



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Wanderley da Silva


**Educação e autonomia no ciberespaço:
interrogações sobre a EAD on-line**

Rio de Janeiro

2010

Wanderley da Silva

**Educação e autonomia no ciberespaço
interrogações sobre a EAD on-line**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Lílian do Valle

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Wanderley da.
Educação e autonomia no ciberespaço : interrogações
sobre a EAD on-line / Wanderley da Silva 2010.
160 f.

Orientadora: Lílian do Valle.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Prática de ensino - Teses. 2. Autodeterminação
(Educação) - Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4.
Ensino a distância – Teses. I. Valle, Lílian do. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDU 371.133.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Wanderley da Silva

**Educação e autonomia no ciberespaço
interrogações sobre a EAD on-line**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de abril de 2010.

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Lílian de Aragão Bastos do Valle (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho
Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Márcio Silveira Lengruber
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a. Dr.^a. Estrella D'alva Benaion Bohadana
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Carlos Alberto Plastino
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2010

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho; algumas participando mais ativamente na elaboração do material, outras, compartilhando inquietações e me ajudando, por várias vias, a construir meu próprio caminho. Em gratidão, devo explicitar meu especial carinho e reconhecimento a algumas delas:

A minha orientadora, Professora Lílian do Valle, que sempre esteve presente em todos os momentos da elaboração desse trabalho e que muito vêm contribuindo para a minha formação; aos meus colegas de doutorado e do Grupo de Pesquisa «*O sujeito isolado – raízes antropológicas da crise da socialização e da identidade contemporâneas*»: Liliane Sanchez, Gideon, Giovane, Carla Inerelli, obrigado por todos os momentos de companheirismo e de reflexão que tanto contribuíram para a construção deste trabalho.

Aos meus pais, José e Iva, que tanto me ensinaram e me ensinam até hoje, sempre foram os meus modelos; minhas referências, que permitiram que eu pudesse viajar por tantos lugares distantes sempre com a certeza da volta e do acolhimento; aos meus familiares, cada um ao seu modo, sempre próximos nos momentos importantes. Aos meus caros amigos, de tantos anos e alegrias, alguns mais distantes, porém sempre fundamentais na minha vida.

A minha esposa Elaine, presente sempre nos momentos mais decisivos e delicados, que sempre com carinho me ajudou a ver o mundo com mais humanidade e a descobrir novos horizontes; a minha filha Maria Júlia, minha *Flor do Campo*, sempre capaz de me ajudar com sua presença, seu olhar e seu amor: obrigado, amo muito vocês!

RESUMO

SILVA, Wanderley da. *Educação e autonomia no ciberespaço: interrogações sobre a EAD on-line*. 160 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

A presente tese parte do conceito de autonomia, de Cornelius Castoriadis, com o objetivo de produzir interrogações sobre EAD on-line e seu potencial inovador, principalmente no que diz respeito ao possível fortalecimento de uma educação mais democrática e do favorecimento da construção da autonomia do aluno auxiliada pelas novas tecnologias. Para realizar os objetivos que são os seus, o presente estudo propõe-se a refletir sobre as *características do modelo de formação humana* que, emergindo dos documentos oficiais e da farta literatura que vem sendo produzida para introduzir a EAD on-line nos cursos superiores públicos e privados no país. A intenção manifesta é a de tentar examinar os possíveis avanços e retrocessos que muitas propostas de EAD on-line apresentam para o processo de autonomia do sujeito atualmente no Brasil. Para tentar cumprir os objetivos apresentados, foi realizado o exame de parte da vasta produção acadêmica sobre o tema, dando especial atenção aos escritos que trata do ciberespaço e da cibercultura, destacando-se nesses trabalhos as elaborações de Pierre Lévy, um dos autores mais citados pela literatura especializada. Para aprofundar as reflexões críticas sobre a questão antropológica, usamos o referencial winnicottiano da construção da singularidade, e a reflexão de Hannah Arendt sobre a dimensão política da educação.

Palavras-chave: Autonomia. Democracia. EAD on-line

ABSTRACT

The thesis presented here relies on Cornelius Castoriadis' concept of autonomy, aiming to produce questions about distance learning online and its innovative potential, especially on the possible strengthening of a more democratic education and in facilitating the construction of students' autonomy aided by new technologies. In order to accomplish its goal, this study proposes to reflect upon *the characteristics of the human development model* that not only has emerged from official documents, but also from abundant literature that has been produced to introduce DLE online degree courses in both public and private national universities. Our goal is to examine subject autonomy process potential advances and setbacks exhibited by many proposals for DLE online in Brazil. So as to cope with the goals presented here, part of the vast literature on the subject has been studied, within attention to cyberspace and cyberculture work with emphasis on Pierre Levy's elaborations, who has been one of the most cited authors in the literature. Moreover, the critical reflection on the anthropological question has been explored by the use of Winnicott construction of singularity referential work and the Hannah Arendt's reflection on the education political dimension.

Keywords: Autonomy. Democracy. DLE online.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	7
1	AUTONOMIA E EDUCAÇÃO	11
1.1	Autonomia, educação e a crise de auto-representação da sociedade	11
1.1.1	<u>Conceito de significações imaginárias da sociedade: o imaginário radical</u>	12
1.1.2	<u>A crise de autorrepresentação da sociedade e o problema da formação comum</u>	16
1.2	A crise da educação: autoridade, tradição e autonomia	21
1.3	A singularidade no pensamento de Winnicott	28
2	AUTONOMIA NO CIBERESPAÇO	33
2.1	A inteligência coletiva e a construção da autonomia na EAD on-line	34
2.2	<i>O corpo pós-humano</i> e a autonomia das identidades múltiplas no ciberespaço.	45
2.3	A hipermídia como instrumento da autonomia	54
2.3.1	<u>A «flexibilidade democrática» da hipermídia</u>	55
2.3.2	<u>«Monolingüismo» e participação na Internet</u>	57
2.3.3	<u>A hierarquização das informações na Internet</u>	61
2.3.4	<u>O «leitor imersivo» ou cyborg</u>	63
2.3.5	<u>Possíveis limites da educação, autonomia e democracia no ciberespaço</u>	65
3	O PROFESSOR E O ALUNO NA EAD ON-LINE	72
3.1	A EAD on-line no Brasil	73
3.2	Orientações pedagógicas da EAD on-line no Brasil	80
3.2.1	<u>EML – a defesa de um «metamodelo» para EAD on-line</u>	81
3.2.2	<u>Os jogos eletrônicos e a aprendizagem pela simulação</u>	84
3.2.3	<u>EAD on-line: uma modalidade de educação para adultos</u>	88
3.3	Representações do aluno na EAD on-line	95
3.4	Representações do professor na EAD on-line	105
4	AUTONOMIA OU AUTONOMIZAÇÃO NA EAD ON-LINE?	115
4.1	Tipos antropológicos e projetos político-educativos de sociedade	116
4.1.1	<u>Do isolamento à imersão: surge um o novo tipo antropológico no ciberespaço?</u>	119
4.1.2	<u>Da democracia liberal ao «liberalismo generalizado?»</u>	125
4.2	Interrogações sobre os limites e possibilidades da EAD on-line	129
4.2.1	<u>O ciberespaço: uma nova arquitetura para o conhecimento?</u>	130
4.2.2	<u>Educação nos AVA: interatividade ou envolvimento?</u>	136
	CONCLUSÃO	145
	REFERÊNCIA	150

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de tese interroga a EAD on-line e seu potencial inovador, principalmente no que diz respeito ao possível fortalecimento de uma educação democrática e do favorecimento da construção da autonomia do aluno auxiliada pelas novas tecnologias. O foco de minhas pesquisas e análises foi a EAD on-line, porém a minha intenção é refletir sobre o processo de formação humana de maneira mais ampla e, por esse motivo, julguei importante fazer uma pequena retrospectiva do itinerário que percorri até chegar à concretização do presente material escrito.

O problema da formação democrática era uma preocupação recorrente de minha prática profissional, como professor tanto em uma instituição privada de ensino superior quanto na rede pública do ensino fundamental da Cidade do Rio de Janeiro. Desde o término do Mestrado em Educação, no início da minha atuação como professor, na primeira metade dos anos de 1990, essa preocupação levou-me ao interesse pela área da política educacional: eu acreditava, então, que a militância política e o combate à alienação eram os únicos instrumentos capazes de reverter o quadro de despolitização que percebia ser comum entre meus alunos do Curso de Pedagogia, futuros professores, e também entre parte de meus colegas na escola pública. A «conscientização» política me parecia ser o caminho já estabelecido na história – uma fórmula de transformação social que, sem perceber, eu situava, à época, paradoxalmente, no plano da conversão individual.

Decerto o que movia, então, e ainda hoje move meu interesse pela formação humana era o entendimento da educação como um processo essencialmente político e, por conseguinte, o trabalho do educador também o é. Refiro-me ao termo «político» em sua acepção mais originária: atividade deliberada e deliberante que cria o campo público. Porém, os instrumentais teóricos que possuía não eram suficientes para elucidar as questões com que me defrontava; além disso, pretendendo fornecer «explicações» acabadas para os fenômenos que examinava, esses instrumentos não eram suficientes nem mesmo para a problematização do instituído: apenas reduziam a complexidade da questão ao modelo do esclarecimento.

Ao tomar conhecimento das interrogações desenvolvidas pela pesquisa *O sujeito isolado – raízes antropologias da crise da socialização e da identidade contemporâneas*, coordenada por Lílian do Valle, interessei-me em continuar minha formação e ingressei no Doutorado ao qual o grupo de pesquisas pertencia. Essas reflexões, fortemente marcadas pelo

pensamento de Cornelius Castoriadis, foram decisivas para a composição do presente material.

No projeto apresentado para ingresso no curso, busquei desenvolver minhas inquietações sobre a formação docente, centrando a atenção na dimensão ética dessa formação e nos espaços acadêmicos em que se realiza. Essa decisão esteve fortemente influenciada pelo fenômeno da crescente banalização da violência, concomitantemente à amplificação de sua atuação na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, apesar de suas dramáticas implicações para a prática docente, tornou-se evidente que um exame isolado da violência pouco contribuiria para o entendimento dos atuais limites da formação docente, sobretudo em sua dimensão ética e política.

Assim, a banalização da violência, como expressão das condições de heteronomia em que se funda a sociedade, conduziu-me a interrogar os processos e modos de socialização que, estando presentes na produção das subjetividades, marcam de forma específica a formação dos professores. Em particular na obra de Winnicott, pude examinar algumas formulações acerca das origens do comportamento anti-social e da agressão. O exame do pensamento de Winnicott fortaleceu a intenção de, com Castoriadis, pensar a autonomia humana a partir da questão da imaginação.

Um acontecimento, porém, foi responsável pela reorientação do foco de minha pesquisa: tratou-se da súbita implantação, na instituição privada de ensino superior em que exerço meu ofício, da modalidade de educação à distância, favorecida pelo desenvolvimento atual da tecnologia informática e autorizada pelo MEC. Ao invés de se constituir, porém, em um novo projeto, essa implantação se deu por uma simples transposição para o meio digital dos Cursos já existentes, que passaram a ter parte de sua carga horária total ministrada sob a forma *semipresencial* (até o limite de 20%). Convocado a integrar a equipe de docentes que iria ser responsável pela elaboração dessa nova dinâmica de trabalho, decidi que seria necessário estudar o tema e aprofundar as questões que já me interessavam, agora tomando como objetivo a EAD on-line.

A partir do ano de 2008, comecei a pesquisar o farto material disponível sobre a EAD on-line e, com as intervenções fundamentais de minha orientadora, mudei o foco da pesquisa, da formação docente para o processo de autonomia do aluno no ciberespaço. Usei a pesquisa documental como base para realização do presente trabalho, mas desde cedo compreendi que seria inexequível realizar um estado da arte sobre o tema, já que a produção na área é extremamente volumosa e cresce com grande velocidade.

A seleção dos textos utilizados obedeceu, assim, a dois critérios: a) da proximidade com o tema da autonomia; b) sua influência sobre as reflexões na área, evidenciadas pela recorrência de citações em numerosos textos recentemente produzidos. O caso mais patente foi do autor Pierre Lévy, amplamente citado pelos trabalhos sobre o tema, e que por isso mereceu uma atenção especial em meu exame das teorias sobre o ciberespaço e a cibercultura.

No capítulo I do presente trabalho de tese estão expostas as bases teóricas que sustentam minhas análises. No início do capítulo, apresento o conceito de *significações imaginárias da sociedade*, e a noção de *crise de auto-representação da sociedade*, de Cornelius Castoriadis, que fundamentam a minha argumentação sobre a importância da imaginação para construção da autonomia e os prejuízos causados pelo seu encobrimento. Em seguida, introduzo a formulação de Hannah Arendt sobre a *crise da educação* e de sua dimensão fundamentalmente política. Por fim, utilizo as reflexões de Woods Donald Winnicott sobre a construção da singularidade, concentrando minha exposição no conceito de *verdadeiro self e ambiente suficientemente bom*, com o objetivo de reafirmar a educação como criação humana, necessariamente dependente da relação com o outro.

A questão da autonomia do sujeito no ciberespaço é apresentada no segundo capítulo deste trabalho: partindo das postulações de Pierre Lévy, analisei a noção de *inteligência coletiva*. As postulações de uma *antropologia do ciberespaço*, defendidas pelo autor francês, que são examinadas no decorrer do capítulo, servem, como já assinali, de base teórica para grande parte da literatura especializada sobre a EAD on-line no Brasil.

Esse alinhamento, visto em parte considerável da literatura especializada, à qual passei a me referir como «defensores da cultura da simulação», pode ser observado nas otimistas projeções desses autores em relação a um suposto processo evolutivo do humano, que criaria em um futuro muito próximo o *leitor imersivo* ou *cyborg*. No final do capítulo II, apresento a posição de autores que revelam uma postura mais crítica e interrogativa sobre os limites e possibilidades oferecidas pelo ciberespaço para o processo de autonomia individual e coletiva.

Após uma breve apresentação histórica sobre a implantação da EAD on-line no Brasil, que abre o capítulo III, passo a examinar as principais orientações pedagógicas presentes na literatura sobre o tema. Na sequência do exame, as representações sobre o professor e o aluno na nova modalidade ocupam um espaço central. O principal objetivo desse capítulo foi realizar um levantamento de como os especialistas da nova modalidade concebem a educação democrática e projetam os papéis de professores e alunos no espaço virtual.

O último capítulo deste trabalho foi produzido sob forma de uma grande interrogação sobre a questão da autonomia do aluno na EAD on-line. Interrogo até que medida as atuais

propostas de superação da tradição pedagógica moderna, apresentada pela EAD on-line, rompem ou prolongam as propostas de autonomia que fizeram da pedagogia moderna um grande projeto de emancipação do humano. Minhas interrogações giram em torno de dois grandes mitos da modernidade e de sua possível permanência, que pode estar sutilmente encoberta pela sedução das novas tecnologias nas propostas da EAD on-line: os mitos da razão controladora e da educação como panacéia.

Fundamento do processo de produção do conhecimento e da educação, a imaginação é reafirmada na parte conclusiva do trabalho. Convocando novamente os referenciais teóricos que sustentaram as minhas análises, finalizo o trabalho com a convicção de que as novas tecnologias podem desempenhar um papel importante na atividade educativa, principalmente se a idéia de distância não for tomada apenas em sua acepção física, de contiguidade, mas na sua dimensão humanizada, de espaço de criação entre eu e o outro.

A intenção aqui perseguida foi a de, tanto quanto possível, contribuir para a construção de bases reflexivas para uma educação democrática e autônoma, para a qual as novas tecnologias têm inegavelmente muito a oferecer, desde que submetidas a um exame lúcido e comprometido sobre as condições e vias de realização de suas potencialidades, tanto quanto sobre seus limites e sobre as implicações de sua implantação na sociedade.

1 AUTONOMIA E EDUCAÇÃO

Um sujeito autônomo é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo.
Cornelius Castoriadis.

Tratarei neste capítulo das referências teóricas que serão usadas para a análise do tema proposto no presente trabalho de tese. Tenho como objetivo central defender a idéia de existe uma forte ligação entre a democracia e a educação para a instituição de uma sociedade autônoma; portanto, a autonomia, individual e social, será entendida aqui como um processo político-educativo. A intenção é reafirmar que a autonomia e a educação são criações que dependem de instituições democráticas tanto quanto da instituição do tipo antropológico do democrata, processo que só é possível em um mundo que permita a participação, no qual o sujeito, sem abrir mão dos seus desejos, possa ser responsável pela sua ação.

Inicialmente, partirei das postulações de Cornelius Castoriadis sobre o conceito de autonomia; em seguida, introduzirei o sentido da *crise da educação* elaborado por Hannah Arendt e, finalmente, apresentarei a reflexão de D. W. Winnicott sobre o processo de construção da singularidade do sujeito. Defendo que as contribuições dos três autores citados ajudem a aprofundar as interrogações necessárias para uma melhor elucidação do sentido de autonomia em uma sociedade democrática.

1.1 Autonomia, educação e a crise de auto-representação da sociedade

No pensamento de Castoriadis, a autonomia é entendida como criação e caracterizada como um movimento de interrogação individual e coletiva sobre o instituído, permitindo que o sujeito tenha o poder de deliberação sobre sua própria vida, com liberdade e responsabilidade ao mesmo tempo. A autonomia é um tipo de criação particular, inseparável da democracia e da filosofia; o que nos permite afirmar que os três conceitos são complementares, ou nas palavras do autor, eles «co-significam» o sentido de criação nas sociedades autônomas¹. A filosofia e a democracia são práticas de interrogação e deliberação

¹ Cf. C. Castoriadis. «O fim da Filosofia?», in Encruzilhadas do Labirinto III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

que constituem o que o filósofo grego põe no cerne do conceito de autonomia, isto é, a auto-criação do sujeito e a auto-instituição da sociedade como um movimento político educativo².

A autonomia exige a educação, pois ela não é uma construção natural de um sujeito isolado em sua introspecção, mas, como auto-criação «sua finalidade, é o próprio exercício da lucidez e da deliberação. Na educação, portanto, o fim corresponde à própria atividade que o produz: a auto-criação»³. Em uma sociedade autônoma, a educação é um permanente trabalho de questionamento, de reflexão aberta⁴, de auto-criação humana; em uma sociedade heterônoma, porém, a educação está presa à aplicação de teorias e reduzida a procedimentos e técnicas, cujo objetivo é ocultar o poder criador inerente ao humano.

A autonomia não é a liberdade cartesiana, menos ainda a sartriana, a fulguração sem engajamento. A autonomia no plano individual significa o estabelecimento de uma nova relação entre o eu e seu inconsciente, não para eliminar este último, mas para conseguir filtrar a parte dos desejos que passa nos atos e palavras. Esta autonomia individual tem pesadas condições instituídas. Precisamos, pois, de instituições da autonomia, de instituições que dêem a cada um uma autonomia efetiva enquanto membro da coletividade, e que lhe permita desenvolver sua autonomia individual. Isto só é possível pela instauração de um regime verdadeiramente – e não apenas em palavras – democrático⁵.

O problema da autonomia em sociedades heterônomas como a nossa é, pois, um problema político educativo que envolve, de um lado, a redução das origens das instituições imaginárias da sociedade às leis suprassociais e, de outro, a perda de sentido na formação comum. Esse fenômeno caracteriza, segundo Castoriadis, a crise de auto-representação da sociedade.

