

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ
DOUTORADO

ESPAÇOS E INTERFACES CULTURAIS PARA A IMPLANTAÇÃO DA
EDUCAÇÃO ONLINE:

- um diálogo entre os impasses que emergem da introdução dos novos paradigmas no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

RENATA BISCAIA RAPOSO BARRETO

Rio de Janeiro
MAIO/2010

Programa de Pós-graduação UFRJ

Doutorado

**ESPAÇOS E INTERFACES CULTURAIS PARA A IMPLANTAÇÃO DA
EDUCAÇÃO ONLINE:**

**- um diálogo entre os impasses que emergem da introdução dos novos paradigmas nas
Instituições de Ensino Superior**

Renata Biscaia Raposo Barreto

Tese apresentada ao Programa de Pós
Graduação, em Educação, da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro com vistas à qualificação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Rio de Janeiro
2010



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: **“Espaços e interfaces culturais para implantação da educação on-line – um diálogo entre os impasses que emergem da introdução de novos paradigmas das instituições de ensino superior”**

Elaborada por: **Renata Biscaia Raposo Barreto**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Renato José de Oliveira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2010

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Prof. Dr.ª Mônica Pereira dos Santos

Prof. Dr.ª Carmen Teresa Gabriel Anhorn

Prof. Dr.ª Lucia Regina Goulart Vilarinho

Prof. Dr.ª Edméa Oliveira dos Santos

Dedico esse trabalho a todos os que pensam em rede e vibram com a idéia de uma sociedade mais justa, espaçosa, entrelaçada, capaz de compartilhar conhecimentos, saberes, culturas e tecnologias. Uma sociedade que faz das diferenças uma riqueza dialógica e que propicie presença a todas as pessoas e todos os seres.

AGRADECIMENTOS

Refletir sobre a rede ensinou-me algo muito importante: não estamos sós, não fazemos nada que não tenha sido iniciado por outras pessoas em algum lugar, no tempo e no espaço. Ao buscar os encadeamentos que me levaram a concluir esta tese volto no tempo e vejo meu avô dando-me a conhecer os “Lusíadas” e contando-me dos grandes navegadores, meus pais, trabalhando sem cessar e acreditando que o melhor que tinham a me oferecer era a possibilidade do conhecimento e, toda minha numerosa família de tios, avós, irmãos, primos e sobrinhos que com carinho e incentivo colocaram milhares de expectativas ao longo do meu caminho. Nos dias de hoje, compartilho com meu marido, José Antonio, a trama mais fantástica de nossa rede, nossos filhos: Igor, Víctor e Nathália. A todos dedico o esforço e alegria dessa conquista.

Mas a rede mesmo, que ousou buscar entender e participar começou muito antes de toda nossa geração. Começou com a primeira palavra falada e os primeiros símbolos talhados para comunicar sentidos. Consciente disso, não posso deixar de agradecer a todas as almas valentes, que desde o início dos tempos se esforçaram para propagar o conhecimento e fazê-lo seguir adiante, com altruísmo. Sem elas, os autores que serviram de base aos meus estudos talvez não tivessem sequer começado. Mas, por terem começado e seguido adiante, agradeço a todos, incluindo os que não citei.

Hoje é impossível deixar de notar a relevância das contribuições de algumas pessoas para a conclusão de um trabalho como este. Portanto, gostaria de registrar meus agradecimentos especiais a professores, colegas e amigos, que têm acompanhado esse momento especial de minha trajetória de vida:

Aos professores que aceitaram fazer parte da banca examinadora desta tese, trazendo com seu olhar distanciado, relevantes contribuições: Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos, de quem tive a honra de ser aluna e atuar junto no Projeto Escola de Gestores. Suas contribuições para a construção metodológica deste trabalho foram imprescindíveis; Prof^a Dra Carmen Teresa Gabriel Anhorn, atual coordenadora do PPGGE. Sem suas contribuições não seria possível desenhar a trajetória do conceito de cultura da rede; Prof^a Dr^a Lucia Regina Goulart Vilarinho, com quem tive o privilégio e a honra de compartilhar a experiência do mestrado e de quem aprendi os primeiros passos da investigação científica; e, a Prof^a Dr^a Edméa Oliveira dos Santos cuja experiência e contribuições para o desenho

da educação online foram significativas e inspiradoras. Um agradecimento muito especial também aos professores suplentes que emprestam seu nome e brilho para a composição desta banca: Prof^a Dr^a Maria Margarida Pereira de Lima Gomes e Prof. Dr. Marco Antonio da Silva.

À Daniela, anjo da guarda especial, pelo incentivo, encorajamento, interlocução e especialmente, pelos diversos “empurrões” e chamadas à realidade quando as tramas da rede eram muito profundas.

À Marcia, amiga dedicada e incentivadora, admiradora da rede e grande interlocutora integrada às novas tecnologias. Obrigada pelo carinho e atenção especial na elaboração do *Resumé*. Da mesma forma agradeço ao Januário, sobrinho, amigo, colega e pai do nosso *tesouro* e alegria atual, minha sobrinha neta, Helena. Obrigado pelo carinho na elaboração do *Abstract* desta tese.

Aos colegas e professores do PPGE da Faculdade de Educação da UFRJ e do grupo de pesquisa Ética na Educação – GPEE – com quem compartilhei agradáveis momentos de troca e reflexão.

Aos amigos Luiz Mendes, Josilda da Silva Moura, Cristina Racca, Barbára Crim e Maria Luiza Passos, obrigado pelo apoio e incentivo nas diversas circunstâncias de trabalho e de vida.

Sinceros agradecimentos aos professores e colegas que aceitaram colaborar com essa pesquisa e cederam parte de seu tempo respondendo aos questionamentos indispensáveis.

Finalmente, meus maiores agradecimentos e admiração, ao Prof. Dr. Renato José de Oliveira, professor, amigo e orientador que com seus sábios conselhos, conhecimentos significativos e exímia paciência ajudou-me a consolidar muitas das ideias que germinavam durante a organização desta tese. Seu domínio da retórica e da teoria da argumentação e sua disposição à interlocução e à dialogicidade deram-me a segurança necessária para seguir adiante.

Agradeço, por último, ao D’us de meu coração e compreensão, por trazer à minha rede todas essas pessoas, experiências e conhecimentos que muito contribuíram para as oportunidades que tive e realizar as bênçãos que recebi.

*O Universo está sempre em presença das fontes
que presidiram seu nascimento. O Universo não
está acabado...*

Ilya Prigogine, 1998

**Espaços e Interfaces Culturais para Implantação da Educação On-line
- um diálogo entre os impasses que emergem da introdução de novos paradigmas nas
Instituições de Ensino Superior.**

Renata Biscaia Raposo Barreto

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

RESUMO

Ao investigar os espaços e interfaces culturais para a implantação da educação on-line, essa tese argumenta a favor do paradigma da rede e provoca a discussão entre os impasses gerados por sua introdução no âmbito das instituições de ensino superior. Uma das hipóteses centrais deste trabalho é de que a Internet é o espaço sociotécnico que abre a possibilidade de ressignificação dos modelos paradigmáticos tradicionais, presentes tanto na educação presencial como a distância. Para problematizar tais questões, três pontos fundamentais foram focados em nossa revisão teórica: o desenvolvimento da concepção da cultura da interface, as bases do paradigma da rede, sustentado no tripé da dialogicidade, complexidade e do construcionismo e, por fim, a idéia da educação online como resultado dessa ressignificação cultural. A investigação, tanto da parte teórica como da parte prática, tomou como viés metodológico a análise retórica e a teoria da argumentação, a partir, principalmente, das contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Os argumentos analisados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário a professores atuantes em três instituições de ensino superior, no Estado do Rio de Janeiro. Este instrumento permitiu saber se eles identificam essa mudança, ao que a associam e como reagem a ela. A adesão ou não à tese de que a Internet é uma interface que viabiliza mudanças culturais que podem ressignificar práticas educativas permitiu-nos constatar a existência de três categorias para análise retórica, duas delas inspiradas em Eco: “apocalípticos”, “integrados” e “conciliadores”. Concluímos que os “conciliadores”, ao mesmo tempo críticos e dialógicos, são os que efetivamente, “tecem” a rede e realizam as transformações. Cabe a eles incorporarem as marcas e tecnologias que dão suporte à construção, compreensão e percepção crítica das mudanças necessárias à implantação da educação on-line.

PALAVRAS CHAVES: Educação on-line; cultura da interface; paradigma da rede; análise retórica

Spaces and Cultural Interfaces for Implementation of Online Education
- A dialogue between the impasses that emerge from the introduction of new
paradigms in higher education institutions.

ABSTRACT

By investigating the cultural spaces and interfaces for the deployment of online education, this thesis argues for the paradigm of network and provokes discussion among the barriers caused by their introduction of higher education. One the central hypothesis of this paper is that the Internet is the sociotechnical space that opens up the possibility of resignification of traditional paradigmatic models, both the present education as the distance. To discuss these questions, three fundamentals points were focused on our theoretical review: developing the concept of interface culture, the foundations of the paradigm of the network, supported on the tripod of dialog, complexity and constructivism and, finally, the idea of education online as a result of this cultural resignification. The investigation of both the theoretical and the practical part, took as methodological bias rhetorical analysis and argumentation theory, based mainly on the contributions of Perelman and Olbrecht-Tyteca. The arguments were obtained by applying a questionnaire to teachers working in three higher education institutions in the State of Rio de Janeiro. It has permitted them identify whether this change, linking and how they react to it. The association or not to thesis that the Internet is an interface that facilitates cultural changes that can reframe educational practices has enabled us to establish the existence of three categories for rhetorical analysis, two of them inspired by Eco: "apocalyptic" and "integrated" and " conciliators". We conclude that the 'conciliators', at the same time as critical and dialogical, they are effectively "weave" the network and perform the transformations. It is for them to incorporate the brands and technologies that support the construction, comprehension and critical perception of the necessary changes to the deployment of online education.

KEYWORDS: online education; cultural interfaces; network paradigm; rhetorical analysis.

Espaces et Interfaces culturels pour l'implantation de l'Éducation en ligne
- un dialogue entre les impasses qui émergent de l'introduction de nouveaux
paradigmes dans les Institutions de l'enseignement supérieur

Renata Biscaia Raposo Barreto
Directeur de recherche: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Résumé

En examinant les espaces et les interfaces culturels pour l'implantation de l'Éducation en ligne, cette thèse argumente en faveur du paradigme du réseau et provoque la discussion entre les impasses engendrées en raison de son introduction au sein des institutions de l'enseignement supérieur. L'une des hypothèses centrales de ce travail est que l'Internet est l'espace infothèque qui ouvre la possibilité de resignification des modèles paradigmatiques traditionnels, présents aussi bien dans l'éducation présentielle que dans celle à distance. Pour mettre en examen de telles questions, trois points fondamentaux ont été visés dans notre révision théorique: le développement de la conception de culture de l'interface; les bases du paradigme du réseau, soutenues dans la triade de la dialogicité, de la complexité et du constructionnisme et, finalement, l'idée de l'éducation en ligne comme résultat de cette resignification culturelle. L'investigation, tant de la partie théorique que de la partie pratique, a pris le biais méthodologique de l'analyse rhétorique et de la théorie de l'argumentation, à partir, notamment, des contributions de Perelman Olbrecht-Tyteca. Les arguments ont été obtenus à travers l'application d'un questionnaire soumis à des professeurs de trois institutions de l'enseignement supérieur de l'état de Rio de Janeiro. Cet instrument nous a permis de savoir s'ils identifient ce changement, à quoi ils l'associent et comment ils y réagissent. L'adhésion ou non à la thèse que l'Internet est une interface qui viabilise des changements culturels, qui peuvent resignifier les pratiques éducatives nous a permis de constater l'existence de trois catégories pour l'analyse rhétorique, deux parmi lesquelles inspirées d'Humberto Eco: "les apocalyptiques", "les intégrés", et les conciliateurs. On a conclu que les "conciliateurs", en même temps critiques et dialogiques, sont ceux qui tissent, effectivement, le réseau et réalisent les transformations. Il revient à eux d'incorporer les marques technologiques qui donnent support à la construction, compréhension et perception critique des changements nécessaires à l'implantation de l'éducation en ligne.

Mots clés: Éducation en ligne, culture de l'interface, paradigme du réseau, analyse rhétorique.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professores por Moradia	148
Quadro 2: Professores por formação	149
Quadro 3 : Etapas para implantação da educação on-line	151
Quadro 4: Possui computador	152
Quadro 5: Faz uso regular do computador	152
Quadro 6: Recursos mais utilizados	153
Quadro 7: Utilização nas atividades docentes	153
Quadro 8: Recursos da Internet mais utilizados	153
Quadro 9: Possuem Página na Internet	153
Quadro 10: Atualizações sugeridas	155

LISTA DE TABELAS

TABELA 1(IA) : Gênero	165
TABELA 2 (IA): Faixa Etária	165
TABELA 3 (IA): ESCOLARIDADE	165
TABELA 4: ÁREA DE FORMAÇÃO	166

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1

114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I O CIBERESPAÇO COMO POSSIBILIDADE DE ESTAR EM REDE	31
1.1 O Conhecimento Como Rede	31
1.2 O design da rede	32
1.3 Educação a Distância e Educação On-line:	34
1.4 Os paradigmas direcionadores: o que sustenta a “educação on-line”?	40
1.5 Hipóteses e Pressupostos: mapeando os paradigmas orientadores para um paradigma da rede.	41
II REVISANDO AS BASES PARA UM “PARADIGMA DA REDE”	53
2.1 A dialogicidade e a dialética	54
2.1.1 Dialogicidade e linguagem	58
2.1.2 A guinada conceitual da linguagem	58
2.1.3 As contribuições da nova retórica para a dialogicidade	61
2.2 A complexidade	65
2.2.1 A complexidade em Morin	66
2.2.2 As contribuições de Prigogine para a epistemologia do pensamento complexo	68
2.2.3 Complexidade: o reino da incerteza	70
2.3 O construcionismo: construtivismo & sociointeracionismo	72
2.3.1 O construcionismo em Maturama e Varela	75
2.3.2 O construcionismo na base das relações sociais	81
III CULTURA DA REDE: A CONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA NOVA CULTURA QUE EMERGE DAS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	87
3.1 Mapeando o conceito de cultura, uma trajetória descrita em trem movimentos: o da história, o da semiótica e o das idéias	89
3.2 A concepção da cultura na “pós-modernidade” (ou modernidade tardia?)	95
3.3 O que é interface?	101
3.4 Internet e o ciberespaço	106
3.5 Delineando a cultura da rede ou cibercultura	110
3.6 A contextualização pedagógica da cultura da rede	116
IV POR QUE EDUCAÇÃO ON-LINE ? A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA	
4.1 As diversas convergências de sentido para definição de educação on-line:	121
4.2 Educação On-line: da narração à criação	123
4.3 Uma ecologia cognitiva em rede	125
4.4 Contextos para construção de sentidos na educação	129
4.5 Ambientes digitais de aprendizagem como interface gerenciadora dos “lugares” de construção de “conhecimentos confiáveis”	132 135

V APOCALÍPTICOS OU INTEGRADOS? ABORDAGEM RETÓRICA DOS ARGUMENTOS APRESENTADOS POR PROFESSORES DE TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	139
5.1 Elementos da teoria da argumentação e da análise retórica	140
5.2 Descrição da Instituição A	145
5.2.1 A Instituição A e as novas tecnologias	149
5.2.2 Resultados obtidos na fase inicial das estratégias do Núcleo	152
5.2.3 Instituição A: fase final de pesquisa	157
5.3 Descrição da Instituição B	158
5.3.1 O desenho do curso	160
5.4 Descrição da Instituição C	162
5.4.1 O objeto de observação	163
5.5 Dados Gerais da pesquisa	164
5.6 Atuação e impressões do professor na educação on-line	168
5.7 O que é a educação a distância, na internet, na visão dos professores	181
5.8 As relações entre internet, educação e mudanças culturais	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212
ANEXO 1	218

INTRODUÇÃO

Nossa intenção ao elaborar a presente tese sobre o processo de implantação da educação online visa, antes de mais nada, investigar sua relação imbricada com a formação da “cultura da interface”¹, da cultura da rede e a ressignificação de modelos paradigmáticos da tradição formal ainda presentes nas práticas pedagógicas, sejam presenciais ou a distância. Pretendemos, também, contribuir com o desenho do paradigma da rede que, a nosso ver, é o paradigma que pode conduzir a compreensão das novas marcas que permeiam as relações sociais, formando redes imbricadas, autônomas e, ao mesmo tempo, em constante interatividade. Trabalhamos com a hipótese de que o novo paradigma nos permite dialogar tanto com as marcas da modernidade, que ainda se impõem, e com a chamada “pós-modernidade”, um tempo ainda indefinido, acusado de ater-se a argumentos inconsistentes. Em que tempo, então, o paradigma da rede se coloca? Eis uma das questões que nos guia.

A argumentação, especialmente a partir das contribuições de Perelman (2004, 2005), Reboul (2004) e Meyer (1998), foi o viés metodológico pelo qual conduzimos nossa análise. A educação superior foi o campo observado e os professores, os atores da pesquisa. A formação de professores e sua relação com as novas tecnologias tem sido nosso objeto de estudo desde a especialização em Informática Educativa, em 1994, até o Mestrado em Educação, em 2003,

¹ Segundo Jonhson (2001) trata-se de uma cultura em formação relacionada aos produtos que surgem das relações que os seres humanos estabelecem entre si por intermédio das tecnologias digitais e do ciberespaço.

quando nos preocupamos em esclarecer os mitos que se formam na relação educação-tecnologia e buscamos formas de intervenção que levassem à quebra desses mitos. Que a utilização da tecnologia como interface pedagógica seja rejeitada, mas que o seja através de livre reflexão e não por sujeição à força de mitos. Este trabalho contribuiu para a percepção de que a tecnologia pode alcançar uma dimensão para além da própria tecnologia, quando entendida como interface dialógica, capaz de conduzir diálogos recursivos que, em tese, podem quebrar uma das principais marcas da modernidade²: a centralidade do sujeito nele mesmo, ou seja, a própria subjetividade.

O mundo está em rede. Seu movimento se faz de forma imbricada, envolvendo os diversos setores da sociedade que precisam responder às transformações que ocorrem a sua volta. As transformações resultam da tensão entre o desenvolvimento acirrado provocado pela evolução tecnológica da qual participamos e as gritantes diferenças e desigualdades que enquadram nosso país, no mundo globalizado, como em desenvolvimento. Essa tensão se dá não somente na dimensão econômica, na tecnológica e na política, mas, especialmente, no espaço das produções humanas, onde encontramos o legado da cultura, do conhecimento, da ética e dos saberes produzidos. O Brasil é um desses reféns da expansão tecnológica lutando pela superação da defasagem e das desigualdades, em busca de soluções que lhe facultem ocupar esse espaço.

O avanço tecnológico é responsável por novos produtos, novas linguagens e novos espaços, que vão adentrando o cenário mundial e sendo incorporados ao cotidiano social,

² Habermas (1998:27) remete a Hegel a idéia da “subjetividade” como o “princípio dos tempos modernos”.

arregimentando os segmentos mais atentos e desconsiderando os mais frágeis e carentes. Esses, muitas vezes, impossibilitados em termos técnicos, estruturais e de formação de acompanhar esse ritmo. O movimento provocado pelas novas tecnologias de comunicação e informação é múltiplo, multifacetado e acelerado, e se torna cada vez mais complexo e quase impossível de ser revertido. É, também, um processo com características recursivas³, apoiado em recursos imbricados. Morin (2001), ao elaborar as bases do pensamento complexo, observa que essas características recursivas em movimento imbricado ocorrem em sistemas complexos, o que impede ou dificulta a reversão. Em nossa pesquisa anterior sobre o redimensionamento do papel do professor através do uso da internet⁴, defendemos que, se parece difícil reverter esse processo, devemos, no entanto, enfrentá-lo. A democratização ou socialização dos avanços tecnológicos se dá num ritmo muito inferior àquele com que as tecnologias se produzem e deixam suas marcas na sociedade. Acreditamos então que, se queremos diminuir essa distância devemos colaborar com a democratização do uso das tecnologias, apresentando-a e estimulando seu uso em todos os segmentos sociais. Assim, entendemos que a educação, por ser um campo que privilegia o diálogo entre o novo e o velho e que, por suas finalidades históricas, detém os meios formais para a disseminação dos resultados desse diálogo, é o caminho que poderá viabilizar esse processo (LÉVY, 2001b e MORAES, 2000).

Face ao exposto, podemos indagar: qual seria, então, o caminho para amenizar este quadro, promover a integração desses recursos e contribuir para a implantação da Educação On-line

³ Para Morin (2001:108) recursividade “é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu”.

⁴ Dissertação de mestrado defendida em agosto 2003- UNESA/RJ

com suas características recursivas, dinâmicas e promotoras de interatividade⁵? Entendemos que a resposta pode estar numa visão que faz da tecnologia não apenas um mero recurso ou ferramenta que possibilita a extensão do ser humano em suas dimensões física e cultural, mas uma interface comunicacional, através da qual ele interage com o mundo, cria e recria cultura, acessa meios de produção, de informação e de educação continuada. Tomando-a, então, como aliada no processo de formação humana, cultural e cidadã, o sujeito pode alcançar uma dimensão de autonomia e prontidão que lhe permite navegar com segurança no século que se inicia. A era em que adentramos se caracteriza, segundo Moraes (2001)⁶, como a “Era das Relações”, onde informação, comunicação e conhecimento são chaves para o desenvolvimento pessoal e interpessoal. Este quadro exige que escolas e universidades tracem novas metas e ressignifique marcas culturais de forma a reescrever o compromisso que as justificam, junto à sociedade, de formar cidadãos conscientes e participativos. Tais metas devem expressar as tendências e demandas do momento histórico e social no qual essas instituições se inserem. O destino de cada instituição depende da forma como ela articula sua missão fundamental com as necessidades do todo do qual ela é parte. Seu movimento deve seguir a cadência de sua época. A “era relacional”, segundo Moraes (idem: 25), é a era da multiplicidade, da interatividade, da diversidade, da descentralização, da solidariedade e da rede. Esses conceitos, que serão abordados ao longo deste trabalho, funcionam como parâmetros para o ritmo e o movimento que deverão conduzir o mundo da Era da Informação (CASTELLS, 1999) à Era do Conhecimento⁷. Esse é o ritmo que a

⁵ Para Lévy (1999) interatividade é possível a partir de meios técnicos que permitem que os participantes da comunicação sejam ao mesmo tempo emissores e receptores da mensagem

⁶ MORAES, M. C. – O Paradigma Educacional Emergente – SP, Papirus, 2001.

⁷ LATRES, H. M. M. – Indicadores da Era do Conhecimento: pautando novas políticas para a América Latina - Sexto Taller de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericano e Interamericano: medir el conocimiento para la transformación social – Buenos Aires, 2004.

educação, tanto nos espaços formais como nos não formais e, especialmente, nos informais, vem aos poucos adotando. Foi a partir da reflexão acerca desse ritmo e das marcas culturais em formação que nos propomos investigar os espaços e as interfaces por meio das quais professores do ensino superior percebem e contribuem para uma cultura que se desenha a partir dessas novas estruturas de linguagem, suportes midiáticos e novidades tecnológicas e que permitem a participação ativa no novo “espaço antropológico” (LÉVY, 1998) de produção de conhecimento e cultura: o ciberespaço.

Assim, o objetivo desta tese é, por meio de uma abordagem qualitativa centrada nas contribuições da retórica, investigar os espaços e as interfaces culturais para a implantação da educação on-line orientando-nos através das evidências da ressignificação cultural encontradas nos argumentos de professores do ensino superior, atuantes em três instituições do Município do Rio de Janeiro.

Os elementos da nova retórica nos permitiram eleger, durante a análise, três categorias de argumentos encontrados nos discursos dos professores investigados. Duas dessas categorias foram inspiradas em Eco: “Apocalípticos” que inclui os discursos marcados por uma profunda desconfiança e pessimismo em relação às tecnologias de EaD na educação e os “Integrados” que envolvem os argumentos otimistas ou excessivamente fascinados pelos avanços tecnológicos. Junto a estas, surgiu uma terceira categoria, que designamos “Dialógicos” para identificar os argumentos que escapam dessa dicotomia estereotipada e buscam problematizar as situações recorrentes da educação on-line, afastando os excessos e aceitando os riscos de uma negociação provisória. Em educação, veremos mais a frente que

essa dinâmica pode nos conduzir à construção de “conhecimentos confiáveis” (OLIVEIRA: 2005). Essas categorias, em alguns momentos, nos permitiram analisar a relação entre a emergência da educação on-line e o processo de ressignificação cultural decorrente de um novo paradigma: o paradigma da rede.

A definição do objeto: a relação entre Educação On-line e cultura da interface

O objetivo deste trabalho é investigar se, e como, a emergência da cultura da “interface” tem relação com a implantação da educação on-line que, nas instituições de ensino superior, traz um novo desenho às relações pedagógicas ao proporcionar o envolvimento ativo dos professores com seus alunos e com o conhecimento. A hipótese é de que esse envolvimento em rede (on-line) auxilia e sustenta o diálogo entre os impasses ou incompatibilidades presentes na implantação da Educação On-line, no âmbito destas instituições, de forma a abrir caminhos para uma ressignificação cultural. Alguns dos impasses que apontamos inicialmente são: entre o “*modus operandi*” que define a organização tradicional das instituições de ensino superior e os modelos alternativos que se desenham a partir das novas interfaces que se oferecem à educação; entre o modelo formal de comunicação e as linguagens de estrutura redial; entre a prática de ensino bancária (FREIRE, 2001) customizada em muitas salas de aula presenciais e centradas no professor, e a prática problematizadora (idem) estimulada pelas interfaces interativas.

Desde 2005, o Ministério de Educação e Desporto (MEC), através do Decreto 5622 de 19/12/2005 que regulamenta o art. 80 da Lei 9394 de 20/12/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definiu os procedimentos para a regulamentação do ensino a distância

em instituições de ensino superior já credenciadas para o ensino regular. Temos observado que certas dificuldades encontradas em algumas das instituições que desejam seguir estas orientações residem não somente nas dificuldades técnicas e operacionais, mas, ainda, nas diversas incompatibilidades referidas no parágrafo anterior. Tais incompatibilidades criam impasses, especialmente, na inclusão no currículo, de disciplinas semipresenciais e disciplinas a distância, tanto nos cursos de graduação como nos de pós-graduação. Procuraremos mostrar que estes impasses se tornam mais emergentes a partir da entrada brusca dos novos paradigmas que estão no bojo dessa modalidade e, dessa forma, contribuir para a compreensão e também para o desenho do próprio “paradigma da rede”.

A palavra *paradigma* foi utilizada por Kuhn (2001) para designar modelos teóricos que servem de orientação à produção científica em diversos campos. Para este autor em cada momento histórico haveria um paradigma dominante que influenciaria a visão social de uma época. Quando novos paradigmas surgem no horizonte social, entram em disputa com os paradigmas tradicionais, gerando uma “revolução” científica e de pensamento. Muitos teóricos de nossos dias, como Lévy (1993), Morin (2000) e Boaventura de Souza Santos (2008), por exemplo, entendem que, por conta dos avanços tecnológicos, estamos vivendo esse momento de revolução, no qual diferentes paradigmas se enfrentam. Sodré (2002: 12), no entanto, adverte para a inadequação conceitual do termo “revolução” para designar, o que ele chama de efeito da “mutação tecnológica”, que se trata “da maturação tecnológica do avanço científico” (idem: 13). Para ele, essa mutação resulta em “hibridização e rotinização de processos de trabalho e recursos técnicos já existentes em outras formas”. Hibridizam-se as “velhas formações discursivas (texto, som, imagem), dando margem ao aparecimento do

que se tem chamado de hipertexto ou hiperímia” (ibidem: 13). Segundo este autor, o “novo” consiste no “aumento do deslocamento ou distribuição de pessoas e bens no espaço” e o termo “revolução” também não seria adequado para descrever tal processo, porque implica o inesperado, o “vigor ético de um novo valor” e, para ele, as transformações tecnológicas da informação têm-se mostrado “francamente conservadoras das velhas estruturas de poder”. Concordamos com ele nesse sentido. As velhas estruturas permanecem vivas rechaçando as ameaças de ressignificação, mas apostamos também na possibilidade de diálogo entre essas “velhas estruturas” e os modelos alternativos que se impõem mesmo que através de formas híbridas. Procuraremos falar, então, não em “revolução”, mas em “ressignificação”, para descrever as implicações desse diálogo no desenho de um novo paradigma. Neste trabalho optaremos pela visão de paradigma apresentada por Morin (2001, 3ª Ed.) de abordagem complexa, ou seja, uma abordagem que, em vez de eliminar os paradigmas oponentes, os inclui no jogo das formulações epistemológicas. Assim, o paradigma da complexidade é incluyente. Mesmo as ideias aparentemente opostas são pertinentes e se relacionam de forma a criar novos sentidos.

A partir dessa abordagem, argumentaremos que a maioria dos impasses aos quais nos referimos advêm de um choque cultural provocado por padrões “híbridos” de comportamento e pelos papéis alternativos que professores, seus alunos e até mesmo as instituições assumem por conta da introdução dos produtos resultantes da “mutação tecnológica” em seu cotidiano educacional. Observamos, inicialmente, que muitos projetos de Educação On-line, em algumas instituições, não avançam e, quando o fazem estão, na verdade, transpondo elementos do ensino tradicional, quer a distância ou presencial, para essa modalidade. Assim,

pretendemos ainda analisar essas incompatibilidades, buscando, através delas mesmas, compreender e interpretar uma nova cultura.

Para tanto, propusemo-nos, a partir de uma abordagem qualitativa centrada nas contribuições da retórica, investigar as evidências da ressignificação cultural na emergência da implantação da Educação On-line, através das falas e argumentos de professores do ensino superior, atuantes em três instituições do Município do Rio de Janeiro. É deste “lugar”, que procuramos analisar como os professores argumentam e se colocam frente às situações e questões que emergem do contato entre o modelo cultural tradicionalmente posto no âmbito das relações de ensino-aprendizagem e o modelo alternativo trazido pelos paradigmas que sustentam a ideia da Educação On-line.

Os Aspectos Metodológicos: como organizar e solucionar o confronto entre as ideias?

Os procedimentos metodológicos definidos para a coleta, leitura, comparação, análise documental e das informações pertinentes aos objetivos desta pesquisa, foram conduzidos de acordo com os pressupostos da teoria da argumentação (PERELMAN, 2005) e da leitura retórica (REBOUL, 2004). Esses pressupostos orientaram nosso trabalho em suas diversas etapas, a saber: descrição do campo, definição dos objetivos, escolha das estratégias de abordagem dos sujeitos e atores da pesquisa, construção dos instrumentos de coleta de informações, tratamento das informações, descrição e análise retórica dos argumentos apresentados pelos sujeitos da pesquisa. O eixo central sustentou-se, especialmente, num grupo de professores que atuam em três instituições de ensino superior do Município do Rio

de Janeiro: uma pública e duas privadas. Todas três investem em projetos específicos de educação on-line: a Instituição A investe num programa próprio de educação a distância, buscando caminhos para a regulamentação desse segmento em suas práticas curriculares; a Instituição B atua como base para um projeto de ressignificação de gestores da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro encampando um programa de especialização através da Internet e, por fim, a Instituição C que atua na educação on-line a um tempo considerável e que por conta de sua *expertise* foi terceirizada por grandes empresas como parceira do segmento “universidade corporativa” para o desenvolvimento de pessoas. Os sujeitos envolvidos nesses programas, como professores-tutores, constituíram diferentes perfis que serão analisados nos capítulos posteriores. Através das respostas desses professores ao questionário (Anexo 1), analisamos os argumentos que evidenciam a relação que estabelecem, em sua prática, com a educação on-line. Veremos que esses argumentos revelam as incompatibilidades, as resistências, a busca pela “zona de conforto” dos modelos analógicos, mas evidenciam, também, as marcas em construção de uma nova cultura que vai crescendo imbricada a este processo. No processo de implantação da educação on-line, procuramos relacionar as incompatibilidades presentes no diálogo entre o *modus operandi* tradicional e o relacional, entre o currículo tradicional e uma nova proposta de currículo, entre o analógico e o digital, entre a educação bancária e a educação problematizadora. Importava-nos observar a forma como os professores problematizaram e argumentaram em relação às diversas questões apresentadas e se, entre os argumentos construídos evidenciou-se, de fato, um novo modelo cultural.

A teoria da argumentação e a leitura retórica entraram como ferramentas de análise do discurso desses professores. A cultura emergente e que entendemos como forte aliada ao processo de mudança estrutural do “*modus operandi*” analógico, denominaremos, provisoriamente, de “cultura da interface”. Essa cultura que buscaremos compreender e elucidar mais à frente, trata-se, segundo Johnson (2001:5,) de “uma celebração do potencial radical da interatividade” (p: 5). A interatividade, segundo Lévy (1999), é um modelo comunicacional que implica numa relação de reciprocidade, a comunicação se faz de “todos para todos” e torna-se, portanto, uma das primeiras marcas dessa cultura.

Uma pesquisa de abordagem qualitativa se caracteriza por trazer à tona o maior número possível de elementos que informem sobre o fenômeno estudado e, portanto, é a que mais se aproxima da intenção de compreender o objeto de estudo em sua dimensão complexa, que é a que perseguimos. Alves-Mazzotti e Gewandszjder (2000: 131) apoiam-se em Patton⁸ para caracterizarem, de modo geral, as pesquisas qualitativas como sendo as que seguem a tradição ‘compreensiva’ ou interpretativa”, justificando a importância de se considerar as motivações a partir das quais as pessoas agem e tomam esta ou aquela postura. É preciso, portanto, considerar sentimentos, crenças, valores e percepções, pois estes elementos auxiliarão o pesquisador a desvelar “um significado que não se dá a conhecer de modo imediato” (idem). No entanto, para isso, ainda segundo os autores, existe a necessidade de contato direto e prolongado do pesquisador com o campo investigado. Para eles, desta visão de Patton, decorrem três características essenciais dos estudos qualitativos: visão holística,

⁸ PATTON, M. Qualitative evaluation methods, Londres: Sage Publications, 1986.

abordagem indutiva e investigação naturalística, entre as quais, as duas primeiras consideramos especialmente interessantes para o nosso trabalho (idem:131):

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados.

Num panorama mais atual, que inclui o debate acerca dos paradigmas alternativos, iniciado em 1989, na “Conferência dos paradigmas alternativos”, realizada em São Francisco, Califórnia, Alves-Mazzotti e Gewandszjder (2000: 146) buscam as especificidades dos estudos qualitativos e concluem:

Não tem sentido falar de um “paradigma qualitativo”, pois, como vimos neste capítulo, diferentes paradigmas podem e têm utilizado metodologias qualitativas. Isto não quer dizer, porém, que não se possa, no interior desses paradigmas, distinguir pesquisas cuja ênfase recai sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos, de outras que não têm essa preocupação.

Segundo Bogdan e Biklen (apud Ludke e André, 2004: 11), as pesquisas qualitativas apresentam cinco características básicas:

1. têm o ambiente natural como fonte direta de dados – o que supõe um contato direto e prolongado do pesquisador com o campo e a situação investigada;
2. os dados coletados são predominantemente descritivos - dados ricos em descrição de pessoas, situações, acontecimentos etc. O pesquisador deve estar atento ao maior número possível de elementos presentes na situação estudada;
3. a preocupação com o processo é maior do que com o produto – verificar pacientemente como a situação se processa no dia a dia, nas atividades e nas interações cotidianas;
4. o foco de atenção do pesquisador é dirigido ao “significado” ou representações que as pessoas envolvidas dão ao fenômeno – é necessário capturar a perspectiva dos participantes e ter o cuidado de checá-las, ou seja, não tomar uma percepção como definitiva;

5. a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo – as hipóteses ou novas idéias devem surgir no campo, em consequência do processo.

Nossa pesquisa qualitativa envolve a construção de novas culturas: cibercultura, a cultura da interface e cultura da rede. Os dados da pesquisa foram tomados a partir do contexto em que se produziram por meio de observação de campo e de um questionários (Anexo 1). Dessa forma, eles revelaram a experiência vicária que permitiu algumas generalizações; expressaram seus pontos de vista conflitantes, mas aceitaram dialogar com as novas concepções presentes nos programas de educação on-line em que participaram.

Procuramos conduzir nossa abordagem de forma complexa e contextualizada e a partir de “um plano aberto e flexível”, já que são essas as condições essenciais de uma pesquisa qualitativa, mas não abrimos mão do rigor metodológico, necessário à investigação científica. Tomamos, neste aspecto, a perspectiva de Prigogine (1996: 14), de que nos encontramos diante de uma nova racionalidade “que não mais identifica ciência e certeza, probabilidade e ignorância”. Para ele (idem):

Assistimos ao surgimento de uma ciência que não mais se limita a situações simplificadas, idealizadas, mas nos põe diante da complexidade do mundo real, uma ciência que permite que se viva a criatividade humana como a expressão singular de um traço fundamental comum a todos os níveis da natureza.

Para dar conta dessa complexidade e encontrarmos as melhores conclusões possíveis sobre as transformações culturais ocorridas no contexto da Educação on-line ou em Rede, coletamos informações e elementos a partir das respostas ao questionário (Anexo 1) aplicado nas três instituições que acompanhamos. A teoria da argumentação (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005) foi utilizada, então, como referencial teórico-metodológico para a análise

dos resultados, das inferências e incompatibilidades, complementada pelas contribuições de autores como Reboul (2004:27). Segundo ele, a retórica foi colocada por Aristóteles em seu verdadeiro lugar ao atribuir-lhe um “papel modesto, mas indispensável num mundo de incertezas e conflitos”. A retórica é a “arte de encontrar tudo o que um caso contém de persuasivo, sempre que não houver outro recurso senão o debate contraditório” (idem). A implantação de uma nova modalidade de educação, seja em paralelo ou, na pior das hipóteses, em substituição à modalidade tradicional, traz, por si só, inúmeras contradições, a algumas das quais já nos referimos. A análise retórica e a teoria da argumentação nos auxiliaram a compreender ou a dar significado a como essas contradições se manifestaram na fala dos sujeitos que participaram da pesquisa: quais premissas, entre as anteriores e as novas, saíram vencedoras; como esses sujeitos expressaram seus conflitos internos e expectativas diante uma nova tecnologia. Estas são algumas das questões que analisamos e procuramos responder a partir deste estudo. A retórica, por ser de natureza dialógica, envolver a noção de juízo de valor e supor um processo de adesão, mostrou-se o instrumento mais adequado à aproximação dos sujeitos para dar conta de toda a complexidade que seus discursos e argumentos envolveram. Segundo Perelman (2004: 90), a retórica é um instrumento que, efetivamente, permite afastarmo-nos do positivismo e orientarmo-nos no sentido de compreender o real humano. Para ele (idem: 90, 91):

Uma teoria do conhecimento, que corresponda a esse clima da filosofia contemporânea, necessita integrar em sua estrutura os procedimentos da argumentação utilizados em todas as áreas da cultura humana e que, por essa razão, um ressurgimento da retórica seria conforme ao aspecto humanista das aspirações de nossa época.

A retórica, na visão de Perelman, retoma algumas preocupações aristotélicas no sentido de buscar argumentos que não só sustentem nossa opinião como façam com que ela seja aceita pelos outros, mas de forma que, alcançando um certo consenso e apoiando-se nos juízos de valor, essa opinião seja o mais próximo possível da verdade. A noção de juízo de valor integrada à retórica, permite com que esta alcance o patamar ocupado tradicionalmente pela lógica. Aristóteles⁹, no desejo de fazer da retórica uma espécie de “lógica do verossímil”, evoca “os lugares do preferível” admitindo que a preferência é encontrada na supremacia do “mais” sobre o “menos”. Perelman (idem: 70) abandona esta “lógica” e utiliza o termo retórica para se ocupar não “com a verdade abstrata, categórica ou hipotética”, mas com o processo de adesão.

O esforço retórico encontra-se, neste caso, no limiar entre a verdade e a opinião. As opiniões, segundo Perelman (idem: 365), “desaparecem diante da evidência, mas têm uma relevância inegável e recobram importância tão logo a evidência não pode impor-se.” A verdade parece ser alcançada pela evidência, mas, podemos indagar como se alcançar a “validade absoluta do critério de evidência”. Perelman (op.cit.) propõe-se a discutir a tênue relação entre verdade e opinião. Segundo ele (idem: 359), somos nós, quando superamos a confiabilidade da infância e entramos no “momento de discernimento” que percebemos que, “com relação a

⁹ “*c’est aussi ce qui est plus abréable á la difference de ce qui l’ est moins; car tous les êtres sont à la poursuite du plaisir et désirent la jouissance pour elle-même; or, c’ est dans ces termes qu’ont été définis le bien et la fin. Une chose est plus agréable, soit qu’elle coûte moins de peine, soit que le plaisir qu’elle cause dure plus longtemps.*” (Rhetorique, Livre Premier, XXIII)

É também o que é mais agradável ao contrário do que o é menos; porque todos os seres estão à procura do prazer e desejam o gozo por si mesmo; ora, é nesses termos que foram definidos o bem e o fim. Uma coisa é mais agradável, quer porque ela custa menos sofrimentos, quer porque o prazer que ela causa dura mais tempo. (Retórica, Livro Primeiro, XXIII)

um mesmo objeto, as opiniões se chocam, as aparências se opõem, as impressões deixam de concordar”. Faz-se, então, necessário dissociar a verdade das opiniões, percebe-se que há opiniões falsas, mas, como nem todas são desta natureza, o autor defende a busca de um critério para “salvar o que merece ser salvo”. As opiniões se tornam plausíveis através dos juízos de valor e, sendo assim, é impossível, na visão do autor, admitir a existência de um conhecimento ou saber puramente objetivo, impessoal e absoluto. Para ele (idem: 365):

O conhecimento se torna um fenômeno humano, do qual o erro, a imprecisão, a generalização indevida nunca estão inteiramente ausentes. O conhecimento, sempre perfectível é sempre imperfeito. A verdade não é coincidência perfeita com seu objeto, a não ser que não tenha objeto, como nas concepções formalistas das ciências dedutivas, ela é aproximação e generalização, únicas coisas que tornam possível sua comunicação.

