com autonomia. Portanto, não lhe cabe transmitir conteúdos (esta é a função do professor), mas, sim, reforçar o processo de auto-aprendizagem dos alunos. O tutor é o profissional responsável por orientar, acompanhar e fornecer apoio ao aluno (PEREIRA; MOTTA; PAULA, 2003, p.104).

Em geral, considera-se que a qualificação acadêmica do tutor possa ser inferior àquela de um professor. A figura do tutor está sendo considerada importante para baratear a EaD: poderiam ser formadas turmas muito grandes, com apenas um professor e diversos tutores, que receberiam uma menor remuneração.

A operacionalização da EaD por meio de um professor, que planeja atividades e determina os conteúdos, auxiliado por tutores, que seriam responsáveis pela execução do planejamento, guarda semelhanças com o método de Comenius (2002). Para ele, haveria um pedagogo responsável por desenvolver o que ele chama de livro panmetodológico, elemento norteador da metodologia a ser adotada pelas escolas. Caberia aos professores aplicar essa metodologia na sua turma, garantindo a uniformidade e simultaneidade dos procedimentos. Os sistema professor-tutor da EaD e este imaginado por Comenius guardam uma certa semelhança, sendo que o professor da EaD desempenharia um papel análogo ao do pedagogo comeniano e os tutores atuariam como os professores das escolas. Ainda que a simultaneidade tenha desaparecido, resta a idéia de um método desenvolvido por um especialista, que será empregado por outros sujeitos. Assim como Comenius considerava o professor um intelectual vigiado (NARODOWSKI, 2001a), o tutor também o é nos processos de EaD.

A idéia de uma educação operada por sujeitos que funcionam como representantes do professor não é nova. Já no século XIX, Joseph Lancaster propôs um sistema de ensino no qual apenas um professor poderia ensinar um grande número de alunos, em diferentes níveis. Conhecido como método mútuo ou lancasteriano, consistia em utilizar alunos mais

avançados na instrução de seus companheiros. Apenas teriam contato direto com o professor os alunos dos níveis mais elevados (NARODOWSKI, 2001). A concepção desse método estava fundada na preocupação com a insuficiência de professores para educar todas as crianças. Pode-se perceber que, na EaD, os tutores desempenham um papel semelhante àquele dos monitores no método lancasteriano. Em alguns casos, os tutores são efetivamente alunos dos professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O uso de tutores em EaD, de certo modo, é uma reedição do método lancasteriano, porém fundado não na insuficiência de professores, mas na necessidade de redução dos custos educacionais.

Os artigos que vêm tratando de EaD mostram grande preocupação com a redefinição do papel e da identidade do professor. Numa modalidade educacional sem a co-presença dos corpos, o lugar ocupado por um professor nas formas tradicionais de educação nem existe mais: já não há como posicionar o professor na frente da turma para que exponha seu conhecimento, concedendo-lhe um lugar central dentro do próprio espaço da sala de aula. No ciberespaço todos parecem ocupar lugares indiferenciados e sem hierarquização. Isso traz uma série de deslocamentos, principalmente em relação às estratégias pedagógicas que devem ser utilizadas. O professor deve utilizar metodologias que não priorizem um lugar que já não existe, dividindo o protagonismo e as responsabilidades com os aprendizes. A redefinição da identidade do professor está imbricada com a redefinição da identidade do aluno.

10.2 A inter-relação dos papéis professor-aluno

A liberdade de acesso a informação faz com que os indivíduos se tornem ativos, participantes no processo educacional. Os professores livram-se da imposição das diretrizes traçadas a partir de um simples livro didático e da limitação cultural decorrente do isolamento social; pesquisam e decidem, num universo culturalmente rico, sobre o trabalho a ser feito. Os alunos também passam a ser agentes ativos em seus processos de aprendizagem. O professor deixa de ser o detentor absoluto do saber, já que com ele, seus alunos também participam livremente deste acesso a informação.

(MAÇADA *et al.*, 2003, p.48)

Tendo em vista a intrínseca relação entre o papel do professor e do aluno, a redefinição do primeiro implica também em redefinir o segundo. Se o professor na EaD já não pode se posicionar num lugar de destaque, é preciso reconstruir as relações e rever os papéis. Ao transformar o professor num facilitador, num orientador da aprendizagem, o aluno deve deixar de ser aquele que recebe ensinamentos pacientemente para tomar parte ativa no processo educacional.

O professor é visto como facilitador em um processo no qual o aluno é objeto de influências educacionais, mas sobretudo, sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento (NOGUEIRA, 2002, p.78).

Logo, o papel do professor é ressignificado, ou seja, em uma ambiente virtual de aprendizagem, ele não repassará informação, mas deverá provocar situações de desequilíbrio nos alunos, bem como orientar seu processo de construção de conhecimento. O aluno deverá ser participante e ativo na sua aprendizagem (BEHAR *et al.*, 2003, p.26).

Aluno, do latim (sic) *alumno*, primitivamente, criança que se dava para criar; pessoa que recebe instrução e/ou Educação de algum mestre; aquele que tem escassos conhecimentos em certa matéria. *Professor*, do latim (sic) *professore*, aquele que ensina ou professa um saber; mestre. Teriam alunos e professores hoje apenas esses papéis, aos quais lhe atribuem o dicionário e a sociedade como um todo? Seria o professor de hoje, de fato, o detentor de algum saber a ser ensinado (transmitido) (NOVA e ALVES, 2002, p.60)?

Conforme mostra o excerto seguinte, para alguns autores o papel do professor resulta de tal modo enfraquecido no modelo de educação que propõem que já não basta retirar-lhe a centralidade do processo. Ela deve ser concedida ao aluno, restando ao docente um papel secundário no processo educacional. A divisão de responsabilidades também é revista. Se tradicionalmente considera-se que a responsabilidade pelo aprendizado de um indivíduo é compartilhada entre o professor e esse aluno, em alguns modelos propostos cada aluno é também co-responsável pelo aprendizado dos colegas.

No AAMC o educador tem o papel de mediador, propiciando o exercício da colaboração e da cooperação dos envolvidos nas atividades realizadas. Nesse ambiente, os alunos tornam-se o centro do processo, sendo responsáveis pela sua aprendizagem e co-responsáveis pela aprendizagem do grupo do qual fazem parte. [...]. Os integrantes do grupo devem ter objetivos comuns, todos devem contribuir uns com os outros. Cada integrante deve ser responsável pelo seu aprendizado e pelo aprendizado do outro (ESTABEL; MORO; SANTAROSA, 2003, p.50-51).

Também em alguns artigos aparece a idéia de que as decisões já não devem ser tomadas pelo professor, que deverá compartilhar essa responsabilidade com a turma. As identidades de professor e aluno estariam perdendo sua rígida distinção e passando a ter uma certa sobreposição, com o borramento de seus limites.

Toda tomada de decisão num ambiente de aprendizagem cooperativo leva implícito um consenso de grupo onde cada indivíduo que o constitui é autônomo na sua contribuição (TIJIBOY *et al.*, 1999, p.27).

Os fragmentos que foram apresentados nesta seção mostram uma mudança nos lugares do professor e do aluno, em relação ao modelo tradicional de educação, sugerindo um compartilhamento de responsabilidades e tarefas. Todos produzem conhecimento e cada um pode aprender com qualquer outro participante. Todos aprendem e todos ensinam.

Conforme já mostrei na seção 10.1, essa noção de compartilhamento de papéis e responsabilidades já pode ser encontrada no método lancasteriano, surgido no início do século XIX, em que alunos mais adiantados, chamados monitores, ensinavam àqueles que estavam em níveis inferiores. Esses monitores apresentavam uma identidade híbrida, fazendo com que ocupassem simultaneamente o lugar de alunos e professores.

As narrativas apresentadas anteriormente, com um discurso centrado na idéia de renovação e mudança, promovem uma reconstrução das identidades dos professores e dos alunos e os subjetivam. Identidade e subjetividade, como as faces de uma moeda, não são a mesma coisa, mas são inseparáveis entre si⁸¹. Identidade é aquilo que liga o indivíduo ao seu entorno, sendo constituída a partir de marcadores identitários distribuídos no meio cultural e que servem de elos entre o indivíduo e determinados grupos. São múltiplas ligações, múltiplas relações de pertença que o atravessam: seu gênero, sua etnia, sua nacionalidade, sua profissão e tantas outras marcas que se inscrevem. A identidade não é uma, mas múltipla, devendo-se falar de identidades de um indivíduo. As identidades estabelecem-se a partir de diferentes olhares sobre o outro e sobre si mesmo, de distintos pontos de vista. Entre outras tantas, o sujeito pode ter uma identidade como profissional, como membro de uma comunidade, como parte de uma família, como participante de um movimento social ou como praticante de um esporte. Essas identidades não são estáveis. Estão em permanente transformação, sendo, talvez, preferível analisar não a identidade, mas os processos identitários. A produção de identidades está imbricada com relações diferenciais de poder. Um maior empoderamento permite a criação de regimes de verdade, que tornam as narrativas hegemônicas. A autoridade de um especialista ou de um pesquisador no campo da EaD o coloca em posição privilegiada para dizer como devem ser e agir os professores e os alunos nessa modalidade educacional. Ou seja, a posição que esse sujeito ocupa o autoriza a produzir identidades de professores e alunos, numa tentativa de fixá-las como verdadeiras e adequadas. Porém, sendo um processo dinâmico, a própria posição que ocupa trama sua identidade de especialista. As identidades são produzidas numa amálgama entre as narrativas que outros produzem sobre nós e aquelas que nós próprios produzimos sobre nós mesmos.

As múltiplas identidades de um indivíduo imbricadas com as práticas de si o constituem como sujeito, ou seja, produzem sua subjetividade. A subjetividade também é um estado, também está em contínua transformação, mas parece ter uma unicidade. Ela é aquilo

⁸¹ A discussão que faço a seguir foi desenvolvida junto com o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade*, coordenado pelo Prof. Alfredo Veiga-Neto.

que nos tornamos e ela será aquilo que viremos a ser. Pensando o eu como uma dobra, onde existe uma internalidade que não se fecha sobre si mesma, a identidade seria aquilo que liga o interior, ou seja, a subjetividade, à exterioridade do indivíduo. A Figura 10.1 representa esta relação de forma esquemática.

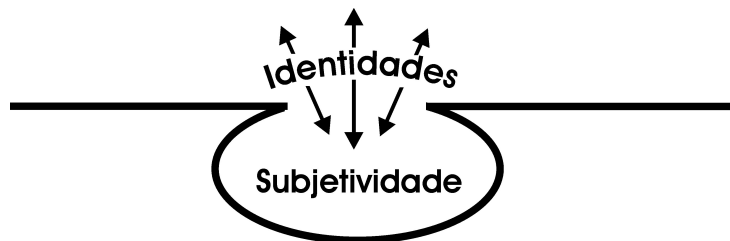


Figura 10.1 — Relação entre a subjetividade e as identidades

As diversas narrativas que estão presentes nos artigos de EaD funcionam como elementos de transformação das identidades dos docentes. Tanto os saberes envolvidos, quanto o comportamento esperado para seu exercício profissional são muito diferentes daqueles que tornavam um professor competente na educação tradicional. Os professores apropriam-se desses discursos sobre as novas competências requeridas por meio de leituras e de cursos que realizam para ter uma adequada atuação nessa modalidade de ensino e empenham esforços para efetuar uma autotransformação, de modo a aproximarem-se do modelo desejável de docente em cursos a distância. Ou seja, os professores são subjetivados por esses discursos.

Os alunos, mesmo que na maioria das vezes não tenham acesso direto às narrativas que estão presentes em livros e artigos da área, também são subjetivados pelas identidades que aí são forjadas por meio de relações indiretas com esses discursos, sendo o contato com o professor um exemplo. O docente, constituído por esses novos saberes, tem a expectativa de encontrar alunos também diferentes daqueles que tivera até então. Ele comunica aos estudantes o que espera e recomenda que eles sejam ativos, cooperativos e autônomos, reconstruindo a forma como os alunos se vêem e indicando novos modos de se julgarem e de se governarem, colocando em movimento processos de subjetivação.

A transformação das identidades de professor e de aluno e os processos de subjetivação articulados com essas práticas estão imbricadas com a transformação da disposição espacial dos corpos. Na EaD, em que a materialidade do corpo não se faz visível, a representação de alunos e professores é realizada pelas suas mensagens deixadas no ambiente. Nesse sentido, a distribuição dos lugares ocupados por alunos e professores

apresenta uma certa homogeneidade, não existindo uma posição claramente privilegiada para as mensagens do professor. A EaD, ao retirar o professor da posição daquele que ditava os ritmos e determinava o cronograma das atividades a serem realizadas, delega ao aluno a responsabilidade de tomar conta de si, controlando seu tempo e gerindo seus atos. Em cursos via internet, o aluno deve assumir um papel diferente daquele que tem na sala de aula.

10.3 O papel do aluno

A influência do computador no desenvolvimento do aluno como um novo ser social é indiscutível.

(GITAHY; MENIN, 2002, p.30)

Conforme já escrevi na seção anterior, a redefinição do papel do professor implica numa redefinição do papel aluno. Entretanto, durante a leitura e seleção dos artigos encontrei muito mais referências à redefinição do papel e da identidade do professor do que da identidade do aluno. A partir de alguns excertos, entendo que pode estar havendo uma noção de que os alunos naturalmente modificam sua forma de agir e pensar em função de estarem interagindo em um ambiente educacional mediado pela internet.

Muitas das questões citadas derivam das características dos alunos a distância, cujos anseios e objetivos devem ser completamente diferentes dos alunos tradicionais (MARCHETTI; BELHOT; SENO, 2005).

Os alunos, em programas de ensino a distância, vivenciam a aprendizagem de maneira diferente do ensino presencial, portanto têm uma perspectiva diferente daqueles que não estão separados do local das aulas (NOGUEIRA, 2002).

Tecnologia de Informação Aplicadas à Educação (TIAE) é uma disciplina da PUC-Rio ministrada inteiramente a distância, cujo objetivo de formar educadores para a era do *e-learning* implica na mudança de atitude de seus participantes para que deixem de ser alunos - pessoas sem luz que passivamente aguardam um professor lhes professar verdades - em prol da postura de aprendizes - pessoas ávidas por aprender coisas novas, construindo seu próprio conhecimento por o intermédio e o estímulo de seus pares e de um mediador (COSTA; FAGUNDES; NEVADO, 1998, p.93).

[Na EaD] a motivação para a aprendizagem surge plenamente, de dentro para fora, em vez de ser algo externo, que vem dos pais ou do professor (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.96).

Com a virtualização de parte das atividades, cria-se uma indução natural para uma postura mais ativa e colaborativa. Uma vez fluente na navegação pelo ambiente virtual o aluno se torna mais crítico e participativo (TORI, 2002).

Por vezes, percebi um entendimento de que apenas o professor deve produzir modificações no seu modo de agir e que isso deve acontecer para acompanhar uma transformação que já teria, por alguma razão, se produzido nos alunos.

Interessados em colaborar para que o professor exerça seu trabalho com competência, vários autores salientam, em suas obras, posturas desejáveis desse profissional na era do aluno virtual (GITAHY; MENIN, 2003, p.28).

Talvez o que venha produzindo essa idéia de que o professor necessita reformular sua metodologia e suas ações para adequá-las a alunos diferentes daqueles que conheceram até então seja o fato de que hoje muitos jovens que têm acesso ao ensino superior, nível educacional privilegiado nos artigos sobre EaD, costumem utilizar rotineiramente a internet e suas ferramentas, o que promove transformações nos modos de compreender o mundo, de pensar e de agir.

Em alguns dos artigos pesquisados, a postura e o comportamento do aluno na EaD são problematizados, descrevendo o que seria desejável e necessário tanto para seu sucesso como aluno de cursos a distância, quanto como sujeito inserido no contexto social contemporâneo. Estudar fora da sala de aula é uma mudança espaço-temporal que se imbrica com transformações da subjetividade e está em sintonia com o modo de vida das sociedades atuais. Um dos pontos mais enfatizados nos artigos é a necessidade dos alunos serem ativos.

[O] aluno é [...] sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento (NOGUEIRA, 2002, p.78).

[A EaD] lança mão de instrumentos, materiais e meios adequados para que todos os participantes [...] participem ativamente do processo educativo (GIANELLA; STRUCHINER; RICCARDI, 2003, p.78).

[O aluno deve] participar do processo de construção de conhecimento (aprendizagem ativa) (SUBTIL, 2002, p.28)

[A EaD pode] promover o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos, criativos, que solucionem problemas em contextos imprevistos, que questionem e transformem a sua própria sociedade (TIJIBOY *et al.*, 1999, p.19).

Assim como outros aspectos já abordados neste trabalho, a idéia de que os alunos devem ser ativos, construindo conhecimento e trabalhando colaborativamente, também não nasce com a educação via internet. As mesmas teorias que tratavam da necessidade de individualização do uso do tempo e do espaço e que destituíram o professor de seu lugar central de transmissor de conhecimento, definiam a necessidade de alunos ativos. Tanto as chamadas pedagogias corretivas, quanto as pedagogias psicológicas (VARELA, 1996), apresentam um modelo de educação que exige um envolvimento do aluno que vai além de executar tarefas exigidas pelo professor. As chamadas *pedagogias ativas*, termo originariamente ligado ao trabalho de John Dewey, mas que passou a designar as

pedagogias corretivas e psicológicas em geral, encontram-se em contraposição com as pedagogias disciplinares, em que o aluno deveria manter-se quieto e sossegado, ouvindo o professor e cumprindo o que lhe fosse solicitado, ou seja, em que o aluno devia manter aquilo que se entende como uma postura passiva. Nas pedagogias ativas o aluno é chamado a explorar o mundo, investigar, ser criativo. Elas são focadas nos interesses dos alunos. Entretanto, a idéia de um aluno ativo ultrapassa os limites das chamadas pedagogias ativas. Até mesmo entre os teóricos skinnerianos havia uma certa preocupação em tornar o aluno ativo, o que mostra a abrangência do conceito. A instrução programada, metodologia concebida dentro de uma abordagem behaviorista, muito difundida na década de 70, consistia em um roteiro de estudos preparado pelo professor no qual o aluno deveria preencher lacunas, sendo considerada uma forma eficiente para promover a aprendizagem por exigir respostas ativas por parte do aluno (MOREIRA, 1999).