1.1.1 Conceito de significações imaginárias da sociedade: o imaginário radical

O conceito de *imaginário radical*, de Cornelius Castoriadis, é central para o entendimento do caráter arbitrário e artificial da construção das necessidades sociais, e para a caracterização do *sujeito humano* e sua imaginação.

² Cf. C. Castoriadis. «A democracia como procedimento e como regime», in *Encruzilhadas do Labirinto IV*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

³ Lílian do Valle. *Os enigmas da Educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2002. p. 272.

⁴ Id.

⁵ C. Castoriadis. «A dissimulação da ética», in *Encruzilhadas do Labirinto IV*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 254.

Repetindo a tempo e a contratempo que «... não podemos compreender as instituições e menos ainda o conjunto da vida social como simplesmente funcionais»⁶, o filósofo grego pretendia afirmar o poder instituinte humano, em uma profunda crítica à redução empreendida pela modernidade do conceito de instituição social. Essa redução apresenta várias implicações, entre elas a explicação do campo social-histórico a partir de leis suprassociais, encobrindo a criação em favor do que Castoriadis denominou a *hipercategoria da determinidade*⁷.

Ao contrário do que defende a tradição do pensamento herdado, o campo social-histórico não é construído por determinações naturais e históricas, longe disso, é o campo da indeterminação (*apeíron*), «pela sua privação de determinidade – *peras* para os gregos, *Bestimmtheit* em Hegel (...)»⁸; ou seja, Castoriadis enfatizava o fato de que a sociedade é um espaço aberto para a criação de novas determinações, para os artificialismos característicos da criação humana. O espaço social-histórico suporta, portanto, a criação efetiva, possibilitando as instituições e os simbolismos de cada cultura, e não o contrário. Ele não é inteiramente redutível à lógica conjuntista-identitária, ao domínio da determinação; longe disso, a supremacia de que exigências da lógica gozaram na história das teorias sobre o humano e a sociedade são produtos desse poder de criação, ou parte do que Castoriadis chamou de *imaginário efetivo*.

Uma das principais críticas de Castoriadis à tradição filosófica é, pois, a da redução da sociedade e do indivíduo a um conjunto inteira e previamente definido de determinações, o que implica o encobrimento da *criação humana* e na designação de um *papel* marginal para a invenção – para o imaginário social, no que tange à instituição das sociedades e para a imaginação individual, no que respeita à constituição das subjetividades. O autor da *Instituição imaginária da sociedade* argumenta que as respostas tradicionais à questão da identidade e unidade do sujeito e da sociedade ajudaram no encobrimento da criação, pelas elaborações fisicalistas e logicistas⁹.

Tendo no funcionalismo o representante mais característico desse tipo de resposta, o fisicalismo – do grego *phýsis*, natureza – sustenta que a sociedade é inteiramente determinada pelas leis naturais, o que implica avaliar que a organização social e os valores, comportamentos, hábitos e crenças que a compõem podem ser inteiramente explicados, se

⁶ C. Castoriadis. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 164.

⁷ Ibid. p. 203.

⁸ Ibid. p. 202.

⁹ Ibid. p. 204.

consideradas as funções que desempenham para a conservação e a reprodução da sociedade. Limitando a criação às necessidades (biológicas) e ao seu suprimento, as respostas do fisicalismo implicariam, no campo da constituição subjetiva, na integral assimilação das ações humanas às pulsões e da singularidade às condutas auto-centradas, como se a dimensão individual fosse a única constante válida para o comportamento dos indivíduos.

Ao contrário do que defende o fisicalismo, as necessidades inerentes ao humano são instituídas em cada cultura e variam segundo o modo de ser das sociedades. Embora, a necessidade de nutrição não seja opcional, o apetite, o prazer do paladar, a escolha, a quantidade, a variedade, a rejeição dos alimentos dependem da cultura instituída. O que cria os diferentes significados para a nutrição? Apenas a justificativa funcional de comer esse ou aquele alimento, ligado a um objetivo racional, não esgota a questão. Poderíamos atribuir um valor positivo ou negativo para ingestão da carne, por exemplo, usando apenas o referencial da funcionalidade?

A outra resposta redutora é a do logicismo, representado em sua forma mais pobre pelo estruturalismo¹⁰. Reduzindo a sociedade a um conjunto logicamente pensável e racionalmente organizado, o estruturalismo acaba por se fundar na crença de que a história de cada sociedade está assentada em uma «hiper ou mega-estrutura que seria a história total»¹¹. Ao pensar assim a sociedade, o estruturalismo e os outros desdobramentos do logicismo acabam por eleger a organização social mais ampla como origem de todas as determinações, lançando a imaginação na categoria de epifenômeno que apenas perturba a clareza da lógica social. Assim, o estruturalismo retira todo o sentido da sociedade e das condutas individuais a fins materiais ou simbólicos predeterminados e dispostos em um «código universal» apreendido e transcrito pela instituição (língua, símbolo, prática social) em formas particulares. Eis como as significações sociais são reduzidas ao racional, sendo deduzidas umas das outras em um grande sistema de causa e efeito.

Decerto o encobrimento da imaginação pelo fisicalismo ou pelo logicismo não acarretou o fim de sua ação, mas a eleição da *determinação* como modo privilegiado para uma explicação do real que tende a ocultar, por sua vez, a indeterminação constitutiva do social-histórico. As respostas tradicionais à questão da criação da sociedade concentram-se no *caráter instituído*, esquecendo-se de seu *poder instituinte*, do movimento que necessariamente a constitui. O social-histórico é, então, entendido como conjunto logicamente organizado pela

¹⁰ Ibid. p. 205.

¹¹ Ibid. p. 208.

complementaridade de suas partes; e, mais ainda, que a imaginação criadora só é concebida como fantasma disforme derivado das bordas da razão, imperfeições colaterais da capacidade de pensar corretamente. Contrariando a tradição do pensamento herdado, Castoriadis pensa o social-histórico fora dessas linhas marcadas pela lógica dos conjuntos:

O social-histórico é o coletivo anônimo, o humano-impessoal que preenche toda a formação social dada, mas também a engloba que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve numa continuidade, onde de certa maneira estão presentes os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo o que estão por nascer. É, por um lado, estruturas dadas, instituições e obras «materializadas», sejam elas materiais ou não; e por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo¹².

Na sociedade moderna, aquilo que Castoriadis denominava a «autonomização do imaginário» é a prova contundente que, no humano, a criação não obedece às exigências de conservação individual e da espécie em torno das quais a existência do vivente em geral se organiza¹³; e de que algumas vezes, ela se ergue contra essas exigências – como se observa na adoção de comportamentos diretamente responsáveis pela destruição do planeta. Nesse sentido, a ciência e a técnica moderna, longe de corresponderem a uma «racionalização» da sociedade, mergulham-na em uma alienação sem precedentes:

Tratar um homem como coisa ou como puro sistema mecânico não é menos, mas mais imaginário, do que pretender ver nele uma coruja, isso representa um outro grau de aprofundamento no imaginário; pois não somente o parentesco real do homem com uma coruja é incomparavelmente maior do que com uma máquina, mas também nenhuma outra sociedade primitiva jamais aplicou tão radicalmente as conseqüências de suas assimilações dos homens à outra como faz a indústria moderna com a sua metáfora do homem-autômato. As sociedades arcaicas parecem sempre conservar certa duplicidade nessas assimilações; mas a sociedade moderna toma-as, na prática, ao pé da letra de maneira selvagem¹⁴.

Esta «racionalidade» de que os modernos se vangloriam, mas da qual, na verdade, só fazem se afastar não é uma prerrogativa humana, diz Castoriadis. Não somente o estabelecimento da autoconservação como fim, mas o cálculo dos meios para atingir este objetivo é a base de toda existência. A razão calculadora é, portanto, o que o humano compartilha com os demais viventes.

Pode-se tecer, a partir dessa construção conceitual, uma observação de grande interesse para a educação, relativa à apropriação do conceito marxista de «consciência», que supõe a negação de todos os elementos que, provenientes da dimensão simbólica da existência humana, não se deixam reduzir à funcionalidade do cálculo. Essa posição é criticada pelo

¹² Ibid., p. 131.

¹³ Ibid., p. 191.

¹⁴ Ibid., p. 189-190.

autor da *Instituição imaginária da sociedade*: somos herdeiros de uma cultura que apostou muito na idéia de sujeito da consciência, de controle, de pura objetividade. A imaginação sempre nos chegou como marginal, excêntrica, fantasiosa em seu potencial descomprometido com a realidade.

No entanto, não é a razão, nem a consciência que são responsáveis pela criação da sociedade, mas o poder instituinte que Castoriadis identifica com o imaginário radical. Os sentidos que a sociedade produz não são traços de sua alienação, mas sua própria condição de existência:

A instituição da sociedade... é feita... de muitas instituições particulares. Estas formam e funcionam como um todo coerente. Mesmo nas situações de crise, em meio a conflitos e guerras internas as mais violentas, uma sociedade é, ainda, uma mesma sociedade. Se ela não o fosse, não haveria, nem poderia haver, nela, uma luta em torno dos mesmos objetos, ou objetos comuns. Há, portanto, uma unidade da instituição total da sociedade; observando-a mais de perto, descobrimos que esta unidade é, em última instância, a unidade e coesão interna do tecido imensamente complexo de significações que impregnam, orientam e dirigem toda a vida daquela sociedade, e todos os indivíduos concretos que, corporalmente, a constituem. Este tecido é o que chamo o magma das significações imaginárias sociais trazidas pela instituição da sociedade considerada, que nela se encarnam e, por assim dizer, a animam. Tais significações imaginárias sociais são, por exemplo, espíritos, deuses, Deus; Pólis, cidadão, nação, Estado, Partido; mercadoria, dinheiro, Capital, taxas de juros; tabu, virtude, pecado...¹⁵

As significações imaginárias sociais (s.i.s.) são, na expressão cunhada por Cornelius Castoriadis, formas particulares ou totais da instituição da sociedade: nação, república, civilização, família, escola pública... Sem dúvida, um dos grandes méritos dessa conceituação é o de não dissociar a instituição propriamente simbólica da sociedade – as *representações sociais* – de sua construção racional, da determinação de sua lógica própria – suas *finalidades* – e de sua construção como teia de *afetos* próprios de cada contexto social-histórico.

1.1.2 A crise de autorrepresentação da sociedade e o problema da formação comum

A crise de auto-representação da sociedade é uma crise política, uma fragmentação dos valores comuns que sustentam uma sociedade. Essa crise bloqueia as possibilidades de construção comum, fragmentando o campo público pelas ações dos grupos privados, de um modo reativo e sem significado coletivo. Gerada por uma sociedade heterônoma, essa

¹⁵ C. Castoriadis, «A pólis grega e a criação da democracia», in *Encruzilhadas do Labirinto II*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1987. p. 230.

fragmentação ocorre pela oclusão da imaginação em benefício da lógica dos interesses imediatos, criando um ambiente invasivo e meramente adaptativo para os sujeitos (isolados).

A perda do sentido comum é tão severa que «a sociedade presente não se deseja como sociedade, ela apenas se suporta»¹⁶. Instala-se uma relação de forte reprodução social que não permite espaço para *autocriação* do sujeito, impondo modos de ser estereotipados, que retiram das representações simbólicas apenas o ralo traço de uma racionalidade operante e que desqualificam a tradição¹⁷ em benefício da eterna novidade, em um espetáculo que só reproduz as formas já existentes, incapazes de criar novas formas.

Partindo da constatação de que existe uma modificação na natureza das manifestações dos distúrbios mentais em sua época (o autor desenvolve essa argumentação em uma entrevista gravada em 1983), na qual a neurose e a histeria perdem espaço para um sujeito deprimido, Castoriadis situa a questão da *flacidez das neuroses* no campo da desestruturação social.

A sintomatologia clássica, a da neurose obsessiva ou da histeria, não aparece mais de maneira tão freqüente e tão clara. O que mais se observa entre as pessoas que procuram uma análise é a desorientação na vida, a instabilidade, os fenômenos ditos de «de inadaptação», ou uma tonalidade depressiva. Esta série de fenômenos parece-me estabelecer uma homologia entre um processo em curso, de relativa desestruturação na sociedade, e uma desestruturação, ou menor estruturação, da personalidade, inclusive em uma patologia. Uma parcela significativa das pessoas parece sofrer de uma espécie de neurose informe ou «flácida»: nenhum drama agudo, nenhuma paixão intensa, mas a perda de referencial, que ocorre junto com uma extrema precariedade dos caracteres e dos comportamentos¹⁸.

Na sociedade, a depressão corresponderia à perda de sentido da vida em comum, perda de sentido do mundo, em função do relaxamento das leis e da recusa do passado e do futuro. Parece que não somos herdeiros de passado algum, nem capazes de construir projetos sociais para o futuro, restado-nos apenas defender um mínimo (dado pela sociedade de consumo) que nos identifica frouxamente como cidadãos/consumidores.

Embora existam modelos, eles não são educativos, no sentido de permitir a ampliação da capacidade interrogativa dos indivíduos; são modelos excepcionais, que a mídia impõe baseada nos valores mercantis, e que só podem identificar e fazer sentido para o indivíduo comum como negação de si e de sua realidade.

¹⁶ Ibid., p. 23.

¹⁷ Castoriadis afirma que sem uma «re-validação» da idéia de responsabilidade, não é possível uma nova criação da história. Cf., C. Castoriadis. «A crise do processo de identificação», in *As encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

¹⁸ C. Castoriadis. «Sociedade e Psicanálise II», in *As encruzilhadas do labirinto II. Os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 95.

Os *sistemas identitários* atuais não mais integram a família, só fazem referência ao indivíduo em seu isolamento. Daí uma crise da autoridade mais aguda: por não acreditar na validade da lei, os pais ou quem os representa, não são capazes de defender a importância da sua própria autoridade¹⁹.

Outro ponto de destaque na argumentação do autor faz referência à crise do sentido da escola. Essa crise pode ser pensada como perda da capacidade de propor projetos sociais, de imaginar e lutar por utopias sociais. Mais especificamente, a crise que ocorreu na escola foi causada por uma transformação no seu próprio sentido interno, de uma instituição de formação humana mais ampla, para ser um instrumento de legitimação do sistema mercantil, ligada a sua nova função social, como instrumento para a colocação no mercado de cada um conforme sua condição financeira. Como lembra Castoriadis ao se referir a um velho lema da escola na Grécia: «Envio-te à escola para que te tornes um *anthrôpos* – um ser humano.»²⁰

Castoriadis denuncia a instituição, na atualidade, do que chamava de «sociedade da angústia e do gozo» que, substituindo a «cultura da culpa», impediria a instalação de uma verdadeira «cultura da responsabilidade» tal como a autonomia requer²¹. Nas sociedades tradicionais, a culpa reforçava a interdição do gozo; na sociedade contemporânea, a injunção ao gozo pleno gera a angústia e introduz a violência como modo dominante de relacionamento. Em outras palavras, a substituição da extrema rigidez pela permissividade inaugura a cultura da superficialidade e da violência.

Em contraposição a ela, a cultura da responsabilidade deve requisitar do indivíduo outra relação com seu inconsciente; aqui, a consciência não é a miragem de uma racionalização total das ações humanas, mas a possibilidade de deliberação e de autolimitação; ao invés de abrir mão de seus desejos, o indivíduo se torna capaz de oferecer para eles um destino que é fruto de consciente deliberação.

Castoriadis adverte, porém, que a passagem do indivíduo do isolamento de sua psique para a socialização é sempre violenta: a ruptura da *mônada psíquica* é a primeira forma de civilizar a pulsão²².

A socialização pode ser descrita como a possibilidade de substituição dos objetos privados de investimento psíquico por objetos sociais: a sublimação, faz com que o sujeito

¹⁹ Ibid., p. 99.

²⁰ Ibid., p. 98.

²¹ Ibid., p. 101.

²² Como se verá mais adiante, esta idéia também está presente na noção winnicottiana de responsabilidade, que marca a superação da culpa como elemento fundamental de qualquer civilização autônoma.

possa encontrar sentido nas instituições coletivas. Em uma cultura do espetáculo, do gozo pleno, não há espaço para o sujeito e a sua subjetividade fica amarrada aos ralos símbolos homogêneos do pseudo mercado, dessa entidade desencarnada que apenas garante a histórica necessidade da satisfação imediata das pulsões; desamparada no isolamento de um narcisismo voraz. Sem possibilidade de utopias, sem a possibilidade de construção de um campo político.

A crise ética contemporânea, Maria Rita Kehl também afirma que ela é marcada pelo rompimento da lei e pela desmoralização do código ²³. Em todas as sociedades anteriores, argumenta ela, a construção comum só foi possível pela renúncia ao excesso de gozo favorecida pelos interditos sociais: mas, nas sociedades contemporâneas, a interdição do gozo pleno perde completamente o sentido e a força. Nessas sociedades, o princípio de liberdade está associado à idéia de uma ausência total de restrições responsável pela hipertrofia do narcisismo:

...cada individuo se crê pai de si mesmo, sem compromisso, sem dívida ou compromisso com os antepassados, incapaz de reconhecer o peso do laço com seus semelhantes, vivos e mortos, na sustentação de sua posição subjetiva²⁴.

A ausência de reconhecimento da lei está intimamente relacionada à negação da herança simbólica legada pelos antepassados. Além disso, a crise ética contemporânea sustenta a autora, está sendo gerada dentro do próprio desenvolvimento das relações de produção do atual capitalismo, que defende cada vez mais um giro frenético de mercadorias supérfluas.

Nesse quadro, não se trata de dizer que as pessoas sejam naturalmente indiferentes ao imperativo da lei, mas sim que a lei, tal como costumamos pensá-la – imperativo de renúncia ao gozo – vai perdendo sustentação na cultura. Nenhuma lógica se sobrepõe à lógica do capital ..., que hoje depende de um mercado movido por um apelo não à renúncia, mas ao próprio gozo²⁵.

Mas se a lei nos impede de pretender o gozo pleno, ela também nos permite gozar; assim, seu não reconhecimento conduz à angústia e à violência – esta, segundo a autora, derivada do fato de que se passa a imputar ao outro o gozo que nos é negado e que supostamente nos pertence. Sem reconhecimento comum da lei, o outro só pode ser visto como opositor, aquele que ameaça, enfim, a origem da dor que não posso suportar.

²³ Cf. Maria Rita Kehl. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 13.

²⁴ *Ibid.* p.13 -14.

²⁵ *Ibid.* p. 14.

Mas o não reconhecimento da lei é também a desmoralização do código que garante a existência comum, institui e perpetua valores e comportamentos considerados desejáveis e que servem à manutenção da sociedade.

É verdade que esse código caiu não por força de alguma conquista antiburguesa, mas por ter entrado em contradição com os próprios termos do individualismo que sustenta imaginariamente os sujeitos nas sociedades de mercado. O “è proibido proibir” que os estudantes picharam nos muros de Paris há mais de três décadas pode ser lido hoje, como bandeira da garotada consumista, filhos dos rebeldes de maio de 68, encampada pela publicidade que nos convoca a ir além de todos os limites²⁶.