Ora, nosso estudo de natureza qualitativa envolveu o diálogo múltiplo com um auditório específico no contexto de uma nova modalidade pedagógica, híbrida em sua constituição e complexa em sua estrutura - a educação on-line. Essa modalidade requer, para sua aceitação, todo um jogo retórico entre os que acreditam em seus pressupostos e os que os rejeitam, em tentar convencer aqueles que ainda não construíram nenhum juízo de valor a respeito do programa. Acompanhar o processo de adesão ou não, desse público, aos paradigmas que envolvem esse novo modelo, nos deu, talvez, a melhor aproximação para a compreensão do desenrolar deste jogo.

CAPÍTULO I

O CIBERESPAÇO COMO POSSIBILIDADE DE ESTAR EM REDE.

A pergunta que desde sempre os filósofos fazem é o saber em que universo vivemos. Estamos num universo predeterminado, somos, como escreveu Popper, espectadores de um filme já feito, do qual ignoramos o fim. Ou, como dizia Paul Valéry, estamos num universo em construção, onde o futuro não existe e onde participamos na criação desse futuro? (Prigogine, 1996)

1.1 O Conhecimento Como Rede

A ideia do conhecimento como rede, que conecta os diversos campos dos saberes e das produções humanas, nos remete à reflexão sobre a forma como ele é distribuído. Entendemos que só se está consciente da rede quando se participa dela de forma consciente e ativa. É preciso, portanto, estar participando da rede para usufruir seus benefícios e dos novos meios de produção de cultura, informações e conhecimentos que ela proporciona. Sua dinâmica, nesse sentido, tanto pode enlaçar quanto excluir, pois não envolve apenas saberes e técnicas, mas os meios e as tecnologias que possibilitam e mediatizam sua construção. O avanço tecnológico alcançado pela humanidade nos permite, hoje, “enlaçar” a própria rede, expondo sua dinâmica à investigação científica. O “complexo teleinfocomputrônico” (DREIFUSS, 1996: 29), ao possibilitar o surgimento da Internet, colocou à disposição da humanidade ferramentas capazes de acompanhar o ritmo de produção intelectual humana além de simular a complexidade do próprio pensamento. A Internet é a tecnologia que dispôs à humanidade a dinâmica do hipertexto¹⁰. Essa nova estrutura, de base material

¹⁰ A dinâmica do hipertexto foi concebida por Vannevar Bush (1945), no texto “*As we may think*” durante a 2ª Guerra Mundial.

“infocomputrônica”, permite conectar ideias, recursos, marcas culturais e diferentes linguagens. Para Lévy (1999) o hipertexto é uma nova “estrutura comunicacional” de base social e tecnológica que amplia o modelo tradicional de comunicação e o transforma por meio de novos símbolos, interfaces, linguagens e meios que se produzem de forma articulada e imbricada. Segundo o autor (idem: 33), em termos técnicos:

Um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequencias sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular.

O hipertexto configura, portanto, o *design* da rede. No viés social assume uma dimensão semântica, responsável pela construção de novos símbolos. É necessária mais de uma linguagem para dar conta da gama dos novos significados que se produzem nessa rede.

1.2 O design da rede

O hipertexto para Lévy (idem:25) é uma “metáfora válida para todas as esferas da realidade em que significações estejam em jogo”. Do ponto de vista da retórica, a rede, é o “lugar” a partir do qual procuramos construir e analisar nosso objeto de estudo. Julgamos então, importante, reforçar a figura do hipertexto como base para o *design* da rede e, para caracterizá-lo, buscamos ainda em Lévy (op.cit.) os princípios que nos permitem compreender os “mundos de significação” que transitam em sua estrutura.

São seis os princípios abstratos que, segundo o autor, preservam as múltiplas possibilidades de interpretação contidas no hipertexto: metamorfose; heterogeneidade; multiplicidade; exterioridade; topologia e mobilidade dos centros. Para os objetivos de nosso estudo, interessa-nos uma rápida revisão dos quatro primeiros.

Pelo princípio da metamorfose (LÉVY, 1993:25), a rede está “em constante construção e renegociação” entre os atores envolvidos. A estabilidade só existe durante um certo tempo e é fruto de uma negociação momentânea. A heterogeneidade da rede encontra-se em seus próprios “nós” e conexões que são compostos de diversos elementos e produzem todo tipo de associações. A multiplicidade se evidencia a partir do “encaixe das escalas”. Segundo Lévy (op.cit.):

o hipertexto se organiza em um modo “fractal”, ou seja, qualquer nó ou conexão , quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, e assim por diante, indefinidamente, ao longo da escala dos graus de precisão.

Por fim, o princípio da exterioridade implica em que a rede não possui um “motor interno”. Toda sua dinâmica depende de um “exterior indeterminado”.

As tecnologias digitais, chamadas por Lévy (2000) de uma das “tecnologias da inteligência” junto à oralidade e à escrita, abrem uma nova dimensão comunicacional e um novo espaço de relações sociais e também de produção - o ciberespaço. Nele, homem e máquina se unem num processo de construção de cultura, sentidos e conhecimentos.

A participação de alunos, professores e demais cidadãos no ciberespaço e o pleno uso dos recursos ali encontrados é, portanto, importante, porque visa torná-los partícipes ativos da rede de conhecimento, através da qual estabelecerão as conexões necessárias para atuarem como cidadãos plenos do mundo globalizado.

1.3 Educação a Distância e Educação On-line:

Antes de adentrarmos o campo de nossas investigações, fez-se necessário, inicialmente, aprofundarmos alguns conceitos importantes e a forma como utilizaremos alguns termos recorrentes neste trabalho. É o caso em que se dá a distinção entre os termos “Educação a Distância” e “Educação On-line”.

Definimos o termo “Educação a Distância” de acordo com o que dispõe o Art 1º do Dec. 5622 de 19/12/2005. Assim, entende-se Educação a Distância:

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

Nesse entendimento, a mediação didático-pedagógica se faz por meio de tecnologias de informação e comunicação, ou mídias, que podem ser dos mais diversos tipos: mídia impressa, televisiva, sonora, virtual etc. Quando falamos em “Educação On-line” ou Educação em Rede, estamos definindo um suporte específico que é a Internet, a rede mundial de computadores. A rede não elimina o uso das outras mídias, pelo contrário, as

integra. Quando falamos em Internet, ultrapassamos o conceito de mídia e entramos no âmbito da hipermídia. Neste caso, Educação a Distância e Educação On-line tomariam perfis distintos. A Educação a Distância apoiada por tecnologias analógicas, como rádio, televisão e impressos, define um processo de transmissão linear onde tempo e espaço são precisamente demarcados. Já a Educação On-line ou em rede é um termo específico para a mediação pedagógica via Internet, que é um suporte hipermídia. A hipermídia agrega as mídias de “massa”, às quais nos referimos acima, mas de forma não linear e, sim, hipertextual. Afora as diferenças técnicas apontamos também diferenças na modalidade comunicacional que se distinguem de acordo com o tipo de mídia. As mídias tradicionais (rádio, televisão, cinema e impressos em geral) são suportes analógicos para um modelo de comunicação de massa, característico de uma cultura que definiu um momento de transição da sociedade ocidental. Segundo Eco (p. 35), a civilização dos “mass media” estabeleceu-se na história a partir do advento da era industrial e do “acesso das classes subalternas ao controle da vida associada”. Até então, o sistema de valores culturais era hierarquizado e definido pelo uso e acesso da imprensa que era o meio de comunicação disponível ao homem moderno. Seus valores viam-se reforçados por uma tecnologia que servia quase exclusivamente à elite. O advento dos “mass media”, modelo de comunicação expresso nos jornais, rádio, cinema e, posteriormente, a televisão, pôs em xeque esse modelo de homem. Eco (p. 36) via uma raiz aristocrática na base de cada ato de intolerância contra a cultura de massa. Essa cultura massificadora marcou uma geração e agora, também, se encontra em crise por conta da evolução ininterrupta das tecnologias de comunicação.

Para Eco (op.cit) , a questão seria indagar se a problemática dos “mass media” se reduziria a um rol de imputações. Encontramos, entre as imputações que ele oferece à análise, algumas características centrais da cultura de massa as quais confrontaremos com a emergente “cultura da interface” ou “cultura on-line” que buscamos descrever. A cultura de massa então apresenta, em síntese, as seguintes características:

- é produzida a partir de padrões homogeneizantes e globalizantes;
- tende à simplificação;
- é estabelecida a partir de um modelo comunicacional do tipo *Um para Todos* (uma fonte emissora para muitos receptores);
- coloca o receptor da mensagem sempre na condição passiva impedindo interferências;
- reforça o fenômeno da “coisificação”, ou seja, transformar pessoas, conhecimentos e todo tipo de objeto em “mercadoria”.

Acreditamos que a cultura de massa não reinou de forma absoluta mas difundiu-se fortemente, exacerbando características que marcaram uma época (anos 60), não só por conta da crise dos valores expressos no autoritarismo patriarcal e no fortalecimento do sistema capitalista, mas, também, por ser facilitada por tecnologias de baixo custo, especialmente o rádio. Assim, os *mass media* não apenas “popularizaram” ou, como querem os críticos mais acirrados, “banalizaram” a cultura erudita, mas também abriram espaço para a divulgação das manifestações culturais populares antes reduzidas às tradições grupais. Sem querer nos aprofundarmos na análise de como se formou a cultura de massa, interessa-nos, sobretudo, a posição de Eco (ibidem) que a apresenta como o primeiro produto que resultou

da intervenção de meios de divulgação comunicacional mais populares, os *mass media*, na produção cultural humana. Atualmente, a noção de cultura avança, mais uma vez, impulsionada pelas tecnologias digitais e nos encontramos face a uma nova crise paradigmática. Não só assistimos mas, também, participamos do desenho ou *design* de uma nova cultura, que não é unânime tampouco absoluta, mas que tem o privilégio de estabelecer-se como conexão ou interface entre as culturas anteriores. Reservamos um capítulo posterior para falarmos mais especificamente da cultura da interface, por ora basta-nos observar que essa cultura se serve de um novo modelo comunicacional que faz toda a diferença ao ser transposto para o espaço pedagógico. Referimo-nos ao modelo de comunicação interativa que se adequa às tecnologias digitais. Essas “novas tecnologias”, compreendidas não só como base material e suporte de novos modelos comunicacionais, mas, especialmente, como proporcionadoras de um outro “espaço antropológico”, devem favorecer o processo de ressignificação cultural e conduzir o *design* do paradigma da rede como modelo alternativo das relações sociais. O termo rede tem sido usado para descrever o modelo comunicacional característico das novas mídias digitais, especialmente a Internet. Esse modelo de comunicação que se faz de “Todos para Todos” revela que todos os usuários dessas mídias podem ser, ao mesmo tempo, emissores e receptores das informações veiculadas. Transposto para o espaço pedagógico, esse modelo abre novas possibilidades de relação entre professor, aluno, tecnologias e conhecimento, interferindo, diretamente, na construção de novos sentidos.

Para nós, a educação on-line é a que adquire um formato digital, incorporando a dinâmica da rede nas relações do cotidiano pedagógico. Essa dinâmica pode, inicialmente, ser revelada

pela dinâmica do hipertexto, conforme Lévy (2000: 25): é uma estrutura heterogênea em constante metamorfose; seus componentes geram entre si vínculos qualitativos e estabelecem múltiplas conexões; esses vínculos são múltiplos e se encaixam por escala de qualidade fractal; a rede é destituída de um centro de controle interno e propicia um modelo de gestão externa e indeterminada; funciona por proximidade ou vizinhança que se traduz em topologias variadas; a rede não está no espaço, segundo Lévy, ela é o próprio espaço; os “centros” que se formam são diversos e provisórios e se configuram através de uma permanente mobilidade. Ainda segundo Lévy (ibidem: 25), estes centros:

São como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas esboçando por um instante um mapa qualquer com detalhes delicados, e depois correndo para desenhar mais à frente outras paisagens de sentidos.

Nesta dinâmica, cada indivíduo, ideia ou objeto conectado se torna um elemento constitutivo, articulados em rede. Articulados e, ao mesmo tempo, distintos. A Internet, ou rede mundial de computadores, é a tecnologia da qual hoje dispomos e que nos permite aplicar e vivenciar a dinâmica da rede em nossas vidas e na forma como nos comunicamos, aprendemos, compartilhamos e construímos sentido.

Julgamos ainda importante estabelecer o sentido em que usaremos o termo *tradicional* em diversos momentos de nosso trabalho, especialmente quando nos referimos às instituições “tradicionais” de ensino superior. Não queremos que ocorra nenhuma dúvida em relação a nossa abordagem ou que surja a impressão de que estamos usando esse termo num sentido pejorativo ou de desvalorização, imputando-lhe aspectos negativos e limitadores do contexto

educacional. No sentido em que o usamos trata-se de um termo que descreve um *modus operandi* recorrente nas instituições de ensino, desde suas origens. Esse *modus operandi* define não só a estrutura e a organização interna dessas instituições como o modelo a partir do qual se distribuem as funções e os papéis dos diversos segmentos que a integram. Esse modelo, que reflete o paradigma formal de base hierárquica, tem regido a maneira como as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, organizam seus diversos setores administrativos ou acadêmicos, distribuem as tarefas, constroem seus currículos e traçam as diretrizes sobre as quais se estabelecem as relações pedagógicas. Esse *modus operandi* definiu ainda um perfil de professor condizente com as tecnologias comunicacionais que davam suporte a esse modelo, que chamaremos “analógico”, e que era condizente com as tecnologias de seu tempo e com as competências que foram possíveis adquirir a partir do uso dessas tecnologias.

Assim, quando usamos o termo “tradicional”, estamos nos referindo ao *modus operandi* de todas as instituições que seguem protocolos, regimentos e portarias para definir questões internas e que também fazem uso de protocolos, regimentos e portarias para se relacionarem com os órgãos reguladores tais como o Ministério da Educação e Desporto (MEC) e Secretarias de Educação na prestação de conta de seus atos. Esse é um *modus operandi* que está posto e tão bem assimilado que se torna difícil desvinculá-lo de um processo de naturalização¹¹. É quase impossível, portanto, para todos nós, “formados” a partir desse modelo, admitirmos ou mesmo concebermos um novo modelo de formação. Para sairmos do “analógico”, precisaríamos pensar de forma “digital”, ou seja, precisaríamos “pensar em

¹¹ Processo que torna “natural” um fenômeno que é constituído socialmente e culturalmente.

rede”. Esse novo modelo de pensamento deverá surgir na esteira de uma nova cultura – a “cultura da interface” ou “cultura on-line”. Não será a Internet a tecnologia, cujo uso, especialmente na educação, permitirá a formação de competências¹² para esse novo modo de pensar? Será possível, a partir daí, constituir um novo “*modus operandi*” que permita a ampliação ou ressignificação do modelo tradicional conforme o conhecemos?

1.4 Os paradigmas direcionadores: o que sustenta a “educação on-line”?

Para trazer repostas às questões colocadas neste trabalho, procuramos fundamentação nos paradigmas dialógico (BAKHTIN, 1995; FREIRE, 1999; VIGOTSKY, 2001); complexo (MORIN, 1990; PRIGOGINE, 1996) e construcionista (PAPERT, 1994; LÉVY, 2001b; MATURAMA e VARELA, 2002). A articulação em rede de idéias relacionadas a esses termos “dialógico”, “complexo” e “construcionista” nos permite formar, mentalmente, um mapa conceitual que nos aproxima do sentido que queremos dar quando nos referimos a um paradigma da rede como base da ideia de Educação On-line. Formular esse paradigma talvez seja o maior desafio de nosso tempo. Ele explicaria as novas relações sociais surgidas a partir do uso da Internet, sugeriria um novo modelo de educação e definiria as bases da nova cultura. De antemão, podemos dizer que os paradigmas “dialógico”, “complexo” e “construcionista” não apenas definem, mas integram este novo paradigma, tornando-se nele, ideias articuladoras, que se comunicam e explicam mutuamente, tornando possível a construção de novos sentidos.

¹² Adotamos o termo “competência” no sentido proposto por Perrenoud (2000: 15) que se refere à “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.”

Moraes (2001: 96), ao investigar a possibilidade de um paradigma educacional emergente, define esse novo modelo de pensamento da seguinte forma:

No pensamento do novo paradigma, no conhecimento em rede, todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados. Não há conceitos em hierarquias. Uma ciência ou uma disciplina não é mais importante do que a outra. A visão do conhecimento em rede constitui um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento. Reconhece-o como processo, algo que não possui um aspecto definível absolutamente fixo. Uma abstração extraída de um fluxo total e único, em movimento constante, e não um conjunto de verdades basicamente fixas. Implica um sistema aberto à participação, uma estrutura dissipadora e que está em constante fluxo de energia, capaz de crescimento e transformação sem fim.

A autora integra o consenso, do qual participamos, de que a idéia de rede pressupõe flexibilidade, plasticidade, interatividade, cooperação, parceria, diálogo, apoio mútuo e auto-organização.

Em capítulo posterior, falaremos com profundidade dos paradigmas que integram a ideia do paradigma da rede, trazendo o arcabouço teórico necessário a sua descrição.

1.5 Hipóteses e Pressupostos: mapeando os paradigmas orientadores para um paradigma da rede.

Percebemos em outros momentos de nossa investigação sobre a rede¹³, internet, que esta possui características capazes de enlaçar o sujeito num processo contínuo de construção de conhecimento e que isso se torna fato, a partir do momento em que este sujeito consinta em participar do processo, engajando-se livremente, criando situações e cooperando com seus pares.

¹³ BARRETO, R. B. R. – **A Internet como possibilidade de redimensionamento do papel do professor** – Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: Unesa, 2003.

Cada sujeito enlaçado, de forma consciente e cooperativa, torna-se um "nó" vivo dessa rede, responsável, não só pelo mosaico de informações que a alimentam como pela construção de conhecimentos e símbolos que lhe dão sentido.

Desta maneira, podemos supor que a rede Internet, com sua infraestrutura técnica capaz de proporcionar um processo constante de retroalimentação, fornece o suporte material e, também, cognitivo para a invisível e abstrata rede do pensamento. Podemos supor, ainda, que este suporte permite não só navegar como atribuir sentido às diversas conexões que configuram sua complexidade. Antes da rede, a ciência, ao adentrar o âmbito do pensamento, armava-se do paradigma da linearidade, buscando conter e interpretar os sentidos provisórios emanados das elaborações mentais e associativas, provenientes do esforço cognitivo.

Podemos encontrar, na visão de alguns pós-modernistas, elementos que apoiam a ideia do paradigma da rede. Mas é bom deixarmos claro, desde o início, que pretendemos sustentar que o paradigma da rede está além da visão pós-moderna. Esta, a nosso ver, é também redutora e excludente no sentido de que imputa aos novos padrões uma aura inédita que absolutamente não condiz com a realidade. Imputa ainda uma certa rigidez, já que entende que estes padrões destruirão os anteriores e que reinarão soberanos nas sociedades futuras. Os filósofos pré-socráticos já anunciavam padrões semelhantes aos exaltados entre os pós-modernos. Heráclito de Éfeso (540 aC – 470 aC) falava do movimento, da multiplicidade, da transformação, da provisoriedade, da transitoriedade e da incerteza. Ao nosso ver, durante toda a trajetória humana, esses paradigmas sempre estiveram em confronto, direto ou

indireto, com o paradigma dominante que se define pela rigidez, unicidade, conservação, constância, finalidade e certeza. O paradigma da rede incorpora o conceito de conexão como ideia chave e central. Esta chave nos ensina a incluir e navegar entre ideias aparentemente opostas no esforço de construir o significado do todo, ou melhor dizendo, ensina-nos a traçar e interpretar mosaicos em vez de uma linha fixa entre alguns pontos selecionados e a perceber *momentus* mais amplos do todo complexo, permitindo a construção de nexos entre as diversidades dos pontos possíveis.

A hipótese que consideramos é a de que a Internet, por sua estrutura hipertextual, dinâmica, metamórfica e agregadora, por um lado desafia e por outro convida o sujeito a participar de projetos que possibilitem sua inclusão nesta rede de forma construcionista (Lévy, 1993 e Moraes, 2000) e complexa (Morin, 2001). Consideramos também que, para que o sujeito vivencie a rede sob este prisma, é necessário que ele consinta em participar de sua dinâmica, permitindo-se revisar sua visão de mundo, ou seja, rever o paradigma da “simplicidade”, de base mecanicista e formal, que se encontra no âmago das relações sociais resultantes do pensamento moderno, integrando-o ao paradigma da complexidade, de base relacional e retórica, ao mesmo tempo em que constrói novas competências e novos valores que lhe permitirão redimensionar sua visão de mundo.

É importante ainda esclarecer, como indicamos anteriormente, que, para esta análise inicial, adotamos o conceito de paradigma de acordo com a concepção de complexidade proposta por Morin (2001: p. 112). Para este autor:

O paradigma da complexidade surgirá do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão conciliar-se e juntar-se. Estamos numa batalha incerta e não sabemos ainda quem a ganhará. Mas pode dizer-se, de ora em diante, que se o pensamento simplificador se baseia sobre o domínio de dois tipos lógicos de operação: disjunção e redução, que são um e outro brutalizantes e mutiladores, então os princípios do pensamento complexo serão necessariamente princípios de distinção, de conjunção e de implicação.

Adotamos esse paradigma como condutor de nosso estudo justamente por sua natureza incluyente. Do ponto de vista da complexidade, nada se exclui. Ideias aparentemente opostas se complementam e delineiam o todo, num jogo de sínteses caleidoscópicas e sempre provisórias. Tal paradigma, que estrutura as bases do pensamento complexo, questiona o “paradigma da simplicidade”, presente na relação tradicional de ensino. O sentido da complexidade, segundo Morin (idem: 8), se insere ou emerge dos limites, insuficiências e carências do pensamento simplificador. Para ele, o pensamento complexo nos faz exercitar a “capacidade de tratar o real, de dialogar e de negociar com ele”, quiçá para encontrar as múltiplas dimensões que perpassam o conhecimento. Complexidade não é completude. As formulações e os argumentos mesmo que antagônicos permitem-se dialogar e negociar um consenso. No pensamento simplista, o conhecimento é organizado de uma forma que mutila a realidade. Dados e elementos são selecionados em detrimento de outros, sob a orientação de “princípios supralógicos” que o autor (idem: 15) designa por “paradigmas” ou “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência”.

A tese de Morin é que a escolha dos dados, elementos e critérios determina o resultado. Outra escolha produziria um resultado diferente. A ambição do pensamento complexo é, então, considerar todas as possíveis escolhas, incluindo-as num sistema que pode ser pensado a

partir de três princípios: o dialógico, que se alimenta das ideias contraditórias; o da recursão, que se torna base da interatividade à medida que supõe a retroalimentação dos recursos que sustentam o sistema; e o hologramático, indicando que cada parte deste sistema responde pelo todo e vice-versa.

Assumir a complexidade na abordagem dos fenômenos é, então, ao nosso ver, o elemento fundamental de todo processo de redimensionamento cultural e, se isso se mostrou válido para o professor em outras etapas de nossa investigação durante a pesquisa de mestrado, poderá ser válido também para o sujeito em formação e para a sociedade. O computador e a rede, destituídos dos mitos e de uma visão excessivamente tecnicista, e conduzidos como interface promotora do “mais comunicacional” (SILVA, 2001) através da qual é possível vivenciar os princípios *dialógico, recursivo e hologramático*, entram como aliados deste processo.

A questão principal que identificamos logo no início de nosso trabalho foi como superar as contradições que impedem uma visão clara sobre o que é Educação On-line de forma a utilizá-la como caminho para mudanças culturais que permitam o engajamento ativo na rede de produção de conhecimento. Acreditamos que isso seja possível através de ações multiplicadoras e “enlaçadoras”. Concordamos com Lévy (2001b) que só se aprende aquilo que se pratica, aquilo que é exercitado com frequência, e que está integrado aos reflexos. A universidade, pública ou privada, segundo nossas observações (BARRETO, 2003), pode promover este tipo de experiência instrumentando-se e articulando-se de forma a favorecer a “aprendizagem pela ação”, sendo que esta ação só será, de fato, promotora da construção do

conhecimento e mudança cultural, se for uma ação provida de sentido para os participantes.

Neste aspecto, Lévy (apud BARRETO, idem: 41) discute em parte a função da escola:

equipada com computadores, software aperfeiçoados e conexão à Internet, a escola deve ser um lugar de inteligência coletiva, de cooperação, de abertura, de discussão entre disciplinas e especialidades, de circulação de pessoas e dos saberes. Ela deve repensar a originalidade, a tornar curiosidade, o trabalho autônomo e a coragem de enfrentar o desconhecido.

Entendemos que promover as condições de continuidade do processo de formação é uma das pautas primordiais da universidade na atualidade. No processo de formação, o sujeito estabelece as conexões necessárias à construção de conhecimentos, qualidades e habilidades que lhe permitirão gerir este processo, que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Um sujeito cidadão, formado nessa base, pode tornar-se o grande elo associativo na rede de construção do conhecimento da sociedade. Em nossas reflexões anteriores (BARRETO, op.cit. p: 43), concluímos:

Essas idéias servem para confirmar nosso entendimento de que o foco a ser atacado para a consecução das grandes mudanças exigidas à educação pelas demandas do novo século encontra-se, exatamente, na formação do educador, porque a ele, independente das vias, ainda cabe a fatia principal da tarefa de educar a população. O professor deve capacitar-se a interagir com os novos meios, superando as barreiras subjacentes a essa relação, buscando atuar de forma mais autônoma nas novas vias que surgem na relação ensino-aprendizagem e, quem sabe, aventurando-se a criar as suas próprias.

Ainda com base em nossos estudos, apontamos, inicialmente, alguns “princípios” que se devem considerar quando se pensa em cultura da interface: *autonomia, interdisciplinaridade, formação continuada, interatividade, conectividade*. Esses princípios são importantes para a compreensão do paradigma da rede e a possibilidade de sua construção se anuncia quando o

sujeito em formação aceita o desafio e dispõe-se ao confronto com as novidades tecnológicas. Esta situação pode ser chamada, a partir da visão *freiriana*, de “situação gnosiológica” e gera, neste sujeito, expectativas e anseios que interferem diretamente no seu grau de autonomia e na sua relação com os saberes, tornando-os mais dinâmicos e conectados.

Percebemos a interatividade como a mais singular de todas as qualidades enumeradas anteriormente porque nunca foi tão convidativo interagir como nos dias atuais. A introdução da modalidade de educação on-line é um processo que supõe a emergência da interatividade, promovendo abertura, dinamizando e expandindo o diálogo e convidando o sujeito a interferir efetivamente ao trazer contribuições pessoais que serão enlaçadas no todo. Estaremos, então, no limiar daquilo que Lévy (2001b) chama “inteligência coletiva”? Para afirmarmos tal proposição, devemos supor que o computador e a rede, quando usados como uma interface comunicacional interativa, permitem ao sujeito sair da esfera de espectador e atingir a dimensão da autoria, tornando-se coautor do projeto no qual se insere.

Insistimos, então, que o exercício cognitivo estimulado pelo esforço de aceitar o desafio posto por uma nova tecnologia (Internet), que favorece e potencializa as condições de interatividade, pode viabilizar a mudança cultural dando as condições para a implantação da Educação On-line. Para Heide e Stilborne (2000: 24), as novas tecnologias de informação e comunicação devem ser consideradas como força direcionadora de nossa cultura e por isso

devem ser incorporadas no currículo de maneira significativa de forma a promover a conexão com o mundo :

Quando professores e alunos estão conectados ao mundo, as estratégias de ensino e de aprendizagem mudam. Quando os professores mudam sua maneira de ensinar, passando de “fornecedores de conhecimento” a “companheiros do processo de aprendizagem”, vemos as tecnologias serem empregadas de modo drasticamente diferente – de maneira mais parecida com as formas como elas são utilizadas em outros segmentos da nossa sociedade.

Tal prática, presente numa pedagogia ativa, dispõe o mundo “como um recurso de currículo” (HEIDE e STILBORNE, op.cit.), e constitui uma das condições para a compreensão das idéias propostas por Lévy (2001a) relativas às bases da educação em nosso tempo. Esse autor define o ciberespaço, ou rede, como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1977: 17), que inclui não só a estrutura material da linguagem digital, mas também o “universo oceânico de informações que ela abriga”. Estes fatores tornam disponível um novo *espaço antropológico* que, segundo Lévy (1998), é o espaço do saber, que surge para abrigar as produções humanas emergentes dessas novas linguagens e produções que se incluem na chamada Cibercultura.

É o próprio Lévy (2001b: 154) que afirma: “o avanço da cultura é precioso porque amplia o espaço das formas”; nele educar ou educar-se deve constituir-se num “gesto de expansão da consciência, de aprendizagem, de conquista de novos territórios para a experiência” (idem). Na sua visão, todas as ideias, tecnologias, estilos artísticos ou formas de organização social permanecem novas para os jovens, desde que lhes seja permitido descobri-las, desde que esses espaços estejam disponíveis. A rede do conhecimento é uma estrutura infinita: ela deve

conter todo o legado da humanidade desde sua pré-história até as possibilidades do devir futuro. Para Lévy (op.cit.), a educação é uma atualização da cultura, especialmente no “gesto exploratório, deliberado e consciente” (p. 45).

Apostamos na abertura do *ciberespaço* para abrigar as novas produções culturais que surgem a partir das interfaces com as novas tecnologias e para, como já foi dito, disponibilizar o “mundo” como recurso de currículo para os novos aprendizes. Assim, entendemos que a educação deste novo milênio deve estar aberta a relacionar-se com as novas tecnologias permitindo a exploração adequada do ciberespaço, possibilitando a formação de uma consciência capaz de “perseguir e acompanhar a consciência universal”, como complementa Lévy (2001b: 155):

a fim de preparar nossos filhos para a nova velocidade da aprendizagem de uma sociedade da qual eles serão membros ativos, precisamos imediatamente conceber e pôr em ação, utilizando todos os recursos da noosfera¹⁴, uma educação humanista do ser integral, segundo a qual cada jovem seria levado a percorrer aceleradamente a expansão da consciência universal e incitado a persegui-la.

No contexto de emergência do ciberespaço e da cibercultura, tanto a universidade, que forma os docentes, como a própria docência, alcançam nova dimensão. A universidade, ainda que hoje tenha que dividir o processo educativo com outros espaços, continua sendo o espaço mais privilegiado para o desenvolvimento e formação, no sujeito cidadão, das qualidades necessárias à navegação no século XXI. Se tínhamos, antes, uma modernidade marcada pela invenção do indivíduo, hoje, novos elementos definem os chamados tempos “pós-modernos”.

¹⁴ Noosfera – um cosmos que avança em direção ao espírito, idéia absorvida de Teilhard de Chardin (1881-1955), segundo Lévy essa ideia é parcialmente concretizada pela Internet. (2001b)

Maffesoli (2000) aponta o local, a tribo e a colagem mitológica como alguns desses elementos. O local nos dá indício de uma heterogeneidade que ele chama “galopante” e se expressa em reivindicações de autonomia, soberania e descentralização. As novas tribos respondem por pequenas redes de narrativas específicas caracterizadas por “marginalidades destituídas de hierarquia” (MAFFESOLI, 2000: 53). Nesse quadro o indivíduo desaparece, dando lugar às redes. A pessoa se fortalece no desempenho não de um, mas de diversos papéis na tribo à qual adere. Se as instituições de formação acompanharem esse movimento, veremos surgir aquilo que Moraes (op.cit.) detecta, ou seja, o “paradigma educacional emergente” em resposta aos sinais de esgotamento da escola tradicional com seus professores tradicionais. Trabalhamos com a hipótese de que é o paradigma da rede, esse que se desenha nos diversos campos da sociedade delineando as marcas de uma nova cultura.

Ainda recorreremos a Paulo Freire (2001), com sua visão dialógica, para iluminar as práticas pedagógicas que conduzem à libertação e, conseqüentemente, à transformação da cultura. Em sua obra, este autor chama a atenção para o caráter excessivamente “narrativo” de nossa educação que transforma conteúdos em coisas mortas e petrificadas. Freire afirma que a educação do tipo dissertadora se apoia na sonoridade da palavra e não em sua força transformadora (2001: 58):

em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

O professor, neste contexto, é o agente da transmissão e os alunos receptores das palavras esvaziadas. Para Freire, a formação de um ser integral, no sentido de sua verdadeira

dimensão, deve ser encontrada na “busca” e na “práxis”. Entendemos que esse jogo dialético, aguça a capacidade humana de criar sentidos. Pretendemos mostrar que, a interface dialógica, em rede, permite a exposição dos saberes que já estão postos socialmente, sem aniquilar os novos, aqueles que estão para se produzir a partir dessas novas interfaces.

Em busca da superação da pedagogia bancária, Freire (idem: 67) propõe a educação problematizadora, centralizada especialmente na comunicação e na intencionalidade. Daí entendemos que a educação é cúmplice, essa cumplicidade configura um nexo entre educador e educando, estabelecido em uma “situação gnosiológica”, que, na visão de Freire, pode ser considerada a situação geradora da aprendizagem. A educação dialógica rompe com os esquemas lineares da educação bancária e enlaça professores e alunos na aventura da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Acreditamos que as qualidades necessárias para a formação e disseminação da “cultura da interface” ou, como também poderíamos chamar, cultura da conectividade se formam imbricadas com as novas tecnologias, especialmente as digitais. Os cursos de formação, no nosso entendimento, devem ser dotados de uma capacidade de renovação constante assim como dotados de uma estrutura que verdadeiramente inclua o aluno na rede de produção de conhecimento. Para tanto, propomos o ciberespaço, ou a rede, como meio de *enlaçar* estudantes antigos e novos, professores, sociedade, saberes, fazeres, criações, métodos, técnicas e tecnologias. Essa seria nossa proposta de base para a Educação On-line. Não como um simples complemento ou uma extensão da Educação Formal, mas como um novo espaço,

permeando as relações de produção de conhecimento, novas identidades e culturas. Ainda segundo nossas observações (VILARINHO e BARRETO,2004: 7) :

as tecnologias são importantes para a produção de um contexto no qual se articulam meios, saberes, alunos, professores, métodos e técnicas de ensino; porém a Pedagogia que articula esses elementos é muito mais importante.

Nos próximos capítulos, seguiremos com o plano de investigação teórica desta pesquisa para, a partir de uma abordagem retórica, reunir e analisar os primeiros argumentos que poderão vir a favor ou contra a ideia da emergência de uma nova cultura.

CAPÍTULO 2

REVISANDO AS BASES PARA UM “PARADIGMA DA REDE”.

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. (Maturama e Varela, 2002)

Falamos hoje de um “novo” paradigma, que possa dar conta das nuances de um mundo complexo, globalizado e interconectado - um mundo em rede, no qual, cada parte, embora singular, compõe a estrutura do todo. Não sabemos dizer a partir de quando tal paradigma começou a desenhar-se. Sabemos, no entanto, que ele certamente adiantou-se, em muito, às tecnologias que nos permitem hoje examiná-lo e, também, concebê-lo. Vamos chamá-lo “paradigma da rede” e, neste trabalho, procuraremos contribuir para sua compreensão e aplicação como modelo educacional.

Nossa hipótese inicial é que a concepção do paradigma da rede se apoia em três ideias fundamentais: a dialogicidade, o construcionismo e a complexidade. Para nos conduzirmos, então, à compreensão deste novo paradigma faz-se necessário rever estes conceitos, analisar a forma como se inscrevem no universo civilizatório e, por fim, verificar como se articulam para dar forma e consistência a novos conceitos, capazes de acompanhar e interpretar a trajetória humana em seus diversos aspectos.

2.1 A dialogicidade e a dialética

A dialogicidade está presente nas relações humanas desde sempre. Esta palavra possui a mesma raiz de “diálogo” e “dialética” e esses sentidos se confundiram por um longo período de tempo. A abordagem dialética, concebida hoje como sistema centrado nas contradições internas do fenômeno em estudo, teve sua origem etimológica no pensamento grego, possivelmente anterior à Platão. No entanto, foi esse pensador que nos trouxe as primeiras referências de utilização desse termo em situações de diálogo filosófico. De acordo com Perelman (2004), o sentido original do termo dialética no pensamento platônico é a “arte do diálogo”, não um diálogo ingênuo, de senso comum, mas, sim, um diálogo entre pares, conduzido por pessoas que compartilhem das mesmas verdades e conhecimentos.

A dialética em Platão, segundo Perelman (idem: 4), define o exercício de “interrogar e responder” ou provar e refutar as teses formuladas por um interlocutor. O sujeito que assumisse esta postura seria um dialético.

Aristóteles (384 - 322 a.C.), concebia o “falar por falar”; ou seja, a oratória sem nexo, prática da qual acusava os sofistas¹⁵ ou “pseudo-filósofos”. Ao formular as diretrizes de sua lógica, utiliza o termo “dialética” como “adjetivo aplicável aos raciocínios”. Segundo Cassin (2000), Aristóteles via o sentido na linguagem como uma exigência ética e, portanto, inerente a ela. Em Aristóteles, a linguagem possuía a seguinte estrutura: sentido; consenso e exclusão. O Sentido diz respeito ao Princípio da Identidade - todo objeto é idêntico a si

¹⁵ **Sofistas:** grupo de pensadores gregos, contemporâneos de Sócrates e Platão, que criticavam o objeto de reflexão da filosofia pré-socrática, chamando a atenção para as questões da vida prática e o valor da argumentação.

mesmo; o Consenso ressalta o Princípio da Não Contradição - uma proposição não pode ser Falsa e Verdadeira ao mesmo tempo; por fim, a Exclusão refere-se ao Princípio do Terceiro Excluído – não se pode ser uma coisa e outra ao mesmo tempo. Ou uma coisa ou outra.

Na concepção aristotélica, o sentido, na linguagem, é uma exigência da não contradição, que se torna, portanto, um princípio. Para ele, negar esse princípio seria um contrassenso, uma ideia não pode negar a si mesma e a arte da dialética buscaria solucionar as contradições, desvendá-las e provar sua impossibilidade.

O exercício dialético apoia-se em duas características: a universalidade e a contradição. Parece-nos que o aspecto contraditório da dialética em Aristóteles nunca se esgota, “entre uma afirmação (katáphasis) e uma negação (apóphasis)” não existe uma possibilidade intermediária. Logo que afirmada, ela é imediatamente superada pela negação seguinte. Contudo, embora a dialética não seja vista em Aristóteles como uma possibilidade didática, pois não combina com o ensino no sentido posto por ele, podemos reconhecer nele, como nos mostra Berti (1998: 21), um fim cognitivo, junto às outras finalidades da práxis dialética:

Nesta *práxis* vários elementos desempenham papel fundamental: antes de tudo o perguntar, seja a pergunta inicial, que é a resposta pela essência e também pode ter um fim cognitivo, sejam as perguntas sucessivas, que são feitas unicamente para obter-se premissas com as quais argumentar, e por isso têm um fim exclusivamente atinente à discussão, isto é, dialético; em seguida o argumentar, que é um verdadeiro deduzir conclusões das premissas, ou seja, um fazer silogismos, segundo as regras teorizadas nos Primeiros Analíticos; enfim, a contradição, que é a consequência à qual um dos dois interlocutores procura conduzir o outro e que esse outro procura evitar.

A contradição deve ser evitada, pois sinaliza a falsidade da tese. Não podemos, então, afirmar que o exercício de evitar a contradição não é também um exercício cognitivo, no sentido de aproximar não só a si mesmo como ao interlocutor e a assistência, o mais próximo possível da verdade? Ainda que esta verdade seja provisória e fruto de um consenso? O confronto dialético parte de premissas conhecidas e partilhadas como regra geral. Essa condição deve ser observada não só entre os interlocutores como também pelo público que os assiste e que decide que argumentos prevalecem e quais não. Nota-se que o consenso permitido ao auditório da dialética não é permitido ao auditório do ensino. Para Aristóteles, a natureza do ensino é sempre monóloga, não existe possibilidade de intervenção do público (aluno) no conhecimento que está sendo passado, pois este conhecimento pertence ao professor, que o domina e é capaz de demonstrá-lo.

É importante ressaltar que, na dialética de Aristóteles, o consenso é provisório e parte de premissas, que, segundo Berti (p. 25), mesmo não sendo verdadeiras, necessitam ser aceitas e compartilhadas. O importante, na dialética, é a discussão, o exercício do confronto propriamente dito e não a verdade. Enquanto de um lado o esforço é refutar a afirmação, do outro, o esforço é negar a refutação. Portanto, a verdade, no sentido dialético, parece ser um alcance momentâneo, efêmero, obtido pelo consenso.

Segundo Perelman (idem: 7) o raciocínio dialético é aquele “cujas hipóteses iniciais são racionais, ou seja, aceitas pelo senso comum, pela grande maioria dos homens ou pelo menos pelos mais sensatos entre eles”. Nesse sentido, a dialética aristotélica se restringiria a um sistema de perguntas e respostas. Segundo Konder (2006: 10), deve-se a Aristóteles a

sobrevivência da dialética entendendo-a como expressão do “lado dinâmico do real”, do movimento de “potencialidades que estão se atualizando” ou “possibilidades que se tornam realidades efetivas”.

A ideia corrente de que a dialética é a arte de fazer dialogar ideias antagônicas tomou forma nos sistemas filosóficos a partir, principalmente, de Hegel. Para Hegel (segundo Tavares¹⁶): “o real não é uma coisa em si mesmo ao qual se pode acrescentar racionalidade; o real é racional e o racional é real”. Hegel preconiza uma relação imbricada entre o real e a razão. A dialética em Hegel descreve um movimento no tempo em direção à perfeição demarcando três etapas: posição (tese), contraposição (antítese) e composição (síntese). Na dialética hegeliana, a fonte do movimento é, justamente, a contradição.

Hegel dá continuidade à origem idealista do termo “dialética” e embora separasse a natureza da história humana, via a ambas, no entanto, como revelação da “ideia incriada”. Marx, segundo Konder (p. 27), fornece uma fórmula de “superação” da dialética de Hegel invertendo sua proposição e pretendendo colocá-la sobre os próprios pés.

É neste distanciamento entre o movimento evolucionário do conhecimento e as condições materiais e intelectuais da existência humana, substanciadas pela práxis, que Marx e Engels encontraram o suporte para a proposição de sua teoria crítica. Para eles, a dialética de Hegel reduzia-se à ciência das leis gerais do movimento. Mas, para Perelman, um dos autores que dará suporte a nossa análise retórica, a dialética é tomada no sentido grego, e não no sentido

¹⁶ Apontamentos de aulas do professor Marcio Tavares – Escola de Comunicação/UFRJ, 2008.

hegeliano-marxista. Revisitar as bases marxistas, no entanto, torna-se importante já que queremos entender a partir de quando se deu a guinada conceitual da linguagem.