Entretanto, não basta que os alunos de EaD sejam ativos. Devem também saber se autogovernarem e assumirem a responsabilidade pelo controle de seu tempo e suas ações.

[O ambiente] centra-se na capacidade de *auto-gestão* e *motivação* intrínseca do aluno, o que faz que predomine a auto-aprendizagem, ou seja, o aluno é quem controla o processo de aprendizagem. [...]. Considerando que as futuras gerações precisarão cada vez mais de uma Educação continuada, devido as rápidas transformações sociais e tecnológicas, deve-se realizar esforços para a formação de cidadãos frente a um contexto tão rico e sempre mutante de informações, capazes de serem ativos, críticos e criativos e que utilizem as novas tecnologias de comunicação de forma interativa, colaborativa e cooperativa visando uma sociedade mais humanizada (TIJIBOY, OTSUKA e SANTAROSA, 1998, p.28, grifos no original).

O excerto anterior explicita a noção de autogestão, que, segundo o que venho desenvolvendo nesse trabalho, é uma das características mais valorizadas e necessárias para se viver na modernidade líquida. Indo nessa mesma direção, os seguintes excertos referem-se à responsabilidade de cada um em assumir a organização de seus estudos e administrar sua aprendizagem.

O estudante deve possuir características específicas para ser bem-sucedido, com muita disciplina e capacidade de buscar informações sozinho, o que pode tornar o aprendizado a distância mais 'puxado' em comparação a um curso presencial (RAINHO *apud* PEREIRA; MOTTA; PAULA, 2003, p.103).

O segundo ponto envolve a população atendida e suas características. Trata-se de uma forma de ensino dirigida a uma população de jovens e adultos com suficiente maturidade para assumir seus estudos e administrar sua própria aprendizagem. Cabe, também, ao aluno a responsabilidade de estabelecer e perseguir seus próprios objetivos de aprendizagem, de administrar seu tempo para pesquisas, leituras, consultas à Internet e elaboração de tarefas (MOULIN; PEREIRA; TRARBACH, 2004, p.27).

Uma autogestão competente é pré-requisito para que cada um saiba avaliar os riscos a que está exposto e encontrar maneiras de minimizá-los ou evitá-los. Conforme Bauman (2005), na Contemporaneidade cada um é chamado a lidar de modo individual com problemas coletivos, o que consiste naquilo que O'Malley chama de prudencialismo. Isso indica que aprender a estudar a distância é desenvolver competências que podem ser úteis num âmbito muito mais geral do que aquele da educação.

Segundo o que os artigos apresentam, parece-me que o preço a ser pago pelos alunos pela maior liberdade de escolha de quando e onde estudar é um aumento de suas responsabilidades em relação à gestão do tempo e das condições de aprendizado. Para que o aluno possa gozar da liberdade prometida pela EaD deve estabelecer uma auto-regulação. Como eu já havia sugerido anteriormente, parece que na Contemporaneidade a liberdade está sendo tomada como uma eficiente forma de governo dos sujeitos.

Os alunos demonstraram uma necessidade de melhorar suas habilidades de organização do trabalho para conseguirem conciliar seus estudos com outras atividades que ocorriam paralelamente. Foram obrigados a gerenciar criteriosamente seu tempo, de modo a conseguir realizar as diversas tarefas propostas pelo curso (FRÖES; PEREIRA, 2003, p.134).

Mesmo que haja um professor com a incumbência de motivar os alunos, mesmo que se espere um trabalho colaborativo, cada um deve estabelecer mecanismos de controle sobre si mesmos. O controle externo realizado pelo professor continua existindo na EaD, mas de forma diferente daquele que se operacionaliza na sala de aula. Ainda que o controle da produção intelectual se intensifique, a vigilância minuciosa dos comportamentos já não pode ser efetuada. Se na educação presencial o professor pode exercer um controle sobre o processo de execução das atividades, na EaD ele consegue apenas verificar o resultado do trabalho. O aluno deve assumir essa tarefa de regular sua ação, num sistema de autodisciplina, o que transforma sua identidade. Os mecanismos de controle sobre os alunos são redistribuídos, num sistema de co-responsabilidade.

10.4 Controlando os alunos

A atuação do tutor nas funções de orientador da aprendizagem tem que conhecer os limites entre ditar ou impor caminhos e sugerir ou propor direções.

(MOULIN; PEREIRA; TRARBACH, 2004, p.31)

A EaD promove mudanças nos mecanismos de controle que são utilizados. O corpo dos alunos já não está exposto à vigilância, ação que é do âmbito da visão. Não havendo

corpos visíveis nos ambientes *on-line*, é necessário utilizar mecanismos capazes de exercerem o controle sem a vigilância⁸². As recomendações de como os professores devem proceder na avaliação e acompanhamento dos alunos sugerem um controle continuado de sua produção textual. Um controle que já não se exerce sobre o corpo, mas diretamente sobre a alma⁸³.

Na educação presencial, boa parte do controle é realizada através da vigilância dos corpos. Na sala de aula, principalmente frente a turmas muito numerosas, é muito difícil o professor conhecer o que cada um pensa. Seu olhar consegue, no máximo, induzir à manutenção de comportamentos e posturas corporais desejáveis. Muitas vezes, basta o aluno estar lá. Não precisa pensar, não precisa participar, não terá sua mente perscrutada pelo professor. Na EaD, o que está presente para o professor não é o corpo do aluno, mas sua produção intelectual. Tudo o que o professor pode ver são as contribuições nos *chats* e nos fóruns, os trabalhos colocados no *portfolio* e outros textos que tenham sido postados pelos alunos.

A única forma de saber que alguém está participando de uma lista é através das mensagens que envia, porém, na sala de aula, mesmo que a pessoa não se pronuncie verbalmente, está presente, é vista, sentida, ocupa um lugar no espaço (EIDELWEIN; MARASCHIN, 2000, p.153).

Não participar, não emitir opiniões, não deixar marcas escritas significa estar ausente. Entendo que a distância eliminou a vigilância sobre o corpo, dando até uma certa sensação de liberdade, mas intensificou o controle daquilo que está sendo pensado pelo aluno a um nível muito superior àquele que ocorre na educação presencial. Isso torna impossível para o aluno manter-se à margem das discussões, ou seja, isso torna impossível para o aluno não ter sua alma controlada.

Este modelo prevê atividades colaborativas como estratégia para promover o aprendizado. [...]. Caberá ao docente, motivar o grupo e monitorar a participação dos alunos (RAMOS, 2005).

⁸² Conforme foi discutido no Capítulo 4, o controle poderá ser realizado através da vigilância – naqueles casos em que os processos realizados pelo corpo são controlados, expostos a um regime de visibilidade permanente, que não necessita uma vigilância constante, mas que induz nos sujeitos a sensação de estarem sendo continuamente observados – ou sem utilizar a vigilância – lançando mão de outros mecanismos, o que ocorre quando só interessa dar visibilidade ao resultado final, não importando o processo que levou ao mesmo. Esse é o caso da EaD: as informações deixadas pelos alunos no ambiente permitem o controle sem vigilância. O que importa ao professor é o resultado da produção do aluno, não interessando quanto tempo ele levou para realizar a tarefa, nem como procedeu para sua realização.

⁸³ “Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente” (FOUCAULT, 1999, p.28). Tomo neste caso alma como aquilo que os alunos pensam e produzem intelectualmente.

O acompanhamento do caminho percorrido pelo aluno para a resolução da situação-problema, suas intervenções durante os *chats* e fóruns, suas reflexões, dúvidas e indagações aos tutores-orientadores, são elementos do processo de aprendizagem que o tutor-orientador deve acompanhar e avaliar constantemente e dar retorno imediato ao aluno (SANTOS; REZENDE, 2002, p.27).

Se a Educação a distância tira do professor (ou tutor) um importante instrumento de acompanhamento, que é o feedback rico e instantâneo propiciado pelas atividades presenciais, oferece também novas possibilidades. Atividades virtuais suportadas por ferramentas eletrônicas de gerenciamento, podem registrar, nos mínimos detalhes, todas as ações e reações (ou falta delas) de cada um dos alunos participantes. Essa base de dados, se devidamente garimpada (conceito também conhecido por data-mining) e tratada por programas de análise e visualização de dados, podem gerar informações, impossíveis de se obter em atividades presenciais convencionais (TORI, 2002).

Outra possível função das listas é o armazenamento das interações, o que torna viável uma avaliação individual e do grupo com base na evolução dos registros (TIJIBOY *et al.*, 1999, p.25).

A Performance, por sua vez, mede o desempenho do aprendiz ao longo de suas interações dentro do ambiente com os diversos conteúdos co-elaborados em que participou. Cada participação, avaliada por um mediador em uma disciplina, gera uma Evidência (*Evidence*), que irá compor a Performance (MITCHELL; FUKS; LUCENA, 2004, p.92).

Entretanto, a EaD não apenas enfatiza o controle da produção intelectual do aluno por parte do professor, como a expõe também para seus colegas. Nos ambientes de aprendizagem, todos têm acesso à produção de todos. Já não existe apenas um ponto de controle, mas ele fica difuso dentro do grupo. A co-responsabilidade de professores e alunos pela aprendizagem de cada um, conforme o que foi apresentado na seção 10.2, potencializa a ação de cada participante no controle dos outros.

A criação de uma lista é de suma importância tanto para que os participantes conheçam o pensamento dos parceiros quanto para expressarem suas opiniões. (TIJIBOY *et al.*, 1999, p.25).

Cada grupo responsável deve apresentar o texto de seu seminário não só para o professor como também para toda a sala no ambiente de aprendizagem da universidade virtual. (MORAES, 2003, p.128).

Desta forma, se o Curso TecLec visa criar uma comunidade virtual de professores a maior ênfase é colocada nos aspectos de interação e nas parcerias, no trabalho colaborativo em nível teórico e prático (COSTA; FAGUNDES; NEVADO, 1998, p.95).

O controle do professor sobre o que os alunos estão produzindo muitas vezes não tem por objetivo principal conhecer o que foi aprendido, mas verificar se está havendo a participação. O que mais importa, nesse caso, não é postar mensagens que sejam

consideradas corretas sob o ponto de vista do conteúdo que está sendo trabalhado, mas expressar-se, mostrar-se integrado às discussões e comprometido com sua aprendizagem.

Para avaliar a participação dos aprendizes no curso, são levados em conta a quantidade e qualidade de suas contribuições. A quantidade pode ser extraída automaticamente, mas os mediadores têm que inspecionar e conceituar as contribuições individualmente para poder avaliar a qualidade da participação dos aprendizes. Os conceitos são atribuídos nas mensagens das Conferências, na participação nos debates e nas tarefas. Entretanto, cabe ressaltar que as conceituações das Conferências e do Debate levam em consideração que são aprendizes que estão escrevendo. Por isso, o foco da avaliação no TIAE é na qualidade da forma da mensagem, ou seja, o que é avaliado é se a mensagem está bem estruturada, está embasada por uma boa argumentação, apresenta referências, está bem escrita, está clara e objetiva, está enquadrada no contexto e no tema sendo discutido. A orientação sobre o conteúdo propriamente é feita através dos comentários dos mediadores ou de novas mensagens desses ou de outros aprendizes (GEROSA; FUKS; LUCENA, 2001, p.70).

Em geral, a avaliação na educação presencial, principalmente quando são utilizadas provas escritas, segue o modelo do exame, descrito por Foucault (2003b). Seu objetivo não é de determinar a verdade sobre fatos passados, mas saber se os indivíduos atingiram o padrão desejável estabelecido normativamente. A avaliação na EaD, quando realizada pelo controle da produção dos alunos, já não parece ter por objetivo primeiro extrair saberes sobre os resultados da aprendizagem. Conforme mostra o excerto anterior, muitas vezes os escritos já não têm como função principal mostrar conhecimentos, mas compor um processo de construção dos mesmos. Mais importante que o próprio teor do texto, é a existência do texto, prova da participação do aluno. Sendo um processo de construção, o erro não é condenável. A avaliação na EaD parece se deslocar do modelo do exame para o modelo do inquérito (FOUCAULT, 2003b). O inquérito, diferentemente do exame, tem por objetivo apurar a verdade sobre fatos passados, valendo-se de testemunhos. Por meio do inquérito, pode-se saber se um determinado fato aconteceu ou não. Na EaD, os escritos deixados no ambiente atestam a participação do aluno e são um testemunho de seu trabalho. O professor, ao analisar o material postado no ambiente, realizaria um inquérito, levantando dados importantes para o controle dos alunos e comprovando seu engajamento nas atividades propostas.

Em sua função de avaliador, o tutor acompanha e registra todas as atividades dos alunos em um sistema que possa ser facilmente acessado, quando necessário (MOULIN; PEREIRA; TRARBACH, 2004, p.32).

Por questão de documentação, toda a discussão feita nessa ferramenta aberta foi gravada (BORGES, 2002, p.35).

Para facilitar esse acompanhamento [do aluno pelo professor], o AulaNet oferece relatórios com informações das quantidades e tipos de participação dos aprendizes, que são utilizados pelos docentes para conhecer melhor e motivar seus alunos, e pelos aprendizes para avaliarem seu nível de participação. (GEROSA; FUKS; LUCENA, 2001, p.70).

A utilização do software permite ao professor o acompanhamento dos alunos através de informações estatísticas da frequência de acesso individual (TANNOUS; RODRIGUES, 2002, tradução minha)

O uso da estatística como instrumento de controle dos alunos da EaD sinaliza a passagem de um controle mais centrado no corpo individual, característico da disciplina, para um controle da ordem da regulação. A estatística é um dispositivo para o exercício do biopoder. Para Lazzarato (1997, tradução minha)

O que o tempo da vida implicado no pós-fordismo introduz de novo em relação ao conceito de vida foucaultiano? Parece que só se pode responder que introduz não apenas o inorgânico, como já foi sublinhado, mas também, e, sobretudo, uma vida "a-orgânica". E por vida "a-orgânica", entendo fundamentalmente "o tempo e suas virtualidades". Não o tempo abstrato, o tempo medida, mas o tempo-potência, o tempo como "fonte de criação contínua de imprevisíveis novidades", "aquilo que faz com que tudo se faça", segundo expressões de Bergson.

O controle estatístico das atividades realizadas nos ambientes de aprendizagem coloca seu foco justamente nessa vida "a-orgânica" representada pelas criações dos alunos. As atividades na EaD parecem instituir um seqüestro que já não é um confinamento do corpo, mas do tempo da vida.

Se o que mais importa nas postagens que são feitas no ambiente não é expor o conhecimento, mas atestar a participação e o comprometimento, isso indica que a produção de determinados traços subjetivos é mais relevante do que os saberes relacionados ao conteúdo. A aprendizagem mais importante não estaria relacionada com os conhecimentos específicos, mas com atitudes.

Através de uma transferência progressiva do controle das tarefas para o aluno, apoiada na retroalimentação proporcionada, num processo de avaliação contínua, estaremos contribuindo, não só com a construção do conhecimento em relação à utilização de técnicas e conceitos necessários, mas, sobretudo, para que os alunos se tornem cada vez mais autônomos e aprendam a aprender (LIMA; SAUER, 2002, p.41).

De forma a preparar os estudantes para serem flexíveis, adaptativos e interdependentes, precisa-se realizar uma reengenharia do "design" organizacional da aprendizagem (AMORIM *et al.*, 2002, p.9).

Colocar o aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem, levá-lo, por meio de suas atividades, a uma visão crítica e analítica e a busca de ampliação do conhecimento com autonomia (SILVEIRA, 2004, p.143).

Esta condição de ser capaz de cooperar, agindo em um ambiente de respeito mútuo, com ausência de hierarquia, no entanto, não é espontânea no sujeito, devendo ser construída da mesma maneira das outras estruturas cognitivas (NITZKE; FRANCO, 2002, p.27).

A Educação a distância mediatizada pela informática, no modelo pedagógico utilizado nesta experiência, faz com que os alunos sejam "obrigados" a aprender a aprender, aprender a inventar e estimulados a trabalhar em equipe: a ter uma atitude colaborativa (MORAES, 2003, p.125).

Nos artigos analisados, destacam-se como traços subjetivos a serem desenvolvidos a flexibilidade, a autonomia, o pensamento crítico, a iniciativa, o aprender a aprender e a atitude cooperativa/colaborativa. Essa última característica, de certo modo, contrapõe-se ao crescente individualismo contemporâneo e a noção cada vez mais arraigada de que depender de outro é algo depreciativo. Porém, a capacidade de trabalhar em equipe é hoje muito valorizada no mundo empresarial. Seja através de equipes de trabalhos dentro da empresa ou de parcerias entre instituições, a união de forças para atingir um objetivo comum é algo que vem sendo entendido como imprescindível para o sucesso dos empreendimentos.

Um princípio básico adotado pelo autor é que, além de aprender conteúdos, uma das funções básicas de um curso é incentivar o trabalho em equipe, com maior colaboração entre as pessoas. Além da motivação social, este tipo de postura colaborativa está mais de acordo com as necessidades atuais do mercado de trabalho (BORGES, 2002, p.32).

Essa tensão entre individualismo e cooperação é, no meu entender, apenas aparente. O trabalho coletivo já não é realizado em prol do bem comum, mas para facilitar o atingimento das metas individuais. O que move essas uniões não é a solidariedade, mas a impossibilidade de cada um obter sozinho bons resultados em seus próprios projetos. A interdependência entre os colaboradores não é vista de modo depreciativo, pois não existe uma hierarquia, mas uma relação de colaboração mútua.