A formação comum, a «fabricação do indivíduo social» depende do código, de um processo de interiorização das significações imaginárias da sociedade. Retirando parte da sua ilusão de onipotência, o processo de socialização joga o sujeito em uma realidade preexistente que limita o desejo de realização plena de suas pulsões. Em troca, a sociedade pode dar outro sentido e um novo espaço para o exercício criativo do sujeito. Mas, essa criatividade só é possível no campo social-histórico, que rompe com o isolamento dos objetos privados de investimento, oferecendo ao sujeito o sentido «diurno» de sua existência²⁷.

Uma formação comum que vise um sujeito e uma sociedade autônoma compõe-se necessariamente de uma dimensão política: trata-se de instituir, para o indivíduo, a possibilidade de deliberação, entendida como «... atividade lúcida, cujo objetivo é a instituição de uma sociedade autônoma e [a tomada de] decisões referentes às empresas coletivas»²⁸.

Mas trata-se, concomitantemente, de fazer do auto-questionamento e da auto-limitação práticas correntes, já que «a democracia é o regime de auto-reflexibilidade»²⁹. Entendida de maneira ampla como fabricação do indivíduo social, a formação comum é obviamente intrínseca à vida social, pois para se manter, toda sociedade deve conservar uma unidade que garanta o significado das estruturas simbólicas criadas. Tanto as sociedades heterônomas quanto as autônomas devem estabelecer uma unidade de significados para o instituído; mas, fundamentalmente, elas divergem em relação aos seus objetivos.

²⁶ Ibid. p. 18.

²⁷ Ao escrever sobre alguns aspectos da relação entre a psicanálise e a política, e colocando a idéia de educação como uma atividade indeterminada («impossível»), Castoriadis alerta para a importância do sentido de pertencimento e da necessidade da manutenção de um laço comum na sociedade de uma forma autônoma. Uma passagem, do sujeito isolado para um sujeito autônomo, que «A sociedade arranca o ser humano singular do universo fechado da mônada psíquica, força-o a entrar no mundo duro da realidade, mas em troca, ela oferece sentido, o diurno». Cf. C. Castoriadis. «Psicanálise e política», in *As encruzilhadas do labirinto III: O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 162.

²⁸ Ibid., p. 159.

²⁹ Id. «O fim da filosofia»? in *As encruzilhadas do labirinto III. O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 159.

Um dos grandes problemas da formação comum em uma sociedade como a nossa é a falta de sentido dos valores coletivos; pois se o processo de socialização violenta a nossa singularidade, ele em troca contribui para a criação de um campo em que a realização da nossa criatividade é possível. A recusa dos modelos comuns e de toda limitação é responsável pelo fracasso das práticas que visam à formação de sujeitos autônomos e democráticos. Enquanto isso, a mídia multiplica a apresentação de modelos de subjetividades idealizados, modelos de exceção, que nada oferecem para a criação dos valores comuns. Não sendo possível internalizar e realizar os feitos fantásticos dos modelos circulantes, criados pela hipertrofia do narcisismo atual, os estímulos da propaganda lança os indivíduos no isolamento: no melhor dos casos, sob forma de delírio, em que a identificação com os personagens longínquos inacessíveis permite uma felicidade alucinada, sem compromisso com o real e sem responsabilidade; mais correntemente, sob forma de intensa frustração e de violência sem limites. Nos dois casos, o outro só existe como um impedimento para minha felicidade.

A crise de autorrepresentação da sociedade é, portanto, o estado de uma sociedade que não mais mantém projetos para si mesma, de uma sociedade que já não é fonte de identidade e de investimento por parte dos indivíduos que a constituem. Trata-se de uma crise ética, mas igualmente de uma crise política, porquanto arranca dos sujeitos a possibilidade de criação. Trata-se, também, de uma crise da educação, no sentido mais próprio, visto que nega aos recém-chegados a possibilidade de receber um mundo novo onde sejam possíveis novas criações, colocando em risco a formação comum.

1.2 A crise da educação: autoridade, tradição e autonomia

Das várias considerações de Arendt sobre a dimensão da crise da educação, iremos apresentar alguns pontos que julgo relevantes para a presente reflexão, sobretudo quanto à importância da autoridade e da tradição como bases do processo educativo – que, no entanto, não pode estar apoiado apenas aí se visa à construção da autonomia. Contudo, uma primeira objeção já deve ser feita, em relação à posição sustentada pela autora, quanto à separação

radical entre política e educação³⁰. Nossa posição é que a democracia é uma forma educativa por excelência, pois precisa formar o democrata para continuar existindo, ao mesmo tempo em que surge pela prática instituinte do democrata.

Contudo, muitos dos conceitos desenvolvidos por Arendt parecem ser da maior importância, no que se trata menos de entender a crise da educação a partir do artigo que dedicou à questão e mais de concebê-la a partir de sua elaboração sobre a política.

O *mundo*, tal como é construído pelos homens, se movimenta em uma tensão: por um lado, precisa se preservar da destruição para ser legado aos que virão; por outro, deve se nutrir da constante natalidade – da contínua renovação realizada pelos recém-chegados. Aí está o sentido fundamental da educação para Arendt: o acolhimento e a preservação das novas gerações. O mundo não pode perder a sua durabilidade, não pode ser breve, mortal como os homens. E é exatamente para preservar o mundo para os novos, argumenta ela, que a educação deve ser... conservadora. A educação precisa do terreno firme da tradição e da autoridade, para incluir os recém-chegados e deixar a eles a tarefa de revolucioná-lo.

A tradição é o fio que conduz cada geração pela segurança dos valores estabelecidos no passado, que possibilita a cada nova geração um lugar de onde criar suas novas formas de ser. Pelo nascimento, o ser humano entra no mundo, como todo vivente; pelo labor, ele se consagra à sua manutenção e à perpetuação da espécie. Mas a sua entrada no mundo humano não se limita à dimensão biológica (nascimento), não está circunscrita apenas à sua conservação; ainda é preciso que esse recém-chegado no mundo se institua como homem, aprenda a viver em uma sociedade já existente. O mundo humano é uma artificialidade como só os humanos podem instituir: mas entrar nesse mundo é, paradoxalmente, mantê-lo e colocá-lo em risco, integrar a forma de instituição já velha e preexistente e poder revolucioná-la.

O nascimento garante a manutenção da vida; a natalidade, a durabilidade do mundo humano. O mundo só pode ser durável pela entrada dos novos que se apoiarão no solo já criado pelos seus antepassados para, a partir daí, criar as novas e necessárias formas de ser, que preservam o mundo humano. Assim, a natalidade permite a renovação do mundo, mas, paradoxalmente, necessita da conservação dos valores e modos de ser do mundo preexistente. Este é o fundamento do caráter conservador da educação, segundo Arendt.

³⁰ Lillian do Valle. *Os enigmas da educação...*, op. cit., p. 114.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição³¹.

O conservadorismo da tradição, segundo Arendt, cria um solo seguro para que a criança possa receber o legado das gerações anteriores, através do conhecimento sistematizado e dos objetos e seus significados culturais, para, depois, poder ir além dos limites que esse solo firme lhe proporciona. A criança, não precisa ser a responsável por uma inovação, sua ação no e sobre o mundo é garantida pela durabilidade desse mundo, que irá permanecer para além de a sua existência singular. A inserção das crianças nesse mundo é assegurada pela tradição e é uma das principais funções da educação: abrir mão dela é negar às crianças a entrada no mundo, sonogando-lhes o acesso à cultura a partir da qual podem estabelecer um mundo novo.

Não apresentar o mundo aos recém-chegados é negar-lhes a possibilidade de participação no mundo público e comum da comunidade dos homens, exigindo uma necessária novidade para suas existências fundada no princípio de um progresso cada vez menos encarnado. Postura que a autora caracteriza como um verdadeiro abandono das crianças pelo adulto, em um ato de desprezo pelo mundo comum. Esse abandono pode ser entendido em relação à fragmentação da esfera pública, cada vez mais aguda em nossa sociedade.

A esfera privada é consagrada ao labor, que visa suprir as necessidades de sobrevivência da vida. Na família, no entanto, a criança estaria protegida contra a exposição que o espaço público impõe a todos que nele adentram. A esfera pública é uma *segunda vida*³² onde todos podem e devem ser vistos e ouvidos. Nessa esfera pública não pode haver a obediência ou hierarquia, próprias da vida privada; a esfera pública é construída por aqueles que já não estão presos apenas pelo labor. A liberdade no mundo público é fundamentada pela ação, onde cada homem em sua singularidade interfere e possibilita a criação coletiva, pois, «a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados»³³.

³¹ Hannah Arendt. «A crise na Educação», in *Entre o passado e o futuro*. 221-247. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 245-246.

³² Citando o pensamento grego, Arendt afirma, a partir das considerações de Jaeger, que foi construída com a instituição da polis uma segunda vida: a bios politikos, a vida em comum, que assim como Aristóteles interpretou, uma vida fundamentada no discurso e na ação – lexis e práxis- pautada na argumentação e persuasão. Cf. Hannah Arendt. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 34.

³³Hannah Arendt. *A crise na Educação...*, op. cit., p 225.

A posição da autora parece amplamente justificada, já que, se a educação for concebida como processo de imposição unilateral de valores e verdades, sua prática não deverá se confundir em nada com a política; da mesma forma, se a experiência política é entendida como ausência de autoridade e como decisão isolada, ela não poderá servir de modelo para a educação. No entanto, é exatamente na redução da educação a um processo de imposição do instituído, de afirmação de uma autoridade inquestionável e dogmática que consiste, ao meu ver, o maior equívoco da autora. No artigo citado, Arendt manteve-se entre duas posições extremadas: a da educação tradicional, autoritária e impositiva, e a das experiências pedagógicas que se multiplicavam à época, que justamente pretendiam se opor a essa tradição incorrendo no erro contrário, o da total permissividade.

Contrariamente a essa concepção de educação, entende-se que uma educação para autonomia pode encontrar na democracia sua inspiração, fundamentando-se na construção das exigências que vêm junto com a deliberação coletiva, impondo a *auto-limitação* como correlato indispensável da conquista da autonomia. A autoridade (democrática) não pode ser entendida como imposição respaldada pela hierarquia, mas deve aspirar a um reconhecimento coletivo da legitimidade de um ato, de uma prática. Coerente com uma educação autônoma, a idéia do mestre como aquele que permite o espaço para a interrogação tem essencialmente sua raiz na deliberação autônoma característica do regime democrático. A democracia é o regime da interrogação coletiva, espaço aberto para pensar as próprias instituições e, até mesmo colocar em cheque a própria democracia. O lugar educativo do mestre é o de permitir a passagem do outro (aluno) até as interrogações necessárias para sua própria instituição permanente no mundo humano. Espaço intermediário entre o saber e o não-saber. Como argumenta Lílían do Valle:

Assim, é possível que, em um novo contrato, a ética do mestre não esteja nem em se afirmar como sujeito que nada sabe, nem em se afirmar como o contrário – o sujeito que tudo sabe – mas simplesmente, se fazer lugar de passagem até que o outro descubra em si a interrogação, e passe a visar não mais os objetos limitados que se oferecem a ele, mas objetos/não-objetos, que jamais se projetarão inteiramente como imagem sólida: o saber, a democracia...³⁴

Mas, se a educação (e a escola especificamente) é uma esfera *pré-política*, situada em um espaço de transição entre o público e o privado, deve ela hoje fazer a transição do quê para o quê? Como preparar as crianças para uma tradição que já foi há muito abandonada? Se, no passado, a educação permitiu o acesso das crianças ao legado das gerações anteriores, isso

³⁴ Lílían Valle. *Os enigmas da educação...*, op. cit., p. 211.

hoje parece não fazer sentido, pois a idéia de um progresso constante e interminável se contrapõe à de permanência e durabilidade do mundo.

Mas, com Arendt, parece importante interrogar igualmente a idéia de educar para o novo: como seria isso possível? A autora questiona as teorias pedagógicas européias, e, sobretudo, norte-americanas, orientadas pelo pragmatismo na primeira metade do século XX e que preconiza a substituição do aprendizado pelo fazer³⁵. As mesmas teorias que, por via do movimento da escola nova no Brasil, parecem não ter contribuído suficientemente para uma sociedade democrática em nosso país.

A resposta à crise da educação elaborada pelas propostas pedagógicas e políticas públicas atuais em nosso país também parece corroborar o aprofundamento da crise descrita pela autora em sua época, pois oculta a sua dimensão educativa (portanto, política da crise). A constante defesa da «pedagogia das competências», por parte das políticas públicas oficiais, pode ser incluída na lista de soluções de ocasião na linha da salvação individual. O desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e igual, que faça a distribuição dos bens materiais de modo mais equilibrado, gerando uma democracia do consumo, nos conduz à idéia de justiça como acesso, deslocando a cidadania apenas para a dimensão do labor. A suposta qualidade da educação parece estar dissociada da inserção do sujeito no mundo humano como um todo, centrada apenas na esfera privada: a educação parece ficar encarcerada na instrução com objetivos funcionais.

A idéia de uma «educação de qualidade», disseminada como jargão, dificilmente ofereceria uma resposta democrática à questão da formação, na medida em que aí a noção de qualidade entra no discurso educacional nacional como um instrumento para o acesso aos postos de trabalho. Centrada na concepção de um progresso necessário e contínuo, a atual crise da educação seria supostamente um desvio, uma perturbação no desenvolvimento social que tem na economia seu alicerce (ou lei heterônoma para explicar o social-histórico). Com essa forma de conduzir a questão, a crise na educação não seria de ordem pública, no sentido político do termo, visto que já existe qualidade em algumas ilhas de excelência da educação, habitadas evidentemente pelos que possuem mais riquezas e condições para pagar por essa qualidade. O caminho supositício já existe, basta trilhá-lo para conseguir a qualidade para todos, ou parte dessa qualidade.

³⁵ Hannah Arendt. A crise na educação, op.cit., p. 232.

A crise da educação, sob o olhar liberal da «qualidade», não seria uma fragmentação do espaço público, pois a educação não estaria situada no espaço pré-político de transição entre o privado e o público. O que importa é a conquista de um instrumento individual para o aperfeiçoamento pessoal (profissional), objetivando o aumento da empregabilidade, capaz de permitir a competição bem sucedida por um posto de trabalho.

Para Arendt, se a educação existe para preservar o mundo, essa preservação depende da autoridade. A preservação do mundo para as novas gerações só é efetiva havendo um verdadeiro amor pelo mundo, pela obra que as gerações anteriores nos legaram e o desejo de cuidar das novas gerações, possibilitando que os novos desfrutem dos valores do passado. Preservar o mundo comum da transitoriedade do consumo e do trabalho, possibilitando aos recém-chegados uma vida além da necessidade do labor, que só é possível em um campo público que suporte a liberdade como prática política.

A autoridade do educador se sustenta em sua responsabilidade na preservação do mundo comum, que ele mesmo representa como adulto e mestre. Como professor, sua autoridade não está legitimada apenas em sua formação profissional, que sem dúvida faz parte dessa autoridade, pois sem ela sua ação perde legitimidade e se torna uma farsa, mas ultrapassa muito esta em sua dimensão propriamente política. Como adulto e representante de um mundo antigo, o educador deve ter compromisso com a apresentação desse cenário para as crianças e, além disso, deve estar comprometido com o mundo que apresenta. Como representante do mundo para as crianças, o professor deve mostrar cuidado para com esse mundo, sem esse cuidado a autoridade deixa de existir e é transformada em uma relação meramente autoritária. A autoridade representa a responsabilidade do adulto com o mundo comum, portanto público, do qual os recém-chegados dependem para criar uma ação própria:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a sua autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo³⁶.

Recusar a autoridade e, portanto, o cuidado e a responsabilidade pelo mundo, têm como principal consequência o abandono das crianças pelo adulto. Transportando esse princípio para nossa época podemos interrogar: como preservar um mundo que oferece pouco

³⁶ Ibid., p. 239.

sentido, além da suposta necessidade de satisfação imediata? Sem acolhimento, esse mundo do consumo só permite um compromisso pulsional com valores supérfluos e voláteis, a sociedade do gozo pleno e imediato só pode projetar no presente a voracidade da busca de uma satisfação sem sofrimento. A volúpia do consumo incorpora intensamente as energias laborais de cada indivíduo, e é incapaz de fornecer em troca qualquer espaço público de formação que possibilite a criação de formas diferentes de ser – como um frenesi pulsante, amparado pela lógica do progresso – o passado é um peso, o presente descartável a cada instante, pois o futuro já está presente. Nesse mundo do consumo, os limites já não estão claros entre público e privado, reduzindo-se praticamente tudo ao segundo, sem o resguardo da intimidade e sem o direito de ver ou ser visto, resultando no que Arendt chamou de *esfera social* – espaço fundamentado no valor do labor, na busca de realização das necessidades funcionais³⁷.

Mas a responsabilidade não é, necessariamente, conforme é entendida aqui, o compromisso com o passado e a tradição. Parece patente que é função do adulto, e do mestre, a apresentação desse mundo para os recém-chegados, mas fundamentalmente deve haver um compromisso, no caso do mestre, com a possibilidade de construção da autonomia do aluno, que só pode ser feita se o espaço não estiver obliterado pela imposição da pergunta sobre as possibilidades de interrogação. Se a tradição não pode (e nem deve) ser apagada, ela também não pode ser o único cenário possível capaz de oferecer os elementos necessários para instituição no campo social-histórico. A autoridade, que objetiva a construção de uma sociedade autônoma, deve ficar sustentada no compromisso com a interrogação, pois para construção de um regime de auto-reflexão, cada sujeito deve ser capaz que colocar em questão sua própria ação no mundo e, ainda mais, ser capaz de deliberar, criando suas próprias interrogações.

Finalmente, a crítica que Arendt faz contra a idéia de liberdade da criança, pela emancipação da autoridade do adulto, é uma reflexão fundamental para o presente trabalho. Segundo a autora, a conjectura de que a criança deve estar livre da autoridade para que possa espontaneamente construir um mundo novo é, na verdade, um abandono da criança e mais ainda, é sua não-admissão no mundo adulto. Princípio radicalmente autoritário, pois: «...a

³⁷ Cf. Hannah Arendt. *A condição humana*, op.cit., p. 56.

criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria»³⁸.

Deriva dessa liberdade excludente uma confusão perniciosa para educação, a saber, da indistinção entre trabalho e brinquedo pelas teorias pedagógicas atuais, descaracterizando o brinquedo e desqualificando (mesmo que o supervalorize de modo retórico) o trabalho.

A durabilidade do mundo humano representa a necessidade que esse mundo seja compartilhado. A educação que abandona o sentido da ação, de uma prática coletiva e deliberativa, dependente e só realizável na constante presença dos outros, lança os sujeitos no mero labor, na atividade que não constitui o humano, apenas o identifica como vivente. Isolando os sujeitos em seu labor, essa educação acaba com o que caracteriza o mundo humano, acaba com a autonomia dos sujeitos pelo apelo a uma suposta independência e conseqüente isolamento.