2.1.1 Dialogicidade e linguagem

A estruturação da linguagem nos três princípios aristotélicos - sentido, consenso e exclusão - fundou a concepção de pensamento estruturalista que seguiu de Aristóteles a Habermas. Essa abordagem inspirou o pensamento de Saussure¹⁷ (1857-1913), autor da concepção de linguística como ciência da linguagem. Para ele, a linguística era vista em função dos signos e, portanto, fazia parte de um campo de estudos maior: o campo da semântica. No viés estruturalista, a linguagem é pensada em sua natureza absoluta e o objetivo dos estudos linguísticos seria encontrar a “língua matriz”, origem de todas as outras. A concepção de que a linguagem se desenvolve no campo do real de forma imbricada com o campo da razão pode ser atribuída a Hegel. Contudo, ele não desenvolveu suficientemente o estudo da linguagem para que possamos afirmar essa conclusão.

2.1.2 A guinada conceitual da linguagem

Dessa forma, a grande guinada conceitual da linguagem e que a colocou no centro da constituição do conhecimento iniciou-se com Bakhtin¹⁸ (1895 - 1975). Filósofo de inspiração marxista, Bakhtin incluiu o materialismo dialético em sua abordagem, rompendo com o estruturalismo ao reintegrar a história na análise linguística. Sua interpretação do signo, da

¹⁷ Ferdinand de Saussure – filósofo suíço nascido em Genebra e criador da linguística estruturalista.

¹⁸ Mikhail Bakhtin – filósofo linguista russo.

linguagem e da comunicação tem base histórica e social e, portanto, marcadamente ideológica.

Para Bakhtin, a análise mecânica ou estruturalista do objeto não o revela em sua integridade.

Por isso, a necessidade de uma abordagem mais ampla, interdisciplinar e dialógica para a representação do objeto e construção de um sentido compartilhado. Para ele (1995: 34):

... a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

O sentido, em Bakhtin, já não é inerente à linguagem, como em Aristóteles, Hegel ou Saussure. O sentido é construído num jogo dialógico e o consenso, neste “jogo”, precisa ser negociado. Essa negociação se dá na linguagem. Para ele a especificidade do signo reside no fato de que se “situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação” (p. 35), só podendo aparecer num terreno “interindividual”, ou seja, um terreno que se constitui num contexto social delimitado pelas relações entre indivíduos que compartilham experiências, elaboram signos e constroem sentidos. Em Bakhtin (p. 135), “a evolução semântica da língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um determinado grupo social”. Esse processo é conduzido e, ao mesmo tempo, conduz a evolução histórica

desse grupo. Ocorre, na visão desse autor, um “alargamento do horizonte apreciativo” do grupo, que se efetua de maneira dialética, o qual é assim descrito (p. 136):

Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la.

A dialogicidade, em Bakhtin, se expressa sempre numa luta entre ideias opostas. O resultado, para ele, “é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência”. Tal luta é indispensável para o alargamento do “horizonte significativo” e, segundo ele, “nada pode permanecer estável neste processo”. Ao mesmo tempo em que se alarga, a sociedade transforma-se. Tanto na sociedade como na linguagem, a identidade e a estabilidade são momentos provisórios, sínteses passageiras em busca de novas significações.

Em Bakhtin não se concebe mais a busca da essência da linguagem como entidade metafísica. O diálogo não conduz a uma verdade absoluta e permanente, mas a um consenso provisório. Essas ideias contribuem para um sentido da “dialogicidade” que nos aproxima mais da constituição do pensamento complexo e da formulação do “paradigma da rede”.

São os desdobramentos do conceito de dialética e dialogicidade, especialmente a partir de Hegel, no campo filosófico, de Marx, no campo social, e, finalmente, de Bakhtin, no campo linguístico, que o diálogo entra como elemento dinâmico e transformador da própria linguagem e integrante ativo da construção do conhecimento.

2.1.3 As contribuições da nova retórica para a dialogicidade

Um dos objetivos deste trabalho, exposto em sua Introdução, é contribuir para a compreensão da dialogicidade como um dos tripés do paradigma da rede, cuja aplicação pretendemos observar no campo da educação. Não podemos, portanto, após essa breve revisão teórica das bases da dialogicidade, deixar de trazer as contribuições da nova retórica para este campo.

A retórica, colocada por Sócrates e Platão à margem da razão e do pensamento filosófico, ressurgiu a partir do séc. XX, principalmente através de Perelman (2004), como uma possibilidade comunicacional capaz de controlar situações de argumentação. Esse controle parte de regras previamente aceitas e que são importantes para que os interlocutores não transformem o diálogo em monólogo ou em ruído. A dialogicidade, neste caso, é garantida através de acordos. Esses acordos se transformam à medida que o diálogo vai se intensificando. Segundo Perelman (idem: 65), Aristóteles destinava a retórica “a tratar dos assuntos sobre os quais devemos deliberar e cujas técnicas não possuímos, perante ouvintes que não têm a faculdade de inferir através de inúmeras etapas e seguir um raciocínio desde um ponto afastado”.

Desta forma, mesmo em Aristóteles, a retórica tem uma razão de ser. Seu objeto é o “opinável” e não o “verdadeiro”. Em Perelman (op. Cit.: 65/66) o objetivo da retórica é “possibilitar-nos sustentar nossas opiniões e fazer que sejam admitidas pelos outros.” Ele

também alerta para a concepção que fundamenta a retórica na “ignorância e no provável à míngua do verdadeiro e do certo”. Segundo ele, tal concepção lança a retórica num estado de inferioridade e responde pelo seu posterior declínio. A luta entre a retórica e a lógica, para Perelman, reflete a transposição entre a oposição característica do séc V a.C. entre a verdade e a opinião. Antes subordinada à lógica, a retórica ganha novo status ao introduzir-se a noção de “juízo de valor”. Para ele, os “juízos da realidade”, presentes nas formulações cartesianas (2004: 167), “expressam proposições verdadeiras ou falsas, e só têm sentido cognitivo se processos científicos permitirem verificá-los ou falseá-los, pelo menos confirmá-los ou infirmá-los”. Já os “juízos de valor” (idem) “expressam atitudes próprias de um indivíduo ou de um grupo, podem ser mais ou menos fundamentados ou justificados”, mas, segundo ele, “não são verdadeiros nem falsos” e, portanto, “não podem ser vistos como elementos constitutivos de um conhecimento objetivo”.

A retórica não se preocupa com a verdade e sim com a adesão. A verdade é abstrata, categórica ou hipotética. A meta da retórica é produzir ou aumentar a adesão de um determinado auditório a certas teses. Segundo Perelman (2004: 70):

Para que a argumentação retórica possa desenvolver-se, é preciso que o orador dê valor à adesão alheia e que aquele que fala tenha a atenção daqueles a quem se dirige: é preciso que aquele que desenvolve sua tese e aquele a quem quer conquistar já formem uma comunidade, e isso pelo próprio fato do compromisso das mentes em interessar-se pelo mesmo problema.

A argumentação retórica, segundo o autor, depende do auditório a que se dirige. Um auditório pode ter reação diferente de outro.

Outro dado importante obtido a partir dos novos estudos da retórica é que ela só é exercida quando os fatos não se impõem. Ela tem lugar em situações em que um dos interlocutores possui determinadas convicções sob as quais fundamenta suas teses. Perelman (2004: 171) conclui que as justificações são produzidas “num contexto em que se reconhece a existência de razões que nos permitem orientar nossos atos, nossas decisões e nossas atitudes”.

Considerando que a educação é um dos principais campos para a construção das relações humanas e que, neste campo, o aspecto comunicacional é um dos mais relevantes, podemos afirmar o valor da análise retórica para a produção de “conhecimentos confiáveis” (OLIVEIRA, 2005). Ao ressaltar as relações provisórias entre conhecimento e educação, o autor discute se a dialética, enquanto gênero argumentativo, pode responder pela qualidade dos conhecimentos produzidos em interfaces epistemológicas sobre as quais não cabem a demonstração. Segundo ele (p. 56):

Na medida em que o conhecimento científico não pode mais sustentar o status de saber que revela a natureza intrínseca do real, ou seja, que permite dizer de maneira inequívoca o que o objeto é em si mesmo, deve assumir outra condição: a de explicar a realidade tanto quanto o debate científico permite explicar.

O status defendido por Aristóteles, em relação à ciência, entra em questão. Surge a possibilidade de se produzir conhecimento a partir do gênero argumentativo, que se estabelece, a nosso ver, por intermédio das relações humanas, cujo elo principal é sempre linguístico, dialógico, comunicacional. Oliveira (op. cit.) compartilha com Perelman o entendimento de que, no gênero argumentativo, como a retórica, é possível encontrar formas

de se obter conhecimento confiável sobre determinado objeto, desde que o embate se faça em condições especiais e sob regras e acordos especiais.

A função dialógica da retórica também está explícita em Reboul (2004) que nos diz que a retórica “é um diálogo que critica e pondera”. Para ele (p. 37), a retórica não é um jogo e sim um “instrumento de ação social, e seu domínio é o da deliberação”. Entendemos que as funções dialógica e, também, deliberativa podem permitir a utilização da análise retórica nos fenômenos educativos. Na sala de aula e fora dela, entre professor e aluno desde os níveis mais elementares ou entre os pesquisadores que definem os caminhos pedagógicos de cada época, cada encontro pode transformar-se num debate argumentativo no qual se estabelece uma interface contínua entre consenso e dissenso.

A constituição de uma interface dialógica, na educação, visando a produção de conhecimentos confiáveis deve considerar o contexto no qual e para o qual os argumentos são produzidos. Se considerarmos a sala de aula apenas como espaço ou palco de observação, corremos o risco de nos alicerçarmos somente na dimensão cognitiva (logos), enfim, teórica, de nosso campo. Porém, se assumirmos a complexidade das relações que se estabelecem neste espaço e aceitarmos aliar as dimensões afetiva (phatos) que emerge do contato com nosso público (alunos e pares) e na dimensão de autoria (ethos), que nos constrói enquanto sujeitos de nossos próprios projetos, estaremos de posse, como nos diz Oliveira (idem), do “tripé fundamental de toda racionalidade retórica”.

Aqui relembremos o personagem Parmênides ao recomendar a Sócrates¹⁹ o exercício constante da dialética. Qual o espaço mais privilegiado para o exercício da dialogicidade que não a educação? O que a retórica nos ensina hoje, a partir de Perelman, Reboul e Oliveira, é tornar a dialogicidade possível entre posições opostas. A retórica, resgatada por esses autores e que inclui todo um cuidado com o contexto e com regras preestabelecidas, nos impediria de cair no monólogo *didascálico* do ensino formal aristotélico, nem nos limitarmos ao modelo *peirástico*, do diálogo interno, conforme classificação de Aristóteles ao método socrático. A função da retórica, em nosso entendimento, é de manter o debate em atividade, ou seja, manter a dialogicidade.

Resta indagar-nos neste momento: na perspectiva do paradigma da rede, como se comportará a retórica? As figuras que a compõem darão conta das múltiplas linguagens e significações que a rede comporta? Ou teremos que inventar uma retórica que se movimente no sentido de uma dialogicidade recursiva, expressão através da qual ousamos definir a interatividade? Segundo Meyer (1998: 11), a retórica “renasce sempre que as ideologias desmoronam”. Em “tempos de incerteza”²⁰, Meyer nos diz que “o que era objeto de certeza torna-se então problemático e é submetido à discussão.”

2.2 A Complexidade

Ao contrapor-se à base epistemológica que justifica a fragmentação e simplificação do objeto, a teoria da complexidade institui, como seu maior desafio, interpretar o objeto em

¹⁹ PLATÃO - Parmênides . Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 2003.

²⁰ PRIGOGINE (op. cit.).

sua totalidade, considerando-o a partir de seu contexto e das marcas culturais que o envolvem. Compartilhamos desse anseio e admitimos, para tanto, a necessidade de novos paradigmas de orientação para o pensamento, para a comunicação, para a organização social e para a construção do conhecimento. Precisaríamos, portanto, pensar em rede e nos comunicarmos à maneira digital, para não perder o laço semântico que une cada parte ao todo, dando-lhe significado coletivo e compartilhado.

2.2.1 A complexidade em Morin

Um dos teóricos de nosso tempo a enfrentar mais de perto o problema da complexidade é, sem dúvida alguma, Morin (2001), para quem a racionalidade especialista conduz a uma espécie de cegueira. Para ele (idem: 18), a “metodologia dominante conduz a um obscurantismo” que destrói ou desintegra os conjuntos e as totalidades. Essa racionalidade não estaria apta a perceber “o elo inseparável entre o observador e a coisa observada.”

Segundo Morin (p. 20), a complexidade é uma necessidade que se impõe no mundo fenomenal para dar conta do tecido forjado pelas “ações, interações, retroações, determinações e acasos” que lhe constituem. Para ele (idem), a complexidade é inquietante, pois conjuga traços da desordem, da ambiguidade e da incerteza. É preciso, portanto, enfrentar esse “jogo infinito das inter-retroações” para compreender a solidariedade dos fenômenos. Em suma, torna-se urgente um paradigma que permita “distinguir sem separar”; “associar sem reduzir”. Conforme Morin (idem: 22) este paradigma precisa de um princípio

integrador - o dialógico - capaz de atender aos problemas da contradição e os limites do formalismo.

Além da dialogicidade, o autor (p. 108) propõe mais dois princípios importantes para a concepção epistemológica do pensamento complexo: o da recursão organizacional e o hologramático.

O princípio da recursão organizacional remete a um modelo que é, ao mesmo tempo, produzido e produtor. Morin ilustra esse conceito através da figura de um “rodamoinho” que se retroalimenta e autoproduz, num movimento crescente e recursivo. Para ele, essa ideia é válida tanto para o indivíduo como para a sociedade. Somos produzidos, segundo ele (idem), por um “processo de reprodução que é anterior a nós” mas, ao fazermos parte da rede, tornamo-nos também produtores de um processo que é contínuo e sempre inacabado. O modelo recursivo descreve um ciclo de *autopoiese* (MATURAMA E VARELA, 2002) que é, ao mesmo tempo, autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

O terceiro princípio apontado por Morin (idem, 108) é essencial para solucionar a aparente oposição entre reducionismo (que só vê a parte) e o holismo (que só vê o todo). Trata-se do princípio hologramático que se baseia na concepção do holograma físico. Ao observarmos uma imagem em holograma, verificamos que o menor ponto da imagem contém a maioria das informações necessárias para a interpretação do objeto representado, ou seja, permite concluir que a parte está no todo assim como o todo está na parte. Conforme Morin (p. 109),

o paradoxo contido nesta assertiva “imobiliza o espírito linear”. Percebemos que é cabível, então, dizer, que este é um dos princípios impulsionadores da rede.

2.2.2 As contribuições de Prigogine para a epistemologia do pensamento complexo.

Prigogine (1996) traz suas contribuições para o pensamento complexo ao debruçar-se sobre três questões: a seta do tempo, a descrição da entropia e a reintegração do homem como parte do universo. Para ele (1996:231), é possível “reencontrar um tempo que não volte a separar o homem do universo mas que, pelo contrário, assinale a sua pertença a esse universo”. O dilema da ciência, segundo ele, é conciliar a visão determinista, que nos oferece um universo já pronto, e a incerteza, que nos indaga se o universo não é um sistema em construção no qual participamos da criação do futuro.

O tempo que descreve essa evolução da humanidade, assinalando sua “pertença” ao universo, ganha sentido na noção de complexidade. Prigogine distingue o simples do complexo pelo grau de liberdade exercido pelos fatores de um fenômeno, como no caso dos sistemas termodinâmicos. Para ele (idem: 231):

Durante muito tempo prevaleceu a ideia que, qualquer que seja a complexidade, a descrição poderia ser reduzida a fenômenos simples, sujeitos a leis deterministas e reversíveis. Ora, basta evocar o problema dos “três corpos”, a noção de partícula instável ou de campos de interação, para compreender que o fundamental já não é simples mas complexo.

Trata-se, portanto, segundo o autor (idem: 232), de conciliar a visão de um mundo determinista regido segundo as leis da dinâmica, no qual prevalece um tempo reversível ou,

um mundo sem “leis” dos fenômenos termodinâmicos, referidos pela “seta do tempo”, onde prevalece a entropia ou o caos. A noção de entropia, para Prigogine (idem: 233), é essencial para a compreensão da complexidade do universo: introduz o “elemento narrativo” na concepção do mundo e exprime a flecha do tempo.

O autor agrega dois aspectos à noção de “flecha do tempo”: as flutuações e a imprevisibilidade que interferem, diretamente, no equilíbrio de um sistema. Essas estruturas levam o sistema para longe do equilíbrio, abrindo, então, novas possibilidades. No aspecto teórico, essa noção leva à concepção de “autoorganização” ou “*autopoiesis*”, conforme Maturama e Varela (2003). De forma sintética, flutuações e imprevisibilidade definem a condição para que um sistema passe de “um estado não organizado para um estado organizado”.

No entanto, segundo Prigogine (1996: 234), é o “não equilíbrio” que dá a ideia das potencialidades. Mesmo a matéria, tomada como exemplo de um sistema mais próximo do equilíbrio, quando longe do equilíbrio, torna-se ativa e abre-se a novas possibilidades, inclusive a de total transformação. As novas coerências que se criam longe do equilíbrio, conforme o autor (idem), se ajustam por meio de estruturas complexas:

Não podemos, hoje, aceitar que a termodinâmica nasça de aproximações e que a entropia seja a expressão da nossa ignorância. O afastamento do equilíbrio, medido pela produção de entropia, é, na verdade, um elemento fundamental de organização. Logo que abandonamos o equilíbrio notamos o papel construtivo do tempo.

Prigogine (idem: 235) conclui que as leis da natureza adquirem nova formulação: “contêm a flecha do tempo e, à partida também, exprimem ‘possibilidades’ e já não ‘certezas’”. Para ele, todo sistema termodinâmico é flutuante e é no “não equilíbrio” que as flutuações se revelam construtivas.

Prigogine assume, dessa forma, a visão de um universo evolutivo e assimétrico no tempo. Reintroduz a história, ao conceber a possibilidade do elemento narrativo, indispensável para a descrição dos fenômenos que se entrelaçam num sistema flutuante, pleno de incertezas e aberto a inúmeras possibilidades. Para ele, o princípio da certeza é profundamente pessimista e coloca o tempo em segundo plano. Ele nos diz (idem: 236), que não podemos ignorar o tempo nem a incerteza dos elementos que o compõem, pois “nem tudo é dado”. O grande aliado dos sistemas complexos passa a ser, justamente, a possibilidade de “escolha”.

2.2.3 Complexidade: o reino da incerteza

Tanto Morin como Prigogine colocam a “incerteza” como argumento da complexidade. “A grande descoberta deste século, diz Morin (1996: 239), é que a ciência não é o reino da certeza”. Por outro lado, ordem e desordem se intercalam no universo. Se a desordem sobrepujasse a ordem, enfrentaríamos um universo que, de acordo com Morin (idem: 241), seria tão insensato quanto “aquele em que reinasse a ordem pura”.

Tanto Morin como Prigogine entendem que a “ordem pura” inibe a criação, da mesma forma que a desordem pura, em agitação constante e movimentos aleatórios, impediria a existência do universo.

Essas considerações também são válidas para o reino do pensamento. De acordo com Morin (idem: 247) “o pensamento deve ser capaz de afrontar os antagonismos, mesmo as aporias, sem contudo negar o valor da lógica, da dedução ou da indução”.

Na tentativa de desenvolver uma linhagem do pensamento complexo, Morin (idem: 250) recorre a outros filósofos como Heráclito, Sócrates, Jean de la Croix; Jacob Bohme; Pascal, Hegel e Nietzsche. Mas aponta três teorias novas, chegadas a partir dos anos 50, como “os meios intelectuais e conceituais” para entrar no universo da complexidade:

1. a cibernética, de Norbert Wiener, que descreve os conceitos de retroação e de cadeia, e que, segundo a qual a “superestrutura reage sobre a infraestrutura”. A cadeia retroativa rompe com a linearidade e se institui como elemento regulador, que impede desvios, por um lado e, por outro, como elemento destruidor - ou *feedback* positivo – que faz com que o sistema se transforme, dando saltos sobre si mesmo. Nesta mesma linha, é citada a contribuição de Magoroh Maruyama que propôs não haver criação senão a partir de *feedback* positivos. A criação, conclui Morin (idem: 250), só é possível através da desregulação;
2. a teoria dos sistemas concebe a ideia de que “o todo é mais do que a soma das partes”, mas também é menos. Um todo, de acordo com o autor, “pode oprimir as partes e impedi-las de dar o melhor de si mesmas”. O que é capital, na teoria dos sistemas, é a

noção de emergência, que se torna, a nosso ver, um dos mais fortes argumentos a favor da incerteza;

3. a teoria da informação, desenvolvida por Shannon e Weaver, “extraí do mundo do ruído, algo de novo” – a informação. A informação, ao mesmo tempo física e semântica, introduz-nos, segundo o autor (p. 251) “num mundo onde algo de novo pode aparecer, ser reconhecido, encontrado”. A informação institui uma relação permanente entre a “ordem da redundância, da integração no conhecido, e a ordem do ruído, onde captamos algo novo”.

2.3 O Construcionismo : construtivismo & sociointeracionismo

O construcionismo, como o próprio termo sugere, consiste numa conjunção de dois conceitos clássicos, o construtivismo (Piaget) e o sociointeracionismo (Vigotsky), proposto por Papert (1994) para a educação. A partir deste autor, a noção do construcionismo tornou-se uma referência pedagógica que se antagoniza às práticas instrucionistas tradicionais. O termo “instrucionismo” deve ser lido, segundo Papert (idem: 124), “num nível mais ideológico ou programático como expressando a crença de que a via para a melhor aprendizagem deve ser o aperfeiçoamento da instrução”. O instrucionismo centra-se no ensino informativo, conteudista ou, como diria Freire (2001), “bancário”, aquele que se reduz a depositar informações no educando. Papert propõe o “construcionismo” para descrever um processo continuado de aprendizagem que ultrapassa as etapas da instrução (quando o conhecimento é transmitido) e da cognição (quando o sentido é alcançado) e atinge a etapa da maturidade epistemológica, ou seja, a etapa a partir da qual o aprendiz se torna autor de conhecimento.

Para isso se faz necessário implementar uma diversa gama de saberes, não apenas teóricos, mas técnicos, tecnológicos, vivenciais e comunicacionais. No sentido construcionista, todo conhecimento produzido tem suas bases nos conhecimentos anteriores e precisa projetar-se para o futuro.

Piaget (2002) inaugurou a ideia de que o conhecimento é construído. Para ele, essa construção se dá em etapas demarcadas por parâmetros biológicos e, nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo é determinado pela maturidade biológica descrita em fases ou níveis. O conhecimento, em Piaget (p: 1) “não pode ser concebido como algo predeterminado”, segundo ele:

Todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia consiste em conciliar essa criação de novidades com o fato duplo de que, no terreno formal, elas se fazem acompanhar de necessidades imediatamente elaboradas, e de que, no plano do real, permitem (e são, de fato, as únicas a permitir) a conquista da objetividade.

A epistemologia genética de Piaget (p. 2) procura distinguir “as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis superiores”. Para o construcionismo, a grande contribuição de Piaget se dá no fato de romper com o empirismo tradicional, que informa “de fora” o sujeito sobre o objeto. Em Piaget (idem p. 7), o sujeito “está munido”, desde o início, “de estruturas endógenas” próprias que imporá ao objeto. O objeto também é construído pelo sujeito. Sobre isso vale destacar um de seus principais argumentos (p. 8):

Se não existe no começo nem sujeito, no sentido epistêmico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema

inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores: partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão, então, cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos.

Para Piaget, na relação entre sujeito e objeto, a ação é muito mais plástica do que a percepção, como elemento de troca inicial. A partir dessa concepção, ele define os níveis de construção do conhecimento. São eles: nível sensorimotor (I); níveis do pensamento pré-operatório (II e III); níveis das operações concretas (IV e V) e nível das operações formais (VI).

O construcionismo revê o conceito dos “níveis” e propõe um sentido de construção contínua que não se dá apenas no sujeito, mas no sujeito em relação com outros sujeitos, incluindo, especialmente, o contexto em que essa relação se dá. Segundo Papert (1994: 127), cada sujeito reconstrói o objeto durante sua relação e ação sobre ele, impondo-lhe uma versão pessoal, que integra referências históricas, culturais e sociais de cada um. O conhecimento produzido sobre o objeto reflete, então, um conjunto de construções imbricadas. Ainda de acordo com Papert, o construcionismo acompanha mais de perto a ideia da construção mental apoiada, sempre, nas construções do mundo. A construção do conhecimento requer uma postura ativa perante o objeto e isso ocorre numa base relacional. É neste sentido que o construcionismo de Papert nos conduz a uma composição entre as contribuições de Piaget e Vigotsky. A construção do objeto não se faz no sujeito isolado do mundo, mas resulta das interações que este sujeito estabelece com o mundo quando em relação com os outros sujeitos. A base das interações sociais, em Vigotsky, é a linguagem, a comunicação. Através dela podemos dizer que o “sentido” sobre o objeto é construído socialmente através de

sujeitos em conexão. Para Vigotsky (2001: 11), a comunicação, “estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige, necessariamente, um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana”.

No paradigma da rede, a linguagem assume um viés conectivo. É através dela que se fazem os *links* ou “nós” através dos quais a rede avança e que respondem por sua tecitura. A comunicação é responsável pela generalização do sentido. Vigotsky (idem: 13) afirma que só podemos entender a relação do desenvolvimento cognitivo com o desenvolvimento social quando aprendemos a ver a unidade entre comunicação e generalização.

2.3.1 O construcionismo em Maturana e Varela

Piaget, em seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, precisou recorrer às bases biológicas para compreender como o ser humano aprende e constrói conhecimento. Da mesma forma, Maturana e Varela (2002), precursores da “nova biologia”, sugeriram essa mesma base para a compreensão do conhecimento como parte do fenômeno “autopoiético”. Para eles, os seres vivos, de quaisquer espécies, produzem a si próprios de modo contínuo através de um processo de organização que eles denominam “*autopoiese*”. No nível biológico, segundo eles (2002: 52), “os componentes moleculares de uma unidade autopoiética celular deverão estar dinamicamente relacionados numa rede contínua de interações”. Essa dinâmica dos seres vivos, ao mesmo tempo que permite troca e assimilações energéticas entre partes distintas de um organismo, garante, também, a singularidade de cada um. Ou seja, desde o nível molecular, passando para o celular e, em

seguida, ao orgânico, as interações, as trocas e as produções entre as unidades são possíveis sem que haja perda de identidade, por causa da dinâmica da *autopoiese*. Os seres vivos são iguais em organização mas se distinguem em estrutura e isso os destaca como “unidades autônomas”. Segundo os autores (p. 55):

a característica mais peculiar de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constrói como diferente do meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis.

A evolução dos seres vivos, para Maturana e Varela (2002: p. 131) é uma “deriva natural, produto da invariância da autopoiese” e de um processo de adaptação. É o sistema nervoso, segundo eles (idem p: 158), que expande os domínios de interação de um organismo. As conexões produzidas por esse sistema são singulares e definem o funcionamento da rede neural de cada espécie. A arquitetura fundamental desta rede que compõe o sistema nervoso, segundo os autores, é universal para os seres vivos desde a “hidra aos vertebrados superiores”. Define-se a partir de uma rede tal que “entre as superfícies sensorial e motora há sempre uma teia de interconexões neuronais”. A diferença entre seres e espécies se dá (p. 176) “na forma como essa rede se implementa, por meio de neurônios e conexões que variam de uma espécie animal para a outra” e não simplesmente na sua organização fundamental. Para Maturana e Varela, o comportamento de cada espécie não é uma invenção do sistema nervoso, mas é expandido por ele (idem: 181/182):

O sistema nervoso surge na história filogenética dos seres vivos como um tecido de células peculiares, que se insere no organismo de tal maneira que acopla pontos nas superfícies sensoriais com pontos nas superfícies motoras. Assim, ao mediar esse acoplamento com uma rede de neurônios, amplia-se o campo das possíveis correlações sensório-motoras do organismo e se expande o domínio do comportamento.

O sistema nervoso é dotado de uma “clausura operacional” e “plasticidade” e disto, segundo os autores, podemos inferir que o sistema nervoso não capta informações do meio, mas “constrói um mundo, ao especificar quais configurações do meio são perturbações e que mudanças estas desencadeiam no organismo” (p. 188). As interações com o meio interferem nesta rede neural porque desencadeiam mudanças estruturais. Maturana e Varela negam que o sistema nervoso possua capacidade “solipsista”, identificada à abordagem idealista, mas também negam a capacidade representacionista, identificada à abordagem positivista. Não é, segundo eles, solipsista, porque participa das interações com seu meio. O meio tem o papel de desencadear mudanças estruturais que afetam “sua dinâmica de estados”. Contudo, também não é representacionista porque (idem: 188):

em cada interação é seu estado estrutural que especifica quais as perturbações que são possíveis, e que mudanças elas podem desencadear em sua dinâmica de estados. Seria um erro, portanto, definir o sistema nervoso como tendo entradas ou saídas, no sentido tradicional.

Se o caráter representacionista lhe é negado, como então o sistema nervoso participa da construção do mundo, ou melhor, da consciência do mundo e dos processos de conhecimento? A resposta, para Maturana e Varela, seria encontrada em sua “plasticidade”. É ela que permite uma contínua transformação em congruência com as transformações do meio. Para um observador, essa resposta à contínua congruência com o meio seria percebida como “aprendizagem”. Daí se conclui que tanto o comportamento como a aprendizagem são fenômenos relacionais. A aprendizagem depende do contexto humano em que o indivíduo se insere e, também, da história de interações peculiares vividas por ele. O estudo dos

processos cognitivos tomando por base o sistema nervoso humano e de todos os seres vivos, segundo os autores (op.cit.: 192):

Aponta para a compreensão da aprendizagem como expressão do acoplamento estrutural, que manterá sempre uma compatibilidade entre o funcionamento do organismo e o meio em que ele ocorre.

Ainda para Maturana e Varela (p. 194), a avaliação sobre as condições de construção do conhecimento ocorre sempre num contexto relacional, através do qual as mudanças estruturais no organismo, desencadeadas pelas perturbações do meio, produzem efeitos observáveis. Neste contexto relacional, toda interação e toda conduta podem ser avaliadas como um ato cognitivo. Para eles (idem: 195):

Falamos em conhecimento toda vez que observamos um comportamento efetivo (ou adequado) num contexto assinalado. Ou seja, num domínio que definimos com uma pergunta (explícita ou implícita) que formulamos como observadores.

Em síntese, para os autores (p: 195), o sistema nervoso participa dos processos cognitivos de duas maneiras:

1. pela ampliação do domínio dos estados possíveis do organismo, que surgem da imensa diversidade de configurações sensório-motoras que o sistema nervoso pode permitir;
2. pela abertura do organismo para novas dimensões de acoplamento estrutural, ao possibilitar que ele associe uma grande diversidade de estados internos com a grande diversidade de interações de que pode participar.

O sistema nervoso humano, em princípio, nos torna capazes de uma diversidade de interações sem limites. A riqueza e vastidão do sistema nervoso humano amplia os domínios de interação permitindo a geração de novos fenômenos. Segundo os autores (p: 196), a possibilidade de novas dimensões de acoplamento estrutural durante a geração de novos fenômenos permitiu o surgimento da linguagem e da autoconsciência humana.

Para descrever o processo de construção do conhecimento, Maturana e Varela recusam, como já dissemos, os extremos do absolutismo (solipsismo) e da objetividade (representacionismo). Tampouco querem admitir que tudo é pura relatividade. Buscam uma trilha mediana para encontrar alguma regularidade que permita as descrições dos fenômenos e dizem tê-la encontrado na experiência de cada momento. Contudo essa descrição da experiência de cada momento não se basearia em nenhum ponto de referência que fosse independente do observador. Para eles (idem: 263):

Todo o mecanismo de geração de nós mesmos – como descritores e observadores – nos garante e nos explica que nosso mundo, bem como o mundo que produzimos em nosso ser com os outros, será precisamente essa mistura de regularidade e mutabilidade, essa combinação de solidez e areias movediças que é tão típica da experiência humana quando a olhamos de perto.

O processo de conhecimento, também para esses autores, além de ser uma construção contínua através da interação com o meio, possui uma característica recursiva que acaba ocultando sua própria origem. Assim (idem: 264):

Estamos continuamente imersos nesse circular de uma interação a outra, cujos resultados dependem da história. Todo fazer leva a um novo fazer: é o círculo

cognitivo que caracteriza o nosso ser, num processo cuja realização está imersa no modo de ser autônomo do ser vivo.

Esse “modo de ser autônomo”, mecanismo da “autopoiese” propriamente dita, não incorpora a maneira como se originou e, portanto, “nossas visões de mundo e de nós mesmos não guardam registros de sua origem”. Esse mecanismo, segundo os autores, não nos permite perceber aquilo que ignoramos. Convivemos com “pontos cegos” cognitivos, abalados apenas quando alguma interação nos tira do óbvio. Como exemplo, os autores (p: 264) citam a inserção em um novo meio cultural que nos permitiria refletir e dar conta da imensa quantidade de relações que temos como garantidas. Um grupo social mantém uma regularidade própria através de sua tradição biológica e cultural. A herança biológica mantém os fundamentos do mundo comum, mas é a herança cultural, conduzida especialmente pelas diferentes heranças linguísticas, que surgem, segundo estes autores, “todas as diferenças de mundos culturais”.

Finalmente, o que Maturana e Varela (p: 265) pretendem demonstrar é que conhecer o conhecer “não se dispõe como uma árvore com um ponto de partida sólido” em crescimento contínuo, regular, uniforme e finito. É necessário reconhecer a circularidade recursiva do processo, pois é essa circularidade que nos dá o fundamento para a exploração científica do conhecimento. Segundo eles (idem: 267) é importante conhecer o conhecimento, pois a tentação da certeza destrói ou limita a compreensão do fenômeno social e, assim, limita também o humano. Existe uma forte relação de identidade entre ação e conhecimento, “todo conhecer é um fazer”. Para eles (p. 270), o esforço de conhecer o conhecer é um fenômeno

social tornado expreso na linguagem. É ela – a linguagem - que organiza a experiência humana na construção do mundo.

2.3.2 O construcionismo na base das relações sociais

Na base das relações sociais, o construcionismo torna-se um problema a ser enfrentado pela sociologia do conhecimento. Nesta perspectiva, a realidade social é entendida como um fenômeno associado ao processo de conhecer. Berger e Luckmann (1999: 11) refletem sobre essa relação afirmando que “a realidade é construída socialmente e que a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre”. Para esses autores, a realidade social é relativa, refere-se a contextos sociais específicos. À sociologia do conhecimento importa saber os modos pelos quais essas “realidades” são conhecidas nas sociedades humanas e, sendo assim, diz respeito à “análise da construção social da realidade”. Eles defendem (idem: 29) que, embora somente um número reduzido de pessoas produzam “teorias” e construam o pensamento teórico propriamente dito, “todos os homens na sociedade participam, de uma maneira ou de outra, do conhecimento por ela possuído”. Com isso deslocam o foco da atenção da sociologia do conhecimento para o “conhecimento do senso comum”, pois é esse conhecimento e não o das “ideias” que constitui “o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir.” (p: 30). É na realidade da vida cotidiana que, segundo os autores, consiste na realidade predominante entre as múltiplas realidades que compõem a existência subjetiva, que o sujeito constrói os significados do mundo numa relação compartilhada ou negociada, com seus semelhantes. Também para Berger e Luckmann (idem: 39), é a “linguagem” que marca as coordenadas da vida cotidiana

dotando seus objetos de significações. É ela que estabelece as pontes de sentido (p. 59) “entre as diferentes zonas dentro da realidade cotidiana e as integra em uma totalidade”.

Segundo eles (idem: 40), do ponto de vista da vida cotidiana, o sujeito diria:

Não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. Sei que minha atitude natural com relação a este mundo corresponde à atitude natural dos outros, que eles também compreendem as objetivações graças às quais este mundo é ordenado, que eles também organizam este mundo em torno do “aqui e agora” de seu estar nele...

Com isso, eles pressupõem uma contínua correspondência entre os “meus significados” e os “seus significados”. O mundo é compartilhado e é no senso comum, através da linguagem, ou múltiplas linguagens, que esse compartilhamento de sentidos se revela de forma mais transparente, assumindo um cunho “natural”. Já em áreas mais específicas do conhecimento humano, a evidência, a negociação do sentido, só seria possível através da problematização. A problematização que conduz à socialização do conhecimento se dá em níveis: interiorização, objetivação e exteriorização. Os autores descrevem esses níveis no processo de socialização que dispõem como primária e secundária. A interiorização, ou processo de captação de informações sobre o mundo, é predominante ao nível da “socialização primária”. Ocorre quando o indivíduo se dispõe a tomar parte na “dialética da sociedade”(p. 174), ou seja, a compreender e interpretar seus semelhantes e o mundo. O processo de aprendizagem do mundo, inaugurado na interiorização da linguagem e dos significados, fornece a base para o distanciamento e objetivação da realidade, nível que se destaca no processo de socialização secundária. Neste nível ocorrem as problematizações propriamente ditas. Para Berger e Luckmann (p. 187) na socialização secundária, o processo de construção

do conhecimento afasta-se das determinações biológicas e assume um cunho cada vez mais cultural:

Na socialização secundária, as limitações biológicas tornam-se cada vez menos importantes nas sequências de aprendizagem, que agora estabelecem-se em termos das propriedades intrínsecas do conhecimento que deve ser adquirido, ou seja, em termos da estrutura fundamental desse conhecimento.

À objetivação segue-se o processo de exteriorização do conhecimento, ou seja, o nível cultural, no qual o sujeito cria, inventa, ressignifica e compartilha e, novamente, interioriza, objetiva e exterioriza mais uma vez, perfazendo a dinâmica da construção social da realidade.

Junto a Berger e Luckmann (op.cit.), trazemos ainda, neste tópico, as contribuições de Maffesoli para enriquecer os argumentos na direção de uma análise construcionista da sociedade.

Para Maffesoli (1995: 48), o esforço de interpretar o mundo é marca da modernidade. Os tempos da rede, se podemos chamá-los assim, são marcados muito mais pela contemplação do mundo do que pela necessidade de interpretação. As sociedades, segundo este autor, assumem uma organicidade estética, mais vivenciada do que conceituada. Para ele essa nova estética organizacional da sociedade se sustenta numa “solidariedade orgânica em seu sentido mais forte”. Se a modernidade causou a fragmentação social, a tendência da atualidade é que o indivíduo desapareça num quadro comunitário: a tribo, a gangue, o clã, o grupo, a família etc. O indivíduo torna-se “pessoa” investida de ações que se refletem

diretamente na comunidade, favorecendo a emoção comum, o sentimento coletivo ou o vínculo comunitário. Segundo ele (idem: 48):

É assim que a transmutação dos valores engendra um outro estilo social, isto é, uma outra relação com a alteridade: outrem não é mais uma abstração, com a qual devo me unir para construir uma sociedade futura não menos abstrata, o outro é aquele que toco , e com o qual faço alguma coisa que toca a mim.

Com isso, Maffesoli propõe uma “ética da estética”, que resulta das novas formas de solidariedade emocional e afetiva. O “indivíduo” que era “peça central da arquitetônica social”, (MAFFESOLI, 2007: 107), dissolve-se em “osmose com a alteridade”. Segundo o autor (idem), esse fenômeno é recorrente no tribalismo “pós-moderno” e reflete um “distanciamento em relação à identidade. Uma forma de disponibilidade para o outro. Uma predisposição para a partilha das emoções.”

A sociedade “pós-moderna”, de acordo com Maffesoli (2007: 111), é marcada por um “enraizamento dinâmico”. Para ele, o individualismo característico da modernidade tinha como uma de suas fontes o “atomismo”, corrente científica que definia o átomo como fundamento de todas as coisas. A teoria da relatividade, elaborada por Einstein em 1905, mostrou que o espaço e o tempo não são referenciais fixos, mas variáveis que dependem da velocidade do móvel. Einstein concluiu que a velocidades discretas, como a de um carro, de um trem ou de um avião em movimento, espaço e tempo podem ser considerados dimensões fixas, mas a velocidades próximas à da luz, isso já não se verifica. Essas novas bases da constituição do mundo físico acabam suscitando novas descrições sociais. A relatividade, segundo Maffesoli (idem: 112), pode também elucidar a vida social. A intersubjetividade dá

a temática da vida comum em sociedade e define a base do “conhecimento compreensivo dos conjuntos significativos” que compõem os fenômenos emocionais. Para o autor, esta categoria de fenômenos está aumentando e reforçando o que ele chama de “situacionismo geral” e conclui, enfim, que nada é substancial, todas as coisas se relacionam e são interdependentes entre si. Cada pessoa está estruturalmente ligada à outra. E é nesta rede de ligações que se constroem os espaços, os tempos e os saberes compartilhados socialmente.

Maffesoli, à semelhança de Berger e Luckman (op.cit.), também evidencia o papel da experiência vicária e do senso comum na construção do designer social. Essas forças são impulsionadas por pessoas concretas que protagonizam a vida diária e criam uma espécie de laço solidário entre o espaço e o cotidiano. A heterogeneidade dos grupos sociais que compartilham o espaço requer uma acomodação ou harmonização e isso é explicado, segundo Maffesoli (2000: 174), pela “proxemia” , um processo de autorregulação dos grupos societários na harmonização do contraditório, do diferente e do que incomoda. Essa análise passaria despercebida à história, que conduz uma interpretação linear dos fenômenos sociais a partir de rupturas e da superação do contraditório:

Essa heterogeneidade, esse aspecto contraditório não são mais aquilo sobre o qual a história pode agir, especialmente através da ação política, mas aquilo com o que é necessário negociar e, a mal ou a bem, entrar em acordo. E não podemos julgar isso a partir de uma não-alienação da vida nem a partir de uma lógica do “dever-ser”. Conforme a metáfora simmeliana da “ponte e da porta”, do que liga e do que separa, a acentuação do espacial, do território, faz do homem relacional um misto de abertura e de reserva.