Conforme se pode ler em alguns artigos, os professores devem elaborar estratégias que permitam desenvolver as atitudes desejáveis. Ou seja, devem conhecer técnicas de governar as condutas. Essas estratégias devem ser, de preferência, sutis e pouco visíveis, de modo a potencializar sua eficácia.

O tutor-orientador deve incentivar a interação entre os participantes, tanto no fórum quanto no *chat*, possibilitando que a aprendizagem seja vivenciada em uma relação de horizontalidade, onde todos aprendem por meio da interlocução, resultando em conclusões, fruto da reflexão construída por todos participantes (SANTOS; REZENDE, 2002, p.27).

Os alunos que trabalham em um grupo de forma cooperativa, representando informações, são levados a refletir sobre o pensamento dos outros, respeitando-os, ajudando-se, trocando, confrontando e aceitando idéias (BEHAR; KIST; BITTENCOURT, 2001, p.89).

[O orientador] despertará nos alunos a possibilidade de desenvolver a iniciativa e o espírito crítico, tornando-os pessoas mais independentes e aptos a solucionar problemas (FRÓES; PEREIRA, 2003, p.134).

No entanto, acreditamos que o “aprender a aprender” e os atributos necessários ao aprendiz independente possam ser construídos. Essa é uma das tarefas essenciais do curso a distância, cujo desempenho, geralmente, é atribuído à tutoria (MOULIN; PEREIRA; TRARBACH, 2003, p.27).

As estratégias de ensino, para que possam capturar as almas dos alunos, devem também manter a captura do seu tempo. Elas devem ser planejadas de maneira a não permitir que os alunos abandonem o curso, ou seja, devem ser pensadas de modo a evitar que os alunos escapem dos processos de dominação e subjetivação em que estão sendo envolvidos.

Muitas vezes, o aluno desiste do curso por não conseguir ultrapassar as dificuldades do estudo autônomo. Cabe, então, ao tutor estimular atividades sistemáticas que criam hábitos de estudo e contribuem para o desenvolvimento do saber-aprender. Estimular autoconfiança, independência na tomada de decisões, iniciativa, inovação e criatividade do aluno para organizar sua aprendizagem também ajudam a construir a auto-estima de que o aluno necessita para realizar estudos independentes (MOULIN; PEREIRA; TRARBACH, 2003, p.30).

A tarefa de perscrutar a alma dos alunos de cursos a distância parece não ter limites. Já não basta extrair saberes sobre o que pensam e planejar estratégias para dirigir suas condutas. Para alguns autores, é necessário conhecer seus sentimentos e emoções.

O projeto [...] propõe um agente pedagógico que utiliza a estratégia da conversação e, para tanto, apresenta emoções e procura interpretar o estado emocional do aluno através de diálogos escritos (PONTAROLO; BERCHT; VICARI, 2003, p.33).

Foi criado o *diário de bordo* com o fim de estimular os alunos a pensar e externalizar o seu fazer, refletir sobre sua aprendizagem e sobre as estratégias utilizadas (BEHAR; KIST; BITTENCOURT, 2001, p.88).

O diário, ferramenta que está presente em diversos ambientes de aprendizagem, não apenas fornece ao professor dados para controlar as emoções e pensamentos dos alunos, mas também é um modo de promover a relação do ser consigo. É uma forma de escrita de si. Tal como sua utilização é narrada no excerto anteriormente apresentado, parece-me que o diário está mais próximo das prescrições cristãs, que visavam revelar o oculto e compreender os movimentos da alma (nesse caso, substituída pela mente), do que dos *hypomnemata* gregos, escritos pessoais redigidos pelos cidadãos para recolher aquilo que considerassem como

significativo das coisas lidas, ouvidas e pensadas (FOUCAULT, 1992a). Ele é constituído por narrativas que visam descobrir verdades sobre si mesmo, promovendo uma hermenêutica do sujeito. O diário é, simultaneamente, uma tecnologia de subjetivação e uma tecnologia de controle. Esse recurso possibilita colocar em movimento as cinco dimensões que constituem os dispositivos pedagógicos que têm por finalidade mediar a experiência de si: o ver-se, o expressar-se, o narrar-se, o julgar-se e o dominar-se (LARROSA, 1994).

Perscrutar a mente e os sentimentos, seguir cada movimento do pensamento, infiltrar-se do modo mais capilar possível. Visibilidade completa e absoluta das almas dos alunos parece ser o sonho de alguns pesquisadores da temática EaD. De seus mecanismos de obtenção de informação não pode escapar nenhum detalhe, de modo a potencializar o controle.

Se queremos melhorar a aprendizagem para todos, precisamos de muito mais informações detalhadas para cada estudante, colhidas momento a momento, enquanto a aprendizagem acontece. Informações sobre problemas de aprendizagem são especialmente importantes. Esta informação armazenada deve ser utilizada, juntamente com respostas recentes e outras informações, para a tomada de decisões sobre que materiais didáticos apresentar em seguida para cada estudante (BORK, 2001, p.48).

Esse excerto faz-me lembrar dos chamados *adwares*, ou seja, programas que são instalados no computador de um usuário, muitas vezes sem sua autorização, com o objetivo de exibir publicidade. Alguns *adwares* rastreiam os *sites* que o indivíduo costuma visitar, compondo um perfil de consumo, que permite direcionar os anúncios para produtos relacionados com seus interesses. Talvez já estejamos tão subjetivados pelo borramento das fronteiras público/privado e pelas incessantes invasões de nossa privacidade que estejamos perdendo a percepção do que se queira preservar. Os mecanismos de controle proliferam e tornam-se mais sutis, apresentando uma crescente presença em nossas vidas. Entretanto, parece que estamos naturalizando a idéia de sermos monitorados permanentemente em nome daquilo que se vem chamando de segurança, cuja valorização está imbricada com os discursos que narram o recrudescimento da violência e o aumento dos riscos em geral. Entendo que a aceitação da redução da privacidade está relacionada à noção dos benefícios que isso trará. Os enunciados constantes nos fragmentos anteriores sinalizam um avanço invasivo nas vidas dos alunos, um controle cada vez mais microfísico, abrangente e sutil. Com a justificativa de usar essas informações para potencializar a aprendizagem dos alunos (minimizando o risco de insucesso), o controle pode ser exacerbado sem que exista um simultâneo questionamento ético sobre esses limites.

O processo de sutilização dos mecanismos de controle também passa por uma ressignificação da relação do aluno com sua própria aprendizagem e com o processo de avaliação.

O ato de avaliar precisa ser visto como uma decorrência natural da própria atividade e uma ferramenta crítica para o aperfeiçoamento pessoal, e não mais como um ajuste de contas com um professor. [...]. Assumir a avaliação como um processo do qual o aprendiz se vale para rever suas diretrizes e corrigi-las, parece o mais adequado, especialmente para tornar a aprendizagem um processo lúdico e prazeroso (PACHECO, 2002, p.73-74).

Uma vez que os estudantes são convidados a pensar sobre seu aprendizado e a se tornarem responsáveis, eles devem perder suas antigas concepções sobre os relacionamentos entre poder e aprendizado, e desenvolver estratégias e habilidades interdependentes (BURGE *apud* BENTES; BONSEMBIANTE, 2002, p.72).

Num programa de EAD, se quisermos que os estudantes adotem uma abordagem profunda em sua aprendizagem, é crucial ajudá-los a desenvolverem sua consciência sobre o que consiste aprender, uma vez que esta concepção irá influenciar a abordagem adotada por cada estudante em relação à sua própria aprendizagem (STRUCHINER *et al.*, 1998, p.7-8).

Ao atribuir-se aos aprendizes a responsabilidade de avaliar seu próprio processo de aprendizagem e seus resultados, acontece uma aparente democratização, visto que o aluno já não estaria sujeito ao olhar externo do professor. Mas esse jogo de visibilidades, que parece libertar o aluno do olhar do professor, intensifica a vigilância do sujeito sobre si. Uma vigilância mais permanente, pois o sujeito não pode escapar do próprio olhar. Uma vigilância mais insidiosa, pois o aluno não pode rebelar-se contra si mesmo. Em suma, uma vigilância mais eficiente e menos custosa.

A proposta a ser aqui defendida é que as relações de ensino-aprendizagem situadas em ambientes virtuais devem incorporar, de forma gradual, dispositivos capazes de transformar cada participante em uma agente efetivo no processo de avaliação. Para tanto, é preciso que no escopo da própria relação de ensino-aprendizagem se ofereçam as condições necessárias para habilitar cada participante a aperfeiçoar as competências cognitivas requisitadas para dirigir o processo de avaliação, encarando-o como um instrumento de aprendizagem em ato contínuo, e não somente como um evento isolado que ocorre apenas em um dado momento (PACHECO, 2002, p.67).

Nesse sistema em que cada um deve saber controlar a si mesmo, o aluno não apenas deve dominar a capacidade de se auto-avaliar, como também a de escolher quando isso deve ser feito.

A auto-avaliação geralmente possui um espaço institucionalizado na aula presencial [...] enquanto no encontro virtual ela pode acontecer a qualquer instante (EIDELWEIN; MARASCHIN, 2000, p.152).

Aprender a vigiar a si mesmo e a regular-se a partir desse olhar sobre si é requisito imprescindível para realizar um eficiente governo. Penso que na Contemporaneidade o olhar externo cada vez mais tende a funcionar como um sistema repressivo acionado em casos limites, como as câmeras de monitoramento, sendo a vigilância, em geral, delegada ao próprio sujeito, que deve desenvolver e implantar um sistema de autogoverno e autogestão.

Encorajar a auto-conscientização do aluno sobre o processo de construção de conhecimento, compreendendo como aprende e sendo capaz de explicar porque e como um determinado problema foi resolvido (STRUCHINER *et al.*, 1998, p.6).

A autonomia refere-se à capacidade do estudante de se antecipar aos comandos dos professores e agregar voluntariamente várias tarefas, intensificando, assim, seu próprio ritmo de trabalho (COELHO; HAGUENAUER, 2004, p.6).

Os alunos a distância têm necessidade de refletir sobre o que estão aprendendo; precisam examinar as suas estruturas existentes de conhecimento e como as novas informações são adicionadas a estas (MAIA, 2003).

A impossibilidade de uma vigilância do professor sobre o corpo dos alunos na EaD estaria constituindo uma condição privilegiada para produzir sujeitos autocontrolados e auto-regulados. Ou seja, para produzir sujeitos prudentes, que saibam reconhecer os riscos e tomar decisões que criem medidas preventivas para minimizá-los. A pedagogia disciplinar parece estar sendo substituída por uma pedagogia de gestão de riscos.

Assim, é essencial que, desde as primeiras tarefas, o aluno exercite a autoavaliação e que a avaliação realizada pelo tutor seja analisada e discutida por ambos em seus pontos positivos e negativos. Desse modo, a avaliação e seus resultados assumem sua verdadeira conotação, isto é, um instrumento auxiliar na tomada de decisões para melhorar a qualidade de ensino e alcançar aprendizagem efetiva (MOULIN; PEREIRA; TRARBACH, 2003, p.32).

Ao transformar o aluno em um gestor de sua vida é necessário tornar a vida um empreendimento, isto é, em algo que necessita de um planejamento com as mesmas ênfases dadas em um plano de negócio: estabelecer previamente indicadores e metas e, durante a implantação, permanentemente monitorar e avaliar o desempenho.

O professor-aluno pode estabelecer seus horários e o tempo necessário para realizar o curso e concluí-lo, porém deve ter claro que deve seguir o ritmo que ele próprio estabeleceu através de seu plano de curso (COSTA; FAGUNDES; NEVADO, 1998, p.99).

O aluno da EaD está aprendendo coisas muito além do conteúdo: está aprendendo habilidades que o tornam apto a viver na sociedade atual, adaptando-o às condições da vida contemporânea e potencializando suas chances de ser bem sucedido nessa empreitada de alto risco.

Conforme mostrei nesta seção, o professor de EaD exerce um controle sobre os alunos que é mais sutil do que aquele que é realizado em sala de aula, pois parece dar maior liberdade ao aluno. Entretanto, isso não significa que seja menos eficaz ou mais brando. Ao desviar o foco de atenção do corpo para a produção intelectual dos alunos, a EaD dá ao professor a prerrogativa de penetrar em recônditos da subjetividade que muitas vezes lhes eram vedados na educação presencial. A transformação do controle, porém, não ocorre apenas através do deslocamento de seu foco, mas também pelo aumento de sujeitos responsáveis por exercê-lo: a atribuição de controlar passa a ser compartilhada entre o professor e os colegas de turma, sem esquecer o intenso controle do sujeito sobre si mesmo.

Contudo, não é apenas o controle sobre o aluno que se intensifica. Ele é uma via de mão dupla: os alunos, por meio de suas ações, também exercem controle sobre o professor, ainda que os enunciados que tratam dessa questão sejam bastante mais velados e menos numerosos nos artigos analisados. O professor, do mesmo modo, será mais intensamente controlado nessa modalidade educacional.

10.5 Controlando o professor

No entanto aqui constata-se um novo paradigma, onde os professores de EAD precisam de mais tempo de dedicação aos alunos, pois dentre as várias atribuições do professor, há uma grande diferença entre se reunir e atender a uma classe de 30 a 40 alunos e responder seus e-mails

(PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004, p.9).

Os artigos analisados mostram que não são apenas sobre os alunos que incidem mecanismos de controle nos cursos a distância. Já não existem mais horários para a aula, o que faz com que a tarefa do professor torne-se potencialmente infundável. Parece ser consenso que o seqüestro do tempo e a carga de trabalho dos docentes são intensificados na EaD.

No momento virtual há uma maior flexibilidade do aluno, mas não do professor, que por falta de apoio institucional, tem trabalhado muito mais do que no ensino convencional (MORAES, 2003, p.125).

Durante todo o processo de orientação, o tutor-orientador deve colocar-se à disposição dos alunos para que eles possam contactá-lo por correio eletrônico (telefone e fax se necessário) de acordo com as necessidades e ritmo de aprendizagem. Por outro lado, também deverá manter um contato contínuo com eles, buscando acompanhar o andamento de seu estudo, incentivando-os a dar continuidade e apresentando alternativas para solucionar suas dificuldades e necessidades (SANTOS; REZENDE, 2002, p.26).

Não é possível prever com antecedência as interações e o caminho percorrido, o que demanda grande disponibilidade de tempo do professor (VALENTINI; FAGUNDES, 2001, p.115).

Assim, foi decidido que o professor se reuniria na sala exclusiva da turma em um horário reservado para cada grupo (1 hora). Esta hora teve que ser marcada ou no fim de semana ou após as 21 horas, uma vez que os alunos não tinham horários comuns em outros horários. Por estes motivos o professor precisou flexibilizar totalmente seu horário de trabalho (BORGES, 2002, p.34).

Um fator que tem contribuído para isso é que os professores descobriram que, para prover satisfatórias atividades de aprendizagem, com ampla oportunidade de interação, atividades guiadas de estudo em grupo e atenção pessoal ao aluno individual (que é a mensagem "educacional" do mercado por trás do boom do E-learning), têm que trabalhar muito mais do que estavam acostumados no contexto dos cursos presenciais. Assim sendo, ou os professores falharam para dar a atenção que os alunos esperavam (à qual leva a um menor número de alunos em futuros cursos online) ou trabalharam muito além das normas por um ou dois semestres e, finalmente, decidiram nunca mais ensinar em cursos online, a não ser, é claro, se tiverem as jornadas de trabalho reduzidas e os salários aumentados. Podemos estar surpresos com esta tendência? Penso que não (ROMISZOWSKI, 2003).

De acordo com o que já escrevi na seção 10.1, entendo que o trabalho do professor na Contemporaneidade, de modo geral, está cada vez mais caracterizado como um trabalho imaterial, em especial no caso de EaD. Para Hardt e Negri (2002), a atual transição para uma economia informacional está transformando as relações de trabalho, acentuando aquilo que eles vêm chamando de trabalho imaterial, ou seja, aquele trabalho que produz bens imateriais como, por exemplo, o conhecimento. Segundo Lazzarato (2006), o trabalho imaterial está articulado não apenas ao setor de serviços, mas também ao setor de produção de bens materiais. O que muda, nesse caso, é a relação do trabalhador com a produção, que deixa de ser uma relação de produção centrada no trabalho físico, para ter seu foco deslocado para o trabalho intelectual. O trabalho imaterial é caracterizado por uma mudança da relação do profissional com a produção.

A escola disciplinar, orientada para o ensino simultâneo e com grades curriculares rígidas, traduzia um modelo de produção fordista para o contexto da educação, cujos resultados, medidos por meio de provas e outros recursos semelhantes, tinham uma certa materialidade (ou pelo menos, assim parecia). As transformações contemporâneas sinalizam para uma mudança na educação que a torna análoga aos modelos de produção pós-fordistas, com currículos flexíveis, metodologias centradas no aluno (cliente?) e avaliações que me parecem progressivamente se desmaterializar. Na EaD, o professor desempenha suas tarefas sem limites espaço-temporais, o que retira a força da sala de aula como um indicador da materialidade. O professor facilitador dos cursos a distância, cuja função de animador é preponderante sobre aquela de transmissor de conhecimento e que avalia por meio de

instrumentos muito mais sutis e flexíveis que os antigos exames, realiza um trabalho que pode ser caracterizado como mais desmaterializado do que aquele tradicionalmente desenvolvido por docentes de cursos presenciais. Segundo Hardt e Negri, a informática é uma das condições que produzem essa ênfase no trabalho imaterial. “O computador se apresenta, em comparação, como a ferramenta universal [...] pela qual deve passar toda e qualquer atividade” (HARDT; NEGRI, 2002, p.311). A educação mediada pelo computador pode ser entendida como uma educação imaterial, pois modifica a relação dos professores (e também de alunos) com a produção de conhecimento, com o ensino e com a aprendizagem, tornando-a mais fluida, mais volátil, menos materializada.