1.3 A singularidade no pensamento de Winnicott

A posição winnicottiana sobre a construção da singularidade deriva, como enuncia Z. Loparic, de um «deslize teórico»³⁹: Winnicott rejeita o dualismo pulsional da teoria freudiana, que não deixa espaço para o ambiente⁴⁰ e para as relações criativas que o humano com ele desenvolve. Para o comentarista, esse posicionamento configuraria uma «nova postura ontológica», que desloca o eixo de uma natureza humana concebida como pulsão e repressão, para uma compreensão mais abrangente de tendências naturais e espontâneas – entre elas, a tendência à integração:

É fácil mostrar que, de fato, Winnicott também introduziu um novo modelo ontológico do objeto de estudo da psicanálise, centrado no conceito de tendência para a integração, para o relacionamento com pessoas e coisas e para a parceria psicossomática. A sua metodologia preserva a tarefa de verbalização do material transferencial, admitindo, contudo, apenas interpretações baseadas na teoria do amadurecimento, sem recurso à metapsicologia

³⁸ Hannah Arendt. A crise na educação, op. cit., p. 230.

³⁹ Zeljko Loparic. *De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática*. Winnicott e-Prints eletronic version – ISN 1679-432X Vol. 5, n. 1, 2006. p. 13. Acesso em 07/09/2007.

⁴⁰ Ambiente para Winnicott é um conjunto, visível e invisível, que permite que cada um seja capaz do processo de integração. Esse ambiente é representado, inicialmente, pelo que o autor inglês chamou de mãe-ambiente, que possibilita a entrada do recém-chegado no mundo humano; posição no mundo sempre re-elaborada pela sua experiência cultural.

freudiana, e incluindo também o manejo da regressão à dependência e do *acting-out* dos anti-sociais⁴¹.

Esse modelo winnicottiano, que nega a relação sujeito-objeto tal como ela foi consagrada pela modernidade, ajuda a pensar na organização do mundo humano como uma criação de modos de ser originários da psique-soma⁴² – que, por sua vez, é parte da natureza – possibilitando pensar a singularidade como uma particularidade implicada em um contínuo. O modelo proposto por Winnicott possibilita compreender a condição humana constituída a partir de uma relação com a sociedade que não opõe a construção das singularidades ao cuidado com o mundo⁴³. A noção de cuidado com o mundo significa, sobretudo, a aceitação da alteridade e sua valoração positiva em um consórcio mantido por relações afetivas.

Winnicott postula a sociedade como um ambiente menos invasivo, que abre espaço para a singularidade e a autonomia. Ao mesmo tempo concebe a integração com a natureza de tal modo que não há determinação absoluta sobre o homem. Ao contrário, suas reflexões enfatizam o valor da responsabilidade e a importância do papel do adulto na construção de um ambiente favorável⁴⁴; o ambiente, como criação e trabalho da imaginação (fantasia) é um fator fundamental para a emergência de singularidades que se afastam totalmente do modelo atualmente dominante, individualista e introspectivo.

Winnicott enfatiza que as tendências naturais e espontâneas que afetam o sujeito o deixam livre para negá-las: assim sendo, a preservação e a diferenciação, a integração ao meio e a tendência à socialização, realizada no consórcio com os outros *self* são tendências a serem, ou não, seguidas pelo indivíduo – e ainda que sua recusa possa implicar na morte.

Em um ambiente «suficientemente bom», o sujeito pode exercer sua ilusão de onipotência e lançar-se ao mundo, criando seu «verdadeiro self», formado quando o indivíduo é o sujeito da ação (mantém sua ilusão de onipotência) e tem suas singularidades aceitas pelo ambiente⁴⁵, mantendo assim sua espontaneidade.

⁴¹ Ibid. p. 9.

⁴² Usamos *psique-soma* com o mesmo sentido atribuído por Castoriadis, de fluxo de representações. Esse uso parece que não contraria o conceito de psicossoma utilizado por Winnicott, como «inconsciente originário indissociável do corpo». Cf. Carlos Alberto Plastino. Winnicott: *A fidelidade da heterodoxia*. <http://www.dwwinnicott.com>. Acesso em 17/07/2007.

⁴² Cf. Woods Donald Winnicott. «O desenvolvimento da capacidade de envolvimento», in *Privação e delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Cf. Woods Donald Winnicott. «Raízes muito primitivas da agressão», in *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

⁴⁵ Cf. Davy Bogomoletz. *Do desenvolvimento emocional primitivo à tendência anti-social: para uma teoria winnicottiana da delinqüência*. Disponível em: www.wdwnnicott.com. Acesso em 30/04/2007.

O ambiente favorável a que me referi pode ser traduzido como uma capacidade do ambiente para apreender e aceitar a singularidade e diferença de cada sujeito. Gerando a confiança do sujeito emergente no ambiente, essa atitude possibilita a expansão das tendências espontâneas, permitindo a criação do que Winnicott denomina «verdadeiro self». Este conceito não designa nenhuma essência metafísica, mas o produto da «atividade autocriativa do sujeito». O sujeito é considerado verdadeiro por ser produto de sua espontaneidade. Seu oposto – que Winnicott denomina «falso self»– designa o resultado de um processo de produção da subjetividade marcado por um ambiente intrusivo que, ao invés de reconhecer a singularidade do sujeito, projeta nele seu próprio narcisismo. Sentindo-se mal acolhido, o sujeito passa a desenvolver-se de maneira responsiva, na angustiada tentativa de adaptar-se ao que lhe é exigido. Neste caso, a criatividade é sufocada. No dizer de Winnicott, o sujeito passa a desenvolver-se a partir da «casca», isto é, adaptando-se ao ambiente, ao invés de fazê-lo desde seu «cerne», ou seja, atualizando as tendências espontâneas que fazem dele um ser singular⁴⁶.

Como já foi mencionado, o ambiente favorável é fundamental para possibilitar a emergência do verdadeiro *self*, já que ele não é um fim necessário, mas a atualização de uma possibilidade natural; uma virtualidade que depende, para a sua realização, de um ambiente de acolhimento para ser criada, ou seja, inventada pelo sujeito. Por outro lado, o *falso self* não corresponde sempre a um indivíduo desajustado socialmente e com um comportamento anti-social. O sujeito que desenvolve o *falso self* pode ser um membro importante da sociedade e conquistar sucesso dentro dos padrões sociais vigentes; porém a dissociação causada pela supressão de sua singularidade pode causar a perda do sentido de sua própria existência. A adaptação a um ambiente desfavorável pode ser caracterizada como uma perda para o sujeito, pois sua espontaneidade e singularidade são interditadas, gerando um comportamento defensivo com nuances de agressão ou passividade, marca do isolamento individualista.

O processo de integração do sujeito, movido pelo erotismo, oferece a possibilidade de momentos de não integração nos quais ele pode se colocar no lugar do outro, sem a angústia da perda, exercendo sua singularidade sem a necessidade da agressão para se proteger ou reivindicar o ambiente perdido. Capaz de momentos de não integração, o sujeito que conquista uma integração saudável, pode contribuir e cuidar do mundo, assumindo seus desejos e criando sua identidade.

O que caracteriza o desenvolvimento do *self* adaptativo ou falso é um sentimento de submissão, no qual o sujeito perde o interesse no que é comum e perde, também, sua capacidade criativa, já que sua apercepção criativa desaparece no seu isolamento.

É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a

⁴⁶ Carlos Alberto Plastino. *A cidadania como pertencimento: uma reflexão a partir da psicanálise*. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 2, p. 385-394, 2006, p. 392.

realidade externa, onde o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que se ajustar-se ou a exigir adaptação⁴⁷.

O processo criativo, caracterizado pela apercepção, tal como descrito por Winnicott, está relacionado com a preservação da onipotência do sujeito; mas, ao mesmo tempo, com a possibilidade de ressignificação do objeto de investimento⁴⁸: para que o sujeito realize sua criatividade, é necessária a destruição do objeto interno. Esse objeto é característico de um isolamento (necessário inicialmente), que deve ser ultrapassado e colocado sob o crivo das relações coletivas, para ser reconstruído como objeto, objetivamente percebido⁴⁹. Em outras palavras, o investimento pulsional só pode ser efetivado de modo autônomo quando o sujeito é capaz de destruir os objetos inicialmente visados, reconstruindo-os em sua dimensão coletiva, cultural; isso requer o exercício da imaginação (fantasia)⁵⁰.

É possível entender que a apercepção é uma instancia não cognitiva, que permite que cada sujeito possa, ao criar os objetos, significar o mundo para si mesmo, sem com isso isolar-se da realidade coletivamente construída. Os objetos que o sujeito irá significar, em sendo singulares, estão sempre relacionados com a experiência cultural; em outras palavras, essas significações são frutos da participação social. A experiência cultural, que Winnicott define «como uma ampliação dos fenômenos transacionais e da brincadeira»⁵¹, é constitutiva do humano, em suas possibilidades de viver criativamente; a interdição dessa experiência, cria um tipo de isolamento que apaga os traços de humanidade em cada um.

As experiências descritas por Winnicott têm em comum a ênfase na intensa relação entre humanos, que podem ou não contribuir para o desenvolvimento de uma singularidade criativa. Os ambientes invasivos têm por característica impedir a identificação dos indivíduos, projetando apenas as determinações que sobre eles pesam e jamais os seus desejos.⁵²

Do ponto de vista da formação humana, a educação que privilegia as respostas, em detrimento da construção da pergunta, funda-se nesses princípios de interdição da singularidade, contribuindo para a formação de um *self adaptativo* e tornando-se um obstáculo para o exercício da criatividade. Seja com a presença física do aluno em sala de aula

⁴⁷ Woods Donald Winnicott. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 95.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 126.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 127.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 130.

⁵¹ *Ibid.*, p. 137.

⁵² A metáfora do espelho é usada de modo muito significativo por Winnicott, na relação mãe-bebê. Quando a mãe olha para o bebê ela permitiria que ele pudesse se ver naquele rosto, mas quando a mãe nada vê além dela mesma, invade seu filho de tal modo que ele desaparece, torna-se invisível «Assim, a percepção toma o lugar da apercepção, toma o lugar do que poderia ter sido de uma troca significativa com o mundo...» *Ibid.*, p.155.

ou com a sua participação via comunicação remota, a educação não pode prescindir da proximidade, do sentido de que o conhecimento esteja impregnado de mundo e que esse mundo faça sentido (coletivo) para o sujeito.

2 AUTONOMIA NO CIBERESPAÇO

Não existe ser humano extra-social; não existe nem como realidade, nem como ficção coerente, um “indivíduo” humano como “substância” a-, extra ou pré-social.
Cornelius Castoriadis.

Apresentarei neste capítulo a posição de alguns autores cujas contribuições para a reflexão sobre as novas tecnologias digitais da informação e suas conseqüências para o processo de socialização pareceram um relevante ponto de partida para pensar a educação no ciberespaço. O objetivo é, tanto quanto possível, caracterizar como está sendo correntemente definido, conceitual e praticamente, o processo de construção da autonomia nesta modalidade e, por conseguinte, quais os sentidos que essas novas tecnologias vêm atribuindo à educação.

Conforme exposto no primeiro capítulo, e seguindo as elaborações de Cornelius Castoriadis, autonomia será entendida como criação, que depende tanto de instituições democráticas, como da instituição do democrata e que, portanto, só é possível na perspectiva de uma sociedade autônoma. Ora, a criação de subjetividades democráticas que é condição e é conseqüência da autonomia é também sinônimo de educação – ao menos daquela que, estando permanentemente comprometida com autocriação dos sujeitos, estabelece, com seus próprios meios e finalidade, uma relação de contínuo questionamento e reelaboração; de uma educação que rejeita os ideais pré-fixados, que é «práxis porque, atividade lúcida, deliberante e deliberada, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício dessa lucidez e dessa deliberação»⁵³. Serão confrontadas essas elaborações acerca da autonomia e da educação derivadas do pensamento de Castoriadis, com os elementos encontrados nos argumentos dos autores que escrevem sobre o ciberespaço.

Recorrerei, inicialmente, às posições de Pierre Lévy, sobretudo ao mapeamento do que o autor denomina uma nova forma de subjetividade: a «inteligência coletiva». Esse destaque se deve não só à grande influência que suas obras exercem sobre autores que, em diversas áreas do conhecimento, destacam o impacto dos novos recursos tecnológicos e das novas práticas que lhes são correlatas para a vida social, mas, sobretudo, pela defesa que desenvolve em favor da tecnologia como base para a democracia. Um dos principais pontos de

⁵³ Lílian do Valle. *Os enigmas da Educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2002, p. 272.

sustentação dessa defesa é justamente a assimilação dessa (nova) autonomia à condição própria de indivíduos que, na contemporaneidade, se libertando cada vez mais dos laços tradicionais de pertencimento social, são ditos desterritorializados, vivendo em «tempo real» e em «espaços virtuais».

Buscando aprofundar o exame da noção de inteligência coletiva, introduzirei, em seguida, os conceitos de «corpo pós-humano» e das «identidades múltiplas»⁵⁴ – derivações paroxísticas da metáfora cunhada por Lévy, empregadas para afirmar a nova subjetividade que o autor postulava. Em seu otimismo, a autora desses conceitos, Lucia Santaella, busca demonstrar a criação de uma nova forma de relação entre o homem e a máquina, uma «simbiose» capaz de superar o dualismo corpo-mente característico pela modernidade.

Interessa, sobretudo, interrogar as possibilidades de autonomia no ambiente virtual, na medida em que se pretende que aí estejam ultrapassados os limites da corporeidade e inserção local; também parece importante examinar a idéia de uma «simbiose homem-máquina» que acaba sendo apresentada como caminho senão necessário, ao menos desejável da evolução humana.

Por fim, analisarei a noção de hipertexto, considerada instrumento educativo privilegiado para a construção da democracia e da autonomia no ciberespaço.

2.1 A inteligência coletiva e a construção da autonomia na EAD on-line

O vigoroso desenvolvimento das tecnologias da informação no final da década de 1990 conduziu Pierre Lévy⁵⁵ a afirmar a emergência de uma nova forma de inteligência, coletiva, que pode enfim prescindir do apoio que a sensibilidade sempre ofereceu à razão. Assim, o humano desenvolveria uma nova forma de sensibilidade, sustentada pela tecnologia e manifestada em «uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências»⁵⁶. Esse conceito é retomado em muitas de suas obras, mas particularmente tratado na *Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*, que Lévy organiza em dois grandes blocos: o primeiro dedicado à «engenharia do laço social» e o segundo ao «espaço do saber». Nos dois

⁵⁴ Cf. Lucia Santaella. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

⁵⁵ Cf., sobretudo, Pierre Lévy. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1999. p. 28.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 28.

blocos, o autor analisa o papel das novas tecnologias na instituição de uma nova forma de subjetividade que teria por principal característica a recuperação da unidade entre corpo e mente, perdida nas sociedades ocidentais. Mais ainda, esse modo de ser, ao que parece, potencializaria as competências humanas.

Ainda que negando qualquer redução do humano à cognição, Lévy situa a razão no cerne de sua antropologia, que paradoxalmente coloca a técnica como criadora do «novo espaço antropológico, o Espaço do saber»⁵⁷. Discorre com entusiasmo sobre as novas possibilidades da inteligência coletiva e prevê um salto evolutivo para humanidade, marcado pela fusão das novas tecnologias da informática com intelecto humano. O resultado seria uma comunidade pensante que ampliaria de modo inaudito o potencial cognitivo e romperia o isolamento que até então caracterizavam o sujeito cartesiano.

Esse novo projeto convoca um novo humanismo que inclui e amplia o «conhece-te a ti mesmo» para um «aprendamos a nos conhecer para pensar juntos», e que generaliza o «penso logo existo» em um «formamos uma inteligência coletiva, logo existimos eminentemente como comunidade», passamos do *cogito* cartesiano ao *cogitamus*⁵⁸.

É oportuno frisar que, segundo a lógica do autor, a «inteligência coletiva» é uma novidade apenas na forma, já que ela se enraizaria na capacidade de criar laços sociais fraternos que é um princípio natural do humano. Mas essa capacidade – que, sempre presente, encontrou continuamente a instituição territorial da sociedade como obstáculo – é potencializada pelas novas tecnologias digitais. Estabelecida como um paradigma ético, a faculdade de criar laços é tratada pelo autor na figura bíblica do novo «justo» – que trabalha para a «tessitura do coletivo nômade», em um mundo «onde tudo se move, onde todos são levados a mudar»⁵⁹.

A «ética nômade» não pode, evidentemente, ser sustentada pela firmeza de laços coletivos e apóia-se inteiramente na iniciativa individual de «um número suficiente de justos». O problema, em seguida, é determinar as bases para essa feliz proporção, já que, para fundar sua probabilidade futura, Lévy se limita a afirmar que «nossa presença na terra prova que, até o momento e globalmente, a quantidade de «bem» foi superior à quantidade de «mal»⁶⁰.

Apesar da adjetivação concedida à inteligência, e ainda que se suponha o social como somatório de iniciativas isoladas, perde-se, em toda evidência, a dimensão *coletiva* do

⁵⁷ Ibid., p. 115.

⁵⁸ Ibid., p. 32.

⁵⁹ Ibid., p. 37.

⁶⁰ Ibid., p. 36.

fenômeno ético – que, em Aristóteles, fazia do justo menos uma figura de exceção em uma sociedade degenerada (como no personagem bíblico) do que a representação, em uma sociedade que inventou a democracia, do que deveria ser a norma para todos os cidadãos.

Escutemos o autor: à prática abraâmica da barganha (com Deus) devemos o que mantém a sociedade unida, face à constante ameaça imposta pela violência do homem contra o homem. Tal como nessa barganha, o ciberespaço corresponderia a uma «tecnologia de otimização dos efeitos»: «de exploração, em grau máximo, das menores qualidades positivas presentes em um coletivo humano»⁶¹.

Diferentemente do que propôs Aristóteles, o «justo» de Lévy não é figura da lei social, mas vive no anonimato e faz o mundo funcionar – ele é, pois, a imagem secreta de um mundo privado.

Graças a eles, cujos nomes jamais são citados, as coisas caminham de fato, e são efetivamente criadas e conservadas: mães pródigas e seus cuidados, negras que redigem na sombra, faxineiras, secretárias, operários que fazem a fábrica funcionar apesar dos planos dos engenheiros, e todos os que consertam máquinas, reconciliam os casais, rompem as correntes da maledicência, sorriem, elogiam, ouvem, fazem com que vivamos em comum acordo... A barganha de Abraão com Deus é a primeira tecnologia de otimização dos efeitos, de exploração em grau máximo das menores qualidades positivas presentes em um coletivo humano. Abraão inventa a engenharia do laço social⁶².

Para o autor, as iniciativas individuais e o desenvolvimento das competências viabilizado pelas novas possibilidades de formação virtual constituirão um «homem total» – um novo ser que produz suas próprias demandas e que sozinho as supre, sem interferências do poder. Uma vez que os meios de produção não são mais simples *materialidade*, mas *recursos cognitivos* do sujeito, Lévy encontra razões de imaginar que «homem total» jamais poderia ser desapropriado de sua força produtiva – que se situa agora, inteiramente, em suas capacidades próprias. A economia do *homem total* cria, pois, um novo sistema de produção, individual e auto-suficiente, que é enunciado como um «*liberalismo generalizado*»⁶³: um sistema baseado na independência individual que permitiria ao sujeito transitar pelos vários mercados, sem ser prisioneiro de nenhum sistema ou regime político. Nesse liberalismo mediado pelo computador, o humano se constituiria no próprio capital da economia do futuro, base e motor da capacidade produtiva da sociedade.

Na linha da evolução tecnológica, continua o autor, as «tecnologias molares» – tal como as práticas tradicionais da política e da escola – perdem espaço para as «tecnologia

⁶¹ Ibid., p. 39.