A história, na visão de Maffesoli, não daria conta de interpretar todas as nuances do processo de construção da realidade social porque este é um processo complexo, dialógico e mutável. Carregado de hibridismos e particularidades que, embora não vistos, não quer dizer que não estejam compondo as interfaces que fazem a sociedade ser conforme é.

A dinâmica da realidade social, do ponto de vista do construcionismo, é uma realidade construída nas relações do cotidiano. Portanto, é uma dinâmica relacional, de base dialógica e cujas significações são constituídas a partir das conexões que se produzem e das negociações que se estabelecem nos diversos espaços de convivência e compartilhamento.

O paradigma da rede conduz-nos, portanto, a perceber as coisas num ritmo “digital”, de associações rápidas, dinâmicas e conectadas. Envolve princípios lógicos construídos na emergência da vida cotidiana que se faz, também, por meio das interfaces tecnológicas, informáticas e comunicacionais. É ele que nos permite conceber uma nova cultura - a cultura da rede – e que dá suporte a uma nova concepção de educação – a educação on-line. A educação “on-line” ou “em rede” quebra os limites da educação formal e avança para além da sala de aula e das tecnologias de educação a distância.

CAPÍTULO 3

CULTURA DA REDE: A CONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA NOVA CULTURA QUE EMERGE DAS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Enquanto as comunicações continuam nas redes sociais, elas formam ciclos múltiplos de retroalimentação que finalmente produzem um sistema compartilhado de crenças, explicações e valores – um contexto comum de sentido, também conhecido como cultura, que é continuamente apoiada em comunicações seguintes. (Capra, 2008)

Algumas das questões que nos mobilizam a elaborar o presente capítulo referem-se a como qualificar as expressões culturais que emergem, hoje, no coletivo social em consequência da interface cada vez mais próxima entre homem e tecnologia. Tomamos como referência especial as tecnologias digitais, que interferem e transformam as relações no campo da informação e da comunicação. Que concepção de cultura pode dar conta dessas novas expressões marcadas por essa proximidade e que lhe imprime características tão distintas? Hoje nos defrontamos não só com novos significantes como com novos modos de produção de significados e diversificados meios de divulgação e acesso.

Nosso objetivo, então, nos próximos tópicos, é buscar, no campo dos estudos culturais, elementos que nos permitam pensar o conceito de cultura de forma a responder a essa pergunta: existe uma “cultura da rede” ou “cultura da interface”, ou esta se trata de uma invenção “pós-moderna” para uma resposta circunstancial, resultante das relações humanas com as tecnologias digitais? E, como esta cultura, ao relacionar-se com a educação, afeta o contexto das práticas pedagógicas?

Para a descrição da cultura on-line ou da rede, propriamente dita, entendemos que será necessário investigar alguns autores do campo dos estudos culturais focando especialmente aqueles que interpretam a cultura através de uma abordagem relativista, plural, multifacetada para, então, a partir daí, mapear argumentos que permitam não apenas traduzir a “cultura da rede” ou “cultura da interface”, mas, ainda, identificar o lugar que ela ocupa nesse campo e as relações que estabelece, a partir disso, com a educação. Será que podemos nos arriscar a dizer que a educação é um campo de ressignificação da cultura? E, nesse caso, a cultura da rede seria resultante desta ressignificação conduzida pela relação pedagógica com as novas tecnologias? Alguns autores do campo dos estudos culturais podem, especialmente, contribuir para respostas a estas indagações. São eles: Geertz (1978); Cuche (2004, 3ª ed); Hall (1997); Green e Bigun (1995), entre outros. Recorreremos ainda a autores que tratam, especificamente, do campo das novas tecnologias e sua interface com a educação e que, a partir dessa ótica, ensaiam a construção de um conceito de cultura para as expressões emergentes desse campo, denominando-a, provisoriamente, de “cibercultura”, “cultura da rede”, “cultura digital” ou, ainda, “cultura da interface”. São eles: Lévy (1999); Johnson (1997); Moraes (2001).

Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa, através de um triplo viés: o do campo semântico ou interpretativo, o do campo histórico e o do campo das ideias - de forma a mapear argumentos que nos conduzam ou nos aproximem da construção de um significado para o termo “cultura da rede”. É importante sinalizar ainda que, provisoriamente, faremos

sinônimos os termos “cultura da rede”, “cultura digital”, “cultura da interface” e “cibercultura”.

Nossa análise deverá levar em conta que o surgimento de expressões culturais com características distintas dos modelos tradicionais de interpretação, presentes no coletivo social, traz, por si só, inúmeras contradições. Como essas contradições se enfrentarão no campo da educação? Que concepções encontraremos no campo dos estudos culturais que poderão clarear esse processo?

3.1 Mapeando o conceito de cultura, uma trajetória descrita em três movimentos: o da história, o da semiótica e o das ideias.

Segundo Cuche (2004), a palavra cultura nasceu em resposta a indagações específicas do mundo ocidental, marcado pela preocupação em dar sentido às coisas e interpretar os problemas provenientes do desenvolvimento e das relações humanas. Com esta palavra buscava-se dar conta das manifestações e expressões de todos os tipos, oriundas não só da própria sociedade ocidental em si mesma, como dos demais grupos sociais, que se tornavam, a cada descoberta, objetos de estudos e investigações etnográficas. A passagem de homens e mulheres no mundo tem deixado marcas profundas, não só no espaço físico e geográfico, como no espaço político, social e comunicacional no qual esses homens e mulheres transitam. Todas essas marcas e expressões, sem exceção, se encaixam no que se denominou cultura. O autor afirma que a palavra cultura é uma invenção ocidental que, semanticamente, sofreu e sofre uma constante modificação, evoluindo em função dos diversos contextos

sociais, políticos e econômicos e, também, linguísticos, que se constroem ao longo da história. Essa evolução se dá, ainda segundo Cuche (idem: 19) ora pelo movimento no campo da própria língua, ora pelo movimento no campo das ideias. No campo semântico, das figuras de linguagem, o autor destaca o movimento descrito pela metonímia que vai da “cultura como estado” à “cultura como ação” e vice-versa, em contraste com a metáfora descrita pelo movimento “da cultura da terra à cultura do espírito”. Etapas deste duplo movimento estão descritas pelo autor (p. 20) no seguinte fragmento:

Progressivamente, “cultura” se libera de seus complementos e acaba por ser empregada só, para designar a “formação”, a “educação” do espírito. Depois, em um movimento inverso ao observado anteriormente, passa-se de cultura como ação (ação de instruir) a cultura como estado (estado de espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo “que tem cultura”).

Para Cuche, esta inversão, ao consagrar-se em fins do século XVIII, tornando-se uma das principais marcas do Iluminismo, acaba por sublinhar a oposição conceitual, no campo das ideias, entre natureza e cultura. A concepção de cultura ganha um caráter singular e abrangente, refletindo o universalismo dos filósofos iluministas. Na França, berço do Iluminismo, o sentido da palavra “cultura”, usada no singular, confunde-se com o de “civilização”. Ambas refletem a esperança num “destino” luminoso para a humanidade e caracterizam um pensamento progressista e ordenador que coloca o homem no centro do universo. Esse pensamento contaminou toda a Europa, no tempo das grandes descobertas, e orientou, inicialmente, a interpretação dos povos “não civilizados” que estas descobertas passaram a expor.

Ainda de acordo com Cuche, o distanciamento semântico entre os vocábulos “civilização” e “cultura” é atingido pela burguesia intelectual alemã que, em meados do séc. XVIII, passa a criticar os príncipes governantes dos diferentes Estados Alemães por imitarem “as maneiras civilizadas” da corte francesa. Assim, tal distinção é marcada da seguinte forma:

Tudo o que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado como vindo da cultura; ao contrário, o que é somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, pertence à civilização. A cultura se opõe à civilização como a profundidade se opõe à superficialidade.

Nasce aí uma nova noção de cultura, inspirada, segundo Elias (apud Cuche: 26), num sentimento de inferioridade que marca a classe média alemã, a burguesia intelectual da época, como uma classe alijada do poder e em busca de legitimidade social. Essa noção, na língua germânica, é associada ao vocábulo *kultur*, que, de acordo com Cuche (idem: 27), tende cada vez mais para a “delimitação e a consolidação das diferenças nacionais” que caracterizarão a Alemanha a partir do séc. XIX. Isso imprime à palavra *kultur* um sentido particularista que, ao opor-se ao sentido universalista, atribuído pela escola iluminista francesa, abre caminho para uma noção mais plural de cultura.

Assim, segundo Cuche (idem: 33), o início da etnologia é marcado pela herança iluminista e buscava pensar a “especificidade humana na diversidade dos povos e dos costumes”. A grande dificuldade, para esses novos etnólogos, seria pensar a “diversidade na unidade”. Dois caminhos são, então apontados para essa reflexão:

O que privilegia a unidade e minimiza a diversidade, reduzindo a uma diversidade “temporária”, segundo um esquema evolucionista; e o outro caminho que, ao

contrário, dá toda importância à diversidade, preocupando-se em demonstrar que ela não é contraditória com a unidade fundamental da humanidade.

É no contexto desta reflexão, que surge, para este autor, o conceito de cultura no sentido descritivo. A intenção não é mais prescrever o que a cultura é, mas sim “descrever” como a cultura aparece e se revela em cada sociedade humana e em cada momento histórico. Como pretendemos discorrer sobre o conceito de cultura de forma a investigar a viabilidade de uma “cultura da interface”, o surgimento desta concepção etnográfica de considerar o contexto global do objeto, como elemento essencial para a compreensão do mesmo, torna-se especialmente importante. Embora permaneça, ainda hoje, certa dificuldade de consenso entre as escolas etnográficas no que se refere à adoção do conceito de cultura no singular ou no plural – cultura ou culturas – a noção da diversidade e da multiplicidade estava posta.

No início da etnografia, o pensamento ocidental, como dissemos anteriormente, estava marcado pela visão universalista. As expressões particulares dos povos “primitivos” soavam como estranhas, exóticas, inumanas. O próprio sentido de humanidade associava-se à humanidade ocidental. Restava aos outros grupos evoluírem até o estágio de civilização alcançado pelo ocidente. Tylor²¹ (1832-1917), um dos fundadores da etnografia segundo Cuche, representa a vertente universalista e descreve cultura como “expressão da totalidade da vida social do homem”, caracterizando-se, especialmente, por sua dimensão coletiva. Ela é adquirida e independe da predisposição hereditária. Embora se esforçasse em demonstrar ‘o elo essencial’ que unia o “homem civilizado” e o “homem primitivo” defendendo a idéia de que o selvagem caminha para o civilizado, pode-se perceber, segundo Cuche (p.38; 39):

²¹ Edward Burnett Tylor – antropólogo britânico do final do séc. XIX considerado fundador da antropologia britânica.

... que o evolucionismo de Tylor não excluía um certo sentido da relatividade cultural, rara na sua época. Além do mais, sua concepção do evolucionismo não era nada rígido: ele não estava totalmente persuadido que houvesse um paralelismo absoluto na evolução cultural das diferentes sociedades.

A inclusão do trabalho de campo (*in situ*) como prática dos estudos antropológicos consiste, a nosso ver, em um importante marco na estruturação da vertente particularista que, em seguida, irá apresentar-se como relativismo cultural. Para Cuche (p. 39), o primeiro a realizar pesquisas no campo para “observação direta e prolongada das culturas primitivas” é Franz Boas (1858-1942), um judeu alemão de espírito liberal. Cuche (idem: 40) considera Boas o inventor da etnografia e afirma que “toda sua obra é uma tentativa de pensar a diferença” entre os grupos humanos, que seria uma diferença de “ordem cultural e não social”. A cultura é um dado adquirido e não algo que nasce com o sujeito de acordo com pressupostos centrais da época, como a “raça”, por exemplo. Boas se posiciona, então, no sentido plural, do estudo das “culturas” e recusa o método comparativo, que tomava como padrão de cultura o modelo ocidental.

Mais à frente de Boas, na busca de uma teoria interpretativa da cultura, vamos encontrar Geertz (1978). Um dos principais representantes do relativismo cultural, Geertz (p. 15) pensará o conceito de cultura a partir de uma abordagem semiótica. Para ele, o homem é “um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu”. Portanto, assume a cultura como “sendo essas teias” cuja análise só pode transcorrer a partir de um viés interpretativo. Geertz defende a hipótese de uma “descrição densa” para se alcançar os “significados”. Isso seria possível através de uma análise que consistiria em (idem: 19) “escolher entre as

estruturas de significação (...) e determinar sua base social e sua importância.”. Para isso, ainda segundo Geertz, é preciso enfrentar:

Uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.

Esta seria, em síntese, a tarefa do etnógrafo na perspectiva de uma abordagem interpretativa da cultura. Geertz se coloca contra a reificação da cultura advinda de uma abordagem universalista que, segundo ele, toma a cultura como uma realidade “superorgânica”, capaz de autoconter-se, alimentando-se de forças e propósitos em si mesma. Um dos objetivos principais da interpretação da cultura, para Geertz (p. 24), é o “alargamento do universo do discurso humano” fazendo-se, portanto, uma competência do campo semiótico. Para ele, a cultura comporta-se como “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis”, tornando-se um contexto dentro do qual os símbolos ou significantes podem ser “descritos com densidade”.

A ideia da cultura como contexto é uma das contribuições de Geertz especialmente interessante para o objetivo deste trabalho. Esse contexto incluiria, além dos sistemas simbólicos já existentes, também as entidades materiais e humanas que nele circulam e interagem, produzindo novos significados. Geertz (idem: 27) nos traz uma outra importante contribuição ao atentar para o fluxo do comportamento que se produz no interior desse contexto, que também se pode traduzir como “ação social”. Toda “ação social” em Geertz é parte da dimensão cultural, entendida como uma “complexa rede de signos e símbolos”, cujo fluxo orienta qualquer esfera da sociedade: política, econômica, semântica.

É através deste fluxo, segundo ele, que as formas culturais se articulam. Percebemos aqui um dado importante para a compreensão de como novas culturas podem surgir na articulação de sistemas culturais existentes em relação às novidades tecnológicas. A questão que ora nos surge então é: essa “nova cultura”, assumindo aqui uma concepção plural do conceito, pode, temporariamente, impactar o código público, aquele que é compartilhado, e abalar as estruturas significantes, de forma a produzir a sensação de estranheza que é comum encontrar-se, quando se está, por exemplo, diante de uma novidade tecnológica? Seria esse o caso da “cultura da rede”?

Continuando nosso delineamento histórico-semiótico-conceitual, daremos um salto às contribuições “pós-modernas”, dialogando ora com Hall (1997), ora com Green e Bigun (1995).

3.2 A concepção de cultura na “pós-modernidade” (ou “modernidade tardia”?)

O pensamento que “eventualmente” se denomina “pós-moderno” caracteriza-se, especialmente, por orientar-se a partir das inter-relações mútuas e autorreguladoras que se estabelecem entre as esferas global, local, coletiva e subjetiva. O paradigma que sustenta esta visão tem sido denominado como paradigma relacional. O conceito de paradigma que tomamos emprestado para esta análise é o de paradigma inclusivo de Morin²².

²² Vide capítulo 1

Acrescentamos aqui as contribuições de Moraes (2001: 31), que o descreve nos seguintes termos:

Edgar Morin procura conceituar paradigma indo além da proposta originária estabelecida pela lingüística e pela definição de Thomas Kuhn: ele justifica a existência de uma incerteza na definição Kuhniana. Segundo Morin, um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres. Para esse autor, esse tipo de relação dominante é que determinaria o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo paradigma. Seria uma noção nuclear ao mesmo tempo lingüística, lógica e ideológica.

Para Moraes (idem: 31), segundo esta visão, um paradigma relacional deve gerar “um novo tipo de pensamento que compreenda o universo em contínua evolução”. Tal modelo de pensamento serviria de base às novas significações e daria nova dimensão ao conceito de cultura. Os autores identificados como “pós-modernos” têm em comum o fato de pensarem a cultura em seu aspecto plural. Hall (1997) defende a centralidade da cultura e a descreve como significante de toda e qualquer ação social, quer dizer, importando numa espécie de categoria que permeia a construção dos significados relativos aos fenômenos do cotidiano. Portanto, para este autor (1997: 15):

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

O conceito de cultura é central na formação de “construtos sociais importantes para designar significado ao mundo”. A interpretação dos significados envolve aspectos “substantivos” e aspectos “epistemológicos” que permitem à cultura assumir importante função em relação à estrutura e organização da “sociedade moderna tardia”. Hall comunga com a tese da “modernidade tardia”, um tempo histórico no qual o desenvolvimento das tecnologias e das “mídias” transformam a estrutura material da modernidade clássica afetando os meios de produção, circulação e troca cultural. Segundo ele (idem: 16), nas atuais circunstâncias:

A mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infra-estrutura material das sociedades modernas, e, também, um dos principais meios de circulação das idéias e imagens vigentes nestas sociedades. Hoje, a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria prima e *marketing* de produtos e idéias.

Para Hall, os produtos deste momento histórico não se comparam aos produzidos em outros momentos, seja em termos estéticos, seja em termos de valor. Novos valores e novas estéticas de apreciação circulam, segundo ele, por “sistemas nervosos” conectando “sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, estágios diversos de desenvolvimento.” A ideia de uma teia em constante construção, tecendo significados que circulam de forma tão intensa e dinâmica de um ponto a outro do globo, poderia apontar para uma cultura uniforme, mas, ainda segundo Hall, “a cultura global precisa da diferença para prosperar”. A teia prospera e permanece viva por causa das contraposições geradas pela oposição entre as identificações globais e locais, que, numa espécie de “mix cultural”, acaba gerando, de acordo com o autor, “alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas”.

Assim, para Hall, a cultura precipita importantes mudanças, tanto no tempo cotidiano como no tempo histórico. As forças culturais são desorganizadoras e causadoras de deslocamentos. A tecnologia, para este autor, é integrante da cultura no sentido em que esta promove o “estilo de vida *soft*”, caracterizado pelas relações que se estabelecem no espaço virtual. Embora não chegue a comparar o virtual com um “espaço”, do ponto de vista físico, Hall admite e, de certa forma, denuncia, a fuga das “relações reais” através da “ciberidentidade”. O movimento de escapada do real gera um movimento contrapositor, que se manifestaria no “governo da cultura”, expressão que descreve o “processo de sofisticação e intensificação dos meios de regulação e vigilância”. Para ele, a cultura (op.cit.: 23):

Não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem que ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como sua vida interior.

A dimensão tecnológica, para Hall, integra os aspectos substantivos, referidos anteriormente e vem reforçar a tese da centralidade da cultura. Junto ao aspecto substantivo, a análise do aspecto epistemológico indica que “uma revolução conceitual de peso está ocorrendo nas ciências humanas e sociais” ou, em termos mais sintéticos, está ocorrendo “uma virada cultural” relacionada a “uma nova atitude em relação à linguagem”.

Entendemos que linguagem, na dimensão epistemológica, ganha um papel de destaque, tanto quanto a tecnologia, no aspecto substantivo. Ambas tornam-se diferenciais no sentido em que uma (a tecnologia) produz mudanças materiais ou substantivas que afetam a totalidade

das relações sociais, enquanto que a outra (a linguagem) produz as novas significações exigidas para representar estas mudanças. O aspecto substantivo ganha um caráter discursivo (e vice-versa?).

Green e Bigun (1985) esforçam-se por afastar-se de uma abordagem “universalista” ou mesmo centralizadora da cultura, apresentando-a simplesmente em seu aspecto plural e diversificado. Falam de uma “cultura pós-moderna” como fenômeno associado ao desenvolvimento da mídia e das novas tecnologias. Para eles, esta cultura floresce em meio aos novos ritmos que o avanço tecnológico impõe ao mundo contemporâneo, estabelecendo novas relações com o espaço e o tempo. A abordagem que apresentam choca-se com uma cultura “normalizadora” (no sentido de Foucault, segundo os autores), que tende a formalizar essas mesmas relações. Para fugir da normalização como princípio, os autores adotam um viés relativista, através do qual apresentam a diversidade cultural da sociedade contemporânea.

A cultura pós-moderna desenha-se, na visão dos autores, como um mosaico de subculturas: a cultura da mídia, a cultura da informação, a cultura dos jogos eletrônicos, a cultura do rock, a cultura das drogas (e por que não dizer também, a cultura da interface?). As subculturas, segundo os autores, resultantes das massas populares, sempre existiram, mas permaneciam silenciadas pela força da cultura dominante. Assim, o papel das novas tecnologias assume, para estes autores, um diferencial de grande importância na produção das mudanças que se multiplicam na sociedade, abrindo espaço e dando voz a essas subculturas. Ao contrário de Hall, que faz da tecnologia elemento integrante da cultura, injetando na sociedade um novo

estilo de vida, Green e Bigun (op.cit.) apresentam-na como uma força propulsora, que é cultura e, ao mesmo tempo, produz cultura, traduzindo-se, para nós, naquilo que entendemos por “interface”, ou seja, fator interligante de um novo contexto, formado de subculturas, múltiplas e não lineares, que força o indivíduo a deslocar-se de um universo de sentidos a outro, promovendo ainda um novo tipo de subjetividade, a “subjetividade pós-moderna” que, para os autores trata-se de “uma efetivação particular de identidade social, corporificadas em novas formas de ser e tornar-se humano.” (idem: 214)

A pós-modernidade, para os autores, faz parte de uma condição cultural específica que envolve a cultura de mídia e o avanço das novas tecnologias, forjando uma espécie de “contexto afetivo particular” . Isto envolve o argumento de que a mídia é central também para o desenvolvimento das subjetividades. A cultura seria o eixo central do processo de humanização (idem: 215):

Os fenômenos relacionados ao pós-modernismo não devem ser compreendidos nos termos binários de distinção entre natureza e cultura e sim como novas formas de vida – fundadas na efetivação da tecnologia como segunda natureza e como organizada, irredutivelmente, pelo princípio da representação.

Em vez, então, de um esforço, no sentido de “acomodar” ou “assimilar”, como requer o paradigma normativo, o que se pede hoje na abordagem pós-moderna, segundo os autores, é um esforço de representação com vias à compreensão. É preciso se colocar no espaço daqueles que “vivem” o pós-modernismo para vencer a dicotomia geracional intensificada, nos dias atuais, pelo avanço tecnológico. Aceitar esse desafio é aceitar entrar numa realidade descontínua, na qual, os jovens, imersos na TV e nas mídias eletrônicas, parecem

estar habituados a viver. Um recorte de Hayles (1995: 216), trazido pelos autores, nos permite encontrar algumas características da pós-modernidade, com as quais os autores compartilham: contextos agregados formando uma corrente descontínua; realidades provisórias; desnaturalização; ênfase no sentir. O processo de desnaturalização atinge a linguagem, o tempo, o contexto e o humano, ou seja, o sujeito.

Até aqui acreditamos ter mapeado o conceito de cultura de forma a satisfazer aos objetivos do presente trabalho: conduzir-nos à descrição do que chamaremos, provisoriamente, “cultura da rede”. Para descrever essa modalidade de cultura, traremos autores importantes para dar significação aos elementos, materiais e simbólicos, que entram em sua constituição e que tomam esse contexto de relações entre as novas tecnologias e a sociedade dos dias de hoje, como objeto de estudo.

3.3 O que é Interface?

Tomamos emprestado o termo “cultura da interface” de Johnson (1997), profissional de design e pensador do ciberespaço²³ que se esforça, em sua obra, para estabelecer a ligação entre tecnologia e arte. Este autor não se preocupa em apresentar um conceito de cultura nem no sentido geral, nem no sentido específico de uma cultura da interface. Ousamos dizer que o autor incorpora ou “naturaliza” uma visão “pós-moderna” abordando a cultura de uma forma plural e contextualizada, através da qual ele estranha e critica a visão dicotômica

²³ Termo apropriado por diversos autores do campo das tecnologias digitais, cunhado por William Gibson em 1994 no romance “Necromancer”, designando, hoje, o espaço aberto pela rede mundial de computadores, a internet.

presumida na modernidade. Inicialmente, queixa-se de uma ruptura entre o “mundo-objeto da tecnologia” e o “mundo da cultura”, esforçando-se por mostrar a possibilidade de união entre os dois. Com isso, ele enxerga, no mundo moderno, o conceito cultura como um legado artístico, separado das produções tecnológicas e científicas. Sob este prisma dicotômico, ele percebe que tal oposição não se sustenta e que o avanço da tecnologia interfere diretamente nas formas culturais. A aceleração tecnológica, para ele (1997: 11), produz um tipo de “sabedoria acelerada”, que permite superar qualquer oposição inventada na modernidade:

Os artesãos da cultura da interface não têm tempo à perder com essas divisões arbitrárias. Seu meio se reinventa a si mesmo depressa demais para admitir falsas oposições entre tipos criativos e programadores. Eles se tornaram uma outra coisa, uma espécie de nova fusão de artista e engenheiro – profissionais da interface, *cyberpunks*, *web masters* - incumbidos da missão épica de representar nossas máquinas digitais, de dar sentido à informação em sua forma bruta.

Jonhson vislumbra uma guerra entre o mundo da técnica e o mundo da cultura que pode ser solucionada pelo mundo das conexões e dos *links* e defende esta tese lançando mão de “metáforas descritivas” para dar significado aos elementos resultantes do que ele chama “design da interface”. Segundo Perelman (2005: 462), a metáfora é uma figura de retórica muito importante como instrumento de argumentação; possui profundo vínculo com a analogia, de forma que ele a descreve como “uma analogia condensada”. Em muitos casos, a analogia está implícita na relação entre o “foro” (contexto) e o “tema” (o que se propõe), em outros depende da força e do “ethos” do orador.

É nesta linha que Jonhson, como orador, nos apresenta o computador como “espaço-informação” (tema), que a seu ver equivale à expressão “palácios de memória²⁴” (foro) utilizada por retóricos gregos, seis séculos antes de Cristo. Nestes “espaços-informação” originais, “as histórias convertiam-se em arquitetura”.

Da mesma forma, os computadores contemporâneos permitem a “construção” do pensamento porque traduzem “toda informação digital numa linguagem virtual” (idem: 16). A evolução do computador é a evolução da arte de representar, que avança concomitantemente ao avanço da interface. E o que é, afinal, interface? Segundo Jonhson (idem: 17), a palavra interface em seu sentido mais simples:

Refere-se a *softwares* que dão forma à interação entre usuário e computador. A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra. Em outras palavras, a relação governada pela interface é uma relação semântica, caracterizada por significado e expressão, não por força física.

A linguagem digital, ou dos *Zero e um*, é uma linguagem elementar representativa de um *status* (ligado ou desligado). Esta linguagem afeta a estrutura informacional da sociedade dos dias de hoje, pois destrona o modelo analógico de conversão dos dados, trazendo maior economia de tempo e espaço. A linguagem digital possibilitou a multimídia, significando a integração das mídias, propriamente dita. Percebemos isso hoje, observando o desempenho da televisão, dos relógios, dos telefones e dos celulares. O computador é o suporte desta linguagem e diferencia-se de outros suportes por ter a propriedade de representar-se a si

²⁴ Padrão arquitetônico caracterizado pela aplicação da mnemônica espacial. Cada cômodo seria por si só um relato histórico.

mesmo para o usuário, trabalhando com sinais e símbolos. Isso, para Johnson (op.cit.), representa a “mágica da revolução digital”, o fato de o computador ser um sistema simbólico e não apenas uma peça mecânica de causa e efeito. O computador contemporâneo é, então, um sistema simbólico, cujo poder depende da capacidade de autorrepresentação constituindo, então, a linguagem digital num fenômeno metalinguístico. A representação se faz através da linguagem metafórica, que passa a ser “o idioma essencial da interface gráfica” (JONHSON, 2001: 18). Segundo a percepção deste autor (idem: 19):

Se o romance vitoriano moldava nossa compreensão das novas concentrações urbanas surgidas em torno da usina siderúrgica e do descaroador de algodão, e se a televisão da década de 1950 serviu como guia imaginativo para os novos enclaves suburbanos criados pelo automóvel, a interface torna o mundo prolífico e invisível dos zeros e uns perceptível para nós. Há poucos atos criativos da vida contemporânea mais significativos que esse, e poucos com conseqüências sociais tão amplas.

É neste sentido, então, que o autor consegue equiparar categorias culturais como *software* e literatura, por exemplo. Para ele, o que emerge do computador atual, especialmente por conta da ascensão da internet, não são mais unicamente ferramentas de criação, mas sim um ambiente, um espaço – o ciberespaço – por onde circulam redes de informação. Nossos dedos, ao teclarem ou clicarem, conectam-nos a um “inimaginável” espaço de dados, cada vez mais difícil de visualizar. Para Johnson, este complexo de redes de informação constitui a “infosfera”, que cada vez que cresce exige novas linguagens compostas de novas metáforas para descrevê-la. A tendência da sociedade atual, conforme o autor, é moldar-se cada vez mais por eventos que se produzem no ciberespaço. Este, no entanto, só se torna visível para nós pelo design da interface. E o que faz o design da interface? Segundo o autor (idem: 21), a interface gráfica acrescenta novas camadas entre o usuário e a informação, dando-lhe a

sensação de manipulação direta dos dados, possibilitando-lhe “ver” e atribuir sentido. Compreendemos que isso configura um avanço comunicacional que permite ao usuário mapear cognitivamente o mundo real a partir do mundo virtual. Para Jonhson, este avanço comunicacional torna-se possível a partir do surgimento de uma ferramenta fundamental - o *mouse*. Esta ferramenta de input apresentada por Doug Engelbart, em 1968, no Vale do Silício (São Francisco, Califórnia), torna-se uma espécie de “duplo virtual” do usuário, permitindo-lhe um vínculo direto com o ciberespaço. O *mouse* (idem: 22) adquire força inovadora no sentido de que:

Sem esse vínculo direto, toda a experiência mais pareceria com a de ver televisão, onde estamos circunscritos à influência de um fluxo constante de imagens que são mantidas separadas, distintas de nós. O mouse permitia ao usuário entrar naquele mundo e manipular realmente as coisas dentro dele...

A apresentação do *mouse*, para Jonhson, sinalizou ao mesmo tempo “um avanço tecnológico e uma obra de criatividade profunda”. No campo comunicacional, permitiu-nos avançar dos meios clássicos de comunicação de massa, onde a informação passava de um emissor para muitos receptores, para os meios de comunicação interativos, onde muitos emissores transmitem informações para muitos receptores e vice-versa.

O apego à questão semântica, essencial para dar significado aos produtos da interface gráfica, nos permite aproximar Johnson de Geertz. Não podemos perceber na “infosfera” de Jonhson, os “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” de Geertz? Relembrando, “o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 1978: 15). Para finalizar, Jonhson (idem: 174) conclui:

Nossas interfaces são histórias que contamos para nós mesmos para afastar a falta de sentido, palácios de memória construídos de silício e luz. Elas vão continuar a transformar o modo como imaginamos a informação, e ao fazê-lo irão nos transformar também....

A “cultura da interface” ou “cibercultura” surge, provavelmente, das incursões dos agentes sociais no universo de sentidos, construídos ou erguidos pelas interfaces digitais.

3.4 A Internet e o ciberespaço

Para iniciarmos a descrição de uma nova cultura, faz-se necessário, antes, buscarmos a compreensão do contexto no qual ela se desenvolve. No caso da cibercultura, esse contexto é o ciberespaço, o novo espaço de comunicação e produção de conhecimento, que é sustentado ao mesmo tempo por uma base material (*hardware*) e por tecnologias de inteligência (*software*). Este complexo serve de suporte ao desenvolvimento de uma rede de conexões múltiplas e dinâmicas, que engloba, além dos significantes e significados das mensagens que veicula, também a própria estrutura material que o mantém vivo.

O ciberespaço, definido por Lévy (1997: 17) como o “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, é confundido com a própria rede, Internet, que passa a ser, ao mesmo tempo, seu significante e significado. Para Lévy (1994: 12), a Internet é a “rede das redes, baseando-se na cooperação “anarquista” de milhares de centros

informatizados no mundo, a Internet tornou-se hoje o símbolo do grande meio heterogêneo e transfronteiriço que aqui designamos como *ciberespaço*”.

Este espaço, adimensional e sem fronteiras, configura o espaço do saber, quarto e último espaço antropológico que, segundo o autor (1994 :22), poderia comandar os espaços anteriores, a saber: a Terra, o Território e o Espaço Mercantil. Para Lévy (idem: 22) um espaço antropológico é “um sistema de proximidade (espaço) próprio do mundo humano (antropológico)”, é, portanto, um espaço que depende de “técnicas, de significações, da linguagem, da cultura, das convenções, das representações e das emoções humanas”.

A Terra seria o espaço nômade, caracterizado por relações de parentesco ou de aliança, interpretado a partir de ritos e mitos e marcado pela construção perpétua; o Território, segundo o autor, é inventado a partir do neolítico, caracterizado pelo sedentarismo e domesticação da terra, interpretado pela história e pela ciência ou formalização dos saberes e marcado pelas relações de poder; o espaço das mercadorias se desenvolve a partir do séc. XVI com o *boom* do mercantilismo e a extensão dos territórios através das conquistas marítimas. É caracterizado pelo fluxo e pelo acúmulo de riquezas, interpretado pela ciência experimental e pela estatística e marcado pela criação de valores de troca e por relações de apropriação e desapropriação.

O quarto espaço ou espaço do saber, que vem constituir, para Lévy (idem:24), o ciberespaço, tem, segundo o autor, vocação para “comandar os espaços anteriores, e não para fazê-los desaparecer”. Este novo espaço, instaurado pelo surgimento da rede Internet, é

marcado pela indefinição, pois é um espaço virtual, no sentido de que “não se realiza “ e, no entanto, segundo Lévy: (idem: 120), “já está presente, mas dissimulado, disperso, travestido, mesclado, produzindo rizomas aqui e ali”. Não importa que o “espaço do saber” nunca venha a cristalizar-se no sentido de um espaço aberto sobre a Terra. Segundo o autor (idem: 121), ele associa-se à Terra, tornando-se outra terra:

Não mais imemorial, centrada, fechada: uma esfera de artifícios atravessada por clarões, signos mutantes, um planeta cognitivo de velocidades fulminantes, uma tempestade eletrônica que duplica, pluraliza e desregula a velha Terra nômade dos animais, das plantas e dos deuses. O Espaço do saber não é um retorno à Terra, mas um retorno da Terra sobre si mesma, um sobrevôo da Terra por si mesma na velocidade da luz...

O ciberespaço, para Lévy (1994: 104), designa além dos novos suportes e tecnologias de informação, também as relações sociais por eles propiciadas e, principalmente, os modos originais de criação e de navegação no conhecimento, inaugurando uma nova dimensão antropológica, onde homens e mulheres, ainda que de forma singular e articulada a suas próprias vivências, encontram a possibilidade de integrar e participar produtivamente de uma rede de criação de símbolos, que vão constituir, ao mesmo tempo, os significantes e os significados destas conexões.

Assim, podemos dizer que o Espaço do saber é interpretado pelas conexões e pela busca de sentidos e marcado pela singularidade no coletivo e pela transitoriedade dos códigos e leis compartilhados. É o espaço que alberga o “intelectual coletivo” cujo papel, para Lévy (idem: 147), é “reapropriar-se da produtividade semiótica confiscada pelos poderes do Território e

pelos circuitos do Espetáculo²⁵”. A significação é o elemento que dá existência ao mundo, assim, o papel do intelectual coletivo, no espaço do saber, ou ciberespaço, é refazer o mundo forjando sistemas de signos. Para Lévy (idem: 172), no ciberespaço, sujeito e objeto se confundem, estabelecendo uma ordem para além das ciências humanas, que ele denomina “ordem do sentido e da liberdade”. Nesta ordem, os significados de “coletivo” e “singular” se explicam mutuamente da seguinte maneira:

Um singular está sempre em relação de co-definição com um coletivo ou uma comunidade. O singular não pode jamais ser pensado separadamente, mas sempre em relação não com alguma norma *a priori* ou lei universal, mas com outras singularidades, com as quais eles se compõem para produzir “leis” emergentes e transitórias.

Lévy (2001: 152) toma emprestado de Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955) o termo “noosfera”, para aprofundar sua noção de ciberespaço. Segundo ele, “a noosfera manifestará a consciência da Humanidade, da Vida, da Terra “, enquanto que, no ciberespaço, “ o inconsciente coletivo torna-se consciente, isto é, ele une-se a si próprio, interconecta-se, desfragmenta-se e se desdobra na luz do mundo virtual”. O ciberespaço é, então, uma dimensão que torna possível religar os territórios recortados da cultura humana. Chegamos assim ao entendimento do que seria cultura para Lévy. Para ele, a cultura desenha-se em cada espaço antropológico e, quando circunscrita a esse, torna-se uma cultura identitária²⁶. Para além dessa circunscrição, torna-se uma fusão de mundos, entrelaçados, imbricados, constituindo-se numa dimensão que comporta todas as invenções materiais e imateriais de

²⁵ Para Lévy (1997), uma das marcas emergentes do terceiro espaço antropológico, que é o Espaço das Mercadorias, é a marca do espetáculo comandado pelas *Mídias* de comunicação de massa.

²⁶ Termo que para Lévy sublinha a identificação das pessoas com os papéis que lhes foram conferidos pela tradição e pela identificação com a própria tradição.

todos os mundos criados, dos quais, segundo Lévy (2001: 125), o mundo virtual é apenas o último. A cultura identitária estabelece raízes enquanto somos submetidos a elas. A abertura de um novo espaço antropológico constitui uma nova “ecologia cognitiva” que possibilita “metamorfoses”. Para o autor (idem: 127), as raízes do espaço antropológico “deverão se transformar em rizomas que crescem horizontalmente em todas as direções”. Esses rizomas formam as malhas, através das quais iremos nos encontrar (ibidem: 127) “diante de escolhas cada vez mais vastas de “tribos”, de linhagens, de estilo de vida aos quais poderemos decidir nos integrar ou não”.

Portanto, para Lévy, a cultura avança formando novos espaços, que passam a albergar novas invenções e a constituir uma nova cultura. Assim chegamos, hoje, ao ciberespaço, o espaço do saber e inventamos a “cibercultura” ou cultura da interface.

3.5 Delineando a cultura da rede ou cibercultura.

Lévy talvez tenha sido um dos primeiros teóricos do ciberespaço a tentar descrever a cultura da rede ou cibercultura. Ele a apresenta como algo em construção, ainda não estabelecido, cujos meios técnicos encontram-se “na infância” (LÉVY, 1994: 12). A evolução dos meios técnicos é responsável pela infraestrutura técnica do virtual, constituindo o suporte para multimídia e hipermídia. Mas, segundo Lévy (idem: 13), é necessário destacar “os grandes aspectos civilizatórios” que estão relacionados a esse contexto, a saber: “novas estruturas de comunicação, de regulação e de cooperação, linguagens e técnicas intelectuais inéditas, modificação das relações de tempo e espaço etc.”

Cibercultura, portanto, é um neologismo que, para este autor (1997: 17) especifica, entre outras coisas, o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores”; marcas estas que se desenvolvem imbricadas ao crescimento do ciberespaço.

Os aspectos civilizatórios que se constroem no ciberespaço delineiam a cibercultura. Esta exhibe formas de comunicação e significação, antigas e novas, compõe-se de signos virtuais que se “enlaçam e se multiplicam”. A cultura da rede é a cultura dos “laços”, das conexões”, dos “vínculos”, da “cooperação”, da “virtualização” e da “interatividade”. O ciberespaço abriga “mundos de culturas” e a cultura digital tem como característica peculiar o fato de produzir interatividade, não só entre pessoas e objetos, mas e, principalmente, entre esses mundos – entre essa diversidade de símbolos e signos criados desde a fase nômade da existência humana até nossos dias, quando buscamos definir e materializar o espaço do saber.

A interatividade é uma marca singular da cibercultura que ressalta, segundo Lévy (1997: 79), “a participação ativa do beneficiário na transação da informação”, dando-lhe a possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem. O grau de interatividade de uma mídia é medido através de algumas características destacadas pelo autor (idem: 82):

- possibilidade de apropriação e de personalização da mensagem recebida;
- reciprocidade da comunicação (a saber, um dispositivo comunicacional “um a um” ou “todos-todos”);
- a virtualidade, que enfatiza aqui o cálculo da mensagem em tempo real em função de um modelo e de dados de entrada;
- a implicação da imagem dos participantes nas mensagens;
- a telepresença.

O desenvolvimento da tecnologia e das técnicas permite o surgimento de mídias híbridas, *software* e interfaces cada vez mais aproximativas e interativas, que fazem do ciberespaço um espaço de comunicação, por excelência. Assim, não é possível falar de cibercultura, ou de cultura da rede, sem considerar o desenvolvimento tecnológico como elemento primordial para a própria tecitura deste contexto que se configura como “rede”; ou melhor, “rede das redes” – a internet, além de ser, também, um elemento de significação. Lévy (1997: 22), faz da técnica:

um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria.

Segundo ele, as atividades humanas envolvem interações entre: pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações. Assim, não é possível separar o humano de seu contexto, incluindo neste contexto não só a natureza, que ele redesenha, a técnica, que permite redesenhá-la e os signos e imagens por meio das quais a interpreta.