O trabalho imaterial ressignifica o sentido do trabalho. O tempo trabalhado é uma medida cada vez menos significativa para quantificar a produção (NEGRI, 2003), o que representa de modo exato o que vem acontecendo na EaD. Os excertos anteriores mostram essa transformação no trabalho dos professores de cursos a distância. O tempo da sala de aula já não existe: ele se fragmenta e se multiplica. Entretanto, se para Negri (2003, p.93), “será um indivíduo social e coletivo que determinará o valor da produção”, o que está acontecendo, segundo os artigos analisados, não parece apontar nesse sentido. Os professores estão trabalhando mais do que antes, sem receber acréscimo em sua remuneração. Dentro do quadro que hoje se desenha, a desmaterialização do trabalho do professor está acentuando o seqüestro de seu tempo pelas atividades profissionais sem que exista, ao menos, recompensa financeira. A idéia de que o trabalho imaterial poderá redefinir as relações de trabalho para benefício dos trabalhadores tem-se mostrado, até os dias de hoje, como uma utopia.

Ainda segundo Lazzarato (1992, tradução minha)

O trabalho imaterial [...] é a atividade que produz o conteúdo cultural e informacional da mercadoria. A atividade imaterial é altamente cooperativa, ela implica e se manifesta por redes e fluxos de informações, de saber, de sociabilidade.

Parece-me que a análise de Lazzarato é bastante adequada para compreender o modo como vem sendo concebida a EaD. A preponderância do trabalho imaterial na Contemporaneidade, conjugada com a noção de que esse tipo de trabalho é caracterizado pela cooperação, está de acordo com a ênfase que vem sendo dada nos artigos analisados à necessidade do professor incentivar o trabalho colaborativo.

As autoras consideram fundamental que um site com fins educacionais inclua um espaço aberto para que os navegadores (alunos e professores) possam ter uma maior participação, sentindo-se co-autores e não meros espectadores (TIJIBOY; OTSUKA; SANTAROSA, 1998, p.40)

Alunos com diferentes níveis de conhecimento matemático e informático, em diferentes faixas etárias e em diferentes localizações trabalham colaborativamente em problemas de interesse comum (MAÇADA *et al.*, 1998, p.50)

[Propomos] a utilização da EAD para enriquecer os ambientes de aprendizagem colaborativos (cooperativos), em que cada aluno é um sujeito ativo, em interação com diversos objetos de conhecimento e com os outros (COSTA; FAGUNDES; NEVADO, 1998, p.89).

A aprendizagem colaborativa apoiada por computador deve ser uma estratégia educativa (ESTABEL; MORO; SANTAROSA, 2003, p.51).

O deslocamento do papel do professor que vem sendo narrado pelos artigos analisados faz com que a responsabilidade do professor de EaD já não tenha como foco principal os conteúdos, mas o controle do comportamento dos alunos. Situações de evasão e baixo índice de participação tendem a ser creditados a sua falta de empenho. Nesse sentido, o professor deve impor sobre si mesmo um sistema de controle para que atenda prontamente todas as demandas, não deixando que os alunos, por se sentirem desamparados, abandonem o curso ou tornem-se pouco comprometidos.

Os motivos que levaram estes sujeitos [alunos] a desistirem desta experiência foi a falta de acompanhamento pelo tutor no fórum e no chat (NOVA; ALVES, 2002, p.62).

A mediação realizada pelo professor é fundamental no desenvolvimento dos alunos. (SILVEIRA, 2004, p.139).

Como o processo de avaliação deve estar em harmonia com o ambiente de aprendizagem, com o processo construtivo do aluno, é fundamental que a presença constante do professor possa fornecer subsídios para ações posteriores, o que lhe confere a responsabilidade de atuar como orientador, consciente de que não existe aprendizagem sem ação, questionando, sugerindo, aproveitando-se do saber do aluno para melhor conduzi-lo na construção do conhecimento, tratando erros como momentos de aprendizagem (LIMA; SAUER, 2002, p.41).

O professor, num ambiente virtual de aprendizagem, cabe a missão de suprir as desvantagens ou limitações que a modalidade de ensino a distância pode trazer que são: a ausência do contato face a face e a necessidade de contato constante com o computador, até porque alguns alunos não o possuem em casa. [...]. Um outro ponto que merece atenção do professor e uma disciplina rígida é na resposta aos questionamentos dos alunos. Um curso online não permite falhas de comunicação. Se as mensagens não chegam, ou o retorno de resposta é demorado, tais eventos podem desqualificar a qualidade do curso por parte dos alunos (COELHO; HAGUENAUER, 2004, p.7).

Os alunos, por meio de suas demandas sem limitação espaço-temporal e de sua exigência de atendimento urgente, também exercem controle sobre o professor, comprometendo-o permanentemente com a atividade docente. Se a cobrança em termos de transmissão de conhecimentos parece estar diminuindo, sua responsabilidade com a

motivação dos alunos é maximizada: no limite, o sucesso do curso parece estar ligado a sua habilidade como um animador do ambiente.

Mas o professor não é responsável apenas pelo sucesso dos alunos, como também pelo seu aprimoramento pessoal, o que o obriga a uma permanente relação de controle sobre suas competências e a um contínuo engajamento com o aperfeiçoamento de seus saberes e de suas atitudes. O controle do professor sobre si mesmo não deve ser exercido apenas no sentido de atender os alunos satisfatoriamente, mas também para promover um processo de auto-aperfeiçoamento contínuo.

O educador precisa conectar-se consigo mesmo, ou seja, conhecer e desenvolver suas potencialidades, identificando suas dificuldades e deficiências, descobrindo potenciais que talvez ainda não se tenham manifestado (GITAHY; MENIN, 2003, p.29).

De fato, diante de toda a complexidade desse cenário globalizado e tecnologicamente avançado, os professores precisam empreender esforços para não só se inteirarem das formas de uso dessas ferramentas tecnológicas, mas também para identificar, nas potencialidades desses recursos, quais as implicações que elas trarão à sua postura profissional, ao seu trabalho docente e ao seu papel como educador (COELHO; HAGUENAUER, 2004, p.4).

Assim como os alunos, os professores estão trocando os horários rígidos da aula por um comprometimento virtualmente ilimitado. Entretanto, no caso dos alunos o controle externo é menos intenso, tendo em vista que não se espera dele a rapidez de resposta que é exigida dos professores. No caso da EaD, parece-me que o controle é muito mais intenso sobre o professor do que sobre os alunos, o que acarreta um significativo aumento de sua carga de trabalho.

Segundo as análises precedentes, a EaD está transformando o governo de alunos e professores. São outros mecanismos de subjetivação e outras normas para forjar subjetividades. A ausência do corpo físico retira a possibilidade da vigilância sobre os atos, mas, também, abre brecha para outras formas de controle, mais sutis, mas com maior abrangência e em maior consonância com a sociedade contemporânea. A EaD está colaborando na substituição do operário disciplinado pelo consumidor endividado. Talvez essa seja a modalidade de educação ideal para a Modernidade Líquida, em que a produção está estruturada sobre o trabalho imaterial.

11 REPRESENTAÇÕES DO CORPO EM NARRATIVAS SOBRE EAD

Desde a Modernidade, a domesticação do corpo tem sido um dos principais objetivos da educação. Mesmo assim, existem poucos trabalhos que tematizam a relação entre o corpo e as práticas escolares. Quando isso acontece, em geral, é para falar de práticas higienistas – a ginástica e os cuidados necessários para um corpo saudável – que já aparecem no *Emílio* de Rousseau. Também a Escola Nova confere importância aos exercícios físicos. Atualmente o corpo dos alunos é evidenciado nas práticas de Educação Física e nas campanhas de saúde que são desenvolvidas nas escolas. Fora dessas práticas que o tomam como seu objeto de aplicação direta, o corpo parece se elidir.

Segundo Milstein e Mendes (1999), a escola desconhece os corpos dos alunos por não compreender os efeitos de suas práticas sobre eles. Junto com esses autores, sustento que todas as práticas pedagógicas realizadas nas escolas implicam um trabalho sobre os corpos. As escolas ensinam códigos sociais corporificados, que podem sofrer variações em função das metodologias adotadas e da localização espaço-temporal onde ocorrem as práticas, mas que nunca são suprimidos. O corpo é a superfície sobre a qual se inscrevem as relações de poder.

Nos processos educacionais, esse corpo a ser docilizado também é vetor da socialização e é instrumento de comunicação. O convívio social coloca em contato os corpos de alunos e professores, que irão expressar emoções pela voz, pelas expressões, pelos gestos e pelos toques. A socialização na escola ensina posturas, valores, produz identidades, subjetiva. As relações sociais estão imbricadas com processos de aprendizagem. Dependendo de como estão estabelecidas, podem facilitar ou inibir a integração dos alunos e irão ensinar diferentes modos de estar no mundo.

Na EaD, a co-presença dos corpos, isto é, a convivência dos indivíduos em um mesmo espaço físico, ocorrerá apenas naqueles cursos em que haja previsão de encontros presenciais⁸⁴. Mesmo nesses casos, em geral, a maior parte da socialização dos participantes deverá ocorrer em ambientes virtuais, onde a participação não é corporificada. A ausência do corpo físico nas relações que se estabelecem em cursos a distância transforma o modo de inscrever os códigos de condutas nos corpos, bem como os próprios códigos. As relações que

⁸⁴ Já existe tecnologia para transmissão de imagem e voz, que simularia os encontros presenciais e restituiria parte da presencialidade aos processos a distância. Porém esses recursos ainda são pouco utilizados. A razão aparente é a dificuldade de acesso devido ao seu custo atual. A intensificação do uso de transmissões de videoconferências irá modificar as relações que hoje se estabelecem na EaD.

se estabelecem nos ambientes virtuais estão marcadas pela troca da palavra escrita, uma forma de comunicação distinta daquela que se estabelece na educação presencial, com comunicação predominantemente oral. A modificação no modo de se comunicar tem como efeito a transformação das relações entre os participantes e do modo como eles irão significar sua participação.

Neste capítulo, realizarei a análise do material pesquisado procurando compreender as representações de corpo (e de sua ausência) que estão sendo apresentadas nos artigos que tratam de EaD. Em relação a esse terceiro eixo de análise, criei duas categorias:

- Efeitos da ausência do corpo;
- O corpo limitante.

Na primeira dessas categorias, irei analisar como vem sendo percebida essa relação que acontece sem a co-presença dos corpos, enquanto na segunda categoria farei uma problematização para mostrar que os limites do corpo parecem estar sendo os últimos limites assumidos na EaD.

11.1 Efeitos da Ausência do Corpo

Nos ambientes virtuais de aprendizagem que estarão presentes nas comunidades do futuro, se manifesta o desejo das pessoas por novas formas de relacionamento. O espantoso crescimento da internet aceito como um dos maiores fenômenos de comunicação em todos os tempos, confirma esta colocação afirmativa

(MUNHOZ, 2003, p.6).

De acordo com o que desenvolvi no capítulo 5, o corpo da Contemporaneidade vem sendo considerado como obsoleto. A superação da condição humana e das limitações associadas com sua materialidade vem se constituindo não apenas em tema da literatura *ciberpunk*, como também em promessa da ciência, seja por meio da biotecnologia, seja através da telemática. A ciência fáustica contemporânea já não quer se limitar a melhorar as condições de vida, mas pretender transcender a condição humana ou, como querem alguns, pretende ser pós-humana (SIBILIA, 2002).

O corpo, em sua materialidade, está ausente dos ambientes virtuais de aprendizagem. Fazer gestos, olhar para o rosto, ouvir a voz são eventos que aí desaparecem em favor de trocas de mensagens. Para alguns autores, essa elisão da presença corporal não prejudica a comunicação e pode, até mesmo, favorecê-la.

É possível que os alunos participando de atividades de chat dirigidas e moderadas por professores, possam se concentrar mais nas discussões por escrito do que o fariam em conversações orais equivalentes e, assim, aprender com mais rapidez (CASTRO, 2001, p.53).

Pesquisas sobre educação a distância têm enfatizado que esse é um meio de ensino tão bom quanto à educação presencial, ou em muitos casos, devido à flexibilidade e interatividade das novas tecnologias de educação, pode ser superior (LIMA, 2002, p.88).

Penso que a supressão da corporeidade nas relações que se estabelecem no processo educacional só é possível de ser pensada como benéfica ou, no mínimo, possível, numa sociedade em que o trabalho imaterial gradativamente vem ascendendo. O trabalho fortemente materializado dos tempos de produção fordista necessitava corpos adestrados e aptos para realizarem tarefas repetitivas, cujas rotinas rígidas tinham possibilidades remotas de alteração. O trabalho imaterial da produção pós-fordista não exige tantas aptidões do corpo, permitindo o relaxamento de seu treinamento. As pedagogias disciplinares que produziam os trabalhadores da linha de produção perdem sua utilidade com o trabalho imaterial contemporâneo. Entendo que a recente aceitação da EaD esteja imbricada não apenas com as possibilidades de comunicação abertas com as novas tecnologias, como vem sendo propalado nos artigos, como também com as mudanças que estão se operando no setor produtivo.

Assim como na literatura *ciberpunk*, em que aparece com frequência uma representação do corpo como aquilo que impede uma vida mais plena, em certos casos os artigos sobre EaD apresentam o corpo como o que impede a comunicação. Durante a leitura do material de pesquisa, percebi em alguns trechos a noção de um corpo que se coloca como entrave para uma melhor forma de relacionamento entre os participantes.

Assim como o ambiente do computador permite que os alunos mais tímidos se sintam protegidos por não estarem sendo vistos, este ambiente também inibe as agressões, não permitindo que os alunos dominadores "cortem a palavra" de outros. O ambiente apresenta-se democrático e permite que todos reflitam antes de agir. A assincronicidade permite que alunos com mais dificuldade também colaborem, pois ninguém sabe o tempo que levaram para colaborar. Todos têm tempo para reunir informações, absorvê-la e refletir sobre ela. Os conflitos são mais diluídos que quando presenciais, possibilitando concentrar esforços no tema. A organização do tempo também é mais produtiva e existe a possibilidade de anonimato, embora do ponto de vista educacional isto não seja desejável (SEIXAS; VICARI, 2004, p.47).

Certas formas de comunicação as conseguimos fazer melhor a distância, por dificuldades culturais e educacionais de abrir-nos no presencial (MORAN, 2000, p.142).

Um outro aspecto bastante ressaltado pelos professores, foi a mudança de comportamento que alguns alunos apresentaram na interação com o grupo no ambiente virtual: alunos que pouco se manifestavam em sala de aula passaram a intervir com qualidade nas atividades, discussões e na contribuição com o grupo (VARELLA, VERMELHO, SILVA, 2001, p.41).

A professora notou que as discussões com os dois especialistas no chat foram mais animadas e abertas do que as discussões em uma sala de aula normal. Ela achou que a natureza de anonimato das discussões no chat fez com que os alunos se sentissem mais à vontade ao discutir esse tópico tão delicado [sexualidade] (CASTRO, 2001, p.51).

Essa transformação nas atitudes dos alunos que aparece nos excertos anteriores é análoga àquilo que se observa na comunicação aberta via internet, cujo melhor exemplo são as salas de bate-papo dos grandes portais. Muitas vezes, encontramos o depoimento de pessoas muito tímidas e caladas nos seus relacionamentos presenciais que interagem intensamente nesses ambientes. Também aí se observa que muitas pessoas fazem confidências bastante pessoais que não fariam numa conversa face-a-face. A ausência do corpo e de traços corporais, como a voz, na mediação de uma comunicação instantânea dá a impressão de que o emissor está fora do alcance do receptor da mensagem. A desmaterialização da interlocução proporciona uma sensação de que não se poderá sofrer censuras ou sanções. Assim sendo, os indivíduos sentem-se mais livres para comunicar suas idéias.

A convivência num espaço onde o corpo está ausente não traz os desconfortos produzidos pela presença do outro. É o acolhimento da comunidade sem suas desvantagens. Uma sociabilidade na qual o corpo não está presente, na qual a presença física do outro não pode nos ameaçar. Como já escrevi no capítulo 6, a noção de civilidade surge com a formação das cidades modernas, para evitar o constrangimento nos encontros entre estranhos. Já no século XVI, Erasmo de Roterdam, com sua obra *A Civilidade Pueril*, manifestava sua preocupação em educar as crianças para produzir corpos civilizados. Na educação contemporânea, isso já não parece ser muito relevante. Penso que a arte da civilidade tem sua utilidade reduzida no ciberespaço, onde podemos conviver com o outro somente o quanto nos for conveniente. Sendo a civilidade um modo de proteger o outro de nossa presença (BAUMAN, 2001), ela talvez já não seja necessária num lugar de onde se pode sair com um clique do *mouse*. A menor necessidade de preservar o outro de nossa presença tornaria possível uma maior loquacidade e uma expressão menos contida.

A comunicação por meio das ferramentas existentes nos ambientes de aprendizagem, além de permitir uma maior desinibição dos alunos, também proporciona a chance de todos se manifestarem. A limitação imposta pelos turnos de fala numa sala de aula inexistente nas

interações textuais que acontecem na EaD. Cada um pode se expressar no momento em que quiser, sem a preocupação com a extensão de sua manifestação.

A 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/espaço necessário a sua própria expressão (independentemente do número de atores ou de demandas que enfrenta no cotidiano, ou do capital simbólico que detém), enquanto acaba, na mesma medida e por reciprocidade, por garantir também a escuta do outro, numa oposição radical à gestão-divisão dos espaços/tempos das interações nas salas de aula convencionais (AXT, 2004, p.115).