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid., p. 43.

moleculares» que o ciberespaço possibilita⁶⁴. As interferências pontuais, as microestruturas, o indivíduo são pois alicerces para a mudança de uma sociedade «molar» e injusta para uma nova sociedade «molecular» e fraterna – pontos que Lévy defende ao descrever a sua utopia social, caracterizada como uma nova sociedade global tecnológica. Não é preciso repetir que a tecnologia que encarna esse princípio molecular é a informática, que decompõe cada imagem, mensagem, som, enfim, cada objetos «bit por bit»⁶⁵.

Assim, Lévy argumenta que as políticas moleculares, sustentadas pelos ambientes virtuais, liberam as competências, ao invés de explorar os coletivos como fontes de energia.

Já para a política molecular, os grupos não são considerados fontes de energia a serem utilizadas no trabalho, nem forças a explorar, mas inteligências coletivas que elaboram e reelaboram seus projetos e recursos, refinam constantemente suas competências, visam indefinidamente o enriquecimento de suas qualidades⁶⁶.

Para Lévy, o único problema para efetivação desse novo escopo político no ciberespaço é resolver a questão do acesso – que, para o autor, é apenas uma adequação da infra-estrutura técnica.

A *desterritorialização* acelerada pede uma nova forma de governar – que Lévy identifica a tradução moderna de democracia direta, amparada na tecnologia do ciberespaço. Desde então, a democracia mediada pelo computador passa a ser um tema importante durante sua argumentação.

Para o autor, a estrutura do ciberespaço permite que os *coletivos inteligentes* se relacionem em tempo real, interferindo e contribuindo de modo constante e acelerado nas mais diversas situações, além de acompanhar o andamento de vários processos sociais em curso. A estrutura do ciberespaço permitiria, assim, a «democracia em tempo real»⁶⁷: uma democracia representada pelo acesso e pela produção cultural supostamente possíveis a todos.

Uma nova forma de alfabetização, muito mais rápida do que a tradicional – a navegação no ciberespaço – deverá, em função da interface amigável, se ampliar, segundo

⁶⁴ Pierre Lévy utiliza os conceitos de «molar» (no sentido de unitário) e «molecular» (que passa a designar o complexo) como termos para designar a evolução que permite ao homem, a partir das tecnologias moleculares (micro), um avanço e uma superação de um passado sustentado com técnicas molares (macro). No entanto, em sua origem, «molar» e «molecular» não se referem a nenhum tipo de evolução: ao contrário, são conceitos construídos para definir duas dimensões próprias ao humano: «Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica». (Gilles Deleuze e Felix Guattari. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed.34, p.90).

⁶⁵ Ibid., p. 53.

⁶⁶ Ibid., p. 56.

⁶⁷ Ibid., p. 62.

declara Lévy, muito mais rapidamente do que as formas tradicionais de leitura e escrita, permitindo um acelerado acesso à cidadania.

A capacidade mínima para navegar no ciberespaço se adquirirá provavelmente em tempo muito menor que o necessário para aprender a ler e, como a alfabetização, será associada a muitos outros benefícios sociais, econômicos e culturais além do acesso à cidadania⁶⁸.

O ciberespaço se constituiria em uma nova *ágora*, a «*ágora virtual*», capaz de mobilizar, fiscalizar, propor, rejeitar, participar ou simplesmente ignorar as proposições apresentadas nesse espaço virtual. A *ágora virtual* funcionaria como um grande jogo eletrônico, com número ilimitado de participantes; nela, os vitoriosos seriam aqueles que conseguissem maior mobilização (persuasão) em torno das causas comuns.

A democracia direta no ciberespaço poria em ação uma civilidade acompanhada por computador. Essa nova democracia poderia assumir a forma de um grande jogo coletivo, no qual ganhariam (mas sempre provisoriamente) os mais cooperativos, os mais urbanos, os melhores produtores de variedade consoante... e não os mais hábeis em assumir o poder, em sufocar a voz dos outros ou em captar as massas anônimas em categorias molares⁶⁹.

No ciberespaço, prossegue o autor, as sensações são compartilhadas, podendo se constituir em uma *imaginação coletiva*⁷⁰. Essa temática é desenvolvida a partir de uma aproximação entre as teorias medievais dos corpos angélicos, do «*intelecto coletivo*» e do «*intelecto agente*». De maneira mais objetiva, o autor busca sustentar que o ciberespaço permite um afastamento do corpo físico; mas, ao mesmo tempo, esse afastamento é uma forma de retorno a uma origem mais próxima do real.

Nos filósofos medievais, o amor ascende das almas para as inteligências superiores. Em nossa proposta humanista, é graças à passagem pelos mundos virtuais, adquirindo um corpo angélico, que as almas melhor imaginam a humanidade, de onde se segue talvez, com o desejo de aprender, a extensão da amizade entre os homens⁷¹.

Lévy tangencia a questão do poder no espaço virtual. A auto-organização dos coletivos inteligentes garantiria uma convergência de interesses que acabaria por diluir as tentativas do uso do poder pelos grupos economicamente dominantes, pois, nessa suposta democracia mediada pelo computador, os vencidos esperariam uma nova oportunidade e se convenceriam da derrota parcial e momentânea. Tudo parece ocorrer como se fosse um contrato social global, subsumindo na nova instituição a *inteligência coletiva*.

⁶⁸ Ibid., p. 63.

⁶⁹ Ibid., p. 67.

⁷⁰ Ibid., p. 83.

⁷¹ Ibid., p. 92.

A costura fraterna do ciberespaço, dessa democracia virtual de coletivos inteligentes, daria origem ao «intelectual coletivo». Uma espécie de catalisador das mais variadas formas de conhecimento, que recebe de cada indivíduo o «melhor» e organiza, sintetiza e deixa o conhecimento acessível a todos. O *intelectual coletivo* não usaria de argumentos de autoridade, mas «funcionaria» como um espaço comum para o qual convergiriam as informações individuais, sintetizadas, em seguida, como conhecimentos coletivos, e simultaneamente coletivizados.

O intelectual coletivo é uma espécie de sociedade anônima para a qual cada acionista traz como capital seus conhecimentos, suas navegações, sua capacidade de aprender e ensinar. O coletivo inteligente não submete nem se limita as inteligências individuais; pelo contrário, exalta-as, fá-las frutificar e abre-lhes novas potências. Esse sujeito transpessoal não se contenta em somar as inteligências individuais. Ele faz florescer uma forma de inteligência qualitativamente diferente, que vem se crescendo às inteligências pessoais, uma espécie de cérebro coletivo ou hipercórtex⁷².

Esse «novo intelectual» une qualitativamente os vários fragmentos dos «acionistas» (indivíduos) e realiza uma reconstituição do pensamento coletivo. A possibilidade de união dos vários fragmentos e dos pensamentos individuais pelo *intelectual coletivo*, só pode ocorrer no ciberespaço, que possui possibilidades infinitas de criação, os nós (*links*) que permitem a ligação entre os vários indivíduos. O intelectual coletivo não possuiu uma identidade ou corpo físico mas é, como vimos, uma «sociedade anônima»; no entanto, ainda assim consegue ser a referência dos *coletivos inteligentes* e dos indivíduos, dos navegantes (visitantes). Esse intelectual completa o autor, é «uma cognição anônima, mas perpetuamente viva irrigada em toda parte, metamórfica»⁷³.

Forma estética que privilegia a nomadismo do novo espaço digital, a hipermídia⁷⁴ contribui para a liberdade, a expressão e para a livre construção do saber. A escrita tradicional, sustentada pelo *logos soberano*⁷⁵ permite, segundo afirma Lévy que grupos hegemônicos dominem territórios semióticos com grande facilidade e impeçam a livre circulação e acesso ao saber. Já a hipermídia é um espaço de liberdade que recorta, faz infinitas conexões, links, nós de toda ordem e permite «dar vida aos signos».

⁷² Ibid., p. 94.

⁷³ Ibid., p. 96.

⁷⁴ Segundo Lucia Santaella, a hipermídia é a combinação do hipertexto com a multimídia, que junta a idéia de nó do hipertexto, «Os nós são as unidades básicas de informação em um hipertexto», com a capacidade infinita de links do ciberespaço. Transposta essa definição para o ciberespaço, a hipermídia é conjunto de objetos presentes na realidade virtual (RV), textos, imagens, sons etc. são nós que compõem a rede do ciberespaço. O ciberespaço é, portanto, o suporte da hipermídia e só é materializável pela hipermídia. Cf. Lúcia Santella. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imerso*. São Paulo: Paulus, 2007, p. 49.

⁷⁵ Ibid., p. 105.

Mas há ainda a questão das «identidades», sempre tratada com interesse. O autor argumenta, em relação às identidades, que os espaços (*ambientes*, usando a conceituação de Winnicott) são fundamentais para instituição de cada identidade. Afirma que existem afetos diferentes em espaços diferentes (Terra, Território, Mercadoria e Saber⁷⁶), espaços que são realizados em estruturas psíquicas igualmente diferentes⁷⁷. Nos espaços mais «fixos», como a *Terra* e o *Território*, os afetos são mais rígidos, pesados, dependentes de uma duração que os mantém presos a corporeidade, sedentária e hierarquizada. No espaço das *Mercadorias*, apesar da mobilidade, as relações são quantitativas e gravitam «em torno da família, do trabalho e do dinheiro»⁷⁸. No *espaço do saber* existe um corpo virtual, móvel, desterritorializado, em um *território imaginário*, convertendo-se em um *policosmo*⁷⁹.

A arquitetura do *espaço do saber* dá origem a uma identidade que pluraliza os signos e permite que o indivíduo deslize (ou escorra) pelos vários nós do ciberespaço, liberando cada um (conforme seus desejos ou pulsões) para interferir sobre todos os objetos que façam parte do seu campo de interesse. Uma identidade que contrasta com a idéia de pertencimento social.

A identidade de pertença pode se basear em raízes, origens, na inclusão em um conjunto geográfico, político, funcional (profissão...), em um caráter biológico (idade, sexo etc.) qualquer que seja, esse gênero de identificação resulta quase sempre na famosa distinção maciça, molar, terrível e mortífera entre «eles» e «nós»⁸⁰.

Ao tratar da questão semiótica, o autor defende, dentro de sua teoria dos *quatro espaços*, a idéia de reencontro com uma suposta união perdida do homem com o mundo. Na *Terra*, a ligação do homem com o mundo é visceral, porém preso aos sentidos. No Território, «os signos tornam presentes coisas ausentes»,⁸¹ e nos afastam do mundo. No espaço das *mercadorias*, os signos são *desterritorializados*, mas não há suporte para o reencontro destes com o mundo. Já o espaço do *Saber* «define-se pelo retorno do ser, da existência real e viva, na esfera da significação»⁸².

Pierre Lévy desenvolve a idéia de subjetividade no ciberespaço como uma forma de introspecção que, de modo peculiar, acaba formando uma inteligência coletiva. O autor elege

⁷⁶ Cada espaço corresponde a um período da história da humanidade. O espaço da Terra corresponde ao surgimento do homem até o Período Neolítico; o do Território, do Neolítico até a Revolução Industrial; o das Mercadorias, da Revolução Industrial até o Neolítico (Idade da Pedra do Espírito, marcado pela utilização do silício usado para os microprocessadores) e, por último, o do Saber, iniciado com a Idade do Neolítico. Ibid., p. 122.

⁷⁷ Ibid., p. 131.

⁷⁸ Ibid., p.133.

⁷⁹ Ibid., p. 135.

⁸⁰ Ibid., p.137.

⁸¹ Ibid., p.144.

⁸² Ibid., p. 145.

a flexibilidade e a impessoalidade como parâmetros constitutivos do sujeito no ciberespaço. A estranha singularidade do indivíduo é construída de um lado pela sua total independência e introspecção e, por outro lado, por um outro anônimo, que articula esse conjunto introspectivo de indivíduos em uma *comunidade pensante*.

O *intelectual coletivo* faz a síntese do conhecimento freneticamente produzido pela «comunidade pensante» – pois o indivíduo não pode encarnar ele mesmo o conhecimento nesse mundo de crescimento exponencial da informação; o indivíduo é apenas um participante do saber «cosmopédico»⁸³. Por paradoxal que pareça, essa massa densa de conhecimentos, em tempo real, é a mediação entre o indivíduo e o mundo vivido. É nesse mundo digital que o indivíduo participa da realidade virtual de modo singular, mesmo que apenas com suas interferências isoladas.

As questões referentes ao poder e a política são evitadas e têm um tratamento secundário na argumentação do autor, como já foi mencionado. Nos capítulos finais de sua obra, de modo evasivo, a questão da novidade da «política molecular» recebe um tratamento metafórico, dos espaços «cheios» e «vazios», com o intuito aparente de defender o ciberespaço como um espaço não impositivo (capaz de fugir às determinações tradicionais do poder). Já no último capítulo, o tom é de defesa da técnica como campo de ação e não de alienação cega. Filiando seu pensamento ao projeto de emancipação da filosofia das Luzes, ratifica que o microchip é um «novo *linear B*», capaz de recompor um caminho esquecido de humanização⁸⁴.

Diferentemente das referências teóricas usadas no primeiro capítulo deste trabalho, Pierre Lévy parece entender autonomia como a liberdade do indivíduo em relação ao instituído e aos seus próprios limites biológicos.

Graças aos equipamentos da medicina (que permitem ver o interior do corpo) e às tecnologias da comunicação (do telefone ao computador), o corpo híbrido – e, de certa forma, virtual – torna-se uma novidade que faz parte de «uma etapa na aventura de autocriação que sustenta a nossa espécie»⁸⁵. Uma nova etapa que permitiria viver experiências sensoriais de outras pessoas a partir das simulações tecnológicas, fazendo de cada corpo «parte integrante de um imenso hiper corpo híbrido e mundializado»⁸⁶.

⁸³ Ibid., p. 181.

⁸⁴ Ibid., p. 212.

⁸⁵ Pierre Lévy. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 2007. p. 27.

⁸⁶ Ibid., p. 31.

Cada indivíduo (navegador do ciberespaço) parece ser independente, pois a base tecnológica que compõem o ciberespaço permite que o indivíduo se «liberte» dos limites do seu próprio corpo. Esse indivíduo está cada vez mais em fusão simbiótica com as máquinas. Pierre Lévy leva essa concepção do «hiper corpo» à posição de uma nova forma de vida, caracterizada pela capacidade de múltiplas presenças desse humano desterritorializado e livre da corporeidade física.

A virtualização do corpo não é, portanto uma desencarnação mas uma reinvenção uma reencarnação, uma multiplicação, uma vetorialização, uma heterogênese do humano...Meu corpo pessoal é a atualização temporária de um enorme hiper corpo híbrido, social e tecnobiológico... Um dia, separa-se completamente do hiper corpo e se extingue⁸⁷.

Eis como a realidade virtual perde a sua materialidade, e o «corpo social» o seu pertencimento a uma cultura instituída. Não é possível pensar positivamente em tradição, autoridade ou educação – no sentido, por exemplo, que menciona Hannah Arendt. O mundo virtual parece não ter temporalidade, pois o «tempo real» é o imediato, o aqui e agora, sem durabilidade. O que sustenta esse indivíduo sem pertencimento social, o que o abastece de informações (memória) indispensáveis para a sua navegação é o espaço virtual e impessoal chamado de «intelectual coletivo». Não parece, pois, haver um mundo compartilhado, apenas lugares de encontro nos quais os «visitantes» passam, percebem e deixam marcas. Como lembra Canclini, ao criticar o otimismo da democracia baseada nos computadores, «os usuários da Web são chamados de visitantes e quem visita não dita normas da casa...»⁸⁸.

Como a presença pode ser garantida sem a possibilidade de compartilhar o mundo? Como a educação pode sobreviver à ausência de um mundo construído coletivamente e diante da presença do outro, e não apenas com a soma das visitas parcelares de cada um?

Na proposta (ou aposta) de Lévy, o campo social-histórico não parece existir: mas, sem ele, as possibilidades de criação não desapareceriam? A realidade virtual, substituta do social-histórico, é o produto de um novo arranjo parcelar e independente de cada subjetividade, amparada e potencializada pela tecnologia. A criação é substituída pela improvisação cooperativa da comunidade virtual⁸⁹.

Em contraposição, para Castoriadis, não é possível pensar a autonomia sem o pertencimento social, muito menos entender o social-histórico como um arranjo de inúmeras subjetividades que, de maneira parcelar, se soma e interagem criando a realidade.

⁸⁷ Ibid., p. 33.

⁸⁸ Néstor García Canclini. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008. p. 29.

⁸⁹ Cf. Pierre Lévy. *A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?* São Paulo: Loyola, 2004. p. 30.

O social-histórico é o coletivo anônimo, o humano-impessoal que preenche toda a formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas numa continuidade, onde de certa maneira estão presentes os que não existem mais, os que alhures e mesmo os que estão por nascer. É por um lado, estruturas dadas, instituições e obras “materializadas”, sejam elas materiais ou não; e, por outro lado, o *que* estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo (itálicos do autor)⁹⁰.

Como a autonomia é para Castoriadis, e conforme já enunciado no capítulo I, criação que somente existe no social-histórico, é possível entender que o pressuposto básico da democracia, como criação, não pode existir sem a tensão entre a sociedade instituída e a sociedade instituinte, isso é, sem o social-histórico.

Segundo Castoriadis, a democracia nada mais é do que «...o regime explicitamente fundado sobre a *doxa*, a opinião, a confrontação de opiniões, a formação de uma opinião comum »⁹¹. O regime democrático depende de uma forma particular de educação para a instituição dos democratas – de subjetividades capazes de instituir, ao mesmo tempo, o pertencimento social e a interrogação sobre o instituído. O democrata é formado por essa tensão entre o instituído e a instituição permanente, assim como no exemplo de Sócrates, filósofo e cidadão⁹².

A criação do democrata depende tanto da sociedade instituída (da tradição e da autoridade) como da sociedade instituinte (da criação): trata-se de um processo educativo que não se restringe ao mero compromisso com a tradição (passado) ou com a submissão aos princípios de uma autoridade impeditiva (invasiva) e heterônoma, mas se faz, fundamentalmente, um compromisso com uma interrogação permanente que constrói a autonomia individual e preserva o mundo comum.

Sob a perspectiva winnicottiana, a construção dessa responsabilidade está no cerne da constituição do «verdadeiro self» (conforme descrito no capítulo I, 1.3), que não é compatível com a idéia de um sujeito introspectivo. Ao contrário, o sujeito introspectivo, preso defensivamente aos fragmentos de sua onipotência ameaçada, foge do mundo comum, fecha-se em seu mundo alucinado, que foi criado como resposta a sua não adequação ao ambiente invasivo. Sem poder participar da construção de uma realidade compartilhada, o sujeito desenvolve o falso self. Fechado nesse mundo auto-referente, como construir a

⁹⁰ Cf. C. Castoriadis. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 131.

⁹¹ Cf. C. Castoriadis. «Os intelectuais e a História», in *As encruzilhadas do labirinto III*, op. cit., p. 114.