Para Jonhson (2001), que vê no ciberespaço, em vez do espaço do saber, o espaço da informação (infosfera), a tecnologia que destronou o ritmo convencional das narrativas lineares, de modelo analógico, foi o computador e não a Internet. O computador inaugura o espaço das metanarrativas, dos metaprogramas, constituindo-se num organismo que não se limita a “contar” histórias, mas, conforme este autor (idem: 25), “comenta, desmantela, disseca e sampleia” através de filtros de informação que traduzem os zeros e uns da

linguagem digital em imagens conhecidas, analógicas da vida cotidiana. Jonhson fala da “cultura da interface” como uma resultante híbrida da filtragem das formas culturais tradicionais pelo computador. Segundo ele (idem: 35), “na esfera cultural, os híbridos são mais fortes, mais inovadores, mais robustos que os puros-sangues”. “Puro-sangue” funciona, para ele, como mais uma metáfora descritiva das tecnologias analógicas, como a televisão, por exemplo. Jonhson, da mesma forma que Lévy, entende que a “cultura da interface” não está acabada e sim em desenvolvimento. Vivemos uma transição cultural guiada pelos filtros de informação. Segundo Jonhson (idem: 35) :

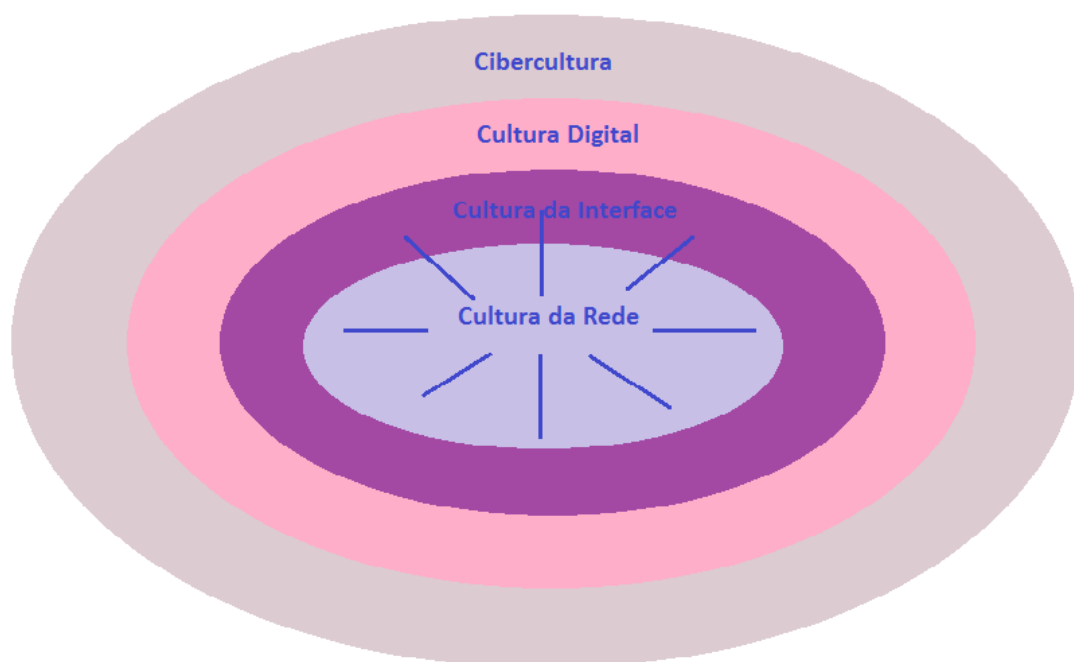
Essas metaformas, esses mapeamentos de bits virão para ocupar praticamente todas as facetas da sociedade contemporânea: trabalho, divertimento, amor, família, arte elevada, cultura popular, política. Mas a forma propriamente dita será a mesma, apesar de suas muitas aparências, a labutar continuamente nessa estranha zona entre o meio e a mensagem. Essa zona é o que chamamos interface.

Chegamos assim ao final deste tópico, atingindo, de certa forma, um grau de distinção, antes despercebido, entre os termos Cibercultura, cultura digital, cultura da interface e cultura da rede.

Conforme ilustrado na Fig. 1, identificamos cibercultura a uma categoria mais ampla que engloba as demais, sendo que, guardadas algumas singularidades, nos parece que “cultura digital”, “cultura da interface” e “cultura da rede” se mesclam também por interfaces comuns que alimentam umas as outras. A cultura digital alimenta e dá suporte a todas as formações

materiais, lógicas e de inteligência que irão constituir a “cultura da Interface” e a “cultura da rede”.

FIGURA.1 Dinâmica das Culturas



A “cultura da Interface” surge com as “interfaces” ou tecnologias de aproximação entre o usuário e a informação, permitindo maior sensibilidade entre um e outro. Essa fase coincide com o surgimento do *mouse* e dos sistemas operacionais de interface gráfica (windows, Linux)

Por fim, a “cultura da rede” desenvolve-se a partir do surgimento da Internet, quando há, enfim, a possibilidade de integração das Infovias, permitindo um grau de comunicação jamais visto em nenhum outro momento histórico. Aqui todas as mídias, lineares e não lineares, se entrelaçam numa rede, reestruturando não apenas a forma de comunicar e produzir cultura, mas também de pensar, de ensinar e aprender, de socializar e de viver. O esquema posto acima tenta estruturar a relação entre esses termos organizando-os em categorias superpostas. Percebemos que esse não é um modelo adequado para descrever o universo da cibercultura nem as relações que se estabelecem para dentro e para fora dele.

A “cultura da rede”, com seus novos pressupostos, novos paradigmas, não deve ser vista como um sistema fechado em si mesmo, estático e isolado de todos os outros. Parece-nos que deve ser visto, antes, como um núcleo irradiador, dinâmico, com potencial para integrar as esferas anteriores, ou, como nos disse Lévy (op.cit.), os “mundos de cultura” anteriores, produzindo uma espécie de torvelinho que nos conduzirá a novos patamares de compreensão, dos quais, ainda, não fazemos a mínima ideia. Este esquema (Fig. 1) também nos faz retomar a questão posta por Hall (1997) acerca da centralidade do conceito de cultura. Será o conceito de cultura central para a leitura do mundo contemporâneo e dos fenômenos que nele se desenham? Seria esse o caso da “cultura da rede” nos dias atuais?

Embora imperfeito, este esquema nos permite, ao menos, identificar e focar o espaço, ou “mundo de cultura”, para o qual agora nos reportaremos.

3.6 A contextualização pedagógica da cultura da rede.

Admitindo que o conceito de cultura identificado num momento histórico seja “central” para a discussão, análise e compreensão dos fenômenos que se desenham neste contexto, seria pertinente dizer que a “cultura da rede”, hoje, responde por esta centralidade e coloca os paradigmas que nos permitirão pensar o mundo de hoje e fazer sua leitura. O fato de tratar-se de uma cultura que, como diz Lévy (1994: 12), “ainda não está estabelecida”, significando dizer que não está “pronta” ou “acabada”, não lhe constitui nenhum empecilho enquanto produtora (design) de significantes para as novas representações que vão surgindo, pois um dos primeiros paradigmas que ela vem impor é justamente o da “permanente construção”. A rede é uma estrutura eternamente inacabada, provisória, constituída de *momentus* e também de “nós”, de “nichos”, que constituem redes dentro da rede. Um dos nichos que ora nos interessa é o da educação, campo no qual encontramos o “fazer pedagógico”. Como a “cultura da rede” afeta o campo da educação, atingindo o “fazer pedagógico”? ou, como se dá a contextualização pedagógica da “cultura da rede”?

Ao falar da educação num contexto que integra “mundos de cultura” através da rede, Lévy (2001: 154) relativiza o *momentum* “agora” nos dizendo o seguinte:

Nenhuma das etapas que a humanidade atingiu “passou”, elas permanecem sempre disponíveis para a exploração dos jovens seres para quem todas as idéias, todas as tecnologias, todos os estilos artísticos, todas as formas de organização social são “novas”, pois eles os descobrem “agora”.

Este “agora” se atualiza em cada jovem ser, que se dispõe a aprender o mundo, recuperando-o em todas as etapas. A educação é o “nicho” onde esse “agora” se encontra em estado virtual para ser atualizado pelo sujeito em aprendizagem. Ainda sobre a educação, Lévy (idem: 154) prossegue:

A educação (ou, visto por outro ângulo, a aprendizagem) é uma atualização da cultura, e isso não somente no plano de seu conteúdo (as formas aprendidas), mas sobretudo no plano de seu gesto exploratório, consciente, deliberado. Uma criança que aprende reproduz o próprio movimento da espécie, uma espécie que não deixou de aprender no curso de sua pré-história, de sua história e que continuará a aprender após a história, no estranho tempo que começamos a produzir hoje.

Lévy, assim como muitos teóricos que pensam os fenômenos da atualidade, especialmente os que defendem a hipótese de uma “pós-modernidade” (como Green e Bigun) ou de uma “modernidade tardia” (como Hall), acabam esbarrando com a delicada questão de um tempo para além da história. Seria esse tempo o eterno “agora”, o qual só seria descortinado ao “navegante” da “rede”? Trazemos essa questão apenas para a lembrança de que, durante nossa análise, construiremos argumentos que nos permitem refletir sobre esse tempo a partir do contraponto entre as visões otimistas desses autores com relação à pós-modernidade e as visões daqueles que a criticam, como Habermas, por exemplo. Esta reflexão é importante porque nos parece que esse “estranho tempo” é crucial para a contextualização pedagógica da “cultura da rede”.

Como dissemos na introdução deste trabalho, a leitura da rede só se torna possível a partir do paradigma da complexidade. Este paradigma descarta a necessidade de dissecação das partes para a compreensão dos fenômenos. O fenômeno, numa visão gestaltiana, responde por seu

contexto. Muitos elementos do contexto permanecerão invisíveis, querendo dizer, sem representações compreensíveis, provisoriamente, aos nossos olhos, mas isso não quer dizer que não estejam ali, que suas presenças não sejam intuídas e que seus papéis não sejam cruciais.

A rede é um sistema complexo, que se constrói e desconstrói, criando laços e desfazendo laços, numa busca incessante de sentido. Assim, se a “cultura da rede” ainda não está pronta, muitos de seus significantes, muitas de suas marcas já se impõem no coletivo social criando não só um novo “jargão”, como nos lembra Jonhson (2001: 24) ao falar do vocabulário *high tech* : ciberespaço, surfar, navegar, rede, janelas, apontar, clicar, linkar, deletar, conectar, como novos comportamentos. A vida “real” divide espaço com a vida “virtual” na qual o sujeito assume uma nova identidade, um novo “eu”, tão presente e atuante quanto o “eu” que acorda de manhã, levanta, toma café, vai para a escola ou trabalho, dirige seu carro. O “eu” virtual é acionado sempre que o sujeito se conecta à rede, através da qual ele também trabalha, conversa, conta piada , ri, chora, trapaceia, apaixonase, se aborrece, aprende, comercia, lê jornal, responde e-mails, escuta música, busca entretenimento.

Da mesma forma que “cultura da rede” está em seus primórdios, assim também está sua contextualização pedagógica. A educação apenas abre-se para a reforma que a “cibercultura” necessita e que deve ser fundada, segundo Lévy (1997: 157), por “uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber”. É preciso considerar, de acordo com ele, a velocidade de surgimento e renovação dos saberes, a natureza do trabalho como parte da transação de conhecimentos e, principalmente, a amplificação, a exteriorização e a

modificação de numerosas funções cognitivas humanas. Tais funções como memória, imaginação, percepção e raciocínio são afetadas pelas tecnologias intelectuais que povoam o ciberespaço (banco de dados, hiperdocumentos, simulações, sensores digitais, realidade virtual, inteligência artificial.) Essas tecnologias permitem o compartilhamento de recursos; a comunicação entre sujeitos em espaços diferentes e em tempo real, a abertura de novos espaços de produção e troca de conhecimento; conexão múltipla, acesso e navegação em diversas fontes de conhecimento possibilitando o diálogo interdisciplinar do navegador com os saberes e, por fim, a interatividade. A interatividade, como já arriscamos antes, é a dialogicidade recursiva, ou seja, é alimentada e movimentada por recursos de linguagem construídos e retomados no interior do próprio diálogo. Nele, as pontas se confundem e modificam-se mutuamente. Seria este o emblema da rede.

O ciberespaço fornece ao sujeito ferramentas que lhe possibilitam autonomia na aprendizagem e autoria na produção, tornando-o um sujeito que aprende e ao mesmo tempo ensina e vice-versa. Só isso seria suficiente para transformar, de forma substancial, o contexto tradicional de ensino-aprendizagem. O avanço tecnológico tem impactado, de tal forma, as relações pedagógicas, que professores e alunos se enfrentam hoje, em sala de aula, dizem Green e Bigun (1995), como “alienígenas”, ou seja, numa relação de profundo estranhamento. No entanto, apesar disso, é próprio da “cultura da rede” criar aproximações, criar vínculos. A contextualização pedagógica desta cultura só se dará a partir da efetivação destes vínculos, que, se estreitados, conduzirão a educação a um tipo de abertura, que segundo Moraes (2001: 100):

Significa que existem trocas, diálogos, interações, transformações, enriquecimentos mútuos, em que nada é linear e predeterminado no desenvolvimento. Tudo é relacional, indeterminado e está em processo de vir-a-ser. Idéias, pensamentos e conhecimentos não surgem prontos e acabados. Tudo é criado gradualmente, vivenciando o processo, explorando conexões, relações e integrações.

Na visão desta autora, a educação pode ser o caminho através do qual se fará a transição para a era relacional, que envolve “a unicidade com o real”, “integração das partes com o todo”, “formas mais elevadas de cooperação”, “integração natureza e cultura”, “diversidade cultural”.

Concluimos, retomando uma das perguntas que fizemos na introdução deste capítulo: podemos arriscar dizer que a educação é um campo de ressignificação da cultura? Somos tentados a dizer que sim, a educação tem esse potencial, mas, percebemos também que estamos num momento de embate de paradigmas. O paradigma formal, positivista, sustentou nossa forma de compreender o mundo até os dias de hoje, demarcando territórios, fragmentando o todo, criando certezas e hierarquias que justificam não só a estrutura social como a estrutura disciplinar dos saberes. O paradigma da rede com seu viés relacional ou sistêmico, em primeira instância, parece propor desordenar toda a ordem que conhecemos. Isso abala nossos alicerces, dilui nossas fronteiras e nos “desterritorializa” (LÉVY, 1994). As certezas caem, as incertezas se multiplicam, o conhecimento se torna provisório. Entrevemos a formação de um novo “mundo de cultura”. Cabe à educação atualizar esse novo “mundo cultural” que adentra os mundos anteriores num tempo cada vez mais acelerado. Esse novo “mundo cultural” resulta da difusão da cultura da rede, que se atualiza ao mesmo tempo em que se forma e que ressignifica as formas anteriores.

CAPÍTULO 4

POR QUE EDUCAÇÃO ON-LINE?

A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA

Vejo a necessidade de uma reforma paradigmática dos conceitos soberanos e das suas relações lógicas que controlam todo o nosso conhecimento. (Morin, 1996)

Neste capítulo debruçamos sobre questões específicas que envolvem a implantação da Educação On-line e procuramos rever as prerrogativas pedagógicas que argumentam a favor ou contra. Trabalhamos, desde o início, com a hipótese de que educação é um campo de ressignificação cultural desde que seus protagonistas, professores, estudantes e instituições de ensino superior aceitem dialogar com o novo e atendam a demanda por novas dimensões da docência, das práticas pedagógicas e dos novos espaços que tornam possíveis essas práticas.

As atuais diretrizes da educação exigem que se formem sujeitos críticos, autônomos e auto-gerenciadores de sua formação e de seu conhecimento e, esse objetivo só pode ser alcançado estando o sujeito conectado com o seu próprio tempo. As tecnologias podem aprofundar e promover essa conexão. As tecnologias da rede engendram espaços virtuais que promovem relações sociais reais em diversos níveis. Dessa forma, torna-se indispensável que as instituições de ensino superior agreguem essas tecnologias e apropriem-se desses espaços para proporcionar à educação um novo desenho.

A educação on-line se apresenta, então, como um desenho que articula a modalidade presencial com a modalidade a distância, de forma a superar o antagonismo aparente entre essas duas práticas. Isso é possível apenas com a introdução da Internet como suporte dinamizador das diversas linguagens que a educação tem hoje a seu dispor. A internet é, ao mesmo tempo, suporte tecnológico, meio de comunicação e espaço de convivência, colaboração e troca. As práticas de educação a distância que se iniciaram a partir do uso das mídias tradicionais, como rádio, televisão, correio e impresso, são hoje alteradas com a introdução das mídias digitais, multimídia e Internet. As tecnologias da rede, com suas interfaces digitais, permitem que as diversas mídias colaborem entre si, engendrando espaços educacionais interativos e alternativos que aguardam apenas que os atores da educação, professores, estudantes e demais educadores permitam-se vivenciar essas novas possibilidades.

Daí a necessidade de uma ressignificação cultural para que se perceba a importância do trabalho em rede e os ganhos que se produzem no contexto ensino-aprendizagem, a partir do enfoque do construcionismo²⁷ da autoria coletiva, autonomia, interdisciplinaridade e interatividade. Em rede, o processo de colaboração e de formação da inteligência coletiva (LÉVY, 1993) fica muito mais visível e, assim, passível de ser acessado por todos os envolvidos.

²⁷ Conforme explicitado no cap 2 tópico 2.3 pág 60, desta tese.

4.1 As diversas convergências de sentido para definição de educação on-line:

Muitos pesquisadores do campo da Educação que se envolveram com pesquisas sobre o papel das interfaces tecnológicas nas situações de ensino-aprendizagem têm contribuído para a distinção do que chamamos “educação on-line” em relação à educação presencial e educação a distância. Existe entre eles o consenso de que o universo da cibercultura, de natureza híbrida e complexa para o qual convergem diferentes mídias, linguagens, tecnologias e saberes, é o espaço sócio-técnico que viabiliza o surgimento da educação on-line. Concordamos com Santos (2006: 125) que educação on-line não pode ser vista como sinônimo da educação a distância. Para ela (idem):

A educação on-line é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; quanto a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou ainda híbridos, onde os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas.

Neste sentido, as tecnologias que dão suporte à educação on-line possibilitam a construção de novos tipos de proximidade. Existe um compartilhamento real de informações, meios e conhecimentos que não deve ser desprezado. As tecnologias interativas disponíveis no universo da cibercultura permitem compartilhamento e autoria. Ainda segundo Santos (idem: 132) tais tecnologias são “incubadoras de sentidos”, promovem “novas autorias” e novos “gêneros textuais”. A educação on-line se reveste dessas marcas criando possibilidades distintas.

Filatro (2003: 47) também diferencia educação on-line da educação a distância. Para ela educação on-line é:

Uma ação sistemática do uso de tecnologias, abrangendo hipertextos e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção de aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar (*anytime, anyplace*). Sua principal característica é a mediação tecnológica pela conexão em rede.

A educação a distância supõe a separação tanto no espaço como no tempo. As tecnologias de suporte não são necessariamente interativas e, portanto, não privilegiam o compartilhamento de recursos nem a construção conjunta de conhecimento. Esta autora (*idem*: 51) apresenta um quadro dos fatores determinantes na educação, avaliados a partir dos seguintes padrões de uso da Web: informacional, suplementar, essencial, colaborativo e imersivo. Informacional é o nível de uso da Internet apenas para busca de informações e pesquisa; o nível suplementar faz da internet um aditivo das práticas educativas; o nível essencial subentende um uso mais focado mas não substancial, o colaborativo corresponde a um nível de uso mais avançado que privilegia recursos de interatividade e, por fim, o nível “imersível” que direciona todas as atividades e formas de contato através da Web. O fator “distância” por exemplo, tem um “baixo” nível informacional e “alto” nível “colaborativo” e também “imersivo”. Já o fator “quantidade de alunos” possui um nível informacional “grande” e nível colaborativo e imersivo “pequenos”. O grau de interação pessoal é “alto” para os níveis colaborativo e imersivo e “baixo” no nível informacional. Desse modo, podemos falar em educação on-line especialmente a partir do nível “colaborativo” no qual as demandas de interação, familiarização tecnológica, infra-estrutura tecnológica, autonomia, necessidade de pesquisar na web, monitoramento das atividades e, o conhecimento e manejo das diversas linguagens hipermídicas são altas.

4.2 Educação On-line: da narração à criação

Em termos técnicos definimos educação on-line como aquela que tem a internet como suporte principal. Essa modalidade, segundo Tori (2010: 20), foi a “primeira a se utilizar de forma intensiva de tecnologias interativas”. Embora não tenham sido desenvolvidas com finalidades educacionais, essas tecnologias interativas evidenciaram, ao longo de seu uso, um grande potencial educativo. Para este autor (idem):

Na educação apoiada por tecnologias interativas, os conteúdos e ferramentas digitais e virtuais assumem papel de destaque e oferecem novas formas de trabalho e de aprendizagem. Compartilhamento, interatividade, hipermídia, busca, tags, blogs, wikis, comunicação instantânea, mundos virtuais e jogos são alguns dos conceitos relacionados ao uso atual dessas tecnologias. A isso devemos acrescentar os aspectos relativos a produção, base de dados, objetos, interoperabilidade e reusabilidade.

Todos esses recursos disponíveis nos ambientes de educação on-line reforçam o enorme potencial para criação e autoria. Professores e alunos podem compartilhar a autoria de “blogs²⁸”, vídeos, “wikis²⁹” e “webquests³⁰” sem estarem presentes no mesmo espaço físico. Tori (idem: 21) cita o relatório *The Horizon Report*, elaborado em 2009 para apresentar as seis tendências-chaves para a prática de ensino e aprendizagem que resulta da integração de tecnologias interativas na educação. São elas:

²⁸ **Blog:** tipo de Diário on-line onde é possível registrar fatos, relatos, textos autorais e fotos.

²⁹ **Wiki:** ferramenta on-line que possibilita a criação coletiva e colaborativa de um hipertexto.

³⁰ **Webquest:** página orientada para a pesquisa de um tema a partir de informações e recursos da internet (Bernie Dodge, San Diego State University)

1. conteúdos criados pelos próprios usuários: por meio dos serviços da chamada “web 2.0³¹;
2. Redes Sociais: redes do tipo Orkut e MSN que permitem comunicar, colaborar compartilhar e contribuir com a rede;
3. Dispositivos Móveis: telefones celulares, netbooks e outros
4. Mundos Virtuais: ambientes de realidade alternativa; simuladores, R.P.G. (roling playing games)
5. Novas formas de publicação de trabalho acadêmico: vídeos, áudio-book, blogs, revista on-line; DVD
6. Jogos Educacionais Massivamente Multiusuários (MMOG): muitos jogadores participam massivamente de jogos em rede.

Essas tendências são possíveis em ambientes hipertextuais. De acordo com Almeida (2003: 208):

O uso do hipertexto rompe com as sequências estáticas e lineares de caminho único, com início, meio e fim fixados previamente. Existe um leque de possibilidades informacionais que permite a cada pessoa dar ao hipertexto um movimento singular ao interligar as informações segundo seus interesses e necessidades momentâneos, navegando e construindo suas próprias rotas. A criação e a utilização de um hipertexto aproximam-se da criação de uma ecologia da informação à medida que a interatividade se concretiza.

Para que a educação realize a promessa de permitir ao sujeito a construção de suas próprias rotas necessita-se de uma nova cultura que dê suporte a novos paradigmas. Os paradigmas

³¹ termo criado em 2004 pela empresa O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a web como suporte. Envolve wikis, aplicativos baseados em redes sociais e Tecnologia da Informação

educacionais que emergem no contexto da educação on-line envolvem a geração da cultura da rede, sustentada, a nosso ver, pela interatividade, autonomia, autoria, colaboração e conectividade. Esses princípios são estratégicos para a consolidação da formação permanente alcançada por intermédio de um dos “pilares da educação”, o saber "aprender a aprender", base do princípio da autonomia e que, conforme afirma Delors (2005), no “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI”, transforma o estudante em ator efetivo no seu próprio desenvolvimento. Tais pilares se propõem a desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, garantidos pelo acesso à informação, aos meios e às tecnologias.

No entanto, sabemos que nenhuma tecnologia cumprirá esse papel se não for sustentada por uma educação dialógica e “libertadora” que incentive a observação, a troca, o questionamento e a problematização dos fatos e conteúdos. As mídias e as tecnologias são indispensáveis para a criação de uma “ecologia cognitiva” (LÉVY, 1993) na qual, um dos atores principais é o estudante, integrante ativo no contexto de sua própria aprendizagem.

Lévy (1993: 137) define “ecologia cognitiva” como “o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição”. Esse conceito inspirou Maraschin e Axt (2000: 91) para quem ecologia cognitiva é “espaço de agenciamento, de pautas interativas, relações constitutivas no qual se definem e redefinem as possibilidades cognitivas, individuais, institucionais e técnicas”. Para Lévy (idem: 142, 143), as instituições são tecnologias intelectuais e “fundam boa parte de nossas atividades cognitivas”. Dessa forma, podemos afirmar as instituições educacionais como espaço de agenciamento das práticas educativas. Colocadas

em rede, essas práticas tornam-se ainda mais intensivas e interativas porque conduzidas não apenas por atores sociais, mas por tecnologias, meios e saberes que intensificam a ação e a inter-relação desses atores. Ainda conforme Lévy (1993: 144):

As coletividades cognitivas se auto-organizam, se mantêm e se transformam através do envolvimento permanente dos indivíduos que a compõem. Mas estas coletividades não são constituídas apenas por seres humanos. Nós vimos que as técnicas de comunicação e de processamento das representações também desempenhavam, nelas, um papel igualmente essencial. É preciso ainda ampliar as coletividades cognitivas às outras técnicas, e mesmo a todos os elementos do universo físico que as ações humanas implicam.

A educação on-line amplia o espaço de agenciamento das instituições educacionais e, em termos pedagógicos, ressignifica a prática educativa que passa da narração à criação. Freire (2001) já denunciava o caráter “narrativo” ou “dissertativo” das relações educacionais que se estabelecem desde o sistema tradicional de ensino. A educação, cuja tônica é a narrativa, transforma os conteúdos, sejam eles quais forem, em coisas mortas, petrificadas. O professor é o agente da transmissão, o real sujeito da tarefa de “encher os educandos dos conteúdos de sua narração” (2001: 63). Os estudantes são objetos, pacientes, ouvintes; receptores de palavras esvaziadas. Freire denominou “educação bancária” a esse modelo de educação que transforma educandos em “vasilhas” onde se arquivam ou depositam conhecimentos. Para ele, conforme concluímos em nossa pesquisa anterior (BARRETO, 2003), os grandes arquivos são os homens. É preciso, portanto, abandonar essa “distorcida visão de educação” onde não há criatividade, transformação, nem saber.

Para atingir a dimensão de autoria e criação, professores e estudantes precisam aceitar conviver nos espaços interativos das interfaces digitais. Aceitar o diálogo múltiplo,

hipertextual e em rede, e participar, ativamente, da nova ecologia dos saberes. A educação que permite romper fronteiras do espaço, do tempo e também dos saberes e que oferece desafios ao invés de roteiros sistematizados é a educação que apresentamos como educação on-line.

O exercício da docência passa a requerer uma dialogicidade em níveis cada vez mais profundos e diversos. A rede reconfigura não apenas o diálogo, mas os sentidos que se constroem, constantemente, nesses espaços compartilhados. Educador e educandos, mesmo separados geograficamente, conseguem estabelecer uma proximidade intelectual, por vezes mais profunda do que a que se constitui na sala de aula presencial. A possibilidade do diálogo em rede permite afetar e ser afetado por vários sujeitos ao mesmo tempo.

4.3 Uma ecologia cognitiva em rede

Segundo Lévy (1993: 145) para não limitar as possibilidades da “ecologia cognitiva nascente”, é preciso garantir sua abertura através de dois princípios: o da multiplicidade conectada e o da interpretação.

O primeiro princípio, o da multiplicidade conectada, indica que “uma tecnologia intelectual sempre irá conter muitas outras”. Conforme o autor (idem: 146), os dispositivos técnicos de comunicação criam redes, “não satisfeitos em combinar várias tecnologias que se transformam e se redefinem mutuamente”. Dessa forma, segundo ele (idem), “cada nova conexão contribui para modificar os usos e significações sociais de uma dada técnica”.

Assim, nenhuma tecnologia intelectual é neutra ou imutável. Seu papel na ecologia cognitiva nunca é o mesmo. Deve ser analisada como “uma rede de interfaces aberta sobre a possibilidade de novas conexões”.

O segundo princípio, o da interpretação, explica como cada ator constrói sentidos, “desviando e reinterpretando as possibilidades de uso de uma tecnologia intelectual”. Tomando o instante “t”, como o instante de origem de um sentido atribuído a uma técnica, Lévy (idem: 146) afirma que no instante seguinte “t+1”, “novas conexões, novas interpretações podem modificar, ou mesmo inverter”, o sentido que prevalecia no instante de origem.

Dessa forma, a ecologia cognitiva, de acordo com o autor, escapa ao determinismo e ao estruturalismo. Contra o determinismo, ele argumenta que (idem: 148):

Em ecologia cognitiva, não há causas e efeitos mecânicos, mas sim ocasiões e atores. Inovações técnicas tornam possíveis ou condicionam o surgimento desta ou daquela forma cultural (não haveria ciência moderna sem impressão, nem computador pessoal sem microprocessador), mas as primeiras não irão, necessariamente determinar as segundas.

Contra o estruturalismo, Lévy reforça que é “preciso insistir nas dimensões coletivas, dinâmicas e sistêmicas das relações entre cultura e tecnologias intelectuais”. Ele entende que é preciso distinguir a ecologia cognitiva (idem: 149) “das abordagens em termos de estrutura, de episteme ou de paradigmas”. As estruturas existentes devem ser entendidas como “provisórias, fluidas, distribuídas, moleculares, sem limites precisos”. Já os paradigmas ou

epistemes não explicam os agentes efetivos da ecologia cognitiva, mas são explicados por sua interação e interpretação. Ainda segundo ele, “atividade cognitiva não é privilégio de uma substância isolada. Só é possível pensar dentro de um coletivo”, ao mesmo tempo cosmopolita, dinâmico, aberto, “percorrido de individuações auto-organizadoras locais e pontuado por singularidades mutantes”.

Conforme Lévy (idem:155, 156), existe uma corrente conexionista que procura descrever os processos cognitivos em rede. Essa corrente toma a percepção como principal paradigma da cognição, no lugar do raciocínio. Cada nova percepção deixa vestígios na rede e esses vestígios seriam propagados, traduzidos ou interpretados em cada nó ou link da estrutura redial. Às funções de aprendizagem e memorização agrega-se a percepção e, na interpretação do autor, é a experiência que surge como elo psíquico dessas três funções. Segundo ele, a corrente conexionista sustenta a importância de três faculdades cognitivas elementares: a percepção, a imaginação e a faculdade operativa.

Se a percepção é tomada como faculdade cognitiva básica, a imaginação, na corrente conexionista, se apresenta, segundo o autor (idem: 157), como um tipo particular de percepção, desencadeada por estímulos externos, que nos permite “fazer simulações mentais do mundo exterior” e antecipar escolhas ou decisões deliberadas. Para Lévy (idem), a capacidade de “simular o ambiente e suas reações tem, certamente, um papel fundamental para todos os organismos capazes de aprendizagem”.

A faculdade operativa é apresentada por Lévy como associada à aptidão para a *bricolagem*, condição que a define como “marca distintiva do *homo faber*” e descreve o poder de manejar e remanejar o ambiente. De acordo com o autor (*idem*), esse poder é crucial para a construção da cultura. O pensamento lógico ou abstrato é apenas um dos aspectos, “variável e historicamente datado desta cultura”. Na verdade, conforme Lévy (*idem*: 157,158):

porque possuímos grandes aptidões para a manipulação e bricolagem que podemos trafegar, reordenar e dispor parcelas do mundo que nos cerca de tal forma que elas acabem por representar alguma coisa. Agenciamos sistemas semióticos da mesma forma como talhamos o sílex, como construímos cabanas de madeira ou barcos. As cabanas servem para abrigar-nos, os barcos para navegar, os sistemas semióticos para representar.

A partir de então é possível entender a possibilidade de se construir um contexto educacional baseado nesses princípios.

4.4 Contextos para a construção de sentidos na educação

Para Lévy (1993: 21), o contexto é o “próprio alvo dos atos de comunicação” e é no jogo da comunicação que é possível torná-lo compartilhado. O sentido de uma mensagem que se constrói no âmbito do contexto compartilhado, conforme o autor (*idem*: 22) é “algo que está em jogo, um objeto perpetuamente reconstruído e negociado”, portanto é sempre local e transitório.

A interação com as tecnologias, novas e tradicionais, e com os espaços abertos pelas redes digitais movimentam a noção de contexto no sentido de renegociação e construção

permanente. A rede, sem sombra de dúvida, dá um acesso ilimitado às informações e permite a abordagem interdisciplinar do conhecimento porque se constitui num contexto aberto, amplo e de configuração hipertextual. Tal contexto permitirá ao sujeito selecionar e desenvolver meios próprios que o auxiliarão na aquisição das habilidades apropriadas aos novos modelos de pensamento e de sociedade, refletidas diretamente nas situações de ensino-aprendizagem. No entanto, essa engrenagem não funcionará sem a ressignificação do modelo cultural que afeta a forma como a sociedade se organiza para educar seus membros.

A internet é a rede sócio-técnica que, ao abrir as portas de um novo espaço antropológico, permitiu a criação de novos cenários para a educação. Os ambientes educacionais, presenciais ou a distância, caracterizam-se por permitir compartilhamento de informações e conhecimentos, dispostos com finalidades didáticas de forma a viabilizar a relação ensino-aprendizagem. O que caracteriza a educação presencial é que esta relação se estabelece entre sujeitos (professor e alunos) que compartilham o mesmo espaço físico e o mesmo tempo. Além da convivência intelectual, a proximidade física torna-se a tônica diferencial desta relação. Já “educação a distância” nos remete a uma situação de ensino-aprendizagem em que os sujeitos estão afastados fisicamente. A relação se estreita por meio de tecnologias de comunicação e informação. No âmbito da Educação On-line essas rubricas perdem sentido. Reforçando o que foi dito na pág. 25, educação on-line é definida por um suporte específico, a internet, que graças a sua natureza hipertextual, permite a integração de diferentes mídias, espaços e tempos.

De qualquer forma, tanto presencial como a distância, os ambientes educacionais são cenários que pressupõem atividades intelectuais, cognitivas, motoras, emocionais, relacionais e comunicacionais que permitem a construção de “conhecimentos confiáveis” (OLIVEIRA, 2005). Isso é possível em contextos dialógicos que propiciem plena negociação. Professores e alunos aceitam o desafio da diversidade e permitem o confronto entre ideias rivais para se chegar a um consenso sobre o objeto em estudo, mesmo que provisório. Ainda segundo o autor³²:

Trata-se de constituir conhecimentos confiáveis sobre o que chamamos realidade e os utilizarmos como referências flexíveis sobre as quais podemos elaborar explicações que respondam a exigências históricas e socialmente situadas.

Para que a educação assuma a provisoriedade do conhecimento, entendemos em concordância com o autor, que são necessários contextos que permitam abertura, recepcionem a pluralidade dos saberes e possibilitem acesso a “diferentes modelos explicativos”. A internet tornou possível a constituição de ambientes com tais características. Não somente em termos estruturais e info-técnicos, mas especialmente em termos relacionais e culturais. A cultura da rede toma forma por meio dos recursos info-técnicos e torna-se o cimento de práticas sociais mais solidárias e compartilhadas que possibilitam trocas interativas e favorecem a emergência de uma ecologia cognitiva. De acordo com Harasim et Alli (2005:29):

A despeito da formação, do grau de sofisticação ou da especialização técnica, os participantes da rede de conhecimento compartilham o mesmo objetivo: procurar informações e os meios de entendê-las e aplicá-las. As informações podem ser obtidas através do acesso a outros indivíduos ou a arquivos da internet, e se

³² OLIVEIRA, R. J. . (Pós)-Modernidade e educação: algumas reflexões sobre o problema do conhecimento. <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco17/debate2.pdf>

transformam em conhecimentos à medida que as pessoas interagem e aprendem a integrar e a usar essas informações. As redes de conhecimento são uma maneira informal de alcançar esse objetivo.

Independente de se destinarem formalmente a educação ou não, os ambientes virtuais dão suporte às redes de conhecimento que hoje envolvem pessoas de todo o mundo. Nessas redes circulam técnicas, metodologias, narrativas pessoais, valores, perspectivas e interesses que se cruzam, se identificam, codificam e são apropriados por uma inteligência cada vez mais coletiva.

4.5. Ambientes digitais de aprendizagem como interface gerenciadora dos “lugares” de construção de “conhecimentos confiáveis”:

A internet nos permitiu acessar o “ciberespaço” e, com isso podemos dizer que ampliou exponencialmente as possibilidades da educação. As interfaces que caracterizam a internet como espaço social e comunicacional diferenciada das tecnologias tradicionais, são as mesmas que permitiram, a partir da década de 90, a disseminação das chamadas “comunidades virtuais” pelo mundo todo. Uma comunidade é definida por um grupo de pessoas que compartilham o mesmo espaço, comungam interesses, enfrentam problemas e desafios comuns além de buscar estratégias coletivas para resolvê-los. No ciberespaço, os elementos que propiciaram as primeiras “comunidades virtuais” foram, especialmente, as ferramentas para comunicação síncrona (em tempo real) como os *chats* e *messengers* e assíncrona (tempo disponível) como e-mail, fóruns e *maillist*.

Essas tecnologias de interface social na internet inspiraram o desenvolvimento de plataformas ou ambientes interativos com finalidades educativas. Essas plataformas tornaram possível o desenvolvimento e gerenciamento de cursos, a oferta de conteúdos, recursos de avaliação e auto-avaliação, a orientação pedagógica, a interatividade e a colaboração entre alunos e professores. Almeida (2003) denomina esses espaços de “ambientes digitais de aprendizagem” e os conceitua da seguinte forma:

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza.

Atualmente estão disponíveis vários ambientes digitais de aprendizagem utilizados por diversas instituições de ensino para abrigar práticas pedagógicas presenciais ou a distância. Citamos alguns exemplos como o moodle, eduweb, aulanet, learnspace e outros. O Moodle é um dos mais utilizados no mundo todo e sua escolha se justifica por diversas razões: é gratuito, desenvolvido em linguagens computacionais que permitem a colaboração dos usuários e, por isso, está sempre se aperfeiçoando. Seu principal atrativo pedagógico é oferecer interfaces amigáveis que permitem a professores e alunos se comunicarem de forma interativa tanto em tempo real como nos tempos disponíveis de cada um. Podem ainda compartilhar recursos, elaborar projetos de aprendizagem colaborativa, criarem redes de informação e conhecimento, construírem juntos objetos de aprendizagem, trabalharem de forma interdisciplinar e contribuírem para a construção do conhecimento.

A descrição da performance destes ambientes digitais justifica-se por apresentá-los como lugares possíveis para a construção de “conhecimentos confiáveis” e também, significativos, no ciberespaço ou internet. São “lugares” dialógicos que, potencialmente, permitem a intervenção tanto de professores como dos alunos na construção do conhecimento. Os “fóruns”, “portfólios” e *chats* são espaços que permitem o debate acadêmico e científico em situações de “argumentação controlada” (OLIVEIRA, 2005) onde se pode negociar sentidos para definição ou conceituação dos objetos do conhecimento. Tais situações podem ser provocadas tanto pelo professor como pelo aluno. O consenso é alcançado a partir da adesão aos argumentos que atinjam um certo grau de respeitabilidade ou confiança entre o grupo que participa do debate.

Situações de ensino-aprendizagem que coloquem o professor como o centro do processo e esperem dele a resposta final em relação ao problema enfrentado, acabam sendo desfeitas nestes ambientes, pois uma das fortes características da rede é quebra dos esquemas hierárquicos. Assim que o aluno percebe que também pode construir argumentos, torná-los defensáveis e conseguir a adesão do grupo, a hierarquia está quebrada. Podemos dizer que este aluno alcançou um considerável grau de autonomia na construção e na busca do conhecimento.

Essa nova visão do aluno como sujeito ativo e autônomo capaz de interferir consideravelmente nas situações pedagógicas, argumentar, organizar o currículo e definir suas próprias estratégias de aprendizagem fica tão mais forte quanto mais se expandem os espaços educacionais. E estes estão cada vez mais amplos e diversificados. A escola não é

mais um “locus” exclusivo e seus privilégios estão em discussão. Empresas, corporações, organizações e instituições de diversas categorias reivindicam influência mais direta nas condições de formação das pessoas que atuam em seus contextos. Mas, o professor ainda é o “link” essencial entre as necessidades pontuais de um contexto e a educação de qualidade. Ele é o equilibrista que define os limites entre a ação e a reação; entre a proatividade e a reatividade; entre a autonomia e a heteronomia; entre o instrucionismo e o construcionismo; entre o falar e o ouvir; entre o monólogo e a dialogicidade.

Em suma, no design dos paradigmas da rede abriram-se novas possibilidades para a educação e, por isso, abriram-se também às instituições de ensino superior a possibilidade de constituição de um *modus operandi* afinado à transitoriedade entre os modelos presencial e a distância, para a constituição de um contexto capaz de abrigar as relações complexas e dinâmicas das múltiplas interfaces educativas. Ao professor, impõe-se, também, um perfil “multitarefa”, digital, capaz de fazeres simultâneos que são conjugados e orquestrados a partir dos conhecimentos, saberes e competências que constrói a cada dia, em suas relações com a própria rede e com os quais contribui e participa de seu desenvolvimento.

Para compreendermos como essa ressignificação se constitui, tomamos como exemplo o programa de educação on-line em três instituições de ensino superior. As considerações dos professores que participam desses programas serão interpretadas à luz da análise retórica e devem ilustrar o jogo de comunicação e de negociação de sentidos que se estabelecem nesses contextos.

CAPÍTULO V

“APOCALÍPTICOS”, “INTEGRADOS” OU DIALÓGICOS?

Abordagem retórica dos argumentos apresentados por professores de três instituições de ensino superior.

... ingressamos agora num novo mundo de comunicação: a Galáxia da Internet. (Castells, 2003)

O estudo que agora apresentamos tomou por foco professores do Município do Rio de Janeiro que atuam em três diferentes instituições de ensino superior, todas usuárias do ambiente digital de aprendizagem baseado na plataforma moodle: uma privada (Instituição A), uma pública (Instituição B) e a terceira (Instituição C) já dedicada à oferta de educação on-line, atendendo ao campo da universidade corporativa (especialmente no programa da disciplina que examinaremos), associada aos objetivos de formação do quadro de funcionários de grandes organizações empresariais. Cada uma dessas instituições nos fornece um perfil diferente, não só de sua própria relação com as tecnologias, como dos professores convidados a atuar nesses programas. A partir do referencial de análise proporcionado pela retórica, procuramos verificar as marcas culturais presentes em seus argumentos que identificam a aproximação ou não com o paradigma da rede.

A instituição A, porque procurava implantar um programa de EaD pela primeira vez em toda sua história, acabou por concentrar nosso interesse por cerca de um ano e meio. Neste período acompanhamos toda estratégia de implantação desse programa, com seus avanços, vitórias e fracassos. As outras duas instituições serviram mais de contraponto para ampliarmos o leque semântico obtido por meio das argumentações encontradas.

5.1 Elementos da Teoria da Argumentação e da Análise Retórica

Baseados em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), podemos dizer que a teoria da argumentação dispõe as categorias para a distinção dos lugares dos discursos e a função dos mesmos nos processos sociais definindo, assim, o objeto da análise retórica. As três primeiras categorias que servem de ponto de partida para a composição desse objeto são: orador, auditório e gênero do discurso.