As vozes-mensagens, constituintes da sala de aula virtual, apresentam o nascimento de um novo espaço do saber onde a ausência física dos interlocutores é característica marcante, fazendo com que a presença seja atualizada através de mensagens que expressam o desejo de uma comunicação menos formal, mais próxima, permeada por sentimentos humanos, tais como: dúvidas, angústias, desesperos, etc. Além disso, a possibilidade de participar desse espaço a qualquer hora, em qualquer dia da semana e de qualquer lugar, contribui para reconfigurar as noções de tempo e espaço vivenciadas nos encontros presenciais. Toda hora é hora e todo dia é dia. A comunicação que se estabelece é do tipo todos-todos pois as mensagens são lidas por todos os participantes, dando margem para que qualquer um possa se manifestar a respeito de determinado assunto. Não existe pedido de licença (levantar a mão) para falar, ou melhor, para escrever, nem tempo determinado (agora vamos ouvir o fulano). Cada um envia sua mensagem na hora que melhor lhe convier e do tamanho que achar necessário (EIDELWEIN; MARASCHIN, 2000, p.158).

Uma interlocução em que não se precisa compartilhar. No ciberespaço não é necessário aprender a dividir com os companheiros os tempos de fala, não é preciso aguardar sua vez. A comunicação no ciberespaço faz com que cada um possa se expressar quando e quanto quiser. Nessa modalidade comunicacional, não dependemos dos outros para emitir nossas mensagens. Para Bauman (2003), atualmente depender dos outros significa estar numa posição humilhante e indesejável. Mas ao mesmo tempo em que podemos nos expressar sem levar em conta as necessidades dos outros participantes, também estamos sujeitos a não ter sua atenção. O mesmo recurso que permite nos expressarmos sem levar em conta a presença do outro, dá a esse outro a opção de não receber nossa mensagem. Se ganhamos alguma liberdade e independência, a contrapartida é uma menor reciprocidade no diálogo que assim se estabelece. Tópicos sem comentários nos fóruns e mensagens sem repostas nos *chats*, frequentes nos ambientes virtuais, mostram essa perda no fluxo da comunicação. Quando não existe um turno de fala, também não existe um turno de escuta. Ao se pretender uma sociabilidade centrada na individualidade, sem compartilhamento de tempos e espaços, o resultado pode ser a perda dos vínculos e a própria capacidade de dialogar.

Do modo como hoje estamos operando nos ambientes de aprendizagem, o corpo está ausente em sua materialidade, mas ainda mantém a tarefa de produzir as narrativas e

realizar as interações. Entretanto, algumas propostas já apontam para um banimento completo do corpo, principalmente do corpo do professor.

Schwarz *et al.* (1996) deixam claro que as aplicações educacionais para a WWW devem ganhar inteligência e interatividade para que o usuário tenha um suporte que normalmente só poderia ser dado por um professor (AMORIM *et al.*, 2002, p.16).

Ao contrário da relação presencial, estabelecida freqüentemente pela linguagem verbal e corporal, esta mediação pedagógica passa a ser realizada com apoio do desenho instrucional do ambiente virtual que por meio de materiais didáticos e recursos tecnológicos proporcionam condições de aprendizagem sem a presença física do educador (SANTOS; REZENDE, 2002, p.23).

A idéia de uma tecnologia que viria acabar com o trabalho do professor já foi amplamente discutida e difundida. Entretanto, segundo o que já apresentei neste trabalho, os estudos mais recentes, em geral, apontam para uma modificação na atuação docente, mas não em sua supressão. O papel de transmissor de conhecimento em grande parte foi delegado ao instrumental tecnológico. Porém, os artigos enfatizam a importância de haver interatividade entre professor e aluno e dos alunos entre si para que haja sucesso na aprendizagem e dão destaque ao professor como condutor e incentivador dos processos interativos. Os excertos anteriores mostram tentativas de criar tecnologias que não apenas possam transmitir conteúdos, mas que também possam assumir a função de promover a interatividade. Esses “simuladores docentes” poderiam emular a ação humana de modo cada vez mais perfeito, até mesmo em sua dimensão emocional.

A emoção global de Cattie é representada por um vetor de ganho emocional, composto de quatro números reais análogos às quatro emoções básicas [...]: *raiva, tristeza, felicidade e medo* (PONTAROLO; BERCHT; VICARI, 2003, grifos no original, p.26).

Os números correlacionados com as emoções básicas seriam gerados por funções exponenciais, a partir da análise das repostas dos alunos. Segundo os autores do artigo de onde foi retirado o excerto anterior, a Computação Afetiva, nome dado a esse campo de conhecimento, visa superar o dualismo entre razão e emoção, o que parece que será feito vetorizando a emoção de forma racional...

Contudo, alguns artigos mostram que o que vem acontecendo nos cursos a distância não condiz com as otimistas representações dessa sociabilidade imaterial.

Na vivência on-line, os alunos ficaram mais isolados e individualizados e a maioria sentiu falta do contato físico (MORAES, 2003).

Ter aulas presenciais, mesmo em cursos a distância é muito importante: aumenta a interação do grupo entre si e com o professor, é uma oportunidade diferenciada para se estabelecer um comprometimento maior entre as pessoas e ajuda os alunos a se sentirem como integrantes de um processo formal de aprendizado, que inclui um compromisso com prazos e conteúdos (BORGES, 2002, p.29).

Complementando as interações midiáticas, os momentos presenciais estabelecidos no projeto são um importante instrumento de conexão social e do sentido pertencimento. Este amálgama da convivência na produção, no convívio com os outros cursistas e com os tutores, forma elos necessários à permanência da interação quando o tempo e espaço voltam a ser dificultadores (MARTINS *et al.*, 2004, p.47).

Segundo esses excertos, os encontros presenciais são importantes nos cursos a distância para aproximar os participantes, fortalecendo o comprometimento e a integração da turma. No contexto atual, a internet ainda é uma tecnologia recente e o estabelecimento de relações sociais por meio de suas ferramentas de trocas de mensagem ainda não está naturalizado entre a maior parte dos indivíduos. Para a maioria das pessoas, ainda é muito importante estabelecer relações face-a-face para constituir envolvimento e laços de confiança. É possível que gradativamente essa necessidade de proximidade física seja atenuada, pois as novas gerações estão cada vez mais se relacionando por meio dos recursos da *web*, o que estaria modificando os modos de significar proximidade e de desenvolver o envolvimento com um grupo. Além disso, nos próximos anos o desenvolvimento tecnológico deverá facilitar a transmissão de imagens e sons, reintroduzindo a imagem do corpo e o som da voz nos relacionamentos a distância.

Corroborando o que está sendo dito sobre a importância do corpo físico na sociabilidade de uma turma, parece que a imagem do corpo representada por uma fotografia dos participantes já se constitui num recurso capaz de promover a aproximação.

A interação virtual pode criar laços afetivos e culturais que fazem emergir um certo desejo de conhecer o outro, como pessoa, como ser humano. Por meio da ferramenta Perfil apresentamos-nos publicamente, mostramos nossa "cara", através de foto (SLOCZINSKI; SANTAROSA, 2004, p.78).

Outro problema detectado no trabalho à distância foi o desconhecimento dos colegas que estavam trabalhando virtualmente. Isso fazia com que as atividades não fossem realizadas de forma coletiva. Para superar essa dificuldade, foi desenvolvida a ferramenta Dados Pessoais, onde todos os usuários preenchem um formulário com seus dados e inserem uma foto (BEHAR; KIST; BITTENCOUT, 2001, p.88).

A ausência de convívio mediado pelo corpo físico impõe barreiras aos relacionamentos, que se traduzem numa interatividade menos intensa entre os participantes. Nas condições atuais, as discussões entre os participantes de um grupo –elemento

considerado fundamental para um trabalho em que a colaboração não se restrinja a uma divisão de tarefas— perdem intensidade quando realizadas pela troca de mensagens escritas.

A colaboração entre todos os participantes foi verificada por meio das interações realizadas, ao longo do curso, em forma das trocas e do compartilhamento das descobertas, das construções cognitivas, das reflexões, das dicas e sugestões e, na forma de apoio de uns aos outros. Quanto à cooperação, esta foi percebida, apenas entre os aprendizes de uma mesma instituição (SLOCZINSKI; SANTAROSA, 2004, p.80).

De acordo com o que observei nos artigos analisados, a ausência do corpo nas relações *on-line* é tratada de modo ambíguo. Tanto se diz da ansiedade e do desejo dos participantes em manter um relacionamento presencial, quanto se anuncia uma suposta intensificação da comunicação entre esses sujeitos cujo encontro só se atualiza na distância do ciberespaço. Conforme pude observar nos artigos, parecem existir narrativas que teorizam sobre os supostos benefícios de uma sociabilização sem a presença do corpo físico, mas que não estão de acordo com aquilo que vem acontecendo nos cursos a distância. A tensão entre essas duas noções aparece não apenas ao longo dos diversos artigos analisados, mas intercalados até mesmo dentro de um único artigo, como mostram os excertos abaixo.

É comum que em cursos a distância sejam incluídas atividades presenciais, criando-se assim um vínculo maior do aluno com o curso, com o professor e com os demais alunos (TORI, 2002).

[Recomenda-se] a inclusão de ferramentas, métodos e atividades de Educação a distância em cursos presenciais, buscando-se aumentar a aproximação entre seus protagonistas [...] nos cursos presenciais, nos quais Rumble (1986) já alertava sempre existir um certo grau de distância transacional (espaço psicológico e comunicacional existente entre professor e aluno), poderão reduzi-la por meio da aplicação de técnicas oriundas da EaD (TORI, 2002).

Em nenhum dos relatos de situações concretas apresentados encontrei indícios de que a proximidade física fosse completamente desnecessária, o que indica que, na atualidade, cursos semipresenciais trariam maiores benefícios do que aqueles completamente a distância, situação que poderá ser modificada com o passar do tempo, em função tanto de novas tecnologias, como da transformação dos modos de compreender e vivenciar a sociabilidade *on-line*.

Entretanto, as preocupações que encontrei nos artigos relacionadas com o corpo não estão articuladas apenas com os significados de sua ausência nos ambientes virtuais. Um outro aspecto que percebi estar presente em alguns artigos é a noção de que os limites do corpo físico constituem o último limite para a EaD.

11.2 Os Limites do Corpo

Uma questão que não pode ser negligenciada é o fato que, com esta forma de avaliação para duas disciplinas, o professor precisou ficar seis horas ininterruptamente em um chat e um total de quatorze horas em um dia, o que é muito desgastante.

(BORGES, 2002, p.35).

Na seção 9.5 mostrei como os artigos analisados apresentam uma noção de EaD como uma modalidade educacional em que já não existem limites, sejam eles espaciais ou temporais. Na presente seção, pretendo mostrar que um limite a ser considerado é o próprio corpo, em sua materialidade e com as limitações que lhe são inerentes.

O que muda no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação entre os alunos. O espaço de trocas aumenta da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no e-mail, no chat (MORAN, 2000, p.140).

Quando se enuncia que a qualquer hora o professor (e, por conseguinte, os alunos) pode comunicar-se e trocar informações, no mesmo movimento está sendo proposto que já não existem mais momentos em que o docente possa se considerar desobrigado de suas tarefas. Num certo sentido, parece o resgate da representação do corpo-máquina, com um mecanismo em incessante movimento. Na EaD, o tempo poder ser integralmente preenchido pelas atividades *on-line*. A vigilância para extrair trabalho dos corpos em períodos determinados está sendo substituída por discursos e tecnologias de subjetivação que têm por objetivo fazer com que o próprio sujeito passe a considerar vantajoso investir parcelas cada vez maiores de seu tempo no trabalho e na sua formação.

O professor continua "dando aula" quando está disponível para receber e responder mensagens dos alunos, quando cria uma lista de discussão e alimenta continuamente os alunos com textos, páginas da Internet, fora do horário específico de sua aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos espaços e tempos diferentes, quando tanto professores quanto os alunos estão motivados e entendem a aula como pesquisa e intercâmbio, supervisionados, animados, incentivados pelo professor (MORAN, 2000, p.142).

O fragmento anterior deixa claro que nenhum professor precisa ficar apartado desse processo de crescente captura do tempo e envolvimento com as atividades docentes, pois, mesmo em cursos presenciais, pode-se acrescentar atividades a distância para serem realizadas no intervalo entre as aulas. Esses discursos que classificam como "motivados" professores e alunos que abraçam voluntariamente essas tarefas, estão produzindo mais um

endividamento para esses sujeitos contemporâneos, criando mais uma dívida que jamais poderá ser quitada, mas que demandará esforços contínuos nesse sentido.

Se a saturação do tempo de alunos e professores torna-se possível por meio de atividades a distância, o que pode colocar limites nessa captura são os recursos físicos que devem ser mobilizados para atender ao trabalho. O corpo humano não é um moto-contínuo e não pode estar permanentemente em movimento. A materialidade do corpo (ainda) é um impeditivo para que se viva a frenética mobilidade contemporânea integralmente.

O professor, na sua prática docente, deve ter atenção às situações vivenciadas, rotinas e fazer disso motivo para rever suas práticas, não perdendo seu senso de observação crítica e, fundamentalmente, não relegar sua condição humana. A instantaneidade da comunicação virtual não pode ser reproduzida na noção de um corpo que deve se movimentar na mesma velocidade (SOUSA, 2002, p.10).

Segundo o que os autores dos romances *ciberpunk* já anunciam desde a década de 80, o corpo pesado é a barreira que impede a completa imersão no ciberespaço. A exaustão e outras necessidades relacionadas ao ócio, ao lazer, à vida social e profissional, em geral, funcionam como condições limitantes da participação de professores e alunos na EaD.

Os alunos esperavam do professor a resposta aos seus questionamentos em um prazo, por vezes, inviável para um professor que apresenta várias disciplinas. O mínimo aceito pelos alunos era uma visita diária à ferramenta, inclusive nos fins de semana e feriados (datas onde os alunos mais participavam, por causa de sua indisponibilidade em dias normais). Nesta atividade diária deveria-se responder a todas as questões enviadas por correio eletrônico, colocadas nos fóruns, etc., atividades nas quais o professor despendia no mínimo uma hora. Além da participação diária, o professor participava de no mínimo mais duas horas semanais em chats por disciplina. E consumia pelo menos mais cinco horas semanais na avaliação da participação dos alunos e na proposição e correção dos desafios. Ou seja, apesar de ser uma disciplina, em teoria, de quatro horas semanais, ela exige muito mais do professor, tanto em quantidade de horas, quanto na exigência de disponibilidade integral, sete dias por semana, nos horários mais variados (BORGES, 2002, p.33).

A interação via rede possibilitou compartilhar leituras, idéias, dúvidas, a qualquer hora do dia ou da noite e em qualquer dia da semana, dependendo das condições materiais (equipamento disponível e em bom funcionamento) e da disponibilidade da pessoa (EIDELWEIN; MARASCHIN, 2000, p.156).

A corporeidade parece ser a última resistência ao imenso processo de captura do tempo e de enclausuramento que se desenrola nas redes da EaD. O corpo ainda não transcendeu os limites da pele. Talvez a carne pesada seja o que algumas vezes venha libertar nossa alma da sujeição.

12 INVENTARIANDO OS ACHADOS

Nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa o mesmo que ruim. Se é perigoso, então sempre temos algo a fazer.

(FOUCAULT, 1995a, p.256)

Conforme venho anunciando desde o capítulo 2, minha proposta era analisar como estão sendo constituídos os significados espaço-temporais, o governmento dos sujeitos e as representações de corpo na EaD via internet. Para realizar minha tarefa, tomei como material de pesquisa artigos publicados em periódicos da área de Tecnologia Educacional, cujas análises apresentei nos capítulos 9, 10 e 11. Neste capítulo pretendo dar continuidade a essas análises e destacar alguns pontos que me parecem mais relevantes nas problematizações que realizei sobre as verdades que estão sendo produzidas sobre a EaD.

Para elaborar esta investigação, utilizei-me da idéia de categorias para abordar os diversos aspectos analisados em cada um dos eixos de pesquisa. Volto a salientar que essas divisões foram feitas apenas para organizar o trabalho. Ainda que tenham sido úteis metodologicamente, as categorias não são divisões estáveis, mas recortes que criei. Suas fronteiras se interpenetram e se superpõem, freqüentemente colocando dificuldades em decidir como classificar determinados excertos. Os três eixos de pesquisa e as categorias de análise estão intrinsecamente inter-relacionados. Em alguns casos, o entrelaçamento entre os eixos é bastante evidente. O trecho abaixo é um exemplo onde podemos observar a noção de EaD como uma ruptura em relação a métodos tradicionais, —o que estaria dentro da categoria Pedagogias, relacionada ao eixo Significados Espaço-Temporais— e, simultaneamente, narrativas sobre a identidade do professor e do aluno.

Tecnologia de Informação Aplicadas à Educação (TIAE) é uma disciplina da PUC-Rio ministrada inteiramente a distância, cujo objetivo de formar educadores para a era do *e-learning* implica na mudança de atitude de seus participantes para que deixem de ser alunos - pessoas sem luz que passivamente aguardam um professor lhes professar verdades - em prol da postura de aprendizes - pessoas ávidas por aprender coisas novas, construindo seu próprio conhecimento por intermédio e o estímulo de seus pares e de um mediador (MITCHELL; FUKS; LUCENA, 2004, p.93).

Entretanto, apesar das dificuldades e limitações, acredito que a metodologia adotada, incluindo o uso das categorias de análise, permitiu problematizar os discursos referentes à EaD. A análise que empreendi toma esses discursos por sua exterioridade, realizando uma leitura monumental (FOUCAULT, 2002a). Sua finalidade não foi a de desvendar significados ocultos, mas de jogar luz em determinados aspectos que estavam na sombra. Ao deslocar o

ponto de vista, foi possível tecer alguns significados diferentes daqueles que estão se naturalizando para as narrativas que compõem o *corpus* da pesquisa, que vim apresentando ao logo desta Tese. Olhando retrospectivamente para meus achados, quero destacar alguns pontos que me parecem relevantes na investigação realizada.