⁹² Sócrates, cidadão, não pôde deixar de se submeter às leis de Atenas, mesmo não concordando em muitas ocasiões, pois as leis forma instituídas por uma opinião comum. Mas, ao mesmo tempo, filósofo, não pode deixar de interrogar-se constantemente sobre o instituído, mesmo pondo em risco sua própria vida. Como mestre, Sócrates ensina com sua ação de democrata. Cf. C. Castoriadis. «Os intelectuais e a História», in *As encruzilhadas do labirinto III*, op. cit., p. 114.

responsabilidade, se o outro nem mesmo faz parte do mundo? No mundo introspectivo do sujeito («falso self»), a capacidade de imaginação cede ao cansaço e a inércia impostas pelo devaneio, pois, como o indivíduo não se sente real, o mundo não existe como realidade e não há o que preservar ou para quem prestar contas.

Assim, sem o social-histórico, submetido a uma realidade virtual e a um «tempo real», sem vínculos e sem pertencimento social, como podemos pensar a autonomia? Como já foi dito anteriormente, só mesmo definindo a autonomia como *independência sobre o instituído*. E como, segundo o que se pode concluir da posição de Pierre Lévy, nesse caso a «autonomia» perde a ênfase no sujeito socialmente situado e sua auto-construção, para se fixar em sua capacidade de, justamente, manter-se apartado do mundo, a educação de sujeitos autônomos também mudará radicalmente. Ao invés de visar o desenvolvimento de *subjetividades* comprometidas com a construção comum, com a prestação de contas tanto quanto com a livre deliberação, ela parece ter como objetivo a capacitação do novo indivíduo, caracterizado pela «virtualidade», pela possibilidade de desafiar as leis da gravidade e de subtrair-se ao tempo e ao espaço. Se, antes, eram as leis sociais que pareciam dever ser submetidas à crítica, agora se espera abolir as leis da física.

Não desejamos, contudo, voltarmos a ser pré-modernos. A não separação das naturezas e das sociedades possuía o inconveniente de impossibilitar a experimentação em grande escala, uma vez que toda transformação da natureza devia estar de acordo, ponto a ponto, com uma transformação social. O contrário também é igualmente verdadeiro. Ora, não queremos conservar a maior inovação dos modernos: a separabilidade de uma natureza que ninguém construiu – transcendência – e a liberdade de manobra de uma sociedade que é nossa obra – imanência. Ainda assim, não desejamos herdar a clandestinidade do mecanismo inverso que permite construir a natureza – imanência – e também estabilizar de forma duradora a sociedade – transcendência⁹³.

É nessa exata medida que a educação para a autonomia proposta pela cibercultura pode ser entendida como uma *técnica*, voltada para a constituição de «coletivos inteligentes» – aglomerados heteróclitos mantidos pela ação individual e parcelar de cada sujeito na base digital do ciberespaço.

⁹³ Cf. Bruno Latour. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1991. p. 138.

2.2 O corpo pós-humano e a autonomia das identidades múltiplas no ciberespaço

Seguindo a trilha aberta por Pierre Lévy, Lucia Santaella, tornou-se, tanto pelos temas que aborda quanto pelo sucesso que seus livros encontram, inclusive entre nós, uma importante referência para nosso estudo. Em seus escritos, as noções de «identidades múltiplas» e de «corpo pós-humano» parecem prolongar e dar suporte às transformações sugeridas por Lévy para o conceito de autonomia, permitindo-nos avaliar com maior clareza o que se põe em jogo, a cada vez que se defende o ciberespaço como via segura de promoção da democracia.

Segundo Lucia Santaella, a cultura *ciberpunk*⁹⁴ encarna uma nova divisão do conhecimento tecnológico (apropriado pelos marginalizados sociais), mesmo que a partir da pirataria, das cópias ilegais de todos os tipos de produtos da informática. As «[...] sub-culturas *high-tech* se unem às culturas marginalizadas das ruas»⁹⁵, subvertendo a lógica social de apropriação dos avanços tecnológicos. Essa alteração, segundo a autora, se faz acompanhar por uma modificação nos indivíduos – a começar por seus próprios corpos, que deixam de ser encarados como «totalidade homogênea» para serem percebidos como «mosaico flexível», prontos a incorporarem a tecnologia sob forma de «próteses», o todo conduzindo a uma potencialização das capacidades cognitivas em uma escala jamais imaginada na história da humanidade.

E, com efeito, a expressão *pós-humano* é derivada da cultura *ciberpunk* e anuncia... o futuro biônico do corpo humano. A idéia da simbiose homem-máquina é apresentada com um claro otimismo, entendida como conquista de um novo espaço de subjetivação que, possibilitado ao humano pela tecnologia, deslocaria e superaria as «velhas identidades e orientações hierárquicas e patriarcais, centradas nos valores masculinos»⁹⁶. Uma cibercultura... politicamente correta? Santaella não explica como se daria a superação dos

⁹⁴ Também sobre o conceito de cultura «ciberpunk», existe o consenso de que é uma criação de Willian Gibson, idéia que aparece pela primeira vez em seu romance *Neuromancer*. A cultura ciberpunk é uma mescla da alta tecnologia em meio a uma sociedade caótica, à beira da destruição completa. Algumas idéias que compõem o repertório ciberpunk são as da inteligência artificial e dos ambientes virtuais «físicos», povoados por jovens exímios conhecedores da tecnologia que desorganizam o poder de grupos dominantes na rede (*hackers*). No centro da cultura ciberpunk está o princípio simbiótico entre homem e máquina, em uma nova ética e estética, que desdenha o corpo físico. Cf. Adriana Amaral. *Visões ciberpunk: a inserção do ciberpunk nos estudos de comunicação e cibercultura*. Disponível em: <<http://revista.eletronica.pucsp.br/obj/index.php/famcos/article/viewFile/88/670>>. Acesso 20/09/2008.

⁹⁵ Lucia Santaella. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007. p. 36.

⁹⁶ *Ibid.*, p.39

valores masculinos na cultura, mas a justifica pelo processo de evolução que leva ao corpo *pós-humano* – «hibridização indiscernível entre... a umidade do carbono e a secura do silício»⁹⁷ – que, livre dos entraves que caracterizaram até aqui as determinações naturais e também das referências tradicionais de tempo e espaço, estaria segundo a autora automaticamente liberado, também, das injunções históricas do poder.

Apesar dessa defesa incondicional e de sua romanceada visão do futuro da cibercultura, Santaella tenta precaver seus leitores contra a «expansão de interpretações impregnadas de misticismo» para aquilo que vem a ser o «pós-humano». Para tanto, a autora se obriga a confessar que a internet se constituiria «...em terreno fértil para a proliferação de ideologias obscuras e superficiais» que, sustentadas por «seitas radicais» que pretendem ser possível, através da «substituição de nossa natureza biológica por uma outra natureza artificialmente produzida» superar as «limitações e constrangimentos de nosso ser orgânico, hoje obsoleto»⁹⁸. Essa evolução culminaria segundo ainda o depoimento da autora, na superação do envelhecimento e da própria morte...⁹⁹

A principal crítica de Santaella ao que denomina uma interpretação «simplista, reducionista [e]... ilusionista» [sic] do «pós-humanismo» não é, evidentemente, ao evolucionismo com o qual a autora compactua explicitamente e que levaria o humano para além da sua estrutura biológica limitada, mas à falta de «uma visão mais clara» desse processo de evolução e também «do desenvolvimento antropológico da constituição simbólica do ser humano» [sic]¹⁰⁰.

Embora professe a idéia de uma evolução do ser humano biológico para um ser liberto dos limites do orgânico, falta a esse tipo de compreensão uma visão mais clara do próprio evolucionismo e também do desenvolvimento antropológico da constituição simbólica do ser humano. [...] Certa está Sibília ao chamar de «impulsos neognósticos» uma tal «retórica mística e espiritualista, ligada aos novos dispositivos de saber e seus aparelhos tecnológicos»¹⁰¹.

Santaella reprova a visão «transcendente» da fusão entre o homem e a máquina, afirmando que «a natureza orgânica e inorgânica são híbridas. Portanto, o pós-humano tem que ser pensado como uma realidade híbrida não apenas do humano com as tecnologias, mas

⁹⁷ Ibid., p. 42.

⁹⁸ Ibid., p. 45.

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Id. Cf. Paula Sibília, *O homem pós-orgânico*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 91, apud L. Santaella, op. cit., p. 45.

também do humano com o inorgânico da natureza»¹⁰². Assim, ao defender o caráter «imane» dessa evolução, a autora propõe um arranjo pelo qual a «simbiose» com o artifício cibernético faria com que o humano, ao invés de romper com sua natureza, de fato se reconciliasse com ela. Não restam dúvidas de que o paralogismo se assenta na progressiva indistinção produzida no pensamento da autora entre as noções de «natureza» e «artificialidade»¹⁰³.

É que, por um lado, Santaella está presa a uma concepção de «natureza humana» determinada, fixada como realidade trans-histórica e supra-social, fora da qual nada pode existir. Por outro lado, interessa-lhe, tanto quanto possível, «naturalizar» a técnica – já que, em razão de sua concepção, essa é a única forma de garantir para ela um status de positividade.

Por isso, a dita «condição pós-humana» não pode representar mais do que uma *volta* ao mesmo humano original: a cibernética repararia o processo de distanciamento do homem com sua natureza física, perdida «quando o humano se constitui como tal, um ser paradoxal, natural e artificial ao mesmo tempo, pois a fala, que o faz do humano o que ele é, desnatura-o, coloca-o, de saída, fora da natureza»¹⁰⁴.

Sob essas bases, o discurso da autora só poderia se tornar francamente contraditório: a «simbiose do humano com a máquina» seria um caminho natural da evolução da humanidade já que estaria, diz Santaella, «inscrita no programa genético da espécie humana»¹⁰⁵.

Enfim, se todos os processos de criação na era pós-humana, além de serem coletivos, cooperativos e dialógicos, são também realizados em uma simbiose com a inteligência e a vida artificial, então o estilo, tradicionalmente concebido como marcas qualitativas de um talento individual está destinado a desaparecer? Deixo a pergunta para a nossa meditação¹⁰⁶.

Não deixa de ser curioso que os maiores defensores da cibernética se vejam obrigados a tentar naturalizá-la: mas esse caminho já havia sido percorrido, na modernidade, pelos pensadores do progresso. Tratou-se, à época, para justificar as criações sociais-históricas – desde a igualdade entre os homens até o desenvolvimento industrial – e assim garantir sua sólida instituição, de pretender que se enraizavam na própria natureza humana. Não é outro o

¹⁰² Santaella. Linguagens líquidas..., op. cit. p. 54.

¹⁰³ A separação orgânico/inorgânico é, segundo a autora, uma «condição patológica» criada pelo pensamento conservador e que, afirma ela citando David Tomas, «...só poderá ser neutralizada se as fronteiras da mente forem redefinidas de modo a que corresponda ao movimento e circulação de informação e idéias, em um contexto ambiental e social, para além dos limites clássicos do corpo biológico (uma consciência perceptiva). Ibid., p. 47.

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ Ibid., p.81.

procedimento ao qual recorrem tanto L. Santaella quanto seu inspirador, P. Lévy – só que, agora, a volta à natureza tem um sabor especial, pois representa a realização de um sonho que a modernidade não soube concretizar. Por isso, os autores dos encômios da realidade virtual jamais se cansam de mencionar a modernidade: como é o caso de Santaella, que faz questão de ressaltar que o «pós-humano» finalmente sobrepuja a velha «separação cartesiana da mente e do corpo... como sinônimo de consciência individual»¹⁰⁷ – alcançando uma nova dimensão de relações sociais e ambientais.

Emerge assim um conceito de mente ecológico e imanente, em vez de transcendente, o que faz evaporar a oposição cartesiana entre mente e corpo, na medida em que as bordas materiais e culturais são dissolvidas em uma rede ecológica ampla de rotas de informação¹⁰⁸.

A cibernética é pois o artifício natural que permite a exteriorização do homem como «ser simbólico, ser de linguagem, de modo que as tecnologias estão em uma linha de continuidade e representam uma crescente complexificação de um princípio que já se instalou de saída na instituição do humano...», pois, «a internet estava inscrita em nossa constituição simbólica no momento que o ser humano se tornou bípede...»¹⁰⁹.

Ancorada nessa decisão de inscrever a tecnologia digital na própria natureza humana, a autora não recua diante de qualquer dificuldade. Não há aqui excessos a serem evitados: milagrosamente destituídas as «bordas materiais e culturais» que, desde os primórdios, separam os humanos, não restam também quaisquer fronteiras entre natureza e artificialidade – de modo que as novas tecnologias, que atuam como verdadeiras «extensões dos sentidos humanos» podem ser anunciadas como responsáveis pelo futuro da evolução humana:

...a testa se ergueu, o neocórtex se desenvolveu, dando-se a emergência desse acontecimento único na biosfera, até hoje tão inexplicável quanto a própria vida: a fala humana... Depois da fala, vieram as escritas e todas as máquinas para a produção técnica de imagens, sons, audiovisuais e, atualmente, a hipermídia, junto com os avanços das simulações computacionais na realidade virtual, robótica e vida artificial... Ao mesmo tempo que o neocórtex não pode parar de crescer, *ele não pode continuar crescendo dentro da caixa craniana* [sic]. As tecnologias simbólicas, ou tecnologias da inteligência, que hoje já começam a tomar conta também do nosso corpo, são extrasomatizações do cérebro humano¹¹⁰.

Observe-se que o raciocínio pelo qual o desenvolvimento do neocórtex humano é marcado por sua expansão física não somente remete a postulados já amplamente ultrapassados da antropometria, como atenta contra a trajetória da própria evolução da

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Ibid. p. 49.

¹¹⁰ Ibid., p. 50. Grifos nossos.

«inteligência artificial» – cujo desenvolvimento combina a potencialização das performances com a miniaturização de suas bases físicas: se na evolução humana está inscrito o desenvolvimento tecnológico, então é de se supor que o chip seja a forma do progresso cerebral!

Essa posição determinista é, entretanto, enfaticamente negada pela autora, que, após fornecer ao desenvolvimento tecnológico uma base genética, retoma: «... o programa genético da espécie humana [...] não é determinista, pois incorpora o acaso...»¹¹¹. Curiosa afirmação, que, fazendo do acaso uma possibilidade incorporada ao código genético, desfaz inteiramente sua significação. No entanto, o que na autora aparece como contra-senso, em Aristóteles se deu um dia como rasgo de genialidade: pois, para fugir do caráter fixista da noção grega da *phusis*, o filósofo inventou, no entrecruzamento entre a natureza em ato e a natureza em potência, a clivagem entre *poiésis* e *práxis*, que forneceu à ação humana (*práxis*) o poder de arrematar o que a natureza, por si só, não podia levar a termo¹¹². Assim, não é a indeterminação (acaso) que, segundo Aristóteles, complementa a natureza humana, mas outro tipo, especial, de determinação: a ação humana *deliberada* (*práxis*), a criação – noção completamente ausente da reflexão da autora.

Ressaltemos esse ponto que nos parece essencial: ao sustentar que o humano foi produzido pela natureza em sua «maquinaria simbólica» original, Santaella acaba se comprometendo com a idéia de uma determinação inicial do humano e, portanto, de redução do humano às leis naturais – com a conseqüente negação do poder de criação humano, com a negação da sociedade instituinte. Porém, esse tema será retomado no momento oportuno.

O «acaso» é, evidentemente, todo o contrário da deliberação – haja vista o lugar que desempenharia, na trilha evolutiva do humano, a «primeira maquinaria»: é que se da sua «fabricação não participamos, pois ela foi paradoxalmente instalada em nós pela natureza»¹¹³. Estabelecido como «ser simbólico» pela própria natureza [sic], o humano evolui e constrói diversas tecnologias – que, por sua vez, são derivações cada vez mais sofisticadas dos princípios naturais que, supostamente, deram origem ao humano.

...defendo a tese de que a técnica, hoje transmutada de tecnologia, remonta às origens do ser humano como ser simbólico, ser de linguagem... Falar, cantar, beijar, chorar e rir são funções inseparáveis de um mesmo *artifício*, o artifício da maquinaria simbólica que está instalada em

¹¹¹ Ibid., p. 47.

¹¹² Aristóteles. *Física* II, 8, 199 a, 15-16: a ação humana «realiza as coisas que a natureza está na impossibilidade de realizar» (tradução C. Castoriadis, *Encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 41).

¹¹³ Santaella. *Linguagens líquidas...*, op. cit., p. 49.

nosso próprio corpo...todas as outras maquinarias, técnicas, artifícios ou tecnologias são prolongamentos...¹¹⁴

Não há como não pensar numa radicalização do eu maquínico cartesiano¹¹⁵, pela qual, porém, a máquina já não é oposta ao especificamente humano, à *alma*: não é, pois, como pretende a autora, a separação corpo e alma, e sim a separação orgânico/inorgânico que se pretende ultrapassada, e definindo uma «condição patológica»¹¹⁶ criada pelo pensamento conservador. A «cura» para essa patologia está, de fato, em se desfazerem as fronteiras entre o biológico e o inanimado, entre o orgânico e o inorgânico, entre o corpo humano e a máquina. A «doença» conservadora

...só poderá ser neutralizada se as fronteiras da mente forem redefinidas de modo que corresponda ao movimento e circulação e de informação e idéias, em um contexto ambiental e social, para além dos limites clássicos do corpo biológico (uma consciência perceptiva)¹¹⁷.

No texto de Santaella, a noção de «identidades múltiplas» é complementar à de «corpo pós-humano», principalmente por estabelecer suas bases sobre uma suposta superação da «fisicalidade» e dos «referenciais orgânicos» do corpo. As novas redes de comunicação digital produzem

...sujeitos culturais fora do padrão do indivíduo racional e autônomo que deu sustento à noção de sujeito na era da cultura impressa. Essa noção de sujeito se viu atropelada, na era digital, por um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, continuamente interpelado como uma identidade instável¹¹⁸.

Santaella afirma que a idéia de identidade «una e engessada», já foi refutada pela filosofia e pela psicanálise há mais de um século, e que já não existe «identidade», senão «identidades» – já que o princípio que deu suporte à idéia de identidade é o mesmo que manteve hegemônica a «idéia de sujeito racional, reflexivo, senhor no comando do pensamento...»¹¹⁹. O ciberespaço é, pois, o cenário para a superação dessa «miragem de ego unificado», em vista de uma *identidade múltipla* a ser, ao que parece, necessariamente construída «nas redes planetárias de comunicação».

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ «Eu me considerava, primeiramente, como tendo um rosto, mãos, braços, e toda essa máquina composta de ossos e de carne, tal como ela aparece em um cadáver, e que eu designava pelo nome de corpo. Considerava, além disso, que me alimentava, que andava, que sentia e pensava, e relacionava todas essas ações à alma...»(René Descartes, *Meditações*, II, parágrafo 7).

¹¹⁶ Santaella. *Linguagens líquidas...*, op. cit., p. 49.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Ibid., p. 90.

¹¹⁹ Ibid., p. 85.

Eis como, nas previsões de Santaella, da cibercultura surgirá um novo humano e que a realidade virtual se converterá na própria realidade, a cibercultura havendo alterado até mesmo a clássica relação de tempo e espaço: agora o «tempo real» se porá em marcha em um «espaço virtual», que definirá uma «cultura da simulação», uma cultura da instabilidade «...que é constitutiva do eu e da subjetividade», e que tem no ciberespaço «vias muito propícias de encenação e representação»¹²⁰.