O orador é sempre aquele que “toma a palavra e é ouvido” (idem:21). Às vezes, o ato de tomar a palavra pode ser dado por “uma função” que lhe atribui esse poder, às vezes, por uma circunstancialidade ou uma concessão do auditório. O auditório é o “ouvinte” (ou o leitor) ou, conforme os autores (idem:22) é o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”. O auditório pode ser “universal”, “especialista” ou “particular”. O auditório universal corresponde a uma figura complexa que busca representar o modelo ideal de auditório presumido pelo orador que se posta diante de situações reais, sobre as quais se identificam os fatos e as verdades. O auditório particular demarca o campo do preferível. Os que o compõem compartilham valores, promovem hierarquias e lugares. O auditório especialista, segundo os autores (p.34), trata-se do próprio sujeito, “quando este delibera ou figura a razão de seus atos”. Neste caso a persuasão se dá pela autoridade do orador em relação à tese que advoga. Em nossa pesquisa, cada professor entrevistado torna-se um orador que se dirige a um auditório às vezes universal, às vezes particular. Esse auditório, de certa forma, também é especializado,

na medida em que compartilha com o orador certas premissas, ao mesmo tempo em que se abre para novas hipóteses. Tanto orador como auditório podem ocupar um lugar em relação ao objeto investigado em que as premissas os qualifiquem ora como “integrados” ou “fascinados” ora como “apocalípticos”. Esses dois termos foram utilizados por Eco (op.cit) na década de 70 para identificar os extremos da relação humana com as tecnologias. Entendemos que o paradigma da rede oferece elementos que podem conduzir as relações entre “apocalípticos” e “integrados” e abrir espaço para uma visão mais “dialógica” com pontos de vista mais críticos e problematizadores, mas muito mais propensos ao debate, à conciliação e ao consenso.

Poderíamos perguntar se a análise retórica nos permite desbravar um território híbrido, o da rede, a partir de um gênero de discurso quem sabe ainda não identificado. Os gêneros aos quais nos reportaremos quando se fizerem presentes nas falas dos respondentes, foram incluídos, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem: 53) em todos os tratados de retórica desde Aristóteles, mas naturalmente não poderiam levar em conta as particularidades de um auditório em rede, conectado aos oradores por interfaces múltiplas. De todo modo, conforme veremos, estão presentes e fortemente marcados nos argumentos utilizados pelos oradores para justificarem suas teses.

A análise retórica convida a um acordo que pode ser alcançado a partir de elementos do “real” e do “preferível”. Na argumentação, de acordo com os autores, (idem: 74):

Tudo o que se presume versar sobre o real se caracteriza por uma pretensão de validade para o auditório universal. Em contrapartida, o que versa sobre o preferível, o que nos determina a escolha e não é conforme uma realidade

preexistente, será ligado a um ponto de vista determinado que só podemos identificar com o de um auditório particular, por mais amplo que seja.

No campo do real, das premissas destinadas ao auditório universal, encontramos os fatos, as verdades e as presunções. O “fato” é descrito como “uma idéia que se tem de certo gênero de acordo a respeito de certos dados: os que se referem a uma realidade objetiva”. Em geral correspondem a uma idéia comum a todos. Segundo os autores (idem: 75), os fatos não necessitam de argumentação, pois a aderência a eles será uma consequência natural, ou “resultado de um acordo universal, não controverso”. Um acontecimento perde o estatuto de fato, quando, o auditório ao qual foi apresentado, levanta alguma dúvida a respeito. Tudo o que caracteriza um “fato”, na visão dos autores (idem: 77), pode também ser aplicado à verdade, sendo que “os “fatos” designam objetos de acordos precisos enquanto, as “verdades” designam sistemas mais complexos, relativos a ligações entre fatos. Normalmente, as “verdades” tratam de teorias científicas, dogmas religiosos ou concepções filosóficas. Para os autores, verdade é uma decisão justificada e, por isso, aceita pelo auditório. Esta aceitação, depende do “ethos” do orador e de seu desempenho perante o auditório.

O auditório, contudo, pode aderir às “presunções” que também gozam de um acordo universal. Seu uso, para os autores (idem: 79), resulta em “enunciados cuja verossimilhança não deriva de um cálculo aplicado a dados de fato”. Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem: 79) destacam alguns tipos de presunção: “a qualidade de um ato manifesta a qualidade de quem o praticou”; “a presunção da credulidade natural”; a presunção do interesse” e “a presunção do caráter sensato de toda ação humana”.

No campo do preferível encontramos os objetos de acordo dos grupos particulares: são os valores, as hierarquias e os lugares. Os valores, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (p: 84) são “objetos de acordo que possibilitam uma comunhão sobre modos particulares de agir”. Os valores intervêm na argumentação na medida em que motivam o auditório a certas escolhas, servindo-lhes, ao mesmo tempo, como justificativa. Os autores observam, que, inseridos num sistema de crenças, alguns valores podem ser tratados como fatos ou verdades. Os valores podem ser abstratos, como a justiça, o bem, o belo, ou concretos como a honra, a fidelidade, a lealdade, a solidariedade.

De certa forma, os valores são responsáveis pela admissão das hierarquias. A hierarquia é uma relação que se estabelece no discurso para definir a supremacia ou superioridade de uma idéia sobre outra (na hierarquia abstrata) ou de um ente sobre outro (hierarquia concreta). De acordo com Perelman e Olbrecht-Tyteca (idem: 92) o que caracteriza cada auditório “é menos os valores que admite do que o modo como os hierarquiza”. Os princípios hierarquizantes mais comuns baseiam-se nas noções de quantidade e qualidade.

Ainda como componente do objeto de acordo do campo do preferível, fundamentando valores e hierarquias, temos os lugares ou *topoi*, que identificam premissas de ordem muito geral, de onde deriva a noção de tópicos. Funcionam como espécie de rubrica para a classificação ou categorização dos argumentos. Para os autores (idem: 96) quando se constata um acordo, “podemos presumir que é fundado sobre lugares mais gerais aceitos pelos interlocutores”. Os lugares que são levados em conta pelos auditórios de uma forma

geral, podem ser agrupados em: lugares da quantidade, da qualidade, da ordem, do existente, da essência, da pessoa.

Configurado o objeto de acordo, estabelecem-se as técnicas argumentativas. Estas se fundamentam sobre argumentos que Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem: 219-393) distinguem em três grupos:

1. argumentos quase-lógicos: que apelam para estruturas lógicas (contradição e incompatibilidade; identidade e definição; analiticidade; argumento de receptividade; argumento de transitividade) e, os que apelam para relações matemáticas (inclusão da parte no todo; divisão do todo em partes; argumento de comparação; argumento pelo sacrifício; probabilidades);
2. argumentos baseados na estrutura do real: buscam exprimir ligações de sucessão (vínculo causal; argumento pragmático; relação de um fato/conseqüência ou meio/fim; fins e meios; argumento do desperdício; argumento da direção; argumento da superação) ou ligações de coexistência (a pessoa e seus atos; interação ato/pessoa; argumento de autoridade; ruptura; oposição à pessoa e seus atos; discurso como ato do orador; grupo e membros; simbolismo; argumento de hierarquia dupla; diferença de graus e ordem);
3. argumentos que fundamentam a estrutura do real: são ligações que fundamentam o real podendo fazê-lo pelo caso particular ou por analogia. Na fundamentação pelo particular encontramos: a argumentação pelo exemplo, a ilustração, o modelo, o antimodelo e o ser perfeito como modelo. No raciocínio por analogia procura-se

apontar no discurso a relação entre tema (a conclusão do raciocínio) e o foro (os elementos que estribam o raciocínio). No grupo das analogias encontramos as metáforas e as metáforas adormecidas.

Caracterizaremos cada um desses argumentos e seus lugares, à medida que forem sendo identificados nos discursos dos respondentes.

5.2 Descrição da Instituição A

A Instituição A integra uma Fundação que comporta, além das faculdades, outros segmentos educacionais como jardim de infância e um colégio de aplicação para as práticas de estágio dos licenciandos. Está localizada na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro e por muito tempo formou professores de ensino superior, de forma quase exclusiva na região. A maioria dos bairros da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, pelo menos de Santa Cruz a Campo Grande, pertenciam à antiga Zona Rural do Estado da Guanabara que, após a fusão (1975), integrou o Estado do Rio de Janeiro e transformou-se em Município.

No final da década de 90 a Instituição iniciou um processo de reconhecimento de um novo curso fora do campo das licenciaturas; o curso de Bacharel em Sistema de Informação. O reconhecimento desse curso abriu caminho para uma nova etapa da Instituição: a passagem de Faculdade para Faculdades Integradas, o que impôs a apresentação de um novo plano de

desenvolvimento institucional e um novo regimento. Por conta da nova designação a faculdade mantém 9 cursos de graduação: Ciências Sociais, Geografia, História, Pedagogia, Letras (Português-Espanhol, Português-Ingês e Português-Literaturas), Matemática (conforme portaria nº175 de 12/08/2006) e Informática (Licenciatura da Computação e Bacharel em Sistema de Informação)

Seus próprios dirigentes a consideram “tradicional” no sentido do reconhecimento histórico e do padrão que preservou desde sua fundação. As etapas posteriores, mesmo a tecnologização iniciada por volta do ano 2000 não desfizeram as marcas sociais deste padrão.

O contingente de alunos atendidos por esta instituição pertence às áreas mais carentes do Município do Rio de Janeiro e da adjacência. Ali eles buscam a possibilidade de uma formação sólida, promotora de significativa transformação em suas vidas, tanto pessoal como profissional. Como a maioria desses alunos passa a atuar profissionalmente em seu entorno social, entendemos que esta transformação se estenda a este círculo. Acreditamos, portanto, que as ações pedagógicas encetadas no âmbito da Instituição terminam por alcançar a região como um todo, já que são alvos da ação multiplicadora desses sujeitos.

O corpo docente dessa Instituição, em especial, constitui o sujeito central de nossa investigação. Os selecionados das outras instituições nos servirão de contraponto, ora para confirmar, ora para refutar determinados argumentos que nos definirão o quanto de “integrados” ou “apocalípticos” são os professores que formam os profissionais da

educação e de outras áreas, do município do Rio de Janeiro. Esses termos, utilizados por Eco (op.cit) identificam, respectivamente, os que apóiam a integração com as tecnologias com excesso de otimismo e os que as descartam compulsivamente numa visão pessimista. O foco de nossa análise, incidiu portanto, sobre esses professores e foi tomada a partir da observação e registrada no Diário de Campo, questionário e entrevistas. Esses recursos foram utilizados para entender e analisar a tendência ou não dos professores a aderirem ao processo de ressignificação cultural. Que argumentos utilizam para justificar sua posição? Como podemos organizar esses argumentos para que nos autorizem a falar de uma significativa mudança cultural que aponte o reconhecimento do paradigma da rede?

A Instituição A possui 79 professores entre coordenadores e regentes de turma, que, em sua maioria, atendem a mais de um curso. Em geral atuam não só nesta Instituição, mas em outras, particulares e públicas, no âmbito do ensino superior e no Ensino Médio. Alguns professores, principalmente da área de pedagogia, atuam também no ensino fundamental como diretores ou coordenadores de escola. Este quadro detalharemos mais adiante após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

A fim de traçar um primeiro perfil desses sujeitos recorreremos à análise dos documentos disponibilizados pela secretaria da faculdade. Os resultados obtidos desta análise nos dão uma prévia sobre a quantidade de sujeitos com os quais trabalharemos, sua formação e o local onde vivem. Os quadros a seguir referem-se a esses dados:

Quadro 1: Professores por Moradia

Lugares	Professores por moradia	Percentual
Campo Grande	43	54,43%
Bairros Adjacentes ³³	18	22,78%
Barra da Tijuca	5	6,33%
Zona Norte	6	7,59%
Zona Sul	2	2,53%
Grande Rio	5	6,33%
TOTAL	79	100

Este quadro revela que a maior parte dos professores que trabalham na Instituição são, de fato, oriundos de bairros da mesma região ou geograficamente próximos. Isso nos remete a uma possível confirmação de que a Instituição A responde pela formação cultural de seu entorno, nele constituindo seus próprios professores. Podemos observar que somadas as porcentagens dos outros bairros, o resultado (22,78%) não atinge sequer a metade do total de professores.

Considerando- se que os professores que atuam nessa faculdade atuam também em outras da região podemos avaliar o peso que possuem na formação intelectual e cultural desse contexto.

³³ Consideramos bairros adjacentes a Campo Grande, os seguintes lugares: Vasconcelos, Senador Camará, Realengo, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba, Santa Cruz, Paciência, Inhoaíba, Sepetiba e ainda o Município de Itaguaí.

Em relação à formação desses professores temos alguns dados obtidos da Secretaria que podem ajudar-nos a desenhar o perfil inicial desse corpo docente.

Quadro 2: Professores por nível de formação

Período	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2005-2	6,00%	32,50%	48,20%	13,30%
2006-1	7,00%	31,00%	49,30%	12,70%
2006-2	4,70%	31,30%	51,60%	12,50%
2007-1	6,60%	32,80%	42,60%	18,00%
2007-2	7,00%	33,30%	43,90%	15,80%
2008-1	24,60%	32,80%	34,40%	8,20%

Considerando que nossa observação de campo nesta instituição iniciou-se no segundo semestre de 2008, podemos notar que o quadro que retrata os sujeitos da pesquisa em 2008 é praticamente uma inversão do que se tinha em 2005. Não houve apenas uma queda de contingente numérico, mas principalmente no grau de formação desses docentes. Isso quer dizer que, por ocasião da pesquisa, pelo menos 24% dos professores atuantes nos cursos de licenciatura e bacharelado dessa Instituição não tinham sequer uma especialização *lato-sensu*.

5.2.1 A Instituição A e as novas tecnologias

A idéia deste estudo surgiu após a constatação de que, sem a formação de uma cultura de aceitação e familiarização em relação às novas tecnologias, especialmente as tecnologias de informática, seria quase impossível desenvolver qualquer projeto que correlacionasse o

fazer pedagógico ao uso dessas tecnologias. Observamos que foi a partir do ano 2000 que esta instituição iniciou sua aproximação com as novas tecnologias e incluiu na grade do curso de Pedagogia, a disciplina Informática Educativa, com o objetivo de dar ao futuro pedagogo um perfil condizente com as necessidades de seu tempo tornando-o ao mesmo tempo sujeito e multiplicador de um novo paradigma. Surpreendentemente, esta disciplina não foi inicialmente bem aceita pelos alunos. O computador era visto como mais uma ferramenta, que poderia ser substituída por outros recursos didáticos menos complexos e mais acessíveis. O grande dificultador era o fato de a maioria dos alunos não possuir computador e não demonstrar interesse em possuí-lo ou utilizá-lo.

Por outro lado, o avanço tecnológico não é detido porque alguns setores ou grupos preferam ignorá-lo. Muito pelo contrário, ele vai se acentuando e deixando esses grupos na esteira do desenvolvimento, criando, assim, novas formas de exclusão, e essa exclusão, a digital, tornava-se perceptível em nosso campo. A instituição alega ter percebido a necessidade de mostrar a professores e alunos a dimensão mais importante e significativa do computador e seus recursos para o processo ensino-aprendizagem, que é a de meio de comunicação e de produção de conhecimento, idéias e saberes.

Entre as estratégias iniciadas, o primeiro e decisivo passo em direção a esse novo paradigma, passaria, antes de tudo, por uma espécie de “alfabetização” em relação ao computador já que, este artefato, segundo Ramal (2000: p. 23), conduz a “um novo tipo

de materialidade” – o digital – no qual “o texto não é mais algo palpável, mas feito de *bites* e ocupa um espaço difícil de definir e imaginar”.

Ouvidos, os alunos alegavam que sua recusa em aceitar o computador como aliado de suas tarefas acadêmicas e de suas práticas pedagógicas, residia no fato de não saberem utilizar a máquina e seus recursos. Quanto aos professores, mantinham-se silenciosos, como se o processo de integração - homem *versus* tecnologia *versus* formação - não fizesse parte de sua tarefa profissional. Em momento algum das etapas iniciais colocaram-se de forma clara, contra ou a favor do uso da tecnologia no âmbito da instituição.

As estratégias desenvolvidas pela Instituição para formação de uma nova concepção em relação ao uso do computador, da internet ou da rede na educação, obedeceram as etapas indicadas no Quadro 3:

Quadro 3 : Etapas para implantação da educação on-line:

Ano	Etapas
2000	Inclusão da Disciplina Informática Educativa no Curso de Pedagogia
2003	Criação Núcleo de Informática Educativa
2004	Inclusão da Disciplina Novas Tecnologias de Informação aplicadas a Educação nos demais cursos da Instituição
2004	Oferta do Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Informática Educativa
2005	Início de Programa de Inclusão Digital para alunos das faculdades
2006	Implantação do regime de oferta de disciplinas semipresenciais.
2006	Primeiro curso de capacitação de professores nos recursos de educação on-line.
2007	Instalação do Moodle e implantação do Ambiente Virtual
2007	Elaboração das Diretrizes de Oferta de Curso de Extensão a Distância
2008	Inclusão da Disciplina Informática Educativa no currículo de todos os cursos da Instituição.
2008	Capacitação continuada dos professores para o uso dos recursos de

	educação on-line
2008	Criação do Regimento do Núcleo que passou a integrar projetos de EaD

A primeira etapa em direção ao propósito de estimular a criação de uma cultura mais aberta e pro-ativa em relação às novas tecnologias, foi a criação, em agosto de 2003, do Núcleo de Informática Educativa. Observamos que esse expediente é usual na maioria das Instituições que buscam aliar os recursos das tecnologias de comunicação e informação às suas práticas. O núcleo, no entanto, só foi consolidar-se, de fato, em março de 2004, quando passou a contar com um espaço físico e equipamentos mínimos necessários a seu funcionamento. Antes disso, uma de suas primeiras tarefas foi auxiliar a Instituição no levantamento dos recursos de informática disponíveis e na análise das necessidades tecnológicas para compor uma infra-estrutura que desse suporte a futuros projetos na área de Informática Educativa e Educação a Distância.

5.2.2 Resultados Obtidos na fase inicial das estratégias do Núcleo

A primeira estratégia conduzida pelo Núcleo foi traçar, em 2003, o perfil dos professores em relação às novas tecnologias e sua utilização pedagógica. Num total de 100, trabalhou-se com a expressiva amostra de 37 professores que consentiram em responder às questões solicitadas. Desses 37 professores, 31 declararam-se interessados em participar de projetos que envolvessem novas tecnologias. Os quadros abaixo expressam os outros resultados colhidos durante a pesquisa.

Quadro 4: Possui computador

Sim	97%
Não	3%

Quadro 5: Faz uso regular do computador

Sim	89%
Não	11%

Quadro 6: Recursos mais utilizados

Internet	97%	Flash	2%
Word	89%	Photoshop	16%
P. Point	59%	Paint	16%
Excel	62%	F. Page	14%

Quadro 7: Utilização nas atividades docentes

Sim	73%
Não	27%

Os recursos relatados pelos docentes como utilizados em suas atividades pedagógicas foram os seguintes, pela ordem: Word; Excel, Power Point, Internet (pesquisa). Comparando esses dados com os dados obtidos nos quadros anteriores (4, 5, 6 e 7), podemos afirmar que naquele período o corpo docente dessa instituição, em sua grande maioria, dominava as ferramentas essenciais para a utilização e participação em projetos educacionais com as novas tecnologias. Entendeu-se que as lacunas encontradas neste quadro eram mínimas e poderiam ser superadas através de um programa de capacitação continuada, administrado pelos componentes do Núcleo.

Quadro 8: Recursos da Internet mais utilizados

E-mail	94,6%
Ferramenta de Busca	93%
Pesquisa Especializada	78,4%
Notícias	73%
Compras	40,5%
Cursos	21,6%
Comunidades Virtuais	21,6%
Lista de Discussão	21,6%
Fórum Eletrônico	16,2%
Bate-papo	13,5%

Quadro 9: Possuem Página na Internet

Não	83,8%
Sim	16,2%

Dos seis professores que relataram ter páginas na Internet, quatro são os próprios responsáveis pela atualização das mesmas. Estes dados, unidos aos dados colhidos nos quadros 8 e 9, demonstram que a defasagem dos professores em relação aos recursos das novas tecnologias está exatamente na falta de informação e familiaridade no que diz respeito ao uso das ferramentas que facilitam o envolvimento do professor e seu aluno em projetos de aprendizagem colaborativa. A maioria dos professores entrevistados declarou não utilizar e até mesmo desconhecer ferramentas que são básicas para o estabelecimento de condições de interatividade, participação ativa, coautoria, troca de informações, troca de recursos, interdisciplinaridade, ajuda on-line, compartilhamento dos dados e do contexto.

As ferramentas que permitem projetos dessa amplitude são: comunidades virtuais; bate-papo; fórum eletrônico; lista de e-mails. Todas estas ferramentas tiveram um baixo índice de apontamento por parte dos professores.

Quadro 10: Atualizações sugeridas

Produção de Cdrom	67,5%	Comunidade Virtual	35%
Páginas Educativas	67,5%	Webquest	30%
Aulas no Power Point	59,4%	RPG na Educação	27%
Oficina de Hipertexto	43,2%	Logo – proposta construtivista	24,3%
Produção de material EAD	35%	Letramento por Computador	13,5%

Em contraste com a informação obtida anteriormente, através da análise dos quadros 8 e 9, os dados do quadro 10 nos informam que o maior interesse dos professores está exatamente em oficinas que sugerem uma familiarização com as ferramentas necessárias a projetos interativos e de aprendizagem colaborativa. Apesar dos professores desconhecerem e não usarem essas ferramentas, em sua maioria eles percebem a importância da rede na construção da interatividade e da colaboração recíproca entre professores e alunos e até entre as diferentes áreas, nas situações de aprendizagem.

A natureza do trabalho proposto pelo núcleo apontava para a necessidade de articulação entre diversas áreas de conhecimento. Projetos educacionais apoiados por tecnologias supõem intercâmbio entre, no mínimo, duas áreas: a pedagógica e a informática. Enquanto a Informática garante o apoio técnico e o suporte ao desenvolvimento dos recursos digitais e trabalhos, a pedagogia responde pela orquestração tanto teórica quanto prática do processo, em termos educativos. A interdisciplinaridade, neste caso, tomando as contribuições de Japiassu (1976), ultrapassa a interlocução e a cooperação entre estas duas áreas específicas e alcança uma dimensão que possibilita o diálogo e a cooperação entre todas as áreas do conhecimento acadêmico. Estamos falando da dimensão proporcionada pela rede, ou ciberespaço. Estar em rede, hoje, não só é possível, como também configura a conquista de mais um espaço de interlocução e troca entre as diversas áreas de conhecimento. Dessa forma, um núcleo que se dispõe a criar uma interface entre o processo pedagógico e as tecnologias de comunicação e informação inclui a participação de docentes da área pedagógica, especialistas em Informática Educativa, professores e técnicos da área de Informática, alunos e professores dos diversos cursos de pedagogia, letras e licenciatura em computação.

Um dos argumentos empregados pelos criadores do Núcleo para ganhar a adesão dos dirigentes da Instituição é que, em termos práticos, a rede oferece a possibilidade de abertura de um “campus virtual”, que pode estender suas atividades para além das fronteiras físicas de seu estabelecimento. Possibilita também a abertura de um canal de comunicação com o mundo, tornando-a mais visível podendo expor mais facilmente o resultado de seu trabalho interno, os frutos de sua missão e suas produções acadêmicas.

Observamos aí um tipo de argumentação definida por Perelman & Olbrechts_Tyteca (2005: 302) como pragmática. O argumento pragmático é “aquele que permite apreciar um ato ou acontecimento consoante suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis”. O valor da conseqüência é transferido para a causa quase de imediato, tornando-se praticamente indiscutível, do ponto de vista do utilitarismo. A visão pragmática encerra a noção de que os valores apreciados como “úteis” estão acima dos valores associados ao “bem”. É importante assinalar que a noção de “bem” está inscrita no universo das idéias essenciais e absolutas (essencialismo platônico). Conforme os autores, neste tipo de argumento, a transferência para a causa, do valor das conseqüências, ocorre ainda que não haja pretensão expressa. Não requer justificativas, além do próprio efeito, para ser aceito pelo senso comum. Caberia ao ponto de vista oposto construir uma contra-argumentação que buscasse mostrar suas limitações ou não adequação às situações retratadas.

5.2.3 Instituição A: fase final de pesquisa

A fase final da pesquisa e observação no âmbito da Instituição A ocorreu no segundo semestre de 2008. Neste período, já às voltas com a implantação efetiva da educação online como aliada de suas atividades pedagógicas, observamos que a instituição agregou diversos outros recursos aos que detinha há três anos atrás. Percebemos algumas alterações no perfil dos professores não só de natureza numérica: o total de 100 professores foi reduzido a 79, mas, conforme examinamos no Quadro 2, ocorreu também uma espécie de inversão no grau de formação. Em 2005 a instituição contava com 13% de doutores em seu

quadro enquanto que, em 2008 essa taxa caiu para 8% aproximadamente. Da mesma forma, de 2003 a 2005, apenas 6% dos docentes só possuíam graduação. Essa taxa subiu para 20% em 2008. A maioria desses docentes recém-formados pela própria Instituição.

A nova etapa de nosso estudo consistia em coletar as opiniões e as impressões desses professores sobre a implantação da educação on-line no âmbito da instituição. Para tanto elaboramos um questionário de 19 questões (ANEXO 1), algumas abertas e outras fechadas, com o objetivo de convidá-los a argumentar sobre sua aceitação ou recusa em participar do programa. Distribuímos o questionário para os 79 professores e obtivemos o retorno de 42, ou seja, 53,1%. Diversas razões podem ser atribuídas à recusa dos 37 professores restantes em responderem ao questionário. Desinteresse? Preocupação em expor o pensamento? Não se sentirem integrados?

Será justo inferir que os professores que não responderam engrossam a fileira dos “apocalípticos”? Para evitar conclusões precipitadas, convém não formarmos quaisquer juízos de valor a respeito desse “silêncio”. Mas, a verdade é que temos aí um silêncio desafiador que, do ponto de vista do pensamento complexo e do paradigma da rede, não deve ser ignorado.

5.3 Descrição da Instituição B

A instituição B abriga o segundo projeto escolhido como base para esse estudo : um curso de pós graduação lato-sensu, ministrado a distância com alguns encontros presenciais. A instituição acolhedora foi uma universidade pública que, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura, desenvolveu o programa denominado “Escola de Gestores”. Trata-se, segundo seus coordenadores, de um desdobramento do projeto nacional que visa dinamizar a ação de gestores de escolas públicas de baixo Ideb (índice de desenvolvimento da educação básica) para que eles tenham uma “percepção mais aprofundada, crítica e politizada dos processos educativos”³⁴.

De acordo com os dados sobre o curso, obtidos na análise dos documentos disponibilizados pela instituição³⁵, o projeto resulta de um convênio com o Ministério da Educação e secretarias estadual e municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro. O público-alvo inicial envolveu 388 diretores, vice-diretores e/ou coordenadores pedagógicos.

Ainda segundo o site, a justificativa para o projeto se deu a partir dos dados do Censo Escolar realizado em 2004. Tais resultados mostraram que:

no Brasil há uma diversidade na formação dos dirigentes das escolas do sistema público de ensino, tendo em vista que: 29,32% deles possuem apenas formação de nível médio; 69,79% é graduado em curso superior; e 29,96% são habilitados em curso de pós-graduação lato sensu/especialização.

³⁴ SANTOS, M. P in http://www.ufrj.br/detalha_noticia.php?codnoticia=5398

³⁵ http://www.educacao.ufrj.br/ensino/extensao/cursos/escola_de_gestores/index.php

Para o MEC³⁶, o Programa Nacional Escola de Gestores integra parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e:

surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância.

A intenção do projeto, portanto, seria promover uma ressignificação dos processos de gestão da escola pública por meio de uma rede de universidades públicas que ofereceriam a expertise acadêmica e pedagógica. A instituição escolhida foi uma das universidades parceiras, responsável pela condução do programa no Estado do Rio de Janeiro. Para tanto necessitou articular uma rede própria para gestão, implementação e desenvolvimento do projeto.

A coordenação do Programa de natureza multidisciplinar envolveu diversas expertises: coordenadores de Salas (disciplinas), coordenador de tutoria, assistentes de tutoria e tutores. Além disso, envolveu também equipe de Computação Eletrônica para viabilizar o suporte tecnológico e o ambiente virtual de aprendizagem.

O curso foi especialmente desenhado para atender a distância, um quantitativo inicial de 388 cursistas. Esse contingente foi distribuído em 10 Polos Regionais, no estado do Rio de Janeiro, obedecendo-se ao critério de proximidade geográfica.

³⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337&Itemid=693

5.3.1 O desenho do Curso

Desenhado para uma oferta a distância, o curso organizou seus conteúdos disciplinares em sete Salas Ambientais. Cada uma dessas salas era coordenada por um coordenador de sala, professor da faculdade, designado para organizar o plano da disciplina, com definição de calendário, atividades e trabalho final.

Os tutores ficaram responsáveis pela interlocução com os cursistas em cada uma dessas salas. Entre suas tarefas distinguimos:

1. Orientação dos cursistas em relação a leitura e compreensão dos conteúdos;
2. Estimular os cursistas a debaterem sobre os temas principais de cada sala;
3. Tirar dúvidas e enriquecer os conteúdos com debates ou fóruns que articulassem o que estavam estudando com seu dia a dia na escola;
4. Orientar as atividades e tarefas definidas para a sala;
5. Corrigir atividades e tarefas apresentadas no plano da disciplina;
6. Incentivar interatividade e interdisciplinaridade;
7. Orientar o trabalho final de curso.

De todos os profissionais que respondiam pela oferta do curso, especialmente, os tutores, necessitavam manter presença constante no ambiente virtual de aprendizagem. Eles interagiram virtualmente com os cursistas e responderam pela mediação pedagógica do

curso, em todas as Salas Ambientadas, do início ao fim. Isso não quer dizer que todos os tutores já dominassem o uso das novas tecnologias de comunicação e informação e soubessem usar plenamente, as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem. Por isso precisaram passar por uma oficina de capacitação de 10h/a. Aprendidas as ferramentas, cada um pode construir sua própria metodologia para atendimento aos cursistas e aos objetivos do curso.

Por conta dessa experiência bastante inusitada, esses tutores passaram a ser objeto de interesse de nossa pesquisa. Diferente dos professores que participaram do projeto, um tanto compulsório da Instituição A, os professores integrantes do projeto da Instituição B tinham como diferencial o fato de estarem participando, espontaneamente e aceitarem o risco de viverem os desafios colocados no dia a dia do curso. Embora recebessem bolsa e isso possa configurar um forte argumento para a participação, eles poderiam desistir no meio do caminho. Dos 10 tutores iniciais apenas dois solicitaram substituição.

5.4 Descrição da Instituição C:

Trata-se de uma instituição privada, sem fins lucrativos, fundada em 1944, com o objetivo inicial de preparar “pessoal qualificado para o exercício da administração pública e privada do país”. De acordo com os dados históricos divulgados em sua página da Internet, a instituição foi pioneira na oferta de graduação e pós-graduação *stricto sensu* em administração pública e privada, bem como na pós-graduação em economia, psicologia, ciências contábeis e educação. Com braços em todo o país, a terceira instituição escolhida

presta diversos serviços de natureza pública e privada como consultoria, informação e análise de dados financeiros, análise econômica e formação especializada. Sua missão portanto, é gerar e transmitir conhecimentos por meio dos cursos que oferece e prestar assistência técnica a diversas organizações.

Também na educação a distância, a instituição figura como uma das pioneiras, ofertando cursos nessa modalidade há 15 anos. Atualmente funciona um setor específico, estruturado, exclusivamente, para atender a demandas de EaD por meio da Internet. O desenho de oferta de cursos desta instituição é muito peculiar. Envolve metodologia e concepção pedagógica alinhada a sua missão institucional e às possibilidades e espaços engendrados pelas novas tecnologias, em especial a Internet. O ambiente virtual de aprendizagem concebido para abrigar os cursos, possibilita estreita comunicação entre os tutores e estudantes além de propiciar acesso e navegação nas diversas informações disponíveis. Todos os recursos tecnológicos e didáticos, incluindo vídeos, conteúdos de aula, material impresso e digitalizado, espaços de interação e compartilhamento, são desenvolvidos por equipe multidisciplinar altamente especializada. O design instrucional dos conteúdos estimulam a problematização, a interatividade e a colaboração entre estudantes e tutores.

Os professores selecionados para realizar a tutoria dos cursos possuem formação acadêmica compatível à área de atuação, com grau de mestrado ou doutorado. Antes de assumirem o processo passam por uma formação específica em tutoria on-line, para estarem a par da dinâmica metodológica da disciplina e conhecer e utilizar as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem. Suas atividades são orientadas por uma rotina acadêmica que

envolve: abertura de discussões, problematização de conteúdos, condução de reuniões online, orientação de tarefas, correção e lançamento de notas.

5.4.1 O objeto de observação

A disciplina que escolhemos para compor nosso objeto de estudo integra uma oferta de curso de especialização para um programa de universidade corporativa de uma grande empresa nacional. Voltado para gestores dessa empresa, a disciplina “Educação” foi desenvolvida com a finalidade de dar a esses sujeitos, conhecimentos e metodologias da área da educação, para que eles possam atuar como agentes formadores das pessoas de suas equipes. Baseada nos princípios da educação continuada e do socioconstrucionismo, a metodologia desta disciplina centra-se, fundamentalmente, na interatividade e na reflexão e problematização.

O objetivo da disciplina é “compreender a educação como um conjunto de processos, tempos, espaços e relações formativas que acontecem na Instituição”³⁷. De acordo com o professor autor, essa concepção de educação busca o “desenvolvimento pleno das pessoas como seres humanos”. No ambiente corporativo, a intenção é “fazer com que as relações e situações de trabalho propiciem a realização humana dos funcionários”. Entre outros temas, propõe-se a discutir a formação de pessoas em situação de trabalho e as tensões inerentes à gestão, ao trabalho e às hierarquias de poder.

³⁷ ARROYO, M – Educação – BB: FGVONLINE, 2006

Os 17 professores tutores selecionados para este curso possuem formação específica tanto na área da educação como para atuarem a distância com tecnologias da Internet. Desse total, um número bastante significativo de 14 professores consentiram em responder nosso instrumento de pesquisa.

5.5 Dados Gerais da Pesquisa:

Para responder nossas questões e confirmar ou rechaçar nossas hipóteses, foi elaborado, um questionário semi aberto (ANEXO 1), composto de 19 questões distribuídas de forma a indicar: o perfil geral dos professores entrevistados (Q: 1-5); a atuação desse professor na Educação On-line (Q: 6 a 10); expectativas e julgamentos de valor a respeito da Educação On-line (Q: 11 a 19). Seguem os dados gerais (Questões de 1 a 5) :

TABELA 1: Gênero

Gênero	IA		IB		IC	
Feminino	26	61,91%	03	42,86%	07	50%
Masculino	16	30,09 %	04	57,14 %	07	50%
Total Geral	42	100%	07	100%		100%

TABELA 2: Faixa Etária

Faixa Etária	IA		IB		IC	
A: 18 - 30	07	16,63%			01	07,14%
B: 31 - 45	23	54,84%	03	42,86%	05	35,71%
C: 46 - 60	09	21,41	04	57,14%	08	57,14%
D: Mais de 60	03	07,12%				
Total Geral	42	100%	07	100%	14	100%

TABELA 3: ESCOLARIDADE

Escolaridade	IA		IB		IC	
Bacharel/Licenc	00					
Licenciatura	06	14,29%				
Pós Lato-sensu	14	33,33%			03	21,43%
Mestrado	19	45,26%	03	42,86%	07	50,0%
Doutorado	03	07,12%	04	57,14%	04	28,57%
Pós Doutorado	00	-				
Total Geral	42	100%	07	100%	14	100%

TABELA 4: ÁREA DE FORMAÇÃO

Área de Formação	IA		IB		IC	
Ciências Sociais	3	07,12%	01	14,25%	01	07,14%
Pedagogia	7	16,63%	01	14,25%	03	21,43%
Matemática	3	07,12%				
Filosofia	1	02,38%			01	07,14%
Letras	14	33,33%			02	14,30%
Geografia	4	09,52%				
História	3	07,12%				
Psicologia	1	02,38%	01	14,25%	03	21,43%
Informática	6	14,29%			01	07,14%
Física			01	14,25%		
Engenharia					01	07,14%
Economia					02	14,30%
Ed. Física			03	42,86%		
Total Geral	42	100%	07	100%	14	100%

Essas quatro tabelas iniciais nos dão um perfil geral dos professores que aceitaram responder aos questionamentos de nossa pesquisa. Chamam-nos a atenção os seguintes detalhes:

1. A expressiva maioria feminina verificada na Instituição A,
2. Também na Instituição A verificamos um contingente considerável de professores situados na faixa etária B (31-45 anos) enquanto que nas Instituições B e C a faixa etária C (46-60 anos) é a que congrega o maior número de professores.
3. Em relação à formação verificamos que a Instituição B é a que apresenta a maior proporção de professores com doutorado e a Instituição A, a maior proporção de professores apenas licenciados ou graduados. No geral, a maioria dos respondentes possui mestrado. Pelo menos na Instituição A, isto pode indicar que os professores que só possuem licenciatura foram os que mais se abstiveram de responder ao questionário.
4. A maioria dos respondentes pertence às áreas humanas (Letras, Educação, Ciências Sociais) e Saúde (Educação Física e Psicologia). Isso nos induz a pensar que o fato das ciências humanas enfatizarem a comunicação produz a necessidade de maior interface com tecnologias de informação e suas diversas linguagens. Será que esse fato influencia no grau de integração desses professores com as novidades tecnológicas? Mesmo quando são contrários, eles aceitam interagir.

5.6 Atuação e impressões do professor na educação on-line.

As questões seguintes buscam referências mais diretas sobre o posicionamento dos professores em relação à implantação da Educação On-line, ressignificação cultural e sua adesão ao paradigma da rede. Como consideramos que nem a Educação On-line nem o paradigma da rede estão absolutamente definidos e, sim, em processo de construção, optamos por nos referir, no questionário, à Educação a Distância (EaD), de uma forma geral, não tocando nas expressões “educação on-line” ou “paradigma da rede”.

Através das questões 5 e 6 procuramos saber quantos professores já tinham tido alguma experiência com EaD e a natureza dessa experiência.

Na Instituição A, dos 42 respondentes, 20 declararam não ter tido nenhum tipo de experiência com a EaD, enquanto que 10 relataram ter tido alguma experiência apenas como alunos, seis apenas como professores e os outros seis como alunos e também como professores. Dos que relataram a experiência como alunos, pelo menos 8 viveram essa experiência na própria instituição, no programa de formação ou como aluno de disciplinas semipresenciais.

Cabe destacar o seguinte depoimento:

A36: Minhas experiências foram como aluna da ... Tive a oportunidade de comparar dois cursos de extensão: um presencial e um a distancia e também as

aulas presenciais de um mesmo professor, que é um dos melhores na sua área de atuação. Em resumo, por mais que todo o material encontrado no ambiente virtual fosse excelente não se comparava com as suas aulas presenciais, a todo o conhecimento que passava durante as mesmas. Não se pode discutir que a EAD tem seus benefícios: alcance; razão custo/benefício; flexibilidade, etc, mas em alguns casos não é a melhor opção.

O depoimento deste respondente/orador reforça o argumento de que o “ethos” do professor é fortalecido no ensino presencial e enfraquecido no ensino intermediado por tecnologias de EaD. Para este observador, toda a excelência reconhecida no material disposto no ambiente virtual não se compara com as aulas presenciais. O mesmo professor, atuando nos dois modelos, conseguia, segundo ele, “passar conhecimentos” mais significativos. Vemos aqui que o entrevistado A36 transfere ao professor a tarefa de transmitir informações (passar conhecimentos). Estamos diante de um exemplo em que o orador (o entrevistado), está convicto de uma premissa. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem: 49), “é legítimo que quem adquiriu uma certa convicção se empenhe em consolidá-la perante si mesmo”, para tanto lança mão, ainda que imperceptivelmente, do discurso “epidíctico”, no qual alguns valores são exaltados para reforçar uma tese. Para eles (idem: 56):

A argumentação do discurso epidíctico se propõe aumentar a intensidade da adesão a certos valores, sobre os quais não pairam dúvidas quando considerados isoladamente, mas que, não obstante, poderiam não prevalecer contra outros valores que viessem a entrar em conflito com eles.

Neste caso, “é comum a comunhão a certos valores reconhecidos pelo auditório”. O gênero epidíctico, segundo os autores (idem: 57), “é praticado de preferência por aqueles que,

numa sociedade, defendem os valores tradicionais”, aqueles valores que são “objeto da educação”. Os valores novos, revolucionários e que causam algum tipo de polêmica ou controvérsia, são evitados no discurso. Na maioria das vezes, a unanimidade social dá respaldo a esse discurso.

Curiosamente, esse tipo de discurso é muito presente no campo da educação. Vemos que nosso orador introjeta, na figura do professor, valores pessoais que o tornam superior à tecnologia. Professor e tecnologia, na visão deste orador, desempenham o mesmo papel – o de transmitir conhecimentos. Mas o professor possui habilidades que a tecnologia não tem e essas habilidades dizem respeito ao “ethos” pessoal. O orador, no entanto, não revela, se esse professor consegue, ao invés de “passar conteúdos”, problematizar ou orientar a aprendizagem do aluno de forma a torná-lo protagonista do processo. Centrado na figura do professor, não consegue admitir alternativas para a tarefa docente sem que haja perda de qualidade.

Na Instituição B, todos os seis respondentes já tiveram experiência anterior na EaD. Três professores atuaram apenas como docentes enquanto que, os outros três, também tiveram experiência como alunos.

Cabe destacar alguns depoimentos em relação a essa experiência:

B1 : Participei como aluno de alguns cursos a distância em uma instituição em que leciono. Nessas oportunidades a aprendizagem foi significativa e não houve dificuldade operacional. Mais recentemente tenho trabalhado numa pós-graduação a distância e os resultados são interessantes . Enfrentamos as dificuldades operacionais de uma experiência desbravadora, uma vez que se trata da primeira turma dessa pós-graduação, mas os resultados apontam para uma perspectiva otimista.