A EaD já existe há longo tempo. Primeiro foram os cursos por correspondência, depois os cursos transmitidos pelo rádio e pela televisão. No Brasil, os cursos a distância até a década passada se limitavam a cursos de formação complementar ou para Educação de Jovens e Adultos. No país, não existiam cursos a distância em IES, ainda que em outros países já houvesse universidades que atuavam exclusivamente a distância há algumas décadas. Até meados dos anos 90, havia um entendimento de que a EaD seria uma educação de baixa qualidade, noção especialmente forte no Brasil. Desde então, vem acontecendo uma progressiva valorização dessa modalidade educacional. Uma parcela crescente de educadores e da sociedade em geral vem acreditando na possibilidade de se fazer EaD com a mesma qualidade da educação presencial. Segundo os artigos analisados, a possibilidade de uma EaD com qualidade emerge com a disseminação da internet, que tornou possível a comunicação a distância entre grupos, promovendo um tipo de sociabilidade que não está amarrada à co-presença dos corpos. A principal crítica aos modelos de EaD que não utilizam a comunicação *on-line* é de que estariam organizados a partir de uma concepção tecnicista de educação. A comunicação mediada pela internet teria a capacidade de atenuar o isolamento dos participantes de cursos a distância, o que daria condições de desenvolver programas educacionais apoiados numa concepção construtivista e interacionista de educação.

Entretanto, penso que essa não seja a única razão de uma maior aceitação da EaD nos últimos anos. Creio que o progressivo avanço daquilo que autores como Hardt, Negri e Lazzarato vêm chamando de trabalho imaterial constitui-se em outra condição de possibilidade para a resignificação da EaD. A educação presencial permite colocar em movimento estratégias de vigilância e de adestramento dos corpos, ensinando formas de comportamento que eram muito relevantes nos sistemas de produção tradicionais, mas que vêm perdendo importância. As mudanças contemporâneas no mundo do trabalho, com o crescimento da área de serviços e com o trabalho industrial cada vez requerendo menores esforços do corpo, apontam para uma valorização na produção de sujeitos auto-regulados e para a ênfase do controle sobre a produção intelectual em detrimento da produção física. A EaD funciona numa lógica análoga àquela do trabalho imaterial, sendo compatível com a ordem de produção contemporânea e contribuindo para a produção de subjetividades adequadas ao modo de vida atual.

As transformações no trabalho e na educação estão imbricadas com os novos significados espaço-temporais contemporâneos, que atenuam a cisão entre essas duas dimensões e relaxam a rigidez dos ritmos coletivos da Modernidade. Essas mudanças na forma de perceber e utilizar o espaço-tempo também são condições que tornam possível a afirmação da EaD. A noção de mobilidade como um valor e como uma forma de poder, a progressiva individualização do uso espaço-temporal, a lugarização, a desterritorialização e o desencaixe, o abalo dos muros que segregam dentro e fora se constituem em elementos que permitem pensar a EaD como um modo adequado de educar na atualidade.

Creio que entre as verdades que estão sendo naturalizadas a respeito da EaD, uma das mais difundidas é a de que essa modalidade educacional estaria dando maior liberdade aos sujeitos, que ficariam livres dos horários pré-estabelecidos e dispensados de estarem presentes em determinados locais. Essa modalidade, caracterizada por proporcionar uma educação independente dos posicionamentos e das agendas individuais, consiste num modo de proporcionar formação com um mínimo de restrições espaço-temporais, o que, efetivamente, pode proporcionar o acesso à educação a sujeitos que de outro modo não poderiam estudar. Todavia, essa maior flexibilidade, que está sendo entendida como liberdade, exige uma contrapartida. A liberação da captura e enclausuramento do corpo exige a intensificação da auto-regulação e potencializa uma saturação na captura dos tempos individuais, tanto de alunos, quanto de professores. Ao minimizar os tempos coletivos e estabelecer a necessidade de escolha de horários para dedicar-se às tarefas educacionais, instituiu-se que todo o tempo poderia ser utilizado com esse fim. Na educação presencial, os compromissos estavam bem definidos e os critérios para quitá-los eram claros. A EaD torna o compromisso de professores e alunos difuso e os endivida permanentemente. Do aluno, sempre se espera que poste mais uma contribuição no ambiente de aprendizagem. Ao professor cabe monitorar incessantemente esse ambiente atrás de novos questionamentos e postando intervenções. A EaD, ao oferecer a liberdade de escolha sobre como e onde estudar e trabalhar, engaja os sujeitos num processo de comprometimento ilimitado. As pedagogias disciplinares estariam sendo substituídas por aquilo que penso que se poderia chamar de pedagogias de gestão de riscos.

A importância conferida na saturação do uso do tempo voltado para a educação pode ser percebida nas diversas vezes em que os artigos propõem o uso de ferramentas de EaD como complemento da educação presencial. Associando-se essa noção de intensificação da captura do tempo para realização das tarefas educacionais com a noção hoje muito difundida de necessidade de educação continuada, penso estão sendo criados mecanismos para

recobrir parcelas crescentes da vida dos indivíduos com seu processo de formação, indicando uma extensão dos processos normalização colocados em movimento pelos processos educacionais. Entendo que a instabilidade crescente das normas faz com que se necessite prolongar e enfatizar cada vez mais os processos de subjetivação, conferindo uma importância secundária aos resultados, ou seja, à produção de sujeitos enquadrados dentro de uma determinada norma. Por meio de atividades a distância, pode-se continuar (con)formando os sujeitos, produzindo subjetividades, extraíndo saberes, capturando seu tempo, mesmo quando os sujeitos não vão a uma instituição educacional. A EaD garante “a possibilidade da permanência da escola como local de enunciação e subjetivação. Ainda que não tenha uma estrutura física determinada, sua virtualidade, atemporalidade, capacidade de inovação, criatividade e, favoravelmente, impessoalidade justificam sua potencialidade” (ROCHA, 2005, p.116).

Muitas vezes temos nos perguntado se “a escola tem futuro” (COSTA, 2003, p.1). A mim parece que essa expansão da captura do tempo pela educação indica que sim, mesmo correndo os riscos de uma resposta para uma pergunta tão complexa. Talvez uma escola muito diferente da atual, quase irreconhecível quando comparada ao modelo ao qual estamos habituados. As narrativas educacionais parecem mostrar não um esvaziamento da educação, mas a expansão de sua função. Essa expansão, que pode ser justificada pela necessidade de aprimoramento profissional frente a um mundo onde o conhecimento cada vez necessita ser renovado com mais rapidez, funciona como mecanismo para estender os processos de dominação e subjetivação.

Se o posicionamento de alunos e professores não se constitui num limitante para a participação na educação *on-line*, que torna todo o tempo disponível um tempo virtualmente possível de ser utilizado nesse processo, um limite ainda subsiste. Alguns artigos narram a sobrecarga de trabalho que a EaD pode gerar para o professor e alertam para a necessidade de criar mecanismos que evitem esses excessos. O corpo parece ser o último limite imposto aos esforços que devem ser empreendidos nas atividades a distância. Nesse sentido, parece que a EaD estaria produzindo uma situação oposta àquela preconizada pela literatura *ciberpunk*, que considera o ciberespaço como o lugar onde se poderia viver plenamente, sendo o corpo o impeditivo para essa liberdade. No caso da EaD, o corpo talvez seja o último limite para impedir a completa captura dos sujeitos. Nesse sentido, o corpo pode estar funcionando como uma condição de liberdade para a alma.

A EaD, ao liberar os sujeitos dos encontros presenciais, retira do professor a possibilidade de exercício da vigilância sobre os corpos dos alunos, o que também vem

sendo tomado como um sinal de que a EaD estaria dando mais liberdade aos sujeitos. A ausência de corporeidade nas relações que se estabelecem nos ambientes virtuais tornaria possível uma participação que, segundo alguns autores, seria mais democrática, tendo em vista que cada um poderia dar sua contribuição quando quisesse, com menos constrangimento do que nos ambientes presenciais. Esse potencial espaço de liberdade concedido é condição para criação de novas formas de controle. A ausência do corpo nos ambientes de aprendizagem faz com que a presença seja atestada pela produção intelectual dos alunos. O controle sobre o corpo foi substituído pelo controle sobre o pensamento. Se na sala de aula, na maior parte do tempo, basta estar presente, na EaD é necessário a incessante produção de narrativas. O controle do professor sobre essa produção permite-lhe extrair saberes que podem funcionar como condições mais sutis e, por isso, mais eficientes no governo dos sujeitos.

Entendo que na Contemporaneidade a liberdade vem sendo constituída como um dispositivo de governo, cuja eficiência reside, principalmente, no fato de não parecer uma imposição externa. As novas formas de controle, ao conceder aos sujeitos determinados espaços de liberdade no uso do espaço-tempo, cobram-lhes uma intensificação na autorregulação. O autogoverno é apresentado como um atraente antídoto para precaver-se dos riscos, dando a impressão de não agir no domínio moral, sendo apenas um modo de garantir a segurança pessoal.

A EaD, num mesmo movimento, abre novos espaços de liberdade e engendra novos mecanismos de controle. Ou seja, a EaD promove um deslocamento dos mecanismos de sujeição e uma nova distribuição dos espaços de liberdade. Ela não liberta os sujeitos, mas transforma as formas de assujeitamento, abrindo vacúolos de liberdade e bloqueando outros pontos. Esse novo arranjo de tecnologias de dominação não é melhor ou pior do que aquele que existia na educação presencial tradicional. “Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições. [...]. Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p.220).

Ainda segundo os artigos analisados, a EaD estaria operando uma profunda renovação na educação: novos modos de utilizar o espaço-tempo, novos métodos de aprendizagem, novos perfis de professores e de alunos, novos modos de organizar o pensamento. De acordo com aquilo que apresentei nos capítulos 9, 10 e 11, muito daquilo que vem sendo anunciado como novo constitui-se em releituras de idéias antigas. Parece-me que a novidade não se encontra tanto no lado das práticas pedagógicas, mas principalmente nos contextos de sua aplicação. Penso que na educação via internet o que existe de mais

inovador seja a sociabilidade entre sujeitos que não compartilham o mesmo espaço físico, o que não é uma invenção do campo da Educação, mas algo que vem sendo apropriado pelo mesmo. A escolha individual sobre o uso do espaço-tempo, por exemplo, já era adotada na Teoria Montessoriana, elaborada no início do século XX, como um requisito fundamental para atender as necessidades individuais no desenvolvimento infantil. A EaD retoma essa idéia, porém agora sua principal finalidade não é o atendimento dos ritmos de desenvolvimento de cada aluno, mas de suas agendas. Assim como esse, outros exemplos foram analisados: muito daquilo que os artigos nomeiam como um novo perfil de professor para a EaD estava prescrito nas pedagogias corretivas e psicológicas; o sistema de cursos elaborados por professores – responsáveis pelo conteúdo e pela metodologia – e ministrado por tutores guarda semelhanças tanto com os pedagogos especialistas de Comenius, quanto com os monitores de Lancaster.

Os artigos analisados, em geral, embasam as metodologias propostas nas idéias de autores como Piaget e Vigotsky, assumindo um viés construtivista. Nesse caso, o que propalam como novo são as condições extraordinárias que a EaD proporcionaria para a construção de conhecimento. No ciberespaço seria possível uma maior autonomia individual conjugada com um ambiente propício à colaboração. Aí seria possível uma educação mais criativa, menos enfadonha e mais democrática, de acordo com alguns artigos analisados, ainda que as justificativas para essas afirmativas nem sempre estejam muito claras. Os ambientes de aprendizagem, ao proporcionarem condições para uma expressão sem restrições dos turnos de fala e de sua duração que existiriam numa sala de aula, possibilitariam uma comunicação mais intensa. A elisão da materialidade do corpo dos processos educacionais poderia torná-los mais perfeitos. Nesse sentido, acredito que o ciberespaço vem sendo constituído como uma espécie de empíreo educacional, onde almas bem-aventuradas constroem ativa e investigativamente o conhecimento de forma democrática e intensamente colaborativa. Nesse outro espaço, parece que seria, enfim, possível suprimirmos muitas das mazelas que estão no espaço físico.

O suporte *web* vem se constituindo como algo cada vez mais presente nos processos educacionais, principalmente em cursos de graduação e pós-graduação. Ao que tudo indica, a noção de EaD possivelmente irá gradativamente se apagar, tomando-se a tecnologia como um recurso a ser incorporado nos currículos de acordo com um determinado planejamento.

Muitas das narrativas sobre o uso de internet para realização de atividades a distância são revestidas de um otimismo que me parece exacerbado. Acredito que esse recurso abre possibilidades para transformações na educação que só poderão ser percebidas

em sua radicalidade daqui a algumas décadas. Quanto a nós, educadores de hoje, penso que seria importante não nos deixarmos levar por representações utópicas, mas analisar o que vem acontecendo no presente para que possamos inventar outras saídas para o futuro.

Procurei neste trabalho problematizar os regimes de verdade que estão sendo estabelecidos acerca da educação mediada pela internet. Gostaria de reafirmar que com esta investigação não pretendo desqualificar a EaD. Assim como Foucault (1995a, p.256), creio que “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa o mesmo que ruim. Se é perigoso, então sempre temos algo a fazer”. E foi com essa intenção que realizei esta pesquisa: para analisar o que estamos fazendo de nós mesmos e talvez contribuir para a construção de outras estéticas para a existência.

13 PALAVRAS FINAIS

Mas, afinal, o que tenho eu a dizer sobre as práticas em EaD, devem estar se perguntando alguns leitores, após tantas análises? Não tendo, de modo algum, o intuito construir um sistema prescritivo, furtei-me até aqui de fazer comentários nesse sentido. Entretanto, compreendo que fique essa questão no ar. Se algo tenho a dizer é que tenhamos muito cuidado no anúncio do novo e do revolucionário. Fugamos das utopias, das soluções miraculosas e do salvacionismo que podem nos impedir de entender como o presente está constituído. Inseridos como estamos numa cultura tão vasta, antiga e diversificada, pensar o jamais pensado fica cada vez mais difícil. “A consulta aos textos sobre educação [mostra que] aquilo que se acredita ser novo, nos discursos pronunciados hoje (todos ou quase), já foi dito; teríamos, pois, chegado tarde demais?” (BORDERIE, 2005, p.9).

A representação de EaD como uma forma de redenção está alinhada com as diversas tentativas características da pedagogia moderna de encontrar algum Messias que possa revolucionar a educação. Ou seja, os discursos sobre EaD estão imbricados com aquilo que Veiga-Neto (2006, p.5) chama de messianismo, que consiste na busca de alguém ou de algo capaz de solucionar os problemas que hoje experimentamos, levando a todos para uma terra prometida onde corra o leite e o mel. Diversas tentativas anteriores podem ser observadas, sendo que algumas das mais recentes e conhecidas são o construtivismo e a transdisciplinaridade. Em todos esses casos, os pesquisadores expressam uma noção de que seria impossível desenvolver boas práticas educacionais e solucionar uma suposta crise sem a utilização de suas propostas. Fora disso, não haveria salvação.

Descrever e analisar o presente é condição fundamental para que se possa pensar nos atuais modos de agir e nas intervenções possíveis. Realizar investigações para compreender os significados que professores e alunos vêm construindo nas práticas de EaD, procurando conhecer o que esses sujeitos vêm efetivamente produzindo, parece-me ser fundamental para que possamos criar outras possibilidades de trabalho, mais adequadas àquilo que esses sujeitos esperam e desejam da Educação. Talvez já seja um grande avanço podermos contar com boas releituras e com soluções modestas e locais, que tornem possível uma prática proveitosa para nossos alunos. E penso que desde sempre esse foi meu intuito: tentar desconstruir as narrativas que hoje estão produzindo os regimes de verdade para a Educação, em especial para a EaD, para que afrouxando esses nós que nos atam ao verdadeiro possamos navegar com mais liberdade e criatividade. O que espero com esse trabalho é colocar luz em alguns aspectos que hoje vêm sendo discutidos na EaD, para que

possamos olhá-los sob outro ângulo, de modo a incentivar recriações e releituras nas práticas educacionais.

Estamos assistindo apenas o início de uma transformação que para Lévy (1993) só encontra paralelos na invenção da escrita. A maioria de nós, educadores de hoje, mesmo tendo se apropriado das ferramentas digitais, mantém um pensamento em muito ancorado na escrita linear e na dicotomia ausência/presença, pois assim fomos constituídos. Os modelos que estão sendo propostos para a EaD ainda são muito próximos daquilo que é feito nos cursos presenciais. Possivelmente, as mudanças tanto culturais quanto tecnológicas que acontecerão nos próximos anos, irão aprofundar e acelerar o processo de transformação previsto por Lévy. E como será a EaD? A única coisa que me arrisco a pensar é que esse é um conceito fadado à extinção, pois com a disseminação da cultura digital a divisão entre a distância e presencial não mais existirá. De resto, nada mais posso dizer. E, como Wittgenstein (1994, p.294), penso que “sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar”. Se o futuro sempre foi uma ficção, uma tentativa de capturar o devir, a velocidade das mudanças atuais não permitem nem mesmo que se mantenha essa utopia. A rigor, nada é possível dizer do que virá.

BIBLIOGRAFIA

ABED. *Revista Brasileira de Educação Aberta e a Distância*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home&UserActiveTemplate=1por>>. Acesso em: 2 out. 2005.

ABT. *Biblioteca Darcy Ribeiro*. Disponível em: <http://www.abt-br.org.br/portal/index.php?option=com_remository&Itemid=30>. Acesso em: 2 out. 2005.