Nisso consiste a dicotomia que, muito embora criticando a moderna separação corpo/mente, a autora introduz com sua argumentação em favor da nova subjetividade das *identidades múltiplas*: pois aos «limites orgânicos» da *matéria* continua a se opor a imagem da atividade humana por excelência, a *cognição*; e se a essa mente já não mais se opõe o corpo é porque, sem peso e sem lastro, dele só se pretende manter o que é capaz de transitar por todos os lugares... A «física» do corpo é um obstáculo a ser superado, afirma a autora, sem esclarecer de que forma poderíamos estar liberados das funções essenciais de manutenção de nossa vida. A novidade das *identidades múltiplas* no ciberespaço configura-se, portanto, menos em uma possibilidade objetiva do que em uma nova forma de se ignorar a base orgânica de constituição da vida humana, na (re) criação de um sujeito desencarnado e construído a partir das simulações dos jogos digitais.

À medida que participam, os jogadores tornam-se autores não apenas de seus textos, mas de si mesmos, construindo, graças ao anonimato, novos eus por meio da interação social. Nesse novo laboratório para a construção, desconstrução e reconstrução de identidades, o eu aparece como um sistema flexível, múltiplo, distribuído e descentrado, que abriga identidades paralelas. Um eu fluido, mais irrisolúvel que problemático, constituído pela interação com as conexões da máquina, feito e transformado pela linguagem na instabilidade de seus significados. Livre de sua fisicalidade e de seus referenciais orgânicos, nesses ambientes, o corpo entra completamente no reino do simbólico, pois seus significados estão atados às suas descrições virtuais¹²¹.

Para caracterizar a chamada «mutação não-linear» desse sujeito supostamente novo, Santaella convoca, ao que parece, Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*¹²²:

O devir implica um corpo que flutua livremente, desterritorializado, arrancado de sua identidade física, nada mais que desejo dinâmico e intensidades (guerra, horda, insanidade etc.) o devir revela a existência de um corpo profundamente não-biológico, criado por uma rede de signos, no lugar de uma rede de órgãos¹²³.

¹²⁰ Ibid., p. 93.

¹²¹ Ibid., p. 95.

¹²² G. Deleuze e F. Guattari, *Mil Platôs*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

¹²³ Santaella. *Linguagens líquidas...*, op. cit., p.108.

A evolução da identidade *una* para as *identidades múltiplas* seria uma forma privilegiada e nova de adaptação do homem aos dispositivos tecnológicos do ambiente virtual. No processo evolutivo de adaptação, não seria o humano, mas a tecnologia possuiria uma ação criadora, pois «toda nova tecnologia cria gradualmente um ambiente humano inteiramente novo. Ambientes não são vestimentas passivas, mas processos ativos» – os ambientes virtuais seriam uma novidade porque «trazem consigo transformações na paisagem humana como um todo»¹²⁴.

A evolução da realidade virtual seria, assim, uma evolução da tecnologia – das ferramentas e das máquinas. Essas últimas estariam em condição de franca superioridade em relação às primeiras, podendo garantir a mediação entre o humano e o real. Mais ainda, com o «surgimento das máquinas inteligentes, cognitivas ou cerebrais» é o próprio papel da linguagem que resultaria intensificado¹²⁵.

Assim, as tecnologias mediadoras são essencialmente tecnologias de linguagens capazes de presentificar, apresentar, indicar e representar a realidade que elas fazem acompanhar por metáforas epistemológicas, metáforas que expressam o modo como as mediações por elas processadas aparecem aos olhos da cultura¹²⁶.

O tipo de subjetividade criado pelas novas tecnologias é idêntico, segundo a autora, à arquitetura da realidade no ciberespaço, construída pela lógica que dá origem às novas tecnologias da informação on-line. Os «espaços intersticiais», sinônimo de *realidade virtual*, seriam espaços híbridos (palavra recorrente em sua obra, que faz menção à simbiose homem-máquina) capazes de multiplicar o acesso do usuário a vários lugares ao mesmo tempo. A multiplicidade de identidades do indivíduo é sustentada pela multiplicidade de lugares que ele pode aparecer ao mesmo tempo, graças à arquitetura do ciberespaço.

A arquitetura do ciberespaço permite a transformação da realidade, por obra de três tipos de dispositivos (ou conjunto de dispositivos) tecnológicos que oferecem ao indivíduo uma ampliação da sua percepção. O primeiro seria a «realidade aumentada», uma sobreposição de dispositivos tecnológicos sobre os órgãos dos sentidos humanos, possibilitando um acesso amplificado às informações; o segundo, a «realidade diminuída», que permitiria refinar o foco da percepção em algum ponto de interesse, como um chip que permita o aumento da percepção auditiva; por último, a «realidade amplificada», que literalmente permitiria ao usuário usar objetos tecnológicos como um traje que aumentaria a

¹²⁴ Ibid., p. 204.

¹²⁵ Ibid., p. 206.

¹²⁶ Ibid., p.210.

sua percepção, chamada também de «computação vestível»¹²⁷. Nessa «nova realidade», a ação social, e a própria socialização, são garantidas pelos jogos do tipo MMORPG¹²⁸ associados às «mídias locativas» que torna «o usuário geograficamente móvel»¹²⁹.

Considerando as colocações de Santaella, podemos chamar de autonomia no ciberespaço uma evolução sustentada pela tecnologia, que superaria a «fisicalidade» do humano e produziria um sujeito capaz de vencer os imperativos das limitações biológicas do corpo. O sujeito autônomo da tradição democrática estaria superado, dando lugar ao sujeito portador das *identidades múltiplas* no ciberespaço, que não seria mais construído pela tensão entre a sociedade instituída e a instuinte, pois a tecnologia permite que o instituído (passado, tradição) seja ultrapassado (descartado). Como se na realidade virtual houvesse um processo permanente de instituição, porém, independente do instituído. O sujeito autônomo do ciberespaço é capaz de fugir do espaço e do tempo que nós tradicionalmente vivenciamos pela cultura, é o sujeito do «espaço virtual» e do «tempo real», capaz de mover-se ilimitadamente e estar simultaneamente em vários lugares com igualmente várias identidades «anônimas».

Com múltiplas identidades esse sujeito «fluido» não se fixa em lugar algum, não parece prestar contas das suas ações, pois suas ações transformam a realidade (virtual) incessantemente sob a égide de uma constante e necessária evolução. Esse sujeito-máquina, múltiplo em sua identidade, precisa dos caminhos e nós (links) do ciberespaço para instituir seu modo de ação, o sujeito autônomo do ciberespaço, podemos dizer, é instituído pelos recursos da hipermídia associados à tecnologia digital.

¹²⁷ A «computação vestível» é a incorporação de objetos tecnológicos para ampliar os sentidos e/ou oferecer um monitoramento do corpo do usuário. Em jogos podem ser simuladas sensações das mais variadas a partir de luvas, capacetes e roupas especiais. Uma verdadeira simbiose em forma de vestimenta, pois, “As vestimentas do futuro não só farão parte da moda, como serão verdadeiros monitores das funções corpóreas, cartões de visitas ambulantes, agendas, diários, meios de comunicação, enfim, peças íntimas de quem as veste.” Cf. Flávia Amadeu. Humano-Computador em Interações Afetivas. Disponível em: <http://br.geocities.com/coma_arte/2005/papers/flavia_amadeu.doc>. Acesso em 25/09/2008. p.7.

¹²⁸ Os jogos MMORPG (*Massive Multiplayer Online RPG*), são construídos para comunidades de jogadores interagirem em tempo real, criar personagens (avatars), e os servidores são responsáveis por mantê-los ativos, mediante pagamento dos usuários. Muitos autores acreditam que esses jogos possam ser um recurso educativo, pois “estas habilidades aprendidas nos games parecem passar “do jogo à vida”. Cf. Luis Adolfo de Andrade. *Conhecimento e simulação, o que podemos aprender jogando MMORPG*. Disponível em: <<http://revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/171/168>>. Acesso em 15/09/2008.

¹²⁹ L. Santaella. *Linguagens líquidas...*, op. cit., p. 227.

2.3 A hipermídia como instrumento da autonomia

O conceito de *hipertexto* é talvez o mais recorrente nas preocupações de autores que escrevem sobre as novas tecnologias digitais como instrumento educativo e democrático no ciberespaço. Esses autores descrevem a noção como uma «forma não linear, relacional e multidimensional» de organização da informação que favorecem «os processos de reorganização cognitiva»¹³⁰ um agenciamento que, de fato, não rompe com a ordem seqüencial – indispensável, aliás, a todo pensamento discursivo, que parte de premissas para retirar implicações – mas admite, paralelamente, outras referências.

Pois, muito embora isso não seja mencionado pelos autores, as referências paralelas não deixam de estar ordenadas à ordem seqüencial, que permanece como eixo de significação de que se parte e a que se volta. É certo que, tradicionalmente, a negociação dessas «digressões» em um texto cobrou de seus autores muito talento e estilo, para que o tema principal não se perdesse; de toda forma, sempre foi mais fácil para o texto escrito, que conservamos diante dos olhos, do que para o discurso oral, cujas palavras facilmente se perdem, o recurso a esses desenvolvimentos simultâneos.

Todavia é inegável que no ciberespaço a escrita «não linear»¹³¹ [*sic*] que permite ao internauta navegar por vários caminhos ganha múltiplos e abrangentes recursos, que ampliam as possibilidades de entrelaçamentos textuais e, mesmo, não-textuais: esses recursos originam a denominada *hipermídia* – assim chamada porque *além* do texto principal (hiper) há não apenas outros *textos*, mas registros verbais e não-verbais, imagens estáticas ou em movimento, informações definidas ou em permanente atualização, imagéticas ou sonoras, interativas ou não etc. (*mídia*).

Inicialmente, apresentarei argumentos que fazem da flexibilidade da hipermídia sinônimo de participação democrática mediada pelo computador. Em seguida, será exposta algumas defesas e críticas a esse princípio, supostamente democrático, que atribui à hipermídia uma capacidade verdadeiramente instituinte.

¹³⁰ Cf. Paulo Dias. Hipertexto, hipermídia e mídias do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. Revista Portuguesa de Educação, v. 13, nº 1. Braga: Universidade do Minho, 2000. p.156.

¹³¹ Pelas razões apontadas, a escrita deveria ser dita «pluri-seqüencial», na medida em que organiza diferentes seqüências em torno de um eixo organizador.

2.3.1 A «flexibilidade democrática» da hipermídia

Muitos pesquisadores do ciberespaço atribuem à hipermídia uma «flexibilidade» de que se implicaria a estrutura amplamente democrática do ciberespaço. Segundo esses autores, os recursos tecnológicos seriam capazes de oferecer a todos os usuários igualdade de condições para produzir seus conhecimentos, já que, superadas as antigas relações de poder pelas novas tecnologias, todos passariam (espontaneamente?) a possuir a «perspectiva de autor»¹³². Em outras palavras, as TIC introduziriam por si só uma «nova» e «individualizada» forma de produção de conhecimentos «sem o controle de nenhuma entidade»¹³³. Nessa acepção, a hipermídia viabilizaria novas vias e procedimentos para a produção cultural coletiva inexistente em uma tradição que faz da maior parte da população apenas consumidora passiva da cultura de massa.

O hipertexto permite que todos (autores e leitores), renomados ou não, com suas respectivas posições político-ideológicas defendam-nas num mesmo espaço virtual democrático para, através do debate, do confronto e das beligerâncias exclusivamente conceituais exporem seus pensamentos à avaliação coletiva e, quem sabe, cheguem a um consenso sobre problemas fundamentais que aterrorizam a vida humana¹³⁴.

O potencial democrático da hipermídia, caracterizado por essa «flexibilidade», seria, pois, a grande contribuição introduzida pelas TIC. Esse «espaço virtual [potencialmente] democrático» dependeria apenas da decisão individual dos internautas para ser atualizado, vez que a tecnologia garante uma «arquitetura do hipertexto que otimiza tecnicamente o espaço de livre exposição, construção e debate de múltiplos recursos»¹³⁵. Como os recursos tecnológicos possibilitam esse espaço de liberdade, «cabará [...] aos usuários utilizarem-no com estes propósitos ou não»¹³⁶. Uma «solução» curiosa para a complexa questão dos usos sociais das TIC e do ciberespaço: remetê-los à iniciativa espontânea e «individual» de «usuários» isolados. Parte-se, assim, do caráter naturalmente bom da tecnologia, isolando-a, como se isso fôra possível, do uso que dela faz o humano: pelo que se transforma o problema em uma opção entre uma «boa» e uma «má» utilização, que depende diretamente dos indivíduos/usuários, sem nada dever às práticas sociais instituídas e sem levar em conta as

¹³² Cf. Paulo Dias. *Hipertexto, hipermídia e mídias do conhecimento*, op. cit., p. 1 53.

¹³³ Antonio Carlos Xavier. «Leitura, texto e hipertexto», in Marcuschi, Luis Antonio e Xavier, Antonio Carlos (orgs.). *Hipertexto...*, op. cit., p.179.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 180.

¹³⁵ Antonio Carlos Xavier. *Leitura, texto e hipertexto...*, op.cit. p. 17

¹³⁶ *Ibid.*

relações de poder. Abstraídos os entraves sociais à igualdade e à democracia, tudo repousa na decisão individual, agora nos ambientes virtuais.

Registre-se o paradoxo que consiste em fazer da democracia uma decisão individual, que já não depende de uma organização social específica, nem tampouco do enfrentamento na própria construção das *condições de igualdade*: no contexto analisado, a igualdade não é o artifício democrático por excelência, não é entendida como ponto de chegada, mas como ponto de partida. Uma igualdade redutora, que encobre a criação humana e sua necessária dimensão social, e foi contundentemente exposta por Rancière.

A tarefa à qual as capacidades e os corações republicanos se consagram é construir uma sociedade igual com homens desiguais, reduzir indefinidamente a desigualdade. Porém, quem tomou esse partido só tem um meio de levá-lo a termo: a pedagogização da sociedade, isto é, a infantilização generalizada dos indivíduos que a compõem. Mais tarde, chamar-se-á a isso de formação contínua- co-extensividade entre a instituição explicadora e a sociedade. A sociedade dos inferiores superiores será igual, ela reduzirá suas desigualdades, quando houver transformado inteiramente em uma sociedade de explicadores explicados (itálicos do autor)

137

Tudo repousa nessa *escolha* isolada, usar ou não o ciberespaço de modo democrático, para o qual todos estão igualmente habilitados, qualquer que seja a inscrição sócio-histórica, a faixa etária e as experiências progressas do usuário, e seu grau de domínio dos recursos tecnológicos.

É claro que, essas condições abstraídas, a democracia torna-se puro exercício de livre escolha: ainda que se aceitasse momentaneamente essa hipótese, como ignorar o fato de que as pessoas que entram no ciberespaço, por exemplo, com o domínio de uma língua estrangeira, estariam em lugar privilegiado, pois circulariam mais facilmente e se comunicariam mais amplamente? Como evitar que as desigualdades sociais não migrem, com os indivíduos, para o interior desse espaço social? O que faria com que o ciberespaço *permanecesse* um lugar isento das desigualdades que os humanos cuidadosamente construíram nos espaços sociais já existentes?

¹³⁷ Cf. Jaques Rancière. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 183.

2.3.2 «Monolingüismo» e participação na Internet

Encontramos também argumentos ligando positivamente o potencial democrático da hipermídia com a utilização do inglês como idioma dominante na Internet¹³⁸. Mesmo considerando o risco de «um excesso de dominação cultural dos Estados Unidos», já que é o país que detém a língua e a tecnologia predominante da Internet, alguns autores propõem como estratégia para equilibrar a participação da língua portuguesa na web uma mudança de postura por parte das elites culturais brasileiras: trata-se de «mexer com os brios da sociedade instruída, que tem a obrigação de reforçar e multiplicar sua participação na Internet»¹³⁹. Parece, no entanto, que a questão da hegemonia da língua inglesa na Internet não poderia ser «resolvida» apenas com um ato de vontade da «sociedade instruída» do nosso país, visto que esse predomínio está alicerçado em relações internacionais de poder e é uma característica histórica dos impérios.

Mas, no caso do «imperialismo estadunidense», que podemos observar recentemente com a desastrosa «doutrina Bush», a língua é apenas mais uma «arma», num conjunto de relações de poder que estão explicitamente consolidadas em um estado de «guerra sem fim» em que são inimigos todos aqueles que podem trazer risco para a «a hegemonia do capital global estadunidense».

A doutrina Bush é uma doutrina de guerra sem fim, guerra sem objetivos específicos e sem limites no espaço e no tempo. Como já disse, certamente não negaria que esse governo é temerário na implementação de sua doutrina e que provavelmente, no final das contas, isso será autodestrutivo. Contudo, mesmo que reconheçamos que o regime Bush levou a doutrina militar estadunidense a novos e insustentáveis extremos, é difícil imaginar uma doutrina fundamentalmente diferente para servir ao projeto de hegemonia imperial nesse tipo de mundo. O extremismo do atual governo pode estar solapando seu próprio projeto, mas a doutrina da guerra sem fim, em seus propósitos ou seu tempo, não é propriamente nova. Na verdade, é difícil imaginar que outro tipo de doutrina poderia sustentar a hegemonia do capital global estadunidense numa economia global administrada por muitos Estados locais. E os governos anteriores ao de Bush apresentaram nada muito diferente. É só lembrar do modo

¹³⁸ «[...] há estimativas de que 75% de toda comunicação internacional por escrito, 80% da informação *armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da Internet são em inglês*. Cf. Maria de Fátima Tondelli, Antonio Carlos de Francisco, Dálcio Roberto dos Reis e Marisa Marques de Souza. *Inovação tecnológica e sua influência na metodologia de ensino da língua inglesa*. Global Congress on Engineering and Technology Education. Disponível em: <http://www.pg.cefetpr.br/ppgp/Ebook/ARTIGOS2005/E-book%202006_artigo%2058.pdf>. Acesso em 05/02/2009.

¹³⁹ Cf. Marcos Formiga. «A terminologia da EAD», in Marcuschi, Luis Antonio e Xavier, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p. 42.

como o governo “mais benigno” de Clinton ampliou os horizontes da guerra, com sua noção da chamada guerra «humanitária»¹⁴⁰.

Mesmo com todas essas evidências, muitos comemoram o estabelecimento do idioma «globalizado». Aqueles que associam diretamente democracia e unificação lingüística acreditam que os usuários da hipermídia ficariam menos presos aos formalismos e às dificuldades das diversas línguas locais. Livres dos *entraves*, os usuários criariam seus próprios códigos e expressões, como já acontece na rede mundial de computadores. Estaríamos presenciando a criação coletiva de uma linguagem comum «que une todos com todos».

Neste sentido, o desenvolvimento e a utilização da Internet acabaram produzindo, entre seus usuários, uma linguagem própria, repleta de termos típicos, ou seja, todo usuário sabe, de uma maneira ou de outra, acaba compreendendo o conjunto da rede e os termos que determinam o conteúdo e o funcionamento. As expressões, no campo da lexicologia, e da terminologia, ultrapassam o contexto cibernético e representam um fator concreto de globalização¹⁴¹.

A julgar pelos argumentos usados por muitos autores para defender a democracia mediada pelos computadores, os avanços tecnológicos seriam responsáveis pela redução da democracia a um mero procedimento de acesso à informação, pois «grande parte dos avanços tecnológicos está no *processo evolutivo da comunicação* [sic], conduzindo-se para uma maior democratização do saber e da informação»¹⁴². A «evolução» do acesso a informação, por si mesma, proporcionaria uma comunicação abrangente e não hierárquica no ciberespaço, como se a democracia fosse um conjunto de procedimentos previamente determinados pelo suporte técnico.