B5: Minha experiência tem sido muito boa. Tenho percebido que a falta de empenho por parte dos alunos é geral. Observo ainda que, apesar da formação (considerando que todos têm formação superior), não criam seus próprios textos, utilizando-se da prática cópia/colagem; não conhecem ou não se importam com a formatação acadêmica. É desestimulante perceber que não existe, entre a maioria, a vontade de obter uma formação realmente “honesta”; fazem tudo de qualquer jeito por acreditarem que um curso distancia não requer dedicação, que basta estar inscrito que a certificação já está garantida.

B6: Há alguns impasses e problemas como plágio de trabalhos, atividades feitas sem a necessária leitura dos textos. Contudo, o contato através da palavra escrita com alguns cursistas e o efeito que uma intensa troca de idéias e textos pode estar promovendo em alguns deles fazem com que a experiência se mostre interessantíssima. Como a atividade é desenvolvida no momento, qualquer conclusão definitiva, no entanto, acerca deste trabalho talvez se mostre precipitada. É aguardar um pouco ainda.

Os oradores B5 e B6 reconhecem a importância da participação ativa do aluno no processo ensino aprendizagem a distância e dividem com ele a responsabilidade tanto do sucesso como do fracasso. O entrevistado B6 ressalta que o contato através da palavra escrita pode promover “intensa troca de idéias”. Nesse caso, ele admite, francamente, a premissa da interatividade e argumenta que isso torna a experiência bem mais interessante. Em contrapartida, o orador B5 observa que os alunos transpõem para o ambiente on-line o vício de “cópia e colagem” e, com esse argumento, acusa os alunos de não se interessarem em obter uma “formação realmente honesta” e ainda acrescenta que fazem isso, “por acreditarem que um curso a distancia não requer dedicação, que basta estar inscrito que a certificação já está garantida”. Perelman e Olbrecht-Tyteca (idem: 126) qualificam esse

discurso como marcado por um argumento do tipo *ad personam*, que busca persuadir por meio da desqualificação das crenças ou procedimentos do adversário. Trata-se de um julgamento de valor que reforça, na visão deste orador, a fragilidade desse sistema de educação diante de práticas que considera “desonestas”. Podemos supor então que, para este orador, o professor, no ambiente presencial, é mais capaz de inibir essa “desonestidade” do que as tecnologias dispostas nos ambientes virtuais.

Na Instituição C, dos 14 respondentes, todos tiveram experiência anterior com a EaD. Onze atuaram na condição de professor e aluno e 3 atuaram sempre como professor. Cabe destaque aos seguintes depoimentos:

C3: Minha experiência, tanto como aluna quanto como tutora, é muito positiva. Acredito na metodologia e vejo sua dimensão e qualidade ampliarem a cada dia.

C5: Já atuei como aluno em cursos de capacitação e como professor como mencionado. Minha experiência superou as minhas expectativas em relação a eficácia de um curso a distância o que me levou a fazer um pesquisa comparando um curso a distância com outro na modalidade presencial. A flexibilidade unida a uma resposta ao aluno de forma mais elaborada, são os dois aspectos mais importantes para mim.

C8: Quando me tornei aluno EAD, em um curso de formação de tutores..., percebi que a ferramenta era, não apenas útil, mas superior em alguns aspectos ao ensino presencial. O principal diferencial é o papel que o aluno tem como co-responsável por sua própria formação. Quando tornei-me tutor, percebi “do outro lado” que a qualidade do ensino não ficava prejudicada, e que havia até uma maior exigência quanto à preparação prévia do material de ensino. Foi em suma uma experiência muito gratificante. Hoje entendo que a educação a distância não é um obstáculo à educação tradicional, mas um complemento, que dá chance de formação e treinamento a quem não a teria de outra forma.

Observamos que esses oradores dirigem seus discursos a um auditório particular, formado por pessoas que já vivenciaram, como alunos, a experiência da educação a distância via Internet. O aluno é colocado como co-ativo no processo ensino-aprendizagem de forma mais enfática do que no discurso dos oradores do grupo B. No lugar do aluno, eles conseguem, como professores, perceber outros valores não tão corriqueiros no cotidiano do docente: a flexibilidade; a gerência da própria aprendizagem; a responsabilidade pela formação; a exigência pessoal em relação aos próprios objetivos. Esses valores se contrapõem, a princípio, aos valores tradicionalmente agregados ao ensino e que reforçam a idéia de que cabe ao professor, enquanto agente e à escola, enquanto instituição, controlar o grau de aprendizagem, a formação, os objetivos, o projeto de vida, o comportamento e até os vícios dos alunos. Estamos diante de um tipo de argumentação que se baseia no exemplo. Para os autores (idem: 399), apoiar-se em um exemplo, constitui um dos tipos de argumentação que fundamenta a estrutura do real. Recorre-se à generalização a partir de casos particulares – e, no caso, parece querer estabelecer uma regra: a experiência pedagógica com EaD é fundamental para mudar visões negativas a respeito dela.

A questão 7 sobre a disposição em atuar em algum projeto EaD e a questão 8 pediam que se justificasse a resposta anterior. As opções eram “sim”, “não” e “nunca pensei a respeito”.

Na Instituição A, trinta e um professores declararam ter interesse em participar de algum projeto desse tipo, sete nunca pensaram a respeito, dois não marcaram nada e outros dois foram categóricos em assinalar que não estariam dispostos a participar de nenhum projeto.

Comparando a quantidade de professores que demonstram disposição a aderirem a projetos de educação a distância (31) com a quantidade de professores que afirmaram não ter tido nenhuma experiência (20), podemos perceber que esse grupo está, de alguma forma, seduzido com o que escuta a respeito desses projetos. É interessante o caso da respondente A12 que, mesmo relatando possuir experiência como conteudista³⁸ para um curso a distância no CEDERJ, assinalou que não participaria. Sua justificativa foi a seguinte: “No momento estou completamente ensandecida com o fechamento da tese de doutorado”. Em outras questões, essa mesma pessoa demonstra um grau muito bom de integração com as novas linguagens e tecnologias. Portanto, nesse caso, a recusa em participar não significa recusa aos fundamentos desses projetos. Observa-se aqui uma hierarquização de valores – o necessário (terminar a tese) tem preferência sobre o desejável (participação nos projetos). O princípio da hierarquização, constitui, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem: 90), na busca de um fundamento para justificar e defender a escolha de um valor sobre o outro. Existem vários princípios hierarquizantes mais usuais, como: o maior sobre o menor, o mais sobre o menos; o melhor sobre o pior; o bom sobre o ruim; o bem sobre o mal etc. No caso em questão trata-se da primazia do “necessário” sobre o “desejável” que também pode se traduzir na primazia do “dever” sobre o “prazer”.

Já entre os que nunca tiveram experiência em EaD e mesmo assim demonstraram interesse em aderir, destacamos as seguintes justificativas:

³⁸ Professor autor dos conteúdos de cursos ou disciplinas de EaD.

A14: “Ead é mais uma oportunidade de trabalho/emprego que se abre para professores. Além disso a tendência das instituições de ensino de um modo geral é a implementação crescente/gradual de cursos deste tipo.”

A23: (com restrições) “Dependeria muito da forma da interação professor aluno.”

Nestas respostas encontramos dois tipos distintos de argumentos (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005) utilizados por esses professores para justificarem o desejo de adesão. O respondente A14, por exemplo, usou um argumento do tipo pragmático. O valor aplicado ao “útil” (oportunidade de trabalho) segue como melhor justificativa do que a “qualidade” (EaD como boa modalidade de ensino). O “útil” restringe-se ao que se pode fazer no “aqui” e “agora”. O “aqui e agora” desse professor demanda manter-se *up to date* com as tendências do mercado de trabalho, juntamente com as instituições que constituem seu campo de atuação.

Na resposta do participante A23 encontramos um argumento que podemos chamar “condicional”, ou seja, um argumento ligado de forma conectiva a uma condição específica, neste caso não muito claro na visão deste participante. Ele aceita participar com restrições e, dessa forma, incorpora um “se” determinante de uma condição e diz que “depende da forma como se dará a integração professor aluno”. Veremos mais a frente que esse professor foi colocado no grupo dos “apocalípticos”, mostrando-se pessimista, em muitas colocações, ainda que tenha formação na área de informática. Embora não explicitamente a condição requerida para a interação podemos inferir que, em sua visão, o professor é o centro do processo. Neste caso valoriza-se o *ethos* do professor, tornando-se

este responsável pela dinâmica da interação. Entrelinhas, o que está suposto, é que o professor deve deter as rédeas nas relações entre educação e tecnologias.

Na Instituição B os 6 participantes foram unânimes em assinalar interesse em participar de novos projetos em EaD. Na esfera do real, mais próxima a uma visão conciliadora entre “apocalípticos” e “integrados”, citamos:

B5: Acho interessante a relação entre professor e aluno no mundo virtual. Apesar da distância, o grupo é presente no dia-a-dia e revelam suas características, individualidades, necessidades, problemas pessoais, etc..

B6: Acredito no valor da palavra escrita e na sua contundência em um mundo onde a oralidade está se tornando falação ruidosa. A palavra escrita demanda um tempo, um cuidado e, assim, se contrapõe ao imediatismo da fala. A educação à distância se adapta perfeitamente a uma certa imagem que tenho do ato pedagógico: a palavra, precisa e capaz de afetar, como centro da relação professor-aluno

O orador B5 destaca a “presencialidade” virtual que intensifica um novo modelo de comunicação, já o orador B6 relaciona o ato pedagógico à palavra escrita e reconhece sua importância e fortalecimento no mundo virtual. Esse mundo se contrapõe a um outro que, segundo ele, “está se tornando falação ruidosa”. Estamos diante de argumentos que se baseiam em diferenças de grau, os quais são classificados no grupo dos argumentos baseados na estrutura do real. A palavra escrita, gradativamente, se fortalece no mundo virtual e pode esclarecer os ruídos da oralidade. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem: 393) as diferenças de grau aproximam termos que pareciam separados como o caso da “presença” e da “distância” ou da “oralidade” e da “escrita”. A partir do virtual esses termos reconstroem seus significados.

Na Instituição C, 8 participariam de novos projetos e os outros 6 não se manifestaram a respeito. Especialmente, no grupo dos integrados, destacamos:

C5: Sim, pois acredito no ensino a distancia. Ter no país, projetos que atendam as pessoas marginalizadas geograficamente, pois o aprendizado de qualidade nem sempre chega fisicamente a determinados locais, devido às dimensões continentais do país, torna projetos em EAD desafiadores. Eu gosto de desafios que possam ajudar na construção do nosso aprendizado.

Para o orador C5, o ensino a distância vem promover condições de igualdade e, com isso, solucionar os desafios de educar um país de “dimensões continentais”. Estaríamos diante de um argumento de superação que se coloca na esfera dos argumentos quase-lógicos.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem: 328) “os argumentos de superação insistem na idéia de ir sempre mais longe” e, com isso, se define um crescimento do valor. O valor aqui consagrado é o da igualdade promovida na “educação para todos”.

A questão 9 indagava se a Internet implementa características específicas à educação, oferecendo as opções : “sim”, “não” ou “nunca” pensei a respeito. E a questão 10 enumerava possíveis justificativas à resposta anterior:

- A – () a internet é mera ferramenta de acesso à informação
- B – () a internet confunde a construção do conhecimento por apresentar grande variedade de informações
- C – () a internet enriquece o conhecimento por apresentar grande variedade de informações

- D – () as informações na Internet não são confiáveis por isso não podem ser consideradas educativas
- E – () a Internet dá acesso a Informação mas quem elabora o julgamento é o sujeito durante a construção do conhecimento.
- F – () a Internet prejudica o processo ensino aprendizagem porque facilmente afasta a atenção do aluno do objeto do conhecimento
- G – () a Internet possibilita diversos olhares sobre o mesmo objeto
- H – () além do acesso à informação a Internet é também meio de comunicação estabelecendo vínculos que auxiliam a construção de sentidos
- I - (.....) Outros (descreva)

Na Instituição A Um total de 39 professores respondeu “sim”, um não marcou, um disse “não” e, outro afirmou que “não pensou a respeito”.

As opções G e H receberam igual número de indicações (35 cada), em seguida, também em igual número, encontramos as opções C e E (33). Na seqüência vieram a letra I, com 7, as letras A e B com 3 e a letra F com 1 voto. A letra D não recebeu nenhuma. A partir dessas escolhas podemos dizer que os professores que responderam ao questionário consideram que a Internet implementa “características específicas” à educação, por que, por um lado, possibilita diversos olhares sobre o mesmo objeto e, por outro, é também meio de acesso à informação e à comunicação, permitindo “estabelecimento de vínculos que auxiliam na construção de sentidos”. Desta maneira, a Internet é modo e também meio. Ao mesmo tempo em que “enriquece o conhecimento” através do acesso a uma “grande variedade de informações”, entende-se que a construção desse conhecimento está a cargo do usuário e não da Internet em si. É o “usuário” quem deve elaborar os julgamentos sobre as informações acessadas na internet, de forma que estas informações se transformem em conhecimento. Temos aqui argumentos “quase lógicos” que procuram sustentar-se em estruturas lógicas de identidade e definição. Para Perelman & Olbrechts_Tyteca (p.297) na

estrutura do real, esses argumentos emprestam uma conexão ou solidariedade entre “os juízos admitidos e outros que se procura promover”

Na Instituição B todos os 6 disseram que sim, a internet implementa características específicas à educação. Na ordem de escolha das opções encontramos a sequência H>E>G>I. Nesse grupo de oradores também ocorre um realce à condição da Internet de permitir o estabelecimento de vínculos para fortalecer a comunicação e a construção de sentidos. Cabe destaque à descrição de “outra alternativa” (letra i):

A Internet é um meio de comunicação à distância que, como todos os meios de comunicação, facilita a comunica, cria outras formas de expressão e linguagem, tempos e espaços próprios.

B3: Do ponto de vista da educação, a substituição de espaços presenciais por espaços virtuais, o que altera as formas de comunicação e a produção de significados (pois o meio é outro), é o que julgo mais problemático: do ponto de vista da formação do pensamento e da linguagem, parece-me que a comunicação, a realização de cursos de formação pela Internet, aumentam a incidência das “traduções” (no sentido trabalhado por Bahba) e tornam mais difíceis as construções coletivas de significado. Outro problema é a individualização excessiva dos processos. Menor problema, mas também um problema, é que você não sabe se a pessoa que está do outro lado do PC é a pessoa que está sendo titulada, ou seu marido, filho, amiga, irmã, ou, ainda, contratada para este fim.

B6: A Internet pode favorecer uma cultura da palavra. Evidentemente, ela não é a única ambiência propícia a esta cultura, mas, creio que, trabalhada com interlocutores interessantes, a mesma pode se desenvolver de maneira enriquecedora para os professores e os alunos nela envolvidos.

Ressalta-se no orador B3 a preocupação em relação ao controle do desempenho e presença do estudante. Será que a identidade virtual confere? Será ele mesmo quem estará

realizando as tarefas? Entretanto, a concepção inicial da internet é que define uma das características do paradigma da rede é exatamente a ausência de controle externo. O controle é interno e realizado pelo próprio sujeito a partir de sua adesão. Se o estudante está conectado sua presença passa a ser percebida, suas ações são significativas porque está em rede e qualquer movimento seu modifica toda a estrutura. Se outro está em seu lugar ele abriu mão dessa conexão e transferiu sua “presença”. É um ato tão surreal quanto copiar a prova do colega ou colocar o nome num trabalho do qual não participou. Como o professor pode saber, se o nome está lá? Mais uma vez encontramos o uso da argumentação pragmática: a EaD é julgada pelas consequências, no caso, indesejáveis, que pode gerar: titular alguém que não se envolveu no processo ou “burlou” a presença.

Já para o orador B6, a rede é enriquecedora “para os professores e alunos nela envolvidos”. Novamente encontramos uma condição, “se”. O sucesso é possível “se” houver envolvimento. E, “se” houver envolvimento não há necessidade de controle.

Na Instituição C todos igualmente concordam que a Internet traz novas características à educação. Este grupo, no entanto, atribuiu peso semelhante às letras C, E, G e H. O argumento proposto na letra C lembra que a internet enriquece a informação por que oferece múltiplos meios de acesso. A letra E, no entanto, reforça a condição da internet como meio e ferramenta: quem elabora a informação, faz a crítica e constrói conhecimento é o sujeito. Em seguida, neste grupo, a preferência maior coube à letra i que permitia elaborar novas opções. Destacamos:

C6: A Internet cria mudanças na interação professor x aluno e nos papéis desempenhados por cada um desses atores no processo da educação como um todo, na transmissão do conhecimento e na aprendizagem.

C13: É multimídia e multitarefa, promove aproximação entre pessoas de muitos lugares diferentes com passadas histórias diferentes que pode significar uma troca muito mais rica de tudo (informações, material...) Nunca antes da Internet foi possível falar num assunto qualquer ou se referir a um filme, por exemplo, e imediatamente todos os envolvidos assistirem a mesma cena para discuti-la na mesma hora. Entretanto, nem tudo são flores. É preciso saber separar “o joio do trigo” com muito cuidado, ter os olhos bem abertos para captar cópias e plágios etc. Também o excesso de informações pode levar algumas pessoas a confundirem algumas coisas e a se sentirem “*overwhelmed*” (superados- afogados) – pelo extraordinário volume de informações disponíveis.

Para o orador C6 a internet não é apenas “meio” ou “ferramenta”. É um espaço de interação que gera mudança e desenha novos papéis. Temos aqui um argumento pelo vínculo causal: a internet é causa de mudanças desejáveis no processo educativo. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem:299, 300), o vínculo causal transcreve-se à estrutura do real e permite ligações de sucessão. Encontramos, segundo os autores, três tipos de argumentos que ilustram vínculos causais:

- a) os que tendem a relacionar dois acontecimentos sucessivos dados entre eles , por meio de um vínculo causal ;
- b) os que, sendo dado um acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pode determiná-los;
- c) os que, sendo dado um acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar.

No caso em questão trata-se de uma argumentação por vínculo causal do tipo c, que evidencia o efeito resultante do uso da Internet.

O orador C13 compartilha dessa idéia e acrescenta o fator “imediatividade”. É possível acessar a informação e, além disso, participar de um fórum social para discutir, argumentar e construir juízos de valor sobre o objeto. Ocorreria, neste caso, um alargamento da figura

do orador através da rede. A negociação em pauta seria menos arbitrária por que constituída de um auditório também em rede, ciente de todas as prerrogativas do fato. No entanto, lembra ainda o orador C13, o excesso de informações pode provocar o sentido inverso: ao invés de “conectado” o sujeito (estudante ou professor) pode se sentir “afogado”. Caímos, mais uma vez, numa argumentação do tipo grau ou ordem (idem: 393). Dependendo do grau (mais informação ou menos informação) e da ordem (conectado ou afogado) constrói-se na rede, um espaço de solidariedade ou de alienação.

5.7 O que é a educação a distância, na Internet, na visão dos professores

A segunda parte do questionário, composta de 6 questões, buscou distinguir como os professores compreendem ou interpretam a educação a distância. Esclarecemos que, em nenhum momento do questionário, foi citado o termo “educação on-line”.

A questão 11 pedia que se atribuísse uma ordem de importância às características que distinguíssem a Internet de outro meio de comunicação. Segue o rol das características enumeradas:

- A- () comunicação de muitos para muitos
- B - () autonomia em relação à produção intelectual
- C - () comunicação em rede
- D - () comunicação em tempo real
- E - () acesso democrático à informação
- F - () facilidade de acesso a meios
- G - () troca cultural
- H - () constituição da inteligência coletiva
- I - () inclusão social
- J - () redução do espaço
- L - () recuperação de informações
- M - () acesso a múltiplas fontes
- N - () outros (descreva)

As seqüências formadas sofreram algumas variações:

Na Instituição A: DEAFGBGLHIJMN.

Dos que marcaram a letra N (outros) e sugeriram outras opções destacamos:

A2: Cooperação

A7: Baixo nível de consciência dos discentes em relação ao perigo real (em termos legais) das descaradas cópias, na sua total integridade textual, de artigos publicados na web e na utilização destes como se fosse produção acadêmica sua.

A27: Entretenimento

A35: otimização do tempo de estudo

Na Instituição B: DACJGHFEMIL

Não houve sugestões diferenciadas para a letra N.

Na Instituição C: DCEAMBIGJFH

A única observação acrescentada foi:

C13: Difícil estabelecer essa ordem. O fiz a seu pedido, mas precisaria pensar mais. Detesto o termo “inteligência coletiva”, muitas vezes é “burrice coletiva”.

Podemos perceber que os três grupos de professores indicaram as letras D, C, E e A entre as 4 primeiras preferidas. Podemos inferir desta escolha que existe certa unanimidade na distinção da Internet como meio de comunicação de outros meios mais tradicionais. Os argumentos mais escolhidos: “comunicação em tempo real”, “comunicação em rede”, “acesso democrático à informação” e “comunicação de muitos para muitos” refletem, uma relação de vínculo causal com a própria idéia de “rede”. Estará o paradigma da rede se desenhando na percepção destes professores? Ou já é o seu desenho que inspira perceber a internet dessa forma?

Já nas últimas posições encontramos variações mais acentuadas. As Instituições A e B, por exemplo, rechaçam a letra M, “acesso a múltiplas fontes” enquanto que a Instituição C rechaça, principalmente a letra H, “constituição da inteligência coletiva”. A julgar esta postura a partir da declaração do orador C13, que compara “inteligência coletiva” com “burrice coletiva”, podemos deduzir que esses professores construíram um conceito sobre o termo, bastante diferenciado daquele proposto por seu criador. De fato, Lévy (2000: 87) explica esse mesmo termo, como uma partilha de funções cognitivas. Para ele, a Internet transmitiu ao mundo sua melhor invenção e a inteligência coletiva, aperfeiçoada desde séculos, “é perfeitamente encarnada pelo caráter livre, sem fronteiras, interconectado, cooperativo e competitivo da web e das suas comunidades virtuais”. Ele defende ainda, que no espaço intelectual aberto pela internet à comunidade científica (idem: 86) “todas as idéias estão em competição cooperativa”. É possível propagar o interesse a essas idéias sem recorrer, segundo ele, a “argumentos de autoridade”. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem: 348) este tipo de argumento se apóia no juízo de valor de uma pessoa de “prestígio”. Esse poderia ser o caso do orador C13: seu prestígio acadêmico lhe permite associar “inteligência coletiva” com “burrice coletiva”. Já Lévy (idem: 86) ilustra o típico intelectual integrado, que confessa, abertamente, seu fascínio pela rede, transferindo à esfera infotécnica, o marco inaugural de uma sociedade “planetária”, “virtual” e “transfronteiriça” capaz de uma produção sem limites de conhecimentos objetivos.

A questão 12 perguntava quais são as tecnologias que vêm à cabeça quando se fala em EaD. Foram mais citadas as seguintes:

Instituição A: Internet, computador, TV, multimídia, e-mail e correio.

Instituição B: Computador, Internet, TV e correios.

Instituição C: Internet, recursos da Web, computador, correios e TV

Vê-se, neste caso, que a Internet é, hoje, a mídia que mais se associa à educação a distância. Em muitos casos, as mídias clássicas, como TV, correio e rádio, nem foram lembradas.

Essa observação é fortalecida na questão 13 que perguntava se a Internet traz mudanças relevantes aos processos de EaD. Na Instituição A, dos 42 participantes, 39 responderam que sim e, apenas um, declarou que nunca pensou a respeito. Nas instituições B e C houve unanimidade na opção “sim”.

A questão seguinte solicitava que se indicasse, livremente, 3 razões que justificassem a opção escolhida na questão anterior. Destacamos algumas destas justificativas em cada Instituição e, como passamos a fazer com todas as respostas às questões abertas, procuramos posicioná-las como “integradas”, “apocalípticas” ou “dialógicas”:

Na Instituição A, no grupo dos “Integrados” destacamos:

A2: Ela traz uma nova proximidade além do meramente físico, possibilita novos acordos, enriquece o processo de colaboração

A9: A Internet possibilita contato entre diversos pontos do planeta em um espaço de tempo curtíssimo; possibilita a transmissão da imagem e do som; torna virtuais os espaços de armazenamento do conhecimento, de modo que aumenta o acesso a ele.

A14: Acho que a Ead só se faz possível pela Internet.

A16: O aluno pode estar em uma sala de aula virtual, aprender os conteúdos, realizar tarefas, dentro de seu tempo disponível, ou seja, o aluno faz o seu horário; praticidade nas atividades; o conforto de seu lar.

A25: A internet é o principal “link” entre o sujeito e a educação a distância.

A36: Com a Internet podemos ensinar a distância, criando ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem em que os indivíduos interessados e motivados podem aprender quase qualquer coisa sem precisar se tornar vítima de um processo de ensino formal.

Para o grupo dos “apocalípticos”:

A24: Falta de contato com o professor

Para o grupo dos “dialógicos”:

A3: a internet pode facilitar o processo ensino-aprendizagem, desde que o professor saiba direcionar o aluno quanto à pesquisa, orientando-o na escolha dos materiais na Web, buscando a confiabilidade do assunto mencionado nos sites encontrados, para que seja realizado um trabalho organizado e coerente com as informações selecionadas.

A7: Material didático antes só enviado pelos correios, podem chegar ao aluno através da Internet, de maneira mais rápida e barata para a Instituição.

A8: A8: O aluno não se perde na massa; controle absoluto da participação do aluno; otimização do tempo.

A12: Possibilidade de interlocução em tempo real (chat): recursos didáticos diversificáveis e ágeis.³⁹

A15: Porque o usuário de tal tecnologia pode construir seu conhecimento levando-se em conta a sua disponibilidade de tempo; existe o intercâmbio cultural mais dinâmica, ou seja em tempo real; facilidade de acesso aos bancos de dados e/ou documentação escrita e visual.

A20: Traz novos olhares e perspectivas sobre o objeto de estudo; dá acesso a uma grande quantidade de informação sobre um determinado tema; permite diferentes conexões sobre o objeto estudado.

A26: Autonomia; construção coletiva de conteúdos; dinamização da informação.

A34: Demanda um aluno menos tutelado e mais autônomo; permite diálogos com diferentes pessoas em diferentes espaços geográficos; demanda professores mais criativos.

Na Instituição B, destacamos para o grupo dos “Integrados”:

³⁹ A falta de autonomia ainda é um entrave; há menos motivação por ser uma relação menos pessoal (processos empáticos menos sensíveis); exige maior domínio da compreensão da leitura e redação de textos.

B2: Comunicação em tempo real; Democratização das informações; Uma nova forma de aprendizagem

Na visão “dialógica” destaque para:

B1: Possibilita uma interação maior e mais rápida entre os sujeitos da relação educacional.

B5: Autonomia, comprometimento, responsabilidade e articulação de horários.

Na Instituição C , no grupo dos integrados, destacamos:

C6: Agiliza os processos de comunicação entre educador e educando. Fornece multiplicidade quase infinitamente maior de acesso a material instrucional e cultural quando comparado ao sistema tradicional de EAD por material impresso e enviado pelos correios. Permite maior interação entre colegas e entre tutor e aluno quando há ROLs e fóruns no programa do curso.

C8: Permite interatividade; Permite acesso rápido a um grande acervo de informações; Basta ter um laptop, o que não ocupa muito espaço.

C14: Sendo a Internet uma tecnologia atual ela derruba um pouco o preconceito segundo o qual o ensino a distancia seria deficitário.

Para o grupo dos dialógicos, selecionamos:

C1: Porque a Internet é uma realidade brasileira, principalmente nos grandes centros urbanos mas também em regiões menores (logicamente que existem grupos excluídos); Porque a Educação deve se utilizar de todos os recursos possíveis para estimular seus alunos e professores na construção e disseminação de conhecimentos. Imaginar a Educação a Distância utilizando métodos tradicionais da década de 50 ou 60 do século XX é um retrocesso absurdo, uma vez que as mudanças na sociedade ocorrem, queira a educação ou não.

C7: Sim, pela possibilidade da utilização da comunicação em tempo real (chats); pela flexibilidade e rapidez de acesso e comunicação com o mundo (a questão da globalização); pela oportunidade de pesquisa e seleção de ricos materiais de estudo e inovação (desenvolve a capacidade seletiva – acesso democrático

C13: Interatividade; Diálogo a distância (qualquer distância) em tempo real ; Integração de meios de comunicação e recursos audiovisuais

Seria interessante pontuarmos que o grupo dos integrados, que também poderiam ser denominados “fascinados”, em geral apresenta argumentos que exacerbam as qualidades do objeto EaD e tendem ao ufanismo. A crítica é ligeira e minimista. Um exemplo bem

marcante deste extremo encontramos no discurso do orador A36: “os indivíduos interessados e motivados podem aprender quase qualquer coisa sem precisar se tornar vítima de um processo de ensino formal”. Existe aí uma presunção superestimada do efeito da Internet na educação.

O grupo dos “apocalípticos” é pessimista em relação a EaD, apresentando-a como portadora de todos os “males” e “vícios” que se quer evitar na educação . Para eles é um “mal” a ser exorcizado. Nesta questão só identificamos um exemplo, o do orador A24 que retoma a questão da “falta de contato físico com o professor”. Esse orador, provavelmente, representa um grupo de professores que teme a dissolução do “ethos” na Internet. De fato, a rede parece potencializar muito mais o “logos” no ato educativo, como destacou o orador B6 ao relatar sua experiência no início do questionário : “a educação à distância se adapta perfeitamente a uma certa imagem que tenho do ato pedagógico: a palavra, precisa e capaz de afetar, como centro da relação professor-aluno.”

Já a postura dialógica é marcada por argumentos que se ajustam ao princípio aristotélico do meio termo. Ocorre um exame crítico dos pós e dos contras, a emissão de julgamentos de valor é ponderada e busca o bom senso. Para nós, a postura dialógica se ajusta melhor à dinâmica da rede, porque não produz dicotomias e não exclui. Na educação permite a construção de “conhecimentos confiáveis” (OLIVEIRA, 2005), apoiando-se nos argumentos que melhor respondem às questões em debate.

Podemos observar, no entanto, que tanto no discurso dos “integrados” como no dos “dialógicos” existe a emergência de alguns valores apontados por Lèvy, que podem ser associados, por exemplo, à qualidade “transfronteiriça” ou “planetária” da educação em rede, como: “possibilita contato a diversos pontos do planeta”; “comunicação com o mundo”, “diálogos entre pessoas de diferentes pontos geográficos”, etc. Já as qualidades “cooperação” ou “colaboração” e “democratização” são mais evidentes no discurso dos “dialógicos”, como por exemplo: “possibilita novos acordos”, “diálogo a distância em tempo real”; “interatividade entre alunos e professores”; “acesso democrático ao conhecimento”, entre outros.

A questão 15 indagava se os professores consideram que a Internet traz mudanças em relação à educação presencial. Na Instituição A, 39 professores disseram que sim e apenas 1 não indicou nada. Nas instituições B e C, a totalidade dos participantes responderam que sim. Mais uma vez foi solicitado que se indicassem 3 justificativas para o sim. Prosseguimos destacando os argumentos presentes no discurso de professores das 3 instituições a partir da mesma categorização usada na questão 14 (apocalípticos, integrados e dialógicos).

Instituição A:

a) Integrados:

A2: a internet ensina a navegar, interagir e atuar de forma ativa na construção do conhecimento. Essas competências podem enriquecer as salas de aula presenciais.

A15: Integração de um aluno com outro gerando laços mais íntimos de amizade; interação do aluno com o professor gerando riqueza interior também; as palestras, oficinas in loco.

A40: Permite o desenvolvimento de pesquisa interacionista entre parentes e amigos com rapidez; permite a troca de comunicação e pesquisa de forma precisa e concisa; e permite a aquisição de materiais sem que saia de casa.

b) Dialógicos:

A3: Quanto à educação presencial irá diversificar as aulas; motivar os alunos e poderá trazer para a escola assuntos atuais

A7: Utilizo muito na orientação de monografia (principalmente); Indicação de sites confiáveis (em termos de conteúdo sério) para que os alunos possam pesquisar; trocas de informações gerais sobre a disciplina.

A11: Comunicação e interação entre muitos; recuperação da informação.

A12: Ead pode ser um apoio didático importante potencializando as possibilidades da EP. Porém, a troca no ambiente da sala de aula presencial ainda é insubstituível.

A14: Contribuí para que o processo se mantenha atualizado; permite um ensino com mais fontes de investigação e informação; permite que o professor e alunos troquem experiências além da sala de aula.

A20: Traz dinamismo para as aulas; possibilita diferentes conexões sobre o tema estudado; o recurso visual é enriquecido.

A34: Exige que os professores estejam sempre atualizados e planejem melhor suas aulas e fontes de pesquisa; demanda que o professor saiba utilizar esses recursos em sala de aula e dinamizar melhor esse espaço além de saber procurar fontes que seus alunos utilizaram para pesquisar evitando, na medida do possível, a fraude e o plágio.

c) Apocalípticos:

A5: falta o olho a olho da formação presencial; as trocas e os sentidos (encontros); debates reais e (???) com paixões.

A9: Possibilita pesquisas rápidas, ainda que não substitua o livro e uso de bibliotecas etc. (o que deve ser sempre estimulado); possibilita o contato entre professor e aluno mesmo fora da sala de aula de uma forma rápida; auxilia a divulgação da vida acadêmica do aluno, sem burocracia.

A16: Alguns alunos são dependentes na aquisição do conhecimento, por isso precisam da presença física de um professor; alguns são muito jovens e inseguros; sendo assim não conseguem ter disciplina nos horários de estudo, logo na realizam o cumprimento das tarefas; muitos têm disponibilidade de tempo, preferindo a aula presencial.

A36: A internet deveria servir apenas de apoio a educação presencial, visto que o caráter "virtual" é algo bem frio e distante. Perde-se a dimensão pessoal que, se não necessária ao ensino em si, é essencial ao ensino eficaz. Mesmo não trabalhando via Internet, ou seja, a distância, o professor pode usufruir de todos os recursos que as tecnologias atuais colocam a nossa disposição.

Instituição B:

a) Integrados:

B2: Democratização das informações; Novo recurso para construção de conhecimento e divulgação do mesmo.

b) Dialógicos:

B5: Considero a internet uma ferramenta importante também na formação presencial, já que a mesma favorece com informações, possibilitando maior opção para pesquisas.

Instituição C:

a) Integrados:

C2: Por possibilitar uma interação para além do espaço da sala de aula; Deixar o aluno mais próximo do professor; Disponibilizar materiais em suporte diverso.

C7: Pela oportunidade de mesclar sua utilização com o desenvolvimento de aulas interativas; pela oportunidade de trazer ricos materiais; por permitir a construção do conhecimento coletivo e a inclusão digital.

C11: acesso rápido e fácil as informações ;possibilidade de troca de idéias, reflexões, pesquisas, experiências, com inúmeras pessoas conhecidas ou não; possibilidade de se acessar a Internet em qualquer momento ou lugar, bastando ter o computador a sua frente.

b) Dialógicos:

C1: Possibilidade de pesquisa complementar; Possibilidade de maior interação entre alunos e professores; Possibilidade de término das barreiras de localização para a busca de conhecimentos

C6: Mesmo com os cursos a distancia, os recursos aliados ao uso da Internet permitem a ampliação das metodologias usadas normalmente em sala de aula, incluindo a possibilidade de pesquisas de referencias bibliográficas além daquelas fornecidas pelo professor com mais facilidade do que a biblioteca física das IES, incluindo outras mídias como filmes, imagens e sons. A internet pode e deve ser usada como recurso adicional à sala de aula presencial.

c) Apocalípticos:

C13: Acesso a um volume inusitado de informações para pesquisa (de boa e má qualidade, bancos de dados acadêmicos no mundo todo etc); Aumento do risco de cópia e plágio

Comparando os discursos apresentados como justificativa para a questão 13 - se a internet proporciona mudanças na EaD tradicional - com os apresentados na questão 15 - se a internet proporciona mudanças na educação presencial - observamos algumas curiosidades:

- a) Existem algumas variações na apresentação dos argumentos: o orador A15, por exemplo, apresenta argumentos mais exacerbados na questão 13 e, na questão 15, demonstra visão mais ponderada; o orador A36 apresenta uma contradição: na questão 13 apresenta uma visão integrada, excessivamente otimista e na questão 15 surge com uma visão oposta, demonstrando pessimismo e prevenção; o mesmo ocorre com o orador C13, que é conciliador em relação à questão 13 e apocalíptico em relação a questão 15. Isso nos permite inferir que o objeto “educação on-line” ainda está em construção para estes oradores.
- b) A grande maioria dos professores, das três instituições, tende a adotar uma postura dialógica. Seus argumentos apóiam-se na estrutura do real. A maioria deles pautados em argumentos pragmáticos e valores concretos tais como: “trazer para a escola assuntos atuais”; “atualização do processo ensino aprendizagem”; “maior opção de pesquisa”; “agilizar a comunicação”; “rapidez e economia na distribuição do material didático”, etc.
- c) Observamos ainda que tanto o grupo de visão pessimista como o de visão otimista são ricos na criação de figuras de retórica. Para Perelman e Obrechts Tyteca (idem: 190) a figura de retórica é uma “forma de descrever os acontecimentos que os torna presentes

à nossa consciência”. Para Meyer (1993: 105) trata-se de um desvio de sentido, um rodeio inabitual relativamente ao sentido literal. Portanto funcionam como fatores de persuasão porque dão mais força à argumentação. Exemplo: realização de atividades no “conforto do seu lar”; “sem precisar se tornar vítima do ensino formal”; a importância do “olho no olho”; “ambientes ricos em possibilidades”; “uma nova proximidade além do meramente físico”; “a internet ensina a navegar”; “o caráter virtual é algo bem frio e distante”; “enriquece o processo de colaboração”, etc.

5.8 As relações entre Internet, educação e mudanças culturais

O objetivo das três últimas questões era compreender de que forma os professores relacionam internet, educação e mudanças culturais. Buscávamos encontrar as marcas da resignificação cultural que poderiam representar e ao mesmo tempo sustentar a implantação de uma cultura da interface e da educação on-line. Nossa tese, desde o início, é que uma justifica a outra. A cultura da interface se estabelece em paralelo à emergência do paradigma da rede que orienta o desenho da educação on-line.

De forma mais livre, a questão 17 pedia aos professores que apontassem alguma outra possibilidade para a relação entre internet e educação. É interessante observar algumas contribuições:

Instituição A:

a) Integrados:

A2: A possibilidade da rede de “enredar”, trazer para dentro, linkar e possibilitar participação.

A8: Quebra de paradigmas educacionais culturais e econômicos

A21: A Internet já está incluída na cultura pós-moderna. A educação reflete e é refletida pela cultura.

A35: Vejo muitas, mas principalmente percebo que os alunos chegam à escola com muitos conhecimentos superficiais, com a Internet podemos estimular o aprofundamento nestes conhecimentos e a conclusão, elaboração do conhecimento próprio, formação de conceito. A interiorização do conhecimento é que faz a grande diferença.

b) Dialógicos:

A3: É necessário mostrar ao aluno a relevância da relação internet-educação, mas também orientá-lo que é um recurso que podemos associar aos que já utilizamos anteriormente como a biblioteca, os livros, assim como o direcionamento do professor em sala de aula.

A18: Sendo um meio de comunicação amplamente utilizado pelos jovens, talvez esse possa ser um caminho a trilhar na busca de trazer o aluno de volta às aulas, motivá-lo.

A26: Utilização da Internet como fonte alternativa, indicando a importância de conhecer diversos olhares sobre o mesmo conteúdo

A30: A Internet pode servir além de fonte de pesquisa, norte para desenvolvimento de projetos e, além disso, forma de apresentação destes projetos, como: webquests, blogs, páginas interativas, etc.

A36: Além da EAD, que no sentido básico da expressão, é o ensino que acontece quando o “ensinante” e o “aprendente” (aquele a quem se ensina) estão provavelmente separados, no tempo ou no espaço. Hoje se enfatiza mais ou apenas a distância no espaço e se propõe que ela seja contornada no computador. No nosso dia a dia, essa educação ocorre no tempo todo: quando aprendemos através de livros que foram escritos para nos ensinar alguma coisa etc. A relação internet-educação sempre estará de algum modo relacionada à EAD. Um exemplo claro dessa relação são os estudantes de letras que utilizam os chats, MSN etc. como ferramentas de estudo para ter contato não só com o idioma de estudo, mas também com a cultura que se propõe estudar.

c) Apocalípticos:

A7: Não vem, no momento, nenhuma sugestão a minha mente. Mas espero, sinceramente, que a EAD não tome o espaço da Educação Presencial.

A16: Não apresento possibilidade, mas uma dúvida: como avaliar o aluno a distância? Após o término do curso, o nome colocado no certificado pertence ao aluno que estava na sala de aula virtual?

A31: Quando não houver um abismo entre a classe excludente e os que têm possibilidade de acessá-la.

Instituição B:

a) Dialógicos:

B1: A Internet passou a fazer parte da cultura de parte significativa das pessoas que estão em processo de escolarização. Desse modo, trata-se de uma linguagem reconhecida e utilizada.

B6: Troca de mensagens dos professores com grandes pesquisadores da área pesquisada ou em discussão. Muitas vezes, eles respondem. Tive esta experiência. Mas já colhi também resultados negativos aí. Contudo, compreendo que, em alguns casos, por conta da ocupação desses pesquisadores, eles não possam responder a todas as mensagens que lhes chegam.

Instituição C:

a) Integrados:

C1: Creio que a tendência será o uso de hologramas previamente gravados.

C6: Sim, produção coletiva de novos conhecimentos (pesquisas, textos, criações literárias e científicas, culturais e artísticas), pelas trocas e interações interinstitucionais e interculturais promovidas pelas ferramentas disponíveis na Internet. Da mesma forma, a avaliação dessas mesmas produções poderia vir a ser feita com as mesmas ferramentas. Os novos lugares de professores e alunos gerados pelas novas tecnologias que utilizam a Internet permitem também a elaboração de novos paradigmas educacionais, fazendo com que os programas de cursos regulares, os currículos escolares, as atribuições dos professores, os espaços físicos das instituições de ensino, os sistemas de avaliação de desempenho, etc. sejam repensados, revistos e realocados sob novos modelos (que provavelmente também terão vida curta e mutante face à constante criação tecnológica contemporânea)

C7: Acredito que os principais pontos tenham sido levantados, mas reforço a importância do mundo que é trazido para a sala de aula, permitindo à educação exercitar um processo contínuo de descobertas e desafios.