ABUSAR. *Internet no Brasil: da BBS à Banda Larga*. Disponível em: <http://www.abusar.org/rmc/rmc_conexao5.html>. Acesso em: 17 set. 2005.

ALIGHIERI, Dante. *A Divina Comédia*. Rio de Janeiro: Martin-Claret, 2002.

ALLIEZ, Eric *et al.* Le pouvoir et la résistance. *Multitudes-Info*, Montigny le Bretonneux (FR), n.1, mar. 2000. Disponível em: <http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=204>. Acesso em: 19 jun. 2006.

ALVES, João Roberto. *Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 18 set. 2005.

AMARAL, Marília *et al.* Pré-autoria em um ambiente adaptativo de ensino via web. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.161/162, p37-45, abr/set 2003.

AMORIM, Joni *et al.* Ambientes de compartilhamento de material didático em Educação a Distância. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.157/158, p.7-18, abr/set 2002.

ANTUNES, Arnaldo. O Silêncio. In: _____. *O Silêncio*. São Paulo: BMG, 1996. 1CD.

APOCALIPSE. In: *Bíblia on-line*. Disponível em: <<http://www.bibliaonline.com.br>>. Acesso em: 17 abr. 2005.

ARISTÓTELES. *Physics*. Disponível em: <http://people.bu.edu/wwildman/WeirdWildWeb/courses/wphil/readings/wphil_rdg07_physics_entire.htm>. Acesso em: 20 jun. 2006.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares – Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

AUGUSTO, Cacilda Encarnação. O conteúdo em ambientes digitais: algumas recomendações. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.30, n.159-160, p.33-41, mar 2003.

AVERBUG, Regina. Material didático impresso para educação a distância: tecendo um novo olhar. *Colabor@*, Curitiba, v.2, n.5, ago 2003. Disponível em: <<http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n5/index1.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

AXT, Margarete. Comunidades Virtuais de Aprendizagem. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.7, p.111-116, n.1, jan./jun. 2004.

AZEVÊDO, Wilson. Longe dos olhos, perto do coração: reflexões sobre distância e proximidade na Educação Online. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, V.1, n.1, jul 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inford=637&sid=131>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacro e Simulação*. Lisboa: Relógio d'água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

_____. *Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *Amor Líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BBC NEWS. "Nanny State" Minister under fire. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk_politics/4044815.stm>. Acesso em: 22 abr. 2005.

BECKER, Fernando. *O que é construtivismo?* Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2006.

BEHAR, Patricia Alejandra; KIST, Silvia; BITTENCOURT, Juliano. ROODA - Rede cOOperativa De Aprendizagem - uma plataforma de suporte para aprendizado a distância. *Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v.4, n.2, p.87-96, dez. 2001.

BEHAR, Patricia Alejandra *et al.* Construindo uma interface para el ambiente virtual ROODA - Rede cOOperativa de Aprendizagem. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v.6, n.1, p.23-40, jan./jun. 2003.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. A psicologia revisitada pela pragmática: subjetividade, conhecimento e método. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.15, n.2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000200009>. Acesso em: 19 jun. 2006.

BENTES, Roberto; BONSEMBIANTE, Ricardo. O Ensino da Informática Básica a distância: uma proposta de criação de cursos modulares. *Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v.5, n.1, p.63-77, maio 2002.

BERNERS-LEE, Tim. *Weaving the Web*. Nova Iorque: HarperCollins, 2000.

BIETLOT, Mathieu. Du disciplinaire au sécuritaire : de la prison au centre fermé. *Multitudes*, Montigny le Bretonneux (FR), n.11, inverno de 2003. Disponível em: <http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=103>. Acesso em: 19 jun. 2006.

BORDERIE, René. *Os Grandes Nomes da Educação*. São Paulo: Loyola, 2005.

BORGES, Marcos Augusto. Aprendizagem e avaliação em um curso à distância. *Colabor@*, Curitiba, v.1, n.3, p.29-36, fev 2002. Disponível em: <<http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n3/index.html>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

BORK, Alfred. O que é necessário para uma aprendizagem efetiva na internet? *Colabor@*, Curitiba, v.1, n.1, p.46-52, ago 2001. Disponível em: <<http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n1/index.html>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

BOSTROM, Nick. *What is transhumanism?* Disponível em: <<http://www.nickbostrom.com/old/transhumanism.html>>. Acesso em: 16 jul. 2005.

BRASIL, Secretaria de Ensino Superior. *Instituições Credenciadas/Cursos ou Programas autorizados*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 28 mar. 2004.

_____. *Regulamentação da EaD no Brasil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=61&Itemid=190>>. Acesso em: 24 set. 2005.

_____. *Referenciais de Qualidade de EaD para Cursos a Distância*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2005a.

_____. *Portaria N° 2.253, de 18 de outubro de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p2253.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2005b.

_____. *Portaria N° 4.059, de 10 de dezembro de 2004*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2005c.

_____. *IES credenciadas para cursos superiores a distância*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=588&Itemid=298>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

BRICKLIN, Dan. *VisiCalc: Information from its creators, Dan Bricklin and Bob Frankston*. Disponível em: <<http://www.bricklin.com/visicalc.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2005.

CANDIDO, Celso. *Uma Subjetividade Polifônica*. Disponível em: <www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/subjetividade.pdf>. Acesso em: 17 set. 2005.

CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. São Paulo: Cultrix, 1983.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Disponível em: <www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/obrastraduzidas/lewiscarroll/alice/alice.html>. Acesso em: 16 abr. 2005.

CARVALHO FILHO, Arnaldo *et al.* Ensino a distância no Centro de Estudo de Pessoal: cursos presenciais e semipresenciais. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.163/166, p.149-157, set. 2004.

CARVALHO, Márcio. *História da Internet no Brasil*. Disponível em: <<http://www2.dcc.ufmg.br/~mlbc/cursos/internet/historia/Brasil.html>>. Acesso em: 11 set. 2005.

- CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTRO, Rosalva Ieda. Chat da Internet: uma atividade educativa. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.30, n.154, p.46-56, jul/set 2001.
- CENTRO DE REFERÊNCIA EDUCACIONAL. *Grandes Mestres*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/mestres.html>>. Acesso em: 2 de novembro de 2005.
- CGI. *Comitê Gestor da Internet no Brasil*. Disponível em: <<http://www.cg.org.br/>>. Acesso em: 11 set. 2005.
- _____. *EUA e ONU brigam pelo domínio da Internet*. Disponível em: <<http://www.cg.org.br/infoteca/clipping/2005/midia69.htm>>. Acesso em: 11 set. 2005a.
- COELHO, Cláudio Ulysses; HAGUENAUER, Cristina. As Tecnologias da Informação e da Comunicação e sua Influência na Mudança do Perfil e da Postura do Professor. *Colabor@*, Curitiba, v.2, n.6, mar 2004. Disponível em: <<http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n6/index.html>>. Acesso em: 19 jun. 2006.
- COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CONTI, Fátima. *Internet - História*. Disponível em: <<http://www.cultura.ufpa.br/dicas/net1/int-his.htm>>. Acesso em: 11 set. 2005.
- CORTELAZZO, Iolanda. Redes de Comunicação e Educação: Mudanças no Paradigma. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.2, n.1, maio 2003. Disponível em <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infoid=840&sid=131>>. Acesso em: 22 jun. 2006.
- CORTÁZAR, Julio. *O Jogo da Amarelinha*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- COSTA, Íris; FAGUNDES, Lea; NEVADO, Rosane. Projeto TEC-LEC: modelo de nova metodologia em EaD incorporando os recursos da telemática. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.83-100, 1998.
- COSTA, Marisa.V. Novos olhares na pesquisa em Educação. In: _____. *Caminhos Investigativos - Novos olhares na pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. Currículo e Política Cultural. In: _____. *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.37-68.
- _____. Mídia, magistério e política cultural. In: _____. *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 2000. p.73-91.
- _____. *A Escola tem Futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CRYSTAL, David. *A Revolução da Linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CYBERSPACE - THE NEW JERUSALEM. Disponível em: <<http://www.mystae.com/restricted/streams/gnosis/cyber.html>>. Acesso em: 17 abr. 2005.
- D'AMARAL, Marcio Tavares. Sobre o tempo: considerações intempestivas. In: DOCTORS, Marcio. *Tempo dos Tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p.15-34.

DEGREEINFO. *A Distance Learning Timeline*. Disponível em: <<http://www.degreeinfo.com/timeline.html>>. Acesso em: 18 set. 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Foucault*. Lisboa: Vega, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs, V.1*. Rio de Janeiro: 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. Questão do Estrangeiro: vinda do estrangeiro. In: DERRIDA, Jacques e DUFOURMANTELLE, Anne. *Da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003. p.5-65 (páginas ímpares).

DERY, Mark. *Velocidad de Escape: la cibercultura en el final del siglo*. Madrid: Siruela, 1998.

DESCARTES, René. *O Discurso do Método*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

DOUGHTY, Philip; SPECTOR, J. Michael; YONAI, Barbara. Time, Efficacy and Cost Considerations of e-Collaboration in Online University Courses. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.2, n.1, maio 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inoid=840&sid=131>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

EIDELWEIN, Karen; MARASCHIN, Cleci. Encontros Presenciais e Virtuais: espaços de construção de coletivos inteligentes. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.3, n.1, p.151-160, set. 2000.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EMERENCIANO, Maria do Socorro; SOUSA, Carlos Alberto, FREITAS, Lêda. Ser Presença como Educador, Professor e Tutor. *Colabor@*, Curitiba, v.1, n.1, p.4-11, ago. 2001. Disponível em: <<http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n1/index.html>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

ENCICLOPÉDIA ARTES VISUAIS. *O Nu*. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/AplicExternas/Enciclopedia/artesvisuais2003>>. Acesso em: 24 abr. 2005.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Augustín e FRAGO, Antonio Viñao. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTABEL, Lizandra; MORO, Eliane; SANTAROSA, Lucila. Abordagem de cooperação e colaboração na utilização de ambiente de aprendizagem mediado por computador pelos portadores de necessidades educacionais especiais com limitação visual. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.6, n.1, p.41-54, jan./jun. 2003.

ETFORECASTS. *Computers-in-Use Forecast by Country*. Disponível em: <http://www.etforecasts.com/products/ES_cinusev2.htm#1.1>. Acesso em: 27 jun. 2006.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

EXTROPY INSTITUTE. *The Original Transhumanism*. Disponível em: <<http://www.extropy.org>>. Acesso em: 16 jul. 2005.

FELINTO, Erick. *A Religião das Máquinas*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FERREIRA, Antônio José; MOULIN, Nelly. Novas tecnologias na mediação do ensino à distância: caminhos para individualização ou para a massificação. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.29, n.150/151, p.52-56, jul./dez. 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Ruy. *A Internet como ambiente da Educação à Distância na formação continuada de professores*. (Dissertação de Mestrado). Cuiabá: UFMT/Instituto de Educação/PPGEdu, 2000. Disponível em: <http://cev.ucb.br/qq/ruy_ferreira/tese.htm>. Acesso em: 19 set. 2005.

FISCHER, Rosa M.B. A paixão de “trabalhar” com Foucault. In: COSTA, M.V. *Caminhos Investigativos – Novos olhares na pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FORMIGA, Marcos. Educação a Distancia no Brasil: O que está acontecendo nas empresas e escola. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.2, n.2, set. 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inford=757&sid=131>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Veja, 1992. p.29-88.

_____. A Escrita de Si. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Veja, 1992. p. 89-126.

_____. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p.253-256.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. Poder-Corpo. In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p.145-152.

_____. Soberania e Disciplina. In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000a. p.179-193.

_____. *História da Sexualidade, V.1 – A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *História da Sexualidade, V.2 – o Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

_____. Outros Espaços. In: _____. *Ditos e Escritos III: Estética*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b.

_____. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

_____. A Sociedade Disciplinar em Crise. In: _____. *Ditos e Escritos IV- Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.267-269.

_____. A Governamentalidade. In: _____. *Ditos e Escritos IV- Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

_____. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2003b.

FRIEDLAND, Roger; BODEN, Deirdre. NowHere: an introduction to space, time and modernity. In: _____. *NowHere: space, time and modernity*. Berkley (EUA): University of California, 1994.

FRÓES, Sérgio; PEREIRA, Ruth. A formação do trabalhador-cidadão em um curso de aperfeiçoamento em biossegurança por meio da educação a distância com o uso da internet. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.161/162, p.125-136, abr./set. 2003.

GARBIN, Elisabete. *www.identidademusicaisjuvenis.com.br: um estudo de chats sobre música na Internet*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 2001. Tese de Doutorado.

GEROSA, Marco Aurélio; FUKS, Hugo; LUCENA, Carlos José. Tecnologias da informação aplicadas à Educação: construindo uma rede de aprendizagem usando o AulaNet. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.4, n.2, p.63-73, dez. 2001.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação*. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/Introdu-Edu-Bra.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2006.

GIANNELLA, Taís; STRUCHINER, Miriam; RICCIARDI, Regina Maria. Lições aprendidas em experiências de tutoria a distância: fatores potencializadores e limitantes. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.161/162, p.77-87, abr./set. 2003.

GIBSON, William. *Neuromancer*. Disponível em: <<http://project.cyberpunk.ru/lib/neuromancer>>. Acesso em: 16 abr. 2005.

GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GITAHY, Raquel e MENIN, Maria Susana. A Educação na Era da Tecnologia: o aluno como ser virtual. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n. 159/160, p.21-32, mar. 2003.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na Sala de Aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura. *Educação e Realidade*, n.22(2). Porto Alegre: UFRGS, jun./dez. 1997. p.15-46.

_____. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue. In: SILVA, T.T. *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humanismo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.37-130.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. La Production Biopolitique. In: MULTITUDES. Disponível em: <http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=205>. Multitudes-Info, n.1, mar. 2000.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.

HISTÓRIA DO COMPUTADOR. Disponível em: <<http://www.widesoft.com.br/users/virtual/indice.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2005.

HISTORIANET. *A Arte Renascentista*. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=215>>. Acesso em: 25 abr. 2005.

HITMILL. *History of Computers I*. Disponível em: <<http://www.hitmill.com/computers/computerhx1.html>>. Acesso em: 28 jul. 2005.

IBOPE. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/>>. Acesso em: 17 set. 2005.

_____. *Relatório analisa uso da Internet no Brasil, Estados Unidos e Espanha*. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortallIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=Noticias&docid=4325C3D9D3EDC9998325703E00567FC7>>. Acesso em: 17 set. 2005a.

_____. *Internet residencial brasileira cresceu 12,4% durante o ano de 2005*. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortallIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=Noticias&docid=07D70D283A6D6127832570FA0046F705>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

ICANN. *Internet Corporation For Assigned Names and Numbers*. Disponível em: <<http://www.icann.org/>>. Acesso em: 11 set. 2005.

INFOSECTES. *Site d'information sur les sectes et les mouvements de pensée*. Disponível em: <<http://www.info-sectes.org/index.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2005.

INTERNET WORLD STATS. Disponível em: <<http://www.internetworldstats.com/>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

ISOC. *Internet Society*. Disponível em: <<http://www.isoc.org/>>. Acesso em: 11 set. 2005.

JOÃO, São. Evangelho segundo São João. In: *Bíblia on-line*. Disponível em: <<http://www.bibliaonline.com.br>>. Acesso em: 3 jul. 2004.

JÓDAR, Francisco e GÓMEZ, Lucía. Experimentar o Presente: sobre a conformação de novas identidades. In: *Educação e Realidade*, V.29, N.1. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação. Jan./jun. 2004. p.139-154.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KENSKI, Vani. *O Desafio da Educação a Distância no Brasil*. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=12,1>>. Acesso em: 19 set. 2005.

KRISTULA, Dave. *The History of Internet*. Disponível em: <<http://www.davesite.com/webstation/net-history3.shtml>>. Acesso em: 11 set. 2005.

KUNDE, Brian. *A Brief History of Word Processing*. Disponível em: <<http://www.stanford.edu/~bkunde/fb-press/articles/wdprhist.html>>. Acesso em: 28 ago. 2005.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s/n], 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LAZZARATO, Maurizio. Le concept de travail immatériel : la grande entreprise. *Futur Antérieur*, Paris, n.10, fev. 1992. Disponível em: <<http://multitudes.samizdat.net/Le-concept-de-travail-immateriel.html>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

_____. Pour une redéfinition du concept de "Biopolitique". *Futur Antérieur*, Paris, n.39-40, set. 1997. Disponível em: <http://multitudes.samizdat.net/article.php?id_article=426>. Acesso em: 19 jun. 2006.

_____. *Les passeurs de cultures*. Disponível em: <<http://www.revue-chimeres.org/recher/passeurs.pdf>>. Acesso em 2 jun. 2006.

LE BRETON, David. *Adeus ao Corpo*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LEINER *et al.* *A Brief History of Internet*. Disponível em: <<http://www.isoc.org/internet/history/brief.shtml>>. Acesso em: 11 set. 2005.

LEITE, Vera Lúcia. A morte do diploma nacional: ou de como fica a certificação no ciberespaço? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.30, n.154, p.29-37, jul./set. 2001.

LEMONS, André. *Ciberespaço e Tecnologias Móveis. Processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura*. Disponível em: <www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2006.

LENOIR, Thimoty. A Virtualidade na Ciência: o caso das cirurgias virtuais. In: *Epistême*, v. 2, n. 4. Porto Alegre, 1997. p.73-101.

_____. Science Matrix 2000: the fusion of the digital and the real in contemporary scientific practice. In: *Epistême*, n. 10. Porto Alegre, 2000. p.75-89.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. São Paulo: 34, 1993.

_____. *O que é o Virtual?* São Paulo: 34, 1996.

_____. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

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

LIBÉRATION. *L'ordinateur, un jeune mot de cinquante printemps*. Disponível em: <<http://www.liberation.fr/page.php?Article=283534>>. Acesso em: 28 ago. 2005.