C8: Acho que deveríamos evoluir para salas de aula em ambiente 3D, substituindo o Chat por interação em vídeo-conferência, algo como o Second Life.

b) Dialógicos:

C3: Nunca pensei a respeito, ainda me sinto em processo de aprendizado da metodologia.

C9: Cria um novo campo na educação em relação a figura do prof.

Este nunca será excluído do processo, mas deverá se capacitar para trabalhar com o EaD!

Ao estabelecerem suas expectativas para a relação da internet com a educação, os “integrados” ou “fascinados” apresentam um grande número de argumentos que se inscrevem no campo do “preferível” já que a facticidade destas premissas dificilmente poderá ser comprovada. O que se sugere, em alguns casos, é que estejam implícitas, como por exemplo: a possibilidade da rede “enredar”; ou a possibilidade da rede estimular, por si só, o “aprofundamento dos conhecimentos”. A maioria dos argumentos utilizados sugere um “vir a ser”, uma potência a ser realizada adiante: “a tendência ao uso de hologramas previamente gravados”; promoção de “trocas e interações interinstitucionais e interculturais”; evolução para “salas de aula em ambientes 3D”, etc. Por outro lado, neste mesmo grupo, percebemos uma espécie de determinismo decorrente do uso da internet na educação, como: ocorre “a elaboração de um conhecimento próprio”; “a interiorização do conhecimento é que faz a grande diferença”; “produção coletiva de novos conhecimentos”; a internet “já está incluída na cultura pós-moderna. A educação reflete e é refletida pela cultura”; a internet define “novos lugares para alunos e professores”; esses “novos lugares” definem “novos paradigmas” e redefinem “programas de cursos regulares, os currículos escolares, as atribuições dos professores, os espaços físicos das instituições de ensino, os sistemas de avaliação, etc”. Vale destacar, ainda, a observação do orador C8 sobre a série de mudanças enumeradas: “provavelmente terão vida curta e mutante face à constante criação tecnológica contemporânea”.

No grupo dos “dialógicos” os argumentos são mais pragmáticos e se atêm a fatos e ações mais concretas, como por exemplo: reconhecer a “relevância da relação internet-educação”, mas não esquecer de orientar que se trata de “um recurso que podemos associar aos que já

utilizamos”; indicar a “importância de conhecer diversos olhares sobre o mundo”; a internet colocada como “fonte de pesquisa” e “norte para desenvolvimento de projetos”; a internet como integrante da “cultura de parte significativa das pessoas que estão em processo de escolarização”; “trata-se de uma linguagem reconhecida e utilizada”; o professor não está excluído do processo “mas precisa capacitar-se em EaD”. Nestes argumentos observamos o reconhecimento de que a Internet traz mudanças, mas que elas podem, e devem, ser controladas. Elas não são vistas como uma avalanche incontrolável nem como uma consequência natural do avanço tecnológico. O que se defende aqui é a possibilidade de um acordo consciente entre os atores protagonistas da educação (professores e alunos) sobre como utilizar a Internet na prática pedagógica, ou, mais especificamente, como se dará a implantação da educação on-line nos espaços ocupados pela educação tradicional, seja presencial ou a distância.

Curiosamente, nesta questão, apenas alguns professores da Instituição A, apresentaram argumentos que entendemos como apocalípticos. O orador A16 devolve a pergunta com outra pergunta com a qual justifica sua dúvida: “como avaliar o aluno a distância?”; “o nome colocado no certificado pertence ao aluno que estava na sala de aula virtual?”. Podemos considerar a dúvida como um recurso de argumentação que põe em xeque a tese em destaque, a de que a internet traz avanços positivos à educação. Esse orador reflete a angústia de muitos professores focados na função tradicional do professor como avaliador. A educação on-line requer um modelo que faz do professor um educador que avalia em colaboração com o aluno. Nessa visão, cabe ao aluno a responsabilidade maior de sua própria avaliação, porque é ele que fará uso do que aprendeu e não o professor.

A questão 19 perguntava se os professores acreditavam que a internet poderia atuar como interface para mudanças culturais⁴⁰ na educação. Os argumentos utilizados pelos oradores em resposta a esta questão responderiam à indagação crucial deste trabalho: a educação é um campo de ressignificação da cultura?

Na Instituição A, dos 42 professores participantes, 31 responderam “sim”, 2 responderam “não” e 7 responderam “não pensou a respeito”. Na Instituição B, 5 responderam “sim” e apenas 1 respondeu “não”. Na Instituição C, 12 responderam “sim” e 2 responderam “não pensou a respeito”. Entre os discursos de justificativa, destacamos os seguintes:

Instituição A:

a) Integrados:

A16: Sim, a internet promove o encontro de várias culturas, podendo, dessa forma, enriquecer o processo educacional.

A19: O aluno pode ser estimulado a buscar o conhecimento em vez de esperar que o professor o transmita. O professor não é só detentor do conhecimento, mas o facilitador da aprendizagem. O aluno só aprende o que quer, o que busca aprender e, ao fazê-lo através da internet ele derruba as paredes da sala de aula. Sua sala é o mundo.

A35: Abrir as portas para o aprender livre, navegando através de seu interesse o aluno irá adquirindo o conhecimento necessário para o seu currículo. Não podemos esquecer que este navegar livremente deve ser acompanhado pelo tutor para que o aluno não se perca nessa diversidade. A Escola precisa tornar-se um catalisador de conhecimentos diversos, onde cada aluno determinará seu caminho

b) Dialógicos:

⁴⁰ Entenda-se mudanças culturais como sendo a ressignificação do contexto educacional em sua estrutura organizacional, seu “modus operandi”, seu fazer Pedagógico, seu modelo comunicacional e suas estratégias de distribuição. (esclarecido em nota de rodapé do questionário.)

A2: Se for experimentada como portal, não apenas como rede infotécnica mas rede social, com possibilidades cognitivas e comunicacional.

A9: A internet pode atuar como interface para mudanças culturais na educação porque dá acesso a mais informações, sobretudo quanto à atualidade e um contato maior, mais rápido entre as pessoas. Mas, desde que se a tome como instrumento ou alternativa do contato real, seus problemas e sua materialidade, suas “alegrias” e “dissabores”. Ela deve partir da “materialidade”, mesmo que como alternativa. Ela é meio e não fim do processo, é um instrumento como muitos outros, e não o único. Assim, por exemplo, se existe uma maior quantidade de informações que circulam graças à internet, é fato que cada vez mais um estudante lê menos e mal, o que não é fruto da tecnologia, certamente, mas é algo que a tecnologia por si só, nunca será capaz de resolver. É preciso ir nos livros.

A10: Desde que se invista eficientemente na educação básica, formando uma futura geração com domínio do indispensável (leitura, escrita, domínio do meio, capacidade investigativa, etc) necessário para que eles de fato se constituam como sujeitos autônomos no processo de aprendizagem.

A14: Principalmente na relação professor-aluno, pois a assimetria característica da sala de aula presencial tende a diminuir e a noção de professor como “par mais competente”, torna-se mais facilmente compreendida e aceitável.

A26: Acredito que as referidas mudanças culturais já estão em curso, com a difusão da educação a distância como possibilidade de criação de outros espaços educacionais que extrapolam a sala de aula (ou educação presencial)

A30: Alguns paradigmas já foram quebrados e outros estão sendo aos poucos, O aluno tem condições de ter um conhecimento mais amplo acerca da matéria, o professor não é mais o detentor do conhecimento e o aluno um depósito, mas ambos interagem no processo.

c) Apocalípticos:

A1: A Internet é produto capitalista, restrita a poucos e portanto só reforça a visão neo-liberal.

A23: A grande maioria ainda não dispõe de acesso com qualidade à tal tecnologia. Acredito que possa ser mais uma ferramenta de ensino, mas que não deva implicar em grandes mudanças culturais. A presença de um professor/tutor sempre será importante.

Instituição B:

a) Integrados:

B5: Fico com a nota do pé de página, já que ela justifica a questão 18 e o contato com o outro sempre traz modificações culturais.

b) Dialógicos:

B2: Sim basta observar os adolescentes, linguagem (escrita), mudanças de hábitos (trocas de conversas presenciais por mensagens MSN ou grupos de relacionamentos. Mesmo nós professores, estamos nos tornando escravos do notebook e data-show na tentativa de tornar as aulas mais dinâmicas e parecidas com a realidade online que é tão presente no cotidiano de nossos alunos.

B3: Por mudar as formas de comunicação, ela já promove uma mudança cultural.

B6: Apesar de acreditar que o encontro presencial guarde possibilidades afetivas não desprezíveis, que aquele seja capaz de promover certo grau de motivação no aprendiz, quando o professor se coloca de forma íntegra, o essencial do ato pedagógico pode ser mais uma vez reativado com a educação à distância (pela Internet). Refiro-me ao cuidado com o texto (quando este for o único elo de ligação entre os dois atores), a necessidade deste cuidado, e a tentativa de, através dele, fazer a palavra reassumir uma contundência que tem perdido num intercâmbio, às vezes, meramente catártico dos encontros presenciais. As salas de aula têm se transformado em ambientes animados e festivos. A educação à distância *pode* funcionar como uma volta ao essencial. Reitero, entretanto, que isto só será possível com professores que, de fato, acreditem na força da escrita

c) Apocalípticos:

B4: Minha opção seria talvez e como não há, respondi não. A estrutura organizacional, seu *modus operandi* e o fazer pedagógico não estão tão disponíveis a tais modificações simplesmente pela utilização ou aporte de determinada tecnologia ou ferramenta. Fazendo uma comparação um tanto grosseira seria pensar que com o advento do cinema ou do rádio a educação poderia modificar a sua estrutura básica. Entretanto, poderíamos observar algumas modificações no trato da distribuição e estratégias da comunicação, mas não de modo substancial

Instituição C:

a) Integrados:

C2: Uma vez que rompe as fronteiras de espaço e pode colocar em diálogo membros de diferentes culturas.

C5: No momento em que as barreiras geográficas são derrubadas e a informação chega a todos de forma democrática provoca sim mudanças culturais. O sujeito continuará a ser autônomo, sujeito da sua própria história, mas já não estará em desvantagem por não ter acesso a uma informação de qualidade. Esta, através da Internet, foi democratizada. A construção do aprendizado não é um canal, um lugar, pois se aprende tanto presencialmente como a distância. Mas não podemos negar que antes o deslocamento era do sujeito para a escola, agora, a escola vem até ele. Se ontem a distância era fator impeditivo para construção do aprendizado, hoje já não é mais.

C9: Homogeneização no processo pedagógico e estrutural, aproximando povos e culturas, principalmente em um país como o Brasil com enorme extensão territorial!

C11: A Internet já é responsável pela mudança de inúmeros comportamentos em nossa sociedade. Ela oferece novas formas de conversar, ler, produzir texto, pesquisar, estudar, namorar, etc. Certamente sua presença provocará muitas mudanças culturais na área de educação, interferindo no modo de pensar e fazer a educação, nas concepções e práticas pedagógicas.

b) Dialógicos:

C6: Resta insistir no deslocamento do lugar de detentor saber do professor responsável único até pouco tempo pela transmissão do conhecimento e consequentemente também do lugar do aluno receptáculo passivo para ator responsável por seus próprios processos de aprendizagem. Isso significa mudança em todo o contexto educacional e seu *modus operandis*, etc.....

C7: Principalmente na resignificação do contexto educacional pela oportunidade de inclusão social, refazendo o “fazer pedagógico” em uma nova forma de perceber o mundo, que se transforma a cada dia e, para isso, é preciso estar aberto para se repensar nossas construções individuais e coletivas.

C10: Provoca mudanças ao mexer com a “zona de conforto” provocada pelo longo período dos procedimentos tradicionais. Ex.: quem leu um clássico da literatura/doutrina, pode não saber acessar a Internet. Mas quem acessa a internet poderá ler o clássico da literatura/doutrina. Faz rever posturas e hierarquias de poder. Enquanto a ignorância sobre a utilização das novas tecnologias que permitem o contato com a Internet geram alienação, o domínio das tecnologias qualifica os indivíduos que as possuem.

C13: O mesmo uso de computadores para pesquisa em tempo real é uma mudança cultural, o uso do teclado para escrita (no lugar da caneta – escrever e teclar não são equivalentes para muitos jovens principalmente). O fato de esperar por interatividade em todos os conteúdos, colaboração a distancia entre pessoas de diferentes localidades e origens pode gerar novos comportamentos..etc

Os integrados utilizam argumentos que permitem supor que a cultura on-line já está posta. Para eles, o que se discute é a forma de distribuição dessa cultura. Seus discursos evidenciam: “o encontro de várias culturas”; o professor não é mais “o detentor do conhecimento”; o aluno pode aprender “livremente”, conduzido por seu “próprio interesse”; a escola é “catalisadora” e o aluno “determinante” do caminho e do próprio currículo; as fronteiras de espaço e tempo estão “rompidas”; acreditam na “homogeneização no processo pedagógico e estrutural, aproximando povos e culturas”.

Os apocalípticos, embora se apresentem em número muito reduzido nesta e em outras questões, percebem que fatores externos, estruturantes da sociedade neo-liberal e capitalista, criam uma espécie de barreira que impede transformações substanciais no modelo social

vigente, definido pela cultura formal. Percebem as marcas de uma nova cultura como tendências passageiras ou “modismos” que, no final, serão enquadrados no sistema dominante. Os argumentos utilizados por esse grupo desqualificam ou põem em dúvida as promessas de um mundo em rede, que levaria os produtos da inteligência coletiva até aos confins do globo. Exemplo: “a internet é produto capitalista, restrita a poucos”; “a internet pode ser mais uma ferramenta de ensino, mas não deve implicar em grandes mudanças culturais”; “a estrutura organizacional, seu *modus operandi* e o fazer pedagógico não estão tão disponíveis a tais modificações simplesmente pela utilização ou aporte” da internet.

Os dialógicos percebem a mudança, mas são mais econômicos em relação a julgamento de valor sobre a qualidade da mudança. São críticos, cuidadosos e evitam projeções, exacerbadas ou pessimistas, procurando manter o foco no ritmo do cotidiano provocado pela interface com a Internet. Respondem pela produção de conhecimentos provisórios, mas “confiáveis” porque respondem às situações colocadas para aquele instante e aquele contexto.

Segundo os discursos dialógicos, mudanças podem ocorrer se a internet for “experimentada como portal”, não apenas como rede infotécnica, mas social; a internet como rede sociotécnica pode proporcionar novas “possibilidades cognitivas e comunicacional”; pode tornar-se fator de mudança cultural se for alternativa para o “contato real com problemas”; deve partir da “materialidade”; como “meio e não fim do processo”; desde que seja oferecido o “domínio do indispensável (leitura, escrita, domínio do meio, capacidade investigativa, e etc.)” e, podemos acrescentar o domínio das tecnologias e das linguagens que permitem a

interface com essas tecnologias. Eles ainda percebem, como no caso do orador C6, que existe um “deslocamento do lugar do detentor do saber”. O professor passa a dividir responsabilidades e privilégios com os alunos. Para ele, só esse fato já define uma significativa mudança no “contexto educacional e seu *modus operandi*”. Na mesma linha de raciocínio argumenta o orador C7 segundo o qual a ressignificação do contexto educacional está posta “pela oportunidade de inclusão social” possibilitada pela Internet. Esse detalhe permite refazer o “fazer pedagógico” dimensionando-o como “uma nova forma de perceber o mundo. Para ele, o mundo em rede, “se transforma a cada dia” e é preciso “estar aberto para se repensar novas construções individuais e coletivas”. O orador C10 também recorre a uma figura interessante ao exemplificar porque é preciso aceitar “sair da zona de conforto” dos parâmetros tradicionais e viver a rede: “quem leu um clássico da literatura/doutrina, pode não saber acessar a Internet. Mas quem acessa a Internet pode ler o clássico”. Para ele, é preciso rever “posturas e hierarquias”, pois o domínio das tecnologias traz novas qualificações aos indivíduos.

Por fim, foi solicitado de forma livre, que os professores entrevistados acrescentassem observações que considerassem pertinentes. Apenas alguns participantes das Instituições B e C julgaram importante acrescentar comentários. Eis alguns deles:

B6: Creio que o fundamental, apesar de tudo o que disse de positivo acerca da Internet, não se concentre exatamente no meio empregado, mas ainda em certa postura que um e outro ator do cenário pedagógico assumam quando encetam a tarefa do ensino-aprendizagem.

C1: Deve-se ter cautela com o uso dos recursos da Internet, evitando o uso desenfreado por parte de crianças e adolescentes principalmente. Além disso, deve-se ter claramente a idéia de que os professores devem tentar ensinar a diferenciação de uma informação confiável e outra não, mostrando, por exemplo, os sites mais

confiáveis, como universidades com tradição de pesquisa, centros culturais sérios, empresas confiáveis e informações governamentais.

C6: Sim, embora possa não ser seu objetivo com a pesquisa, é relevante se pensar nos aspectos psicossociais relacionados às mudanças nas relações professor x aluno. Questões como “ a distancia física altera a distancia psicossocial entre professor e aluno” Idem para a qualidade da aprendizagem, Idem para o desenvolvimento intelectual do aluno, Idem para o desenvolvimento afetivo do aluno, Idem para as várias fases do ensino (nível básico, intermediário ou superior), Enfim, todas essas questões têm se tornado também pontos interessantes de reflexão e estudos na psicologia da educação e outras afins...

C8: Não é a toa que a EAD cresce a cada ano, há vários setores de resistência na sociedade, principalmente em nichos tradicionais, como a OAB, que não deve permitir cursos de direito em EAD. Contudo, penso que estes setores só podem adiar o inevitável, uma vez que com o passar do tempo, assim como a Internet em seu começo, a EAD deixará de ser algo pioneiro para tornar-se algo fundamental e corriqueiro.

C12: Uma das questões mais polêmicas é sobre os direitos autorais, questões éticas.

Os professores que se dispuseram a acrescentar novas informações pareciam querer complementar, justificar ou reforçar as idéias expostas anteriormente. O orador C6, por exemplo, que argumentou que a mudança cultural se faz via ressignificação da relação professor, aluno e conhecimento, acrescenta que é preciso pensar os “aspectos psicossociais” decorrentes das mudanças nesta relação. Sua preocupação é sobre a forma como a distância física altera a “distância psicossocial entre professor e aluno” e outros fatores daí decorrentes como: qualidade da aprendizagem, desenvolvimento intelectual e afetivo do aluno, etapas educacionais. No paradigma da rede, a distância física é solucionada, a nosso ver, pela proximidade intelectual. A fase intelectual da comunicação humana é muito mais exigida na Internet do que em outro tipo de meio de comunicação. Essa exigência estimula a criação de recursos cognitivos para organizar idéias de forma que possam ser compreendidas por todos que participam da rede. Isto nos leva a concluir que a comunicação e a construção compartilhadas de sentidos configuram condições essenciais para se “estar em rede”. Quanto à qualidade da aprendizagem é importante assinalar que,

em rede, é o próprio aluno que terá que confrontar sua própria qualidade como aprendiz. Se a rede é um território livre à navegação e acesso a informações e conhecimentos, cabe aos “navegantes”, construírem as qualidades necessárias e deterem as ferramentas suficientes para se tornarem “presenças” na rede. Como diz Raux (1996: 16) no prefácio a uma série de conferências sobre a busca da sociedade por valores, “se o futuro não está escrito, é múltiplo. Assim, todas as possibilidades, mesmo o impossível, são imagináveis. A questão da escolha é portanto essencial.” Os valores atribuídos a uma sociedade em rede, estão em construção permanente. Parecem novos apenas aos “apocalípticos”, aqueles que se encerram em nichos isolados ou na “zona de conforto” produzida pelos paradigmas clássicos. Os “integrados”, ao contrário, vivem como se já estivessem em rede e os valores já fossem objeto de acordo entre todos e afetassem as partes, independente de suas consciências ou vontades. Já os “dialógicos” são os que constroem a rede e o fazem minuciosamente, observando, com cuidado, a estrutura de cada ponto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumirmos a tarefa de analisar as relações entre a emergência da educação on-line e o processo de ressignificação cultural, precisamos, inicialmente, investigar os fundamentos da idéia do conhecimento como rede. Para delinear o paradigma que desse conta de tal

idéia, mapeamos o conceito de cultura, investigamos o pensamento complexo e suas bases e procuramos relacionar essas bases com a noção de “dialogicidade” e “construcionismo”.

No prosseguimento, mapeamos o conceito de cultura indo buscá-lo no campo das discussões teóricas, da história e da semântica para chegarmos à compreensão e distinção entre cultura da “interface”, cultura da “conectividade” e cultura da “rede”. Vimos que esse conceito de “cultura da rede” se desenha a partir da concepção plural e relativista que admite uma diversidade de culturas, construídas a partir dos múltiplos contextos pelos quais se concretizam as relações humanas.

A cultura da rede se constrói num contexto de interface entre a humanidade e suas criações – as tecnologias – e define um novo paradigma: o paradigma da rede. Conforme mostramos, esse paradigma sustenta-se no tripé formado pela dialogicidade, complexidade e pelo construcionismo. Cada uma dessas noções foi também construída ao longo do tempo. Não falaríamos, hoje, em dialogicidade, se Platão não tivesse inventado a noção de dialética. Sem a dialogicidade não poderíamos compor o conceito de interatividade que integra o pensamento complexo, desenhado por Morin. Sem esses conceitos, não teríamos como dialogar com as bases do construtivismo e do sociointeracionismo, fincadas nas contribuições de Piaget (2002) e Vigotsky (2001), para conceber o “construcionismo”, como proposto por Papert (1994). Essa noção integrada necessitou ainda da percepção da “*autopoiese*” alcançada por Maturana e Varela (2003) e do “fim das certezas” proposto por Prigogine (1996).

Em nosso entendimento, essas são as noções mestres para a compreensão da modalidade educacional que chamamos de “Educação On-line” e da própria rede. A rede passou a ser o nosso ponto de partida, o lugar a partir do qual elaboramos, ora como auditório, ora como orador, a análise retórica das questões que apresentamos aos atores de nossa pesquisa.

A análise desse material com base na retórica e na argumentação, nos permitiu perceber que a ideia do paradigma da rede está em construção e aberta a conciliar os valores aparentemente incompatíveis que vêm se alternando em nossa trajetória de humanização. É um novo espaço propenso a dispensar hierarquias, aberto à democratização de recursos e ao compartilhamento de meios e fins. A rede é marcada, especialmente, pela conectividade e pela solidariedade. Nada disso, no entanto, está posto. Por enquanto ainda é mais um território de disputa onde as tribos nômades e minoritárias reivindicam o “espaço do saber”, mapeado por Lévy (1999), e a partilha do poder que lhes foi negado historicamente.

Na rede todas essas tribos registram sua passagem e se apropriam das marcas de seu tempo. Suas vozes são ouvidas e ecoam num mundo globalizado, sem fronteiras e conectado, mesmo em locais onde a tecnologia está ausente. Para os apocalípticos estamos à beira do caos, para os integrados estamos às portas de um “admirável mundo novo”. Os apocalípticos, com sua visão de pessimismo extremo, rechaçam as novas posturas e se entrincheiram na zona de conforto, utilizando ora as marcas da modernidade, ora as marcas do tradicionalismo formal que tendem a inibir as transformações e ativar os modelos conservadores. Os integrados já estão em rede, alguns como “navegadores” outros como “náufragos”, afogados na imensidão de possibilidades que divisam adiante. Como

náufragos, adentram o território virtual sem muitas críticas ou restrições e se entregam à fascinação das promessas de um mundo novo.

Essas duas visões burlam o sentido da rede porque operam em dimensões dicotômicas. As marcas culturais com as quais se defendem não dialogam entre si. Continuam antagônicas, criando impasses, exclusões e mundos distintos, como a invenção da “pós modernidade” em contraposição à modernidade. Essas transgressões aos princípios da conectividade e da solidariedade rompem a rede e transmitem uma visão descontínua das partes, impedindo a visão do todo.

Entendemos, portanto, que muitas indagações que vimos construindo ao longo deste trabalho podem ser respondidas a partir de uma visão “dialógica”. Esta visão não se recusa a vivenciar a rede, mas também não se entrega cegamente a sua sedução. Consiste num discurso se predispõe a ligar, conectar, ressignificar e negociar. Busca as respostas e constrói sentidos por meio de ações cotidianas, atuando de forma dialógica e problematizadora, ouvindo e fazendo-se ouvir. Ao abrir-se para a negociação, o discurso dialógico na educação abre-se também como possibilidade de construção de “conhecimentos confiáveis” (OLIVEIRA, op.cit) que se sabem provisórios, mas que respondem de forma confiável ao contexto indagativo. Assim, entre os tempos da modernidade, do romantismo e da “pós-modernidade”, a visão dialógica opta pelo “tempo real”, aquele que desconhece qualquer tipo de distância e se referencia no agora, no presente.

Perelman e Olbrecht-Tyteca (2005: 101) ao discorrerem sobre os lugares como ponto de partida da argumentação referem-se ao “lugar do existente” que podemos relacionar ao “tempo do agora”. Para eles, os “lugares do existente” (p.106) afirmam a superioridade do que existe, do que é atual e real, sobre o que é “possível, eventual ou impossível”. Dessa forma, o “lugar do existente” seria o ponto de partida da argumentação dos dialógicos. Os “apocalípticos”, conservadores por excelência, tomam como ponto de partida o “lugar da essência” (p.110). Desse lugar, “constituído de padrões e estruturas”, argumentam que a rede confunde ou destrói a “essência” de ser professor. Os “integrados”, por sua vez, colocam-se no “lugar da qualidade” (p.100) que é o ponto de partida dos “reformadores” e defendem a superioridade do que é inovador sobre o que é conservador e do original sobre o tradicional.

A concepção da educação em rede, ou educação on-line, se coloca nesse “tempo do agora”. Portanto exige uma nova presencialidade - a presencialidade virtual e constrói uma nova proximidade – a proximidade intelectual. Na proximidade intelectual promovida pela rede, “*logos*”, “*ethos*” e “*pathos*” movimentam-se constantemente e confundem-se, redistribuindo papéis e responsabilidades. Orador e auditório trocam seus lugares e podem construir juízos de valor a partir do ponto de vista do outro.

À pergunta sobre se existe uma relação estreita entre a formação da cultura on-line e a implantação da educação on-line, podemos conjecturar que a maioria dos professores que responderam ao questionário reconhece a emergência de uma nova cultura, mas nem todos reconhecem a relação.

Os “apocalípticos” não se sentem à vontade com essa perspectiva e usam as marcas do paradigma tradicional como fundamento para desqualificar ou por em dúvida a potencial disposição para transformar os modelos.

Para os “integrados”, a nova cultura já está posta e eles já a estão vivendo, criando nichos próprios, saídas alternativas e redes de colaboração que pressupõem a expansão e “reificação” de suas marcas, mesmo quando argumentam entendê-las como “passageiras” ou “provisórias”.

Os “dialógicos”, como já dissemos, constroem a rede mantendo cada pé em um mundo distinto. O grande viés da dinâmica dialógica é a possibilidade de fazer dialogar os marcos fundadores desses mundos. Nas diversas interfaces que se produzem no espaço da dialogicidade, é possível ressignificar as estruturas dominantes e conservadoras, problematizando-as e construindo novos significados. Nesse sentido, a escola se tornará um espaço de ressignificação cultural se dialogar com seu tempo e incorporar marcas e tecnologias que deem suporte à construção, compreensão e percepção crítica dessas mudanças.

Educação On-line, Educação Presencial e Educação a Distância são modalidades educacionais distintas. O que faz a distinção entre elas são os suportes comunicacionais dos quais se utilizam para viabilizar o ato pedagógico e, principalmente, os paradigmas que orientam as ações pedagógicas e a construção do conhecimento. Ao final de nossas

investigações parece mais claro que a Educação On-line é uma das interfaces possíveis entre a Educação a Distância e a Educação Presencial. A aplicação destas modalidades é definida pelo contexto: numa comunidade ribeirinha do Amazonas, por exemplo, que não tem energia elétrica, água ou mesmo espaço físico, fica tão difícil implantar a educação on-line quanto a presencial. Sem energia elétrica, telefonia ou banda larga torna-se impossível o uso da Internet como espaço pedagógico. Por outro lado, a falta de espaço físico, infraestrutura e as precárias condições de vida também impedem a oferta de uma educação presencial formal, com professores, recursos didáticos e tecnologias educacionais suficientes. A solução que se encontra, nesses casos, ainda é a educação a distância tradicional, baseada na distribuição de material instrucional, modular, orientada a distância por um professor tutor e com previsão de alguns encontros presenciais.

Ao defendermos a educação on-line como interface entre a educação a distância e a educação presencial estamos supondo a ampliação de uma cultura que permita o estabelecimento de metodologias inspiradas nos modelos digitais de comunicação e da rede, aplicáveis a todos os contextos. Indagamos, inicialmente, quais são os espaços e as interfaces culturais para a implantação da educação on-line. Concluímos que esses espaços e essas interfaces são possíveis a partir da própria noção de rede, e que essa noção se desenha na imbricação dos conceitos de construcionismo, complexidade e dialogicidade. Qualquer espaço onde ocorram transações humanas e sociais, seja virtual ou material, é um espaço aberto à rede e, qualquer técnica, método, recurso, meio, mídia ou tecnologia, que permita essas transações é uma interface. Dessa forma, os espaços e as interfaces para uma

sociedade em rede já estão prontos, o que nos falta é reconhecer o paradigma e aprender a vivê-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancoccine – **Educação, ambientes virtuais e interatividade.**

In SILVA, Marco – **Educação Online** – São Paulo: Edições Loyola, 2006

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocine - **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem** *in* Educação Pesquisa vol.29 no.2 São Paulo Jul/Dez. 2003

ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADJER – **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa** . São Paulo: Pioneira, 2000

BAKHTIN, M (VOLOCHINOV) – **Marxismo e Filosofia da Linguagem** – São Paulo: Hucitec, 1995

BAKHTIN, M – **A Estética da Criação Verbal** – São Paulo: Martins Fontes, 2000

BARRETO, R B R – **A Internet como possibilidade de redimensionamento do papel do professor** – Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: Unesa, 2003

BAKHTIN, M e VOLOCHINOV – **Marxismo e filosofia da linguagem**, São Paulo: Hucitec, 1995

BERTI, Enrico – **As razões de Aristóteles**, São Paulo: Loyola, 1998

BERGER, P. L & LUCKMANN, T - **A construção social da realidade**, Petrópolis: Vozes, 1999

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet** . Rio de Janeiro: Zahar, 2003

CEBRIÀN, Juan Luis – **A Rede: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação**, São Paulo: Summus Editorial, 1999

CHARTIER, Roger – **A aventura do livro, do leitor ao navegador**, São Paulo: Unesp, 1998

CUCHE, Denys. **La notion de culture dans lês sciences sociales**, Paris, Editions La Dècouvert, 2004 (3ed); (tradução EDUSC, 1999)

ECO, Umberto – **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo, Perspectiva (Série Debates)

FILATRO, Andrea – **Design instrucional contextualizado : educação e tecnologia**. São Paulo: Edt Senac, 2003

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro, LTC: 1989

GREEN, Bill e BIGUN, CHRIS. **Alienígenas em Sala de Aula** . *in* SILVA, T T(org) – Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995

HABERMAS, Jürgen – **O discurso filosófico da modernidade** . Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1998

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**, Educação e Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46 jul/dez: 1997

HARASIN , L; TELES, L; TUROFF, M e HILTZ, S – **Redes de Aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem online**. São Paulo, SENAC, 2005

HEIDE, A.; STILBORNE, L. **Guia do professor para a internet**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAPIASSU, H – **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

JONHSON, S – **Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

- KONDER, L – **O que é Dialética**, São Paulo: Brasiliense, 2006
- LÉVY, Pierre . **As tecnologias da Inteligência** . São Paulo: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre . **Cibercultura** . São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre . **A Conexão planetária : o mercado, o ciberespaço, a consciência**, São Paulo: Editora 34, 2001a.
- LÉVY, P. **Aprender a navegar é uma condição fundamental de autonomia – Revista Pátio**, Porto Alegre, ano V, nº18, p.28-31, ago/2001b.
- LÉVY, P. **Filosofia World: o mercadi, o ciberespaço, a consciência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000
- LUDKE e ANDRÈ – **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas** – São Paulo: EPU, 1986
- MAFFESOLI, M . **O tempo das tribos : o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- MAFFESOLI, M . **Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social** *In* MARTINS, F. M; SILVA, J. M da (Orgs). **Para navegar no século 21: tecnologia do imaginário e cibercultura** . Porto Alegre: Sulina/Edipcrs, 2000.
- MARX, K e ENGELS, F – **A ideologia alemã**, São Paulo, Hucitec, 1984
- MARASCHIN, C. e AXT, M. **O Enigma da Tecnologia na Formação Docente**. In: Pellanda, N. e Pellanda, E. (org.). **Ciberespaço: Um Hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofício, 2000. p.90-105.
- MATURANA, H & VARELA, F – **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.**, São Paulo: Palas Athena, 2003

- MEYER, Michel – **Questões de retórica: linguagem, razão e sedução** . Edições 70: Lisboa, 1998
- MORAES, Maria Cândido – **O paradigma educacional emergente**. Campinas, Papirus: 2001
- MORAES, Maria Cândido – **Pensamento Eco- Sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no séc XXI** Petrópolis: Vozes, 2001
- MORIN, e – **Complexidade e liberdade** *in* MORIN, E/PRIGOGINE, I et Al- **A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo** – Instituto Piaget: Lisboa, 1996
- MORIN, E. **Da necessidade de um pensamento complexo** *in* MARTINS, F. M; SILVA, J. M da (Orgs) **Para navegar no século 21: tecnologia do imaginário e cibercultura** . Porto Alegre: Sulina/Edipcrs, 2000.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo** .Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- MORIN, E . **O método 1: a natureza da natureza** - Porto Alegre: Sulina, 2008
- MORIN, E . **O método 3: o conhecimento do conhecimento** - Porto Alegre: Sulina, 2008
- MORIN, E. **O método 4: as idéias – habitat, vida, costumes, organização** - Porto Alegre: Sulina, 2008
- MORIN, E . **Espírito do tempo 2: Necrose – culturas de massas no século XX** - Porto Alegre: Sulina, 2008
- OLIVEIRA, Renato José de . **Conhecimentos confiáveis em Educação – repensando o papel das teorias pedagógicas**. *In* Espaço: Informativo Técnico-científico do INES, nº23 (jan-jun 2005) – Rio de Janeiro: INES, 2005 p.56

PAPERT, S – **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**

Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

PERELMAN, Chaim – **Retóricas** – São Paulo, Martins Fontes, 2004

PERELMAN, Chaim e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie – **Tratado da Argumentação** São Paulo: Martins Fontes, 2005

PIAGET, J – **Epistemologia Genética** – São Paulo: Martins Fontes, 2002

PRIGOGINE, I – **Do ser ao devir**, São Paulo: UNESP, 2002

PRIGOGINE, I – **O fim das certezas: Tempo, Caos e as Leis da Natureza**. São Paulo: UNESP, 1996

PRIGOGINE, I – **O reencantamento do mundo** *in* MORIN, E/PRIGOGINE, I et Al- **A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo** – Instituto Piaget: Lisboa, 1996

RAUX, Jean-François – **Elogio da filosofia para construir um mundo melhor (Prefácio)** *in* MORIN, E/PRIGOGINE, I et Al - **A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo** – Instituto Piaget: Lisboa, 1996

REBOUL, Olivier – **Introdução à Retórica** – São Paulo: Martins Fontes, 2004

SANTOS, Boaventura de Souza – **Um discurso sobre as ciências** – São Paulo, Cortez, 2008

SANTOS, Edmea Oliveira dos – **Educação On-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais** – *in* Alves & Lins – **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais** – Rio de Janeiro: E-papers, 2006

SILVA, Marco – **Sala de Aula Interativa** – Rio de Janeiro: Quartet, 2001

SODRÉ, Muniz – **Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

TORI, Romero – **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem** – São Paulo: Edt Senac, 2010

VILARINHO, L R e BARRETO, R B R – **Da tecnologia para além da tecnologia: a internet como possibilidade de redimensionamento do papel do professor** – artigo apresentado na 27ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) , Caxambu, 2004 in <http://www.anped.org.br/27/gt04/t044.pdf>

VIGOTSKI, L S – **A construção do pensamento e da linguagem** – São Paulo: Martins Fontes, 2001

Anexo 1

Prezado Professor,

Com o objetivo de investigar os caminhos de implantação da Educação Online e sua relação com a formação da cultura da interface , solicito o favor de responderem ao questionário abaixo. **ESCLAREÇO QUE ESTES DADOS SÃO SIGILOSOS, E QUE APENAS A PESQUISADORA TERÁ ACESSO AOS MESMOS, NÃO SENDO, OS SUJEITOS, IDENTIFICADOS EM NENHUM MOMENTO DA PESQUISA.**

Muito Grata!

Renata Biscaia Raposo Barreto
Doutoranda em Educação/UFRJ

Parte 1

Nome:

Contato:

1) Sexo:

A - () Feminino B - () Masculino

2) Faixa Etária:

A - () 18 a 30 B - () 31 a 45 C - () 46 a 60 D - () mais de 60

3) Nível de escolaridade:

A - () Bacharel e licenciatura; B - () Licenciatura C - () Pós Lato-Sensu ; D - () Mestrado

E - () Doutorado ; F - () Pós doutorado

Parte II: Dados Específicos

4) Indique sua área de formação e as disciplinas que costuma lecionar.

Área de Formação:
Disciplinas:

5) Você já atuou alguma vez, como professor ou aluno , na modalidade Educação a Distância?

A - () sim B - () Não

6) Se respondeu SIM, descreva sua experiência.

7) Mesmo que nunca tenha trabalhado com EAD você gostaria de participar de projetos nesta modalidade?

A – () Sim B – () Não C – () nunca pensei a respeito

8) Justifique brevemente a resposta acima:

9) Você considera que a Internet implementa características específicas à educação?

A – () sim B – () Não C – () Nuca pensei a respeito

10) Entre as opções abaixo indique aquelas que justificariam sua resposta anterior (SIM, NÃO ou NÃO PENSOU A RESPEITO)

A – () a internet é mera ferramenta de acesso à informação

B – () a internet confunde a construção do conhecimento por apresentar grande variedade de informações

C – () a internet enriquece o conhecimento por apresentar grande variedade de informações

- D – () as informações na Internet não são confiáveis por isso não podem ser consideradas educativas
- E – () a Internet dá acesso a Informação mas quem elabora o julgamento é o sujeito durante a construção do conhecimento.
- F – () a Internet prejudica o processo ensino aprendizagem porque facilmente afasta a atenção do aluno do objeto do conhecimento
- G – () a Internet possibilita diversos olhares sobre o mesmo objeto
- H – () além do acesso à informação a Internet é também meio de comunicação estabelecendo vínculos que auxiliam a construção de sentidos
- I - (.....) Outros (descreva)

11) Enumere em ordem de importância (1 a 12) as características que distinguem a Internet de outro meio de comunicação

- A- () comunicação de muitos para muitos
- B - () autonomia em relação à produção intelectual
- C – () comunicação em rede
- D – () comunicação em tempo real
- E – () acesso democrático à informação
- F – () facilidade de acesso a meios
- G – () troca cultural
- H – () constituição da inteligência coletiva
- I – () inclusão social
- J – () redução do espaço
- L – () recuperação de informações
- M – () acesso a múltiplas fontes
- N – () outros (descreva)

12) Quando se fala em Educação a Distância, quais são as tecnologias que lhe vêm imediatamente à cabeça?

13) Em seu ponto de vista a Internet traz alguma mudança relevante para os processos de educação a distância?

A – () Sim B – () Não C – () Não pensei a respeito

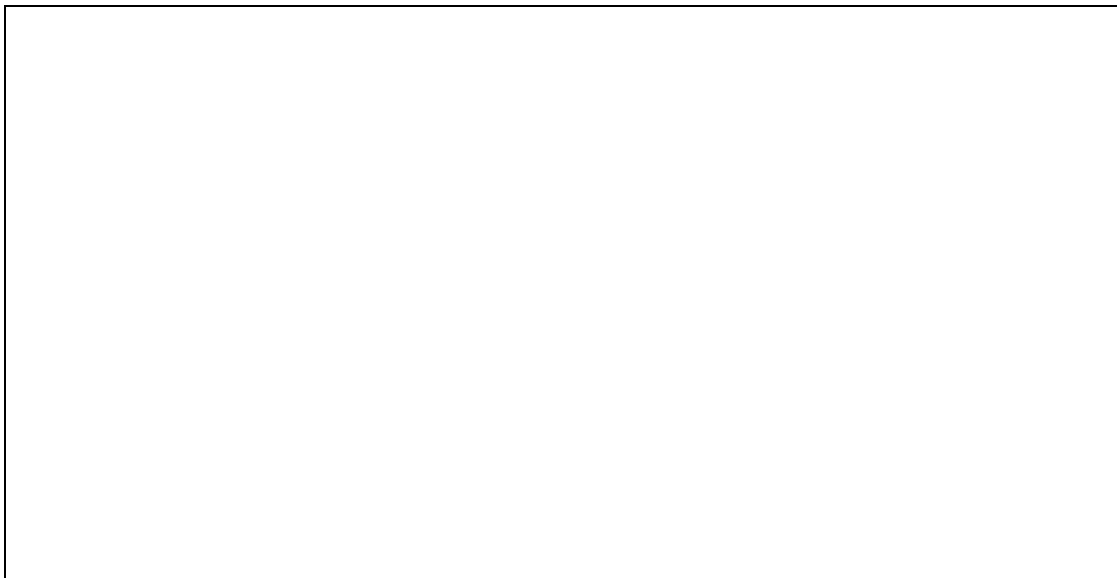
14) Poderia justificar sua resposta indicando pelo menos 3 razões ?

15) E em relação à educação presencial? ?

A – () Sim B – () Não C – () Não pensei a respeito

16) Poderia justificar sua resposta indicando pelo menos 3 razões ?

17) Você apresentaria alguma outra possibilidade para a relação Internet- educação?



18) Crê que a Internet pode atuar como interface para mudanças culturais⁴¹ na educação?

A – () Sim ; B – () Não ; C - () Nunca pensei a respeito

19) Justifique sua resposta:



⁴¹ Entenda-se mudanças culturais como sendo a resignificação do contexto educacional em sua estrutura organizacional, seu *modus operandis*, seu fazer pedagógico, seu modelo comunicacional e suas estratégias de distribuição.