LIMA, Cláudia. A formação contínua do professor e a Educação a Distância. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.157/158, p.85-94, abr./set. 2002.

LIMA, Isolda Giani; SAUER, Laurete Zanol. Ambientes Telemáticos no Processo de Ensino-Aprendizagem de Matemática. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v.5, n.2. p.31-42, set. 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: LIPOVETSKY, Gilles e CHARLES, Sébastien. *Os Tempos Hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LITWIN, Edith. Das Tradições à Virtualidade. In: _____. *Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUCENA, Ana Maria; OLIVEIRA, Maria. Implantação de cursos superiores de tecnologia na modalidade a distância: condições para oferta. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.163/166, p.37-42, set. 2004.

LUPTON, Deborah. *Risk*. New York: Routledge, 1999.

MAÇADA, Débora *et al.* Educação Matemática na Internet. *Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v.1, n.1, p.43-60, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *Sobre o Nomadismo – vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAIA, Marta. Educação a Distância e Ensino Superior no Brasil. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.2, n.3, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infoid=896&sid=131>>. Acesso em 22 jun. 2006.

MARCHETTI, Ana Paula, BELHOT, Renato e SENO, Wesley. Educação a Distância: diretrizes e contribuições para a implantação dessa modalidade em instituições educacionais. *Colabor@*, Curitiba, v.3, n.9, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n9/index1.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

MARTINS, Ademir; AXT, Margarete. EccoLogos: autoria coletiva de documentos. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.7, n.2, p.39-49, jul./dez. 2004.

MARTINS, Ronei *et al.* Projeto Veredas/Unis: uma experiência de utilização da web como suporte à interação e ao gerenciamento da avaliação em Educação a Distância. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.163/166, p.43-57, set. 2004.

MARX, Karl. *Manifesto Comunista*. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/manifestocomunista.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2005.

MCLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2003.

MEDEIROS, Gilbeto *et al.* Um cenário educacional para a PUCRS Virtual. *Colabor@*, Curitiba, v.1, n.1, p.12-17, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n1/index1.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

MENEZES, Eduardo. Novas tecnologias da informação e da comunicação na organização do espaço e na gestão da Educação à Distância. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.30, n.154, p.70-75, jul./set. 2001.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Hector. *La Escuela em el cuerpo*. Madri: Niño y Dávila, 1999.

MITCHELL, Luís Henrique, FUKS, Hugo e LUCENA, Carlos José. Contribuições da gestão por competências para a Educação a distância: experimento com o ambiente AulaNet. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.7, n.2, p.83-98, jul./dez. de 2004.

MOOCK, Colins. *Moock's Mudding Guide*. Disponível em: <<http://www.moock.org/muds/index.html>>. Acesso em: 17 set. 2005.

MORAES, Raquel. Aula Virtual e Democracia. In: *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.159/160, p.119-130, jan./mar. 2003.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.3, n.1, p.137-144, set. 2000.

MORAVEC, Hans. When will computer hardware match the human brain? In: *Journal of Evolution and Technology*, V. 1, março de 1998. Disponível em: <<http://www.jetpress.org/volume1/moravec.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

MOULIN, Nelly; PEREIRA, Vilme; TRARBACH, Maria Aparecida. Formação do tutor para Educação a Distância. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.163/166, p.25-36, set. 2004.

MOURA, Ana Maria; AZEVEDO, Ana Maria; MEHLECKE, Querte. *As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&inford=188&sid=102>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

MUNHOZ, Antonio. A Educação a Distância em Busca do Tutor Ideal. *Colabor@*, Curitiba, v.2, n.5, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n5/index1.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade e São Francisco, 2001.

_____. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY. *A Walk through Time*. Disponível em: <<http://physics.nist.gov/GenInt/Time/time.html>>. Acesso em: 15 ago. 2004.

NCES. *Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2000–2001*. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/surveys/peqis/publications/2003017/>>. Acesso em: 19 set. 2005.

NEAD. *A Educação a Distância no Brasil*. Disponível em: <<http://www.uces.br/ucs/tplEad/ead/principal/eadbrasil>>. Acesso em: 18 set. 2005.

NEGRI, Antonio. *Cinco lições sobre Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NIELSEN/NETRATINGS. Disponível em: <<http://direct.www.netratings.com/>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

NITZKE, Júlio Alberto; FRANCO, Sérgio Kieling. Aprendizagem Colaborativa: utopia ou possibilidade? *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v.5, n.2, p.23-30, set. 2002.

NOGUEIRA, Mário. Ensino Superior a Distância: possibilidades e dificuldades. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.157/158, abr./set. 2002. Disponível em: <http://www.abt-br.org.br/portal/index.php?option=com_remository&Itemid=30&func=selectcat&cat=6>. Acesso em: 20 jun. 2006.

NOVA, Cristiane e ALVES, Lynn. Tempo, Espaço e Sujeitos da Educação a Distância. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.157/158, p.53-64, abr./set. 2002.

NUA. Disponível em: <<http://www.nua.com/surveys/>>. Acesso em: 17 set. 2005.

OLIVEIRA, Eloiza; NOGUEIRA, Mário Lúcio. Educação a distância e formação de professores: desafios e perspectivas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.157/158, p.95-103, abr./set. 2002.

O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. In: BARRY, A., OSBORNE, T. e ROSE, N. *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: University of Chicago, 1996. p.189-207.

OPEN OPTIONS. *Brief History of Open Source*. Disponível em: <<http://www.netc.org/openoptions/background/history.html>>. Acesso em: 11 set. 2005.

ORKUT. Disponível em: <<http://www.orkut.com>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

ORLAN. *Orlan*. Disponível em: <<http://www.orlan.net/>>. Acesso em: 12 jun. 2005.

ORTIZ, Lúcia Cunha. A fantástica descoberta da estrutura do DNA faz 50 anos. In: *Ciência e Cultura*, Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252003000200019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. SBPC, v.55, n.2, abr.-jun.2003.

PACHECO, Samuel. O Jogo da Imitação: o problema da avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.157/158, p.65-75, abr./set. 2002.

PAULA, Keila de; FERNEDA, Edilson; CAMPOS FILHO, Maurício. Elementos para implantação de cursos à distância. *Colabor@*, Curitiba, v.2, n.7, maio 2004. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n7/index1.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

PEREIRA, Ana Maria; MOTTA, Neide; PAULA, Viviane de. As atividades do tutor no curso de Pedagogia na modalidade a distância da Coordenação de Educação a Distância da UDESC. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.161/162, p.101-110, abr./set. 2003.

PETERS, Otto. *Didática do Ensino a Distância*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

PEZZINI, Anete; GRINGS, Eliane; MALLMANN, Marly. Processo Cooperativo Interdisciplinar e Construção de Programa de Capacitação de Professores do Ensino Superior em EAD. *Colabor@*, Curitiba, v.1, n.1, p.27-36, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n1/index1.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

PIROPO, B. *Usabilidade I: Interfaces Gráficas*. Disponível em: <<http://www.forumpcs.com.br/coluna.php?b=172055>>. Acesso em: 10 jul. 2006

PONTAROLO, Edilson; BERCHT, Magda; VICARI, Rosa. Diferentes abordagens de computação afetiva em sistemas multiagentes e sistemas tutores inteligentes. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.6, n.2, p.21-37, jul./dez. 2003.

PORTUGAL, Cristina. Hipertexto como instrumento para apresentação de informações em ambiente de aprendizado mediado pela internet. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.3, n.1, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&tpl=home>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

PPGIE. *Informática na Educação: Teoria e Prática*. Disponível em: <<http://www.pgie.ufrgs.br/revista/>>. Acesso em: 2 out. 2005.

PRAXEDES, Walter. A Diversidade Humana na Escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n.42, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/042/42wlap.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

RAMOS, Daniela. Aspectos pedagógicos e tecnológicos da concepção e desenvolvimento de propostas de e-learning. *Colabor@*, Curitiba, v.3, n.9, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n9/index1.htm>>. Acesso em: 16 out. 2005.

RAJASINGHAM, Lalita. The Future University in the Knowledge Society. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.2, n.4, fev 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inoid=928&sid=131>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

REVIEW OF CYBERGRACE. Disponível em: <<http://www.freeranger.com/chris/CybergraceReview.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2005.

REZENDE, Joffre M. *Tópicos Selecionados de História da Medicina e Linguagem Médica*. Disponível em: <<http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende>>. Acesso em: 25 abr. 2005.

RNP. *Rede Nacional de Ensino e Pesquisa*. Disponível em: <<http://www.rnp.br>>. Acesso em: 17 set. 2005.

RIBEIRO JR, Wilson A. *Introdução à Geografia*. Disponível em: <<http://warj.med.br/cie/geo05-3b.asp>>. Acesso em: 18 jul. 2004.

ROCHA, Cristianne. *Desconstruções Edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo* (Dissertação de mestrado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2000.

_____. *A Escola na Mídia: nada fora de controle*. (Tese de doutorado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2005.

RODRIGUEZ, Isabel. Teoria x EaD x Tempos Velozes. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.3, n.1, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&tpl=home>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

ROMERO FILHO, Carlos Augusto. *As Dimensões Escondidas do Universo*. Disponível em: <<http://www.fisica.ufpb.br/port/artigoCRF.htm>> . Acesso em: 10 abr. 2005.

ROMISZOWSKI, Alexandre. Editorial. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, Porto Alegre, v.1, n.2, dez 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infoid=640&sid=131>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

_____. Editorial. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.2, n.1, maio 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infoid=840&sid=131>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

ROMISZOWSKI, Hermelinda. Avaliação no Design Instrucional e Qualidade da Educação a Distância: qual a relação? *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.2, n.4, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infoid=928&sid=131>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

ROSÁRIO, Nísia M. *Mundo Contemporâneo, corpo em metamorfose*. Disponível em: <www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm>. Acesso em: 25 abr. 2005.

RUSSO, Mark. *Herman Hollerith: The World's First Statistical Engineer*. Disponível em: <<http://www.history.rochester.edu/steam/hollerith/>>. Acesso em: 25 ago. 2005.

SÁ, Ricardo. Educação à Distância: considerações preliminares de um percurso na UFPR. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.30, n.152/153, p.23-30, jan./jun. 2001.

SANT'ANNA, Denise B. Transformações do Corpo. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B.L. e VEIGA-NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.99-110.

SANTAROSA, Lucila *et al.* Formação de professores a distância e em serviço: ambiente TelEduc no projeto nacional de Informática na Educação Especial do MEC. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.4, n.2, p.37-48, dez. 2001.

SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Henriette; REZENDE, Flávia. Formação, mediação e prática pedagógica do tutor-orientador em ambientes virtuais construtivistas de aprendizagem. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.157/158, p.19-29, abr/set 2002.

SANTOS, Iolanda Montano. *Cuidar e curar para governar: as campanhas de saúde na escola*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, João de Deus. *Formação Continuada: cartas de alforria e controles reguladores*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 2006. Tese de Doutorado.

SANTOS, Lucíola; LOPES, José. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.29-38.

SANTOS, Marcílio. Implicações do uso de computadores em rede e a internet no ensino de enfermagem: sua utilidade e limitações. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.157/158, p.105-112, abr./set. 2002.

SCHILLING, Voltaire. *Mercator e a cartografia moderna*. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2002/12/11/001.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de Aprendizagem Baseados em Problemas: uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Colabor@*, Curitiba, v.1, n.2, p.10-19, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n2/index1.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2006.

SEIXAS, Louise Jeanty; VICARI, Rosa Maria. Avaliação de Ambiente e Ferramentas de Escrita Colaborativa em Rede. *Informática na Educação: teoria & prática*, PortoAlegre, v.5, n2, p.43-54, set. 2002.

SENNET, Richard. Risco. In: _____. *A corrosão do caráter*. Lisboa: Terramar, 2003.

_____. *Carne e Pedra*. Rio de Janeiro: Record, 2003a.

SIBILIA, Paula. *O Homem Pós-Orgânico – corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

SILVA, Luiz Carlos M. *Carlos Ptolomeu*. Disponível em: <<http://geocities.yahoo.com.br/saladefisica9/biografias/ptolomeu.htm>>. Acesso em: 18 julho de 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Zuleide. Educação a Distância: um re-significado. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.31, n.163/166, p.137-144, set. 2004.

SIMÃO NETO, Antonio. Planejando EAD: uma tipologia das formas de educação a distância com base nos meios utilizados e no grau de interação entre os agentes. *Colabor@*, Curitiba, v.1, n.4, p.51-68, maio 2002. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n4/index1.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2006.

SLOCZINSKI, Helena e SANTAROSA, Lucila. Compartilhando e aprendendo junto com o aluno - experiências de processo mediado pela Web. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.7, n.1, p.63-82, jul./dez. 2004.

SOMMER, Luís Henrique. Novas Tecnologias: que mundo produzimos? In: SCHMIDT, Saraí. *A Educação em Tempos de Globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOUSA, Carlos Alberto de. "Decifra-me ou devoro-te": a Universidade na era virtual. In: *Colabor@*, Curitiba, v.1, n.4, p.3-15, maio 2002. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n4/index1.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2006.

SOUZA, R.M.; GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 79, p.39-63, ago. 2002.

STELARC. *Stelarc*. Disponível em: <<http://www.stelarc.va.com.au>>. Acesso em: 12 jun. 2005.

STERNE, Jonathan. Thinking the Internet - Cultural Studies Versus the Millennium. In: JONES, Steven. (ed.). *Doing Internet Research: Critical Issues and Methods for Examining the Net*. New York: Sage Publications, 1999, p.257-284.

STILLWELL, Cinnamon. *San Francisco Is Nanny State*. Disponível em: <<http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/gate/archive/2005/02/08/cstillwell.DTL>>. Acesso em: 22 abr. 2005.

STRUCHINER, Miriam *et al.* Elementos fundamentais para o desenvolvimento de ambientes construtivistas de aprendizagem à distância. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.26, n.142, p.3-11, jul./set. 1998.

SUBTIL, Maria José. Considerações gerais sobre a Educação a Distância a partir da perspectiva de alguns autores. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.5, n.1, p.25-30, mar. 2002.

TANNOUS, Katia; RODRIGUES, Sueli. Aplicación de Herramienta de Educación a Distancia como Soporte Didáctico a la Enseñanza en Ingeniería Química. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.1, n.2, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inford=640&sid=131>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

TELECO. *Banda Larga de Internet no Brasil*. Disponível em: <<http://www.teleco.com.br/blarga.asp>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

TERRA. *Anos 90: o desenvolvimento da internet*. Disponível em: <<http://tecnologia.terra.com.br/internet10anos/interna/0,,OI541825-EI5026,00.html>>. Acesso em: 11 set. 2005.

TIJIBOY, Ana Vilma *et al.* Aprendizagem Cooperativa em Ambientes Telemáticos. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.2, n.1, p.19-28, maio 1999.

TIJIBOY, Ana Vilma, OTSUKA, Joice e SANTAROSA, Lucila. "Navegando pelo mundo": ambiente de aprendizagem telemático interdisciplinar. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.25-42, 1998.

TIMM, Maria Isabel; SCHNAID, Fernando; AMORETTI, Maria Suzana. Elaboração de Projetos, Hipermídia e *E-learning-by-doing*: ferramentas pedagógicas para o ensino de engenharia. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.6, n.2, p.39-57, jul./dez. 2003.

TORI, Romero. A Distância que Aproxima. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.1, n.2, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inford=640&sid=131>>. Acesso em: 16 out. 2005.

TRENTIN, Marco Antônio; TAROUÇO, Liane M. R. Proposta de utilização de um laboratório virtual de física na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.5, n.2, p.54-60, set. 2002.

TURKLE, Sherry. *A Vida no Ecrã – a identidade na era da Internet*. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

UNIVERSITIES.COM. Disponível em: <<http://www.universities.com/>>. Acesso em: 19 set. 2005.

VALENTINI, Carla; FAGUNDES, Léa. Ambiente virtuais de aprendizagem: sistema, organização e interação. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.4, n.2, p.109-117, dez. 2001.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992. p.68-95.

VARELA, Julia. Categoriais Espaço-temporais e socialização escolar. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Escola Básica na virada do século*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p.37-56.

VARELLA, Péricles; VERMELHO, Sonia Cristina; SILVA, Ana Carolina da. A experiência da UCPR na implantação das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior. *Colabor@*, Curitiba, v.1, n.1, p.37-45, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n1/index1.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A Ordem das Disciplinas*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1996.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org.) *Caminhos Investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1996a. p.19-31.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000a. p.179-217.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-118.

_____. De geometrias, currículos e diferenças. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 79, p.163-186, ago. 2002.

_____. Currículo e Telemática. In: MOREIRA, Antônio F. B. e MACEDO, Elizabeth (orgs) . *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto, Portugal: Porto, 2002a. p.53-64.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B.L. e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze – ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas*. Texto digitado, 2006.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.207-226, 1995.

WERTHEIM, Margaret. *Uma História do Espaço: de Dante à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WGIG. *Working Group on Internet Governance*. Disponível em: <<http://www.wgig.org/>>. Acesso em: 11 set. 2005.

WHITROW, G.J. *O Que É Tempo? Uma visão clássica sobre a natureza do tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WIKIPEDIA. *Cibernética*. Disponível em: <[http://es.wikipedia.org/wiki/CibernÃ©tica](http://es.wikipedia.org/wiki/Cibern%C3%A9tica)>. Acesso em: 16 abr. 2005.

_____. *Wikipédia*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/>>. Acesso em: 22 maio 2006.

WILBUR, Shawn. An Archeology of Cyberspaces: virtuality, community, identity. In: PORTER, David. *Internet Culture*. New York: Routledge, 1997. p.5-22.

WIRED. Disponível em: <<http://www.wired.com>>. Acesso em: 17 jan.2006.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.