«Excelente instrumento de persuasão», a hipermídia estaria sendo usada como veículo de democratização em vários campos da sociedade, ajudando o desenvolvimento acelerado de um processo democrático de «globalização».

Desse modo, a linguagem virtual possibilita ao indivíduo participar e inteirar-se dos acontecimentos sociais e universais, visto que ele está em contato com uma linguagem globalizada, conhecida também por culturas diversas. Trata-se de uma unificação e disseminação de conhecimentos, para que se tenha uma linguagem universal e comunicativa, considerando-se que o homem estará construindo a sua própria história...¹⁴³

¹⁴⁰ Cf. Ellen Meiksins Wood. *Imperialismo dos Estados Unidos: Hegemonia economia e poder militar*. P. 57. Disponível em : <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica19-A-wood.pdf>>. Acesso em 06/02/2009.

¹⁴¹ Cf. Fernanda Correa Silveira Galli. «Linguagem da Internet: um meio de comunicação Global», in Marcuschi, Luis Antonio e Xavier, Antonio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p. 120-134.p. 122.

¹⁴² Ibid., p. 123.

¹⁴³ Ibid., p. 127.

A padronização lingüística seria uma necessidade no ciberespaço, na forma de uma «língua comum» ou de uma «superlíngua», como denomina Pierre Lévy¹⁴⁴, para a suposta construção democrática da web. A unificação da língua serviria à consolidação e apropriação dos conceitos pelos usuários da rede, em função da acelerada e imensa circulação de informações que tem como principal interesse o «mercado global».

A linguagem da Internet constrói-se a partir da língua comum, adaptando vocábulos e, em grande parte, por meio de empréstimos a língua inglesa. Desse modo, talvez se possa dar, como certo, o fenômeno da globalização, principalmente, a globalização lingüística, em favor da língua inglesa, parece-nos ser uma realidade neste final de século, sobretudo coma a chegada das novas tecnologias da informação e da estrutura de uma economia aberta de mercado global¹⁴⁵.

Não tão otimista – ou resignado – como os autores anteriores citados, Nestor Garcia Canclini evidencia, no tópico da unificação lingüística na internet, as relações instituídas de poder. Canclini coloca em questão o monopólio da comunicação por poucas empresas que controlam a maior parte das informações e são responsáveis pela fidedignidade das notícias vinculadas em seus sítios. Segundo suas observações, a principal consequência dessa concentração da informação sob o controle de um reduzido número de empresas, sobretudo na América Latina, seria a construção de «relatos únicos, monolíticos, sobre o mundo»¹⁴⁶.

Canclini alerta, portanto, contra o «monolingüismo» nas ciências e nas novas tecnologias, que caracteriza como uma das formas correntes de se obscurecerem as diversas contribuições culturais e as identidades nacionais. Ao contrário do que é comumente apregoadado, esse monolingüismo funcionaria como uma restrição do acesso à informação, impossibilitando qualquer iniciativa de construção de uma sociedade do conhecimento global. Aliado à desigualdade de participação e distribuição das redes de informação, tanto quanto dos bens e mensagens das culturas com que interagimos, o monolingüismo seria, na verdade, um obstáculo e não uma via para a democracia.

Atento contra o enfraquecimento da participação política disfarçada na imagem de «sujeitos [tornados] inteiramente livres» pelo ciberespaço, o autor enfatiza que as relações humanas deveriam levar em conta as diferenças e não tentar homogeneizar o contato com o outro – princípio que, segundo ele, a cibercultura inverte. Não se sustenta pela idéia Assim, longe de se prestar à criação de uma nova democracia associada ao acelerado avanço das

¹⁴⁴ Pierre Lévy. *A inteligência Coletiva*, op. cit., p. 18.

¹⁴⁵ Ibid., p.134.

¹⁴⁶ Cf. Nestor García Canclini. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. p. 177.

novas tecnologias, a «hibridização» das identidades apenas descaracteriza a cidadania, reduzindo-a a um jogo de simulação da realidade.

Mas a hibridização não é indeterminação total e, sim, combinação de conhecimentos específicos. Ao estudar essas mesclas, o saber científico não pode deixar se levar pela simples celebração das facilidades de nomadismo e obtenção de disfarces. Podemos esperar que a ciência se diferencie de outras formas de conhecimento, como as artísticas, mediante algum tipo de controle e racionalidade. Pelo menos é a preocupação que encontramos na ampla tradição do desconstrucionista do sujeito: não simples dissolução, mas renovada exigência de coerência filosófica, necessidade de dar consistência à cidadania e verossimilhança às interações sociais¹⁴⁷.

Canclini argumenta que o suposto modelo de «hibridização» das identidades, criado nos ambientes virtuais, pressupõe sujeitos «nômades» que não mantêm uma relação de pertencimento com qualquer região ou cultura e tem como resultado o descomprometimento dos sujeitos em relação a suas ações. Imersos em um ambiente de simulação proporcionado pelos recursos tecnológicos, esses indivíduos têm sua participação social limitada à lógica programada dos jogos eletrônicos. A principal preocupação do autor parece voltar-se para os grandes grupos econômicos que usam a imagem da simulação para fomentar um modelo mercantil que supostamente possibilita e incentiva a «participação» de seus usuários:

Pode existir sociedade, vale dizer, pacto social, se nunca soubermos quem está nos falando, escrevendo ou apresentando teses? Conviver na sociedade é possível se existem sujeitos que se façam responsáveis. Não se trata de regressar às certezas fáceis do idealismo ou do empirismo, ou de negar o quanto imaginamos do real, dos outros ou de nós mesmos, ao representar-nos na linguagem. Trata-se de averiguar se, em certa medida, é viável achar formas empiricamente identificáveis, não só discursivamente imaginadas, de subjetividade e alteridade¹⁴⁸.

A participação social dos indivíduos que assume a forma de subjetivação «híbrida» está sempre presa a uma simulação da realidade nos ambientes virtuais, que retira consistência da cidadania e verossimilhança das relações sociais. Aliada a essa nova forma de subjetivação, construir-se-ia uma ilusão de liberdade, pela mobilidade e «desterritorialidade» das interações virtuais. Ora, comenta o autor, essa «nova forma de subjetivação» aprofunda ainda mais a desigualdade social:

A nova desigualdade reside em que os identificados somos os consumidores das grandes lojas, os migrantes e os turistas dos aeroportos, que nunca fazem as perguntas e armazenam a informação. Pedem-nos, neste mundo de conexões, ser bastante maleáveis para nos adaptarmos a muitas situações e culturas, mas quem vive adaptando-se a novos papéis –

¹⁴⁷ Ibid., p. 189.

¹⁴⁸ Ibid., p. 187.

lemos em Boltanski e Chiapello – corre o risco de passar despercebido ou tornar-se desconfiável. Também se expõe a ser identificado sem saber quem o identifica¹⁴⁹.

2.3.3 A hierarquização das informações na Internet

Outros autores também mantêm uma reserva crítica diante da euforia dos defensores da «computadorcracia»¹⁵⁰, sobretudo no que diz respeito à questão do isonomia dos discursos na internet. Eles argumentam que um maior acesso à informação e a possibilidade de grande circulação de notícias na rede não garante necessariamente uma distribuição equilibrada dos discursos, porque somente aqueles que possuem um nível socioeconômico acima da média conseguem utilizar adequadamente os recursos da hipermídia.

No entanto, o que a Internet vem proporcionando não é um tipo específico de informação, mas uma gama de conhecimentos que trafegam sem parar pela Rede, atingindo parcelas específicas e ainda pequenas da sociedade mundial; no geral, um grupo bem específico de pessoas: as que têm condições financeiras para a aquisição de tal tecnologia; as possuidoras de certo nível educacional que as capacite a usar tais ferramentas; as que detêm habilidades lingüísticas, uma vez que muito do material disponível está em língua estrangeira e, ainda, as que possuem discernimento para selecionar quais conteúdos são de fato importantes e merecedores de crédito¹⁵¹.

Mesmo havendo a possibilidade de que todos os internautas produzam discursos, esses discursos entram na rede de maneira muito desigual – o que define um tratamento hierarquizado (na prática) e não democrático nos meios digitais.

Embora no ciberespaço cada sujeito seja efetivamente um potencial produtor de informações, a Análise do Discurso (AD) vai nos mostrar que mesmo que a rede abrigue uma pluralidade de idéias, de pontos de vistas, isso não é suficiente para que haja uma democratização dos discursos¹⁵².

Prolongando os argumentos desses autores, podemos acrescentar que a maioria dos internautas procura informações em páginas dos jornais eletrônicos controlados por grupos

¹⁴⁹ Ibid., p. 204.

¹⁵⁰ A discussão sobre a possibilidade de uma democracia direta a partir dos recursos das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) tem muitos defensores, porém, a maior parte dos cientistas políticos usa o termo «computadorcracia» de modo pejorativo, pois não concordam com a possibilidade de uma participação direta e, ao contrário, vêem como consequência possível dessa prática uma «aumento da apatia eleitoral». Cf. Henrique Flávio Rodrigues da Silveira. *Um estudo do poder na sociedade da informação*. Cia. Inf., Brasília, v. 29, n. 3, p. 79-90, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a08v29n3.pdf>>. Acesso em 01/03/2009.

¹⁵¹ Maria Amália Façanha Berger. *A Globalização da Economia, a Internet e o Ensino de Língua Inglesa como Idioma Global*. Revista da Fapese, v.3, n. 1, p. 37-56, jan./jun. 2007. p. 39. Disponível em: <http://www.fapese.org.br/revista_fapese/v3n1/artigo3.pdf>. Acesso em 05/02/2009.

¹⁵² Cf. Cristina Teixeira de Melo. «A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da Internet», in Marcuschi, Luis Antonio e Xavier, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.135-143. p. 137.

estruturados e socialmente influentes e que as idéias que circulam mais comumente são aqui como em toda parte, as de consenso. Até certo ponto, os grupos que dominam os meios de informação transferem do papel para o meio digital suas tendências e posições: e ninguém duvida de que o posicionamento de um grande jornal – «da *Folha de São Paulo* ou de *O Globo*, por exemplo, será o mesmo na sua versão impressa ou *online*»:

Assim, no ciberespaço, o discurso dos excluídos (as idéias do lado B) só aparece em *sites* e *homepages* de iniciativas pessoal e/ou institucional e só serão conhecidas caso o sujeito-internauta esteja realizando buscas de caráter não puramente informacional, mas de natureza temática, que estamos nomeando aqui como «busca de conhecimento»¹⁵³.

Além disso, instrumentos de referência no universo do ciberespaço, os sítios de busca se caracterizam por manter tal «polifonia discursiva» que o internauta se vê, na maior parte do tempo, diante de listas gigantescas ou simplesmente caóticas de endereços relacionados a seu objeto da pesquisa¹⁵⁴. Por isso, outra constatação a que se pode facilmente chegar é a de que a grande quantidade de informações apresentada ao internauta é, ao mesmo tempo, um auxílio e um obstáculo. A grande pluralidade de informações auxilia a realização de pesquisas muito mais amplas e rápidas do que nos meios tradicionais. Em contrapartida, pelo menos dois obstáculos invalidam a suposta democracia da informação na rede: em primeiro lugar, o volume de informações é imenso e impossível de ser analisado e assimilado pelo usuário não especializado. Em segundo lugar, as informações, aparentemente hierarquizadas da maneira mais democrática – pela quantidade de acessos – de fato se prestam a um insidioso mecanismo de privilégio que as grandes empresas manipulam com facilidade. Assim, a prioridade atribuída pelo número de acessos tende a criar na rede um círculo vicioso, em que as informações dominantes sempre tenderão a manter sua posição. Em outras palavras, os internautas são levados a utilizar um repertório proporcionalmente pequeno de informações com a tendência à homogeneização:

No entanto, essa crença numa sociedade libertária, numa integração geral, universal em que todos teriam acesso a tudo que necessitassem a qualquer momento, em tempo real, só existe do ponto de vista técnico, virtual, mas não do ponto de vista das práticas sociais efetivas. Ninguém consegue ter acesso a tudo que está na rede, pois as trocas no ciberespaço

¹⁵³ *Ibid.*, p. 138.

¹⁵⁴ Uma particularidade do crescimento exponencial do conteúdo da Internet, que contrasta com a sua aparente democracia de acesso, está materializada na atual impossibilidade «física» de acesso a todo o conteúdo, pois em 2007 a Internet já possuía mais de 50 bilhões de registros, entretanto, os mecanismos de busca só suportariam entre 4 a 5 bilhões de registros em seus índices. Cf. Dulce Batista. *A utilização da internet como ferramenta indispensável na busca contemporânea de informação: alguns aspectos relevantes*. Revista Informação e Informação, Londrina, v. 12, n.1, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/1754/1501>>. Acesso em 12/02/2009.

funcionam como quaisquer outras. Ou seja, estão vinculadas às condições de produção e circulação do discurso (conhecimento, acesso etc.)¹⁵⁵.

Outra crítica bastante pertinente diz respeito à suposta «acessibilidade ilimitada do hipertexto», que na verdade pode encobrir uma complexidade que é mais «restritiva» do que promotora de um acesso ilimitado:

O hipertexto Internetiano pode ser tão restritivo (sob o ponto de vista discursivo e, conseqüentemente, estrutural) que os leitores considerem que têm apenas algumas poucas escolhas a mais de navegação do que teriam numa versão linear do texto. No outro extremo, um documento hipertextual na Internet poderia ser tão aberto, interconectado e controlado pelo leitor que os usuários poderiam considerar-se sobrecarregados pela multiplicidade de escolhas. De uma maneira ou de outra, a acessibilidade ilimitada seria não mais do que uma possibilidade técnica e poucas vezes uma prática real¹⁵⁶.

2.3.4 O «leitor imersivo» ou cyborg

Por outro lado, e sem se ater às questões relacionadas diretamente com o exercício do poder no ciberespaço, Santaella entende a democracia como implicada pelo avanço da tecnologia, que criaria um novo tipo de leitor do hipertexto. A autora define o leitor do hipertexto como o «leitor imersivo», formado a partir de «transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas» provocadas pela mudança no suporte da leitura. As transformações citadas pela autora permitiriam que esse «novo leitor» pudesse transitar por diversos textos, na medida em que teria desenvolvido «a capacidade tridimensional de compreensão das várias formas de linguagem». Essa nova capacidade tenderia por sua vez a criar um humano mais adaptado ao meio digital, já que a tecnologia interferiria diretamente na «configuração» cognitiva do usuário. Em resumo, Santaella acredita que as novas tecnologias «trazem conseqüências também para a formação de um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental»¹⁵⁷.

As transformações sensoriais que supostamente permitem um novo tipo de sensibilidade no ciberespaço são construídas a partir da tecnologia – que potencializaria os processos perceptivos capazes de criar reações sensoriais muito complexas, gerando uma «nova e superior forma de cognição». Segundo Santaella, os sentidos podem isolar a informação, mas são os «*órgãos exteroceptores e interceptores*» que fazem a junção da

¹⁵⁵ Ibid., p. 138.

¹⁵⁶ Ibid., p. 143.

¹⁵⁷ Cf. Lucia Santaella. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imerso. São Paulo: Paulus, 2007. p. 34.

informação com um sentido próprio: os interceptores (terminações nervosas nos órgãos viscerais) «provavelmente» [sic] geram «sentimentos e emoções»¹⁵⁸. Assim, o ciberespaço seria responsável por uma nova sensorialidade que prescindiria do apoio corpóreo, para se realizar na experiência virtual. Da junção perceptiva, da «prontidão», aliada aos recursos do ciberespaço, nasceria essa nova percepção, mais precisa e refinada, chamada de «polissensorialidade do leitor imersivo»¹⁵⁹. Como conclusão, o processo de navegar no ciberespaço se configuraria assim em uma *nova forma de aprender*, que dispensaria a necessidade da presença física e realizaria mais uma etapa da evolução da espécie humana.

O computador segue a trilha da posição da cabeça do participante e continuamente recomputa a visão da cena em uma perspectiva tridimensional correta. Isto cria a perspectiva, a tridimensionalidade e a constância do objeto para o observador. Por enquanto, a ilusão do toque, do cheiro e do paladar ainda não foram simulativamente geradas. Mas a virtualização desses sentidos, mais viscerais do que a visão e a escuta, está em processo de evolução¹⁶⁰.

Logo, o «leitor imersivo», essa criatura do hipertexto, é supostamente parte do processo de evolução [da cognição] humana mediada pela tecnologia. Assim como Pierre Lévy, que postula uma linha evolutiva das identidades através dos espaços, Santaella imagina uma trajetória evolutiva da figura do leitor, definida pelo progresso das tecnologias empregadas no suporte da leitura: o «leitor contemplativo» seria aquele da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da linguagem «expositiva e fixa»; a seu lado, ou antes, à sua frente, o «leitor movente» já seria aquele do mundo em movimento, «mundo híbrido» de misturas e signos, promovidos da revolução industrial e pelo aparecimento dos grandes centros urbanos; a esse, «homem da multidão», a autora contrapõe o «leitor imersivo», que se instituiria nos «novos espaços incorpóreos da virtualidade»¹⁶¹.

Mais cautelosos quanto à defesa explícita do futuro cyborg da humanidade, alguns autores apenas destacam a característica de «não linearidade» do hipertexto como responsável por uma maior autonomia do leitor. A autonomia do «novo leitor» derivaria ainda da flexibilidade de tempo e da oportunidade de transitar por vários espaços diferentes, o que facilitaria a produção de textos, mas isso *desde que o indivíduo* tenha um «alto envolvimento com a sua produção textual e forte participação nas comunidades da Internet»¹⁶².

¹⁵⁸ Ibid., p. 134.

¹⁵⁹ Ibid., p. 136.

¹⁶⁰ Ibid., p. 149.

¹⁶¹ Ibid., p. 19.

¹⁶² Antonio Carlos Xavier. «Leitura, texto e hipertexto», in Marcuschi, Luis Antonio e Xavier, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.p.176.

2.3.5 Possíveis limites da educação, autonomia e democracia no ciberespaço

Em perspectiva radicalmente diferente, Ilan Gur-Ze'ev coloca sob suspeição a afirmação de um caráter supostamente democrático do ciberespaço – que, segundo ele, na verdade encobriria a introdução de um tipo de educação que, manipulado pelas elites econômicas, usa a tecnologia para encobrir os efeitos de um processo educativo homogeneizado.

No interior do ciberespaço, com tecnologias de realidade virtual, a Internet, os «moos» e assemelhados reproduzem certo tipo de representação – na qual só há espaço para diversidade, contingência, temporalidade, fluidez, hibridez e espetáculo «horizontais» – que prosperam enquanto apóiam com eficiência a ulterior produtivização do sistema. Como tal, o ciberespaço rivaliza com todas tentativas tradicionais de eternizar, mistificar ou desmistificar a realidade e permite um novo tipo de educação modeladora. Para nós, eis aqui a educação modeladora mais avançadamente niilista que já ameaçou a humanidade¹⁶³.

Gur-Ze'ev descreve a euforia dos textos que proclama a pretensa liberdade e autonomia democráticas do sujeito no ciberespaço como um engodo, que na verdade ajuda a obscurecer as relações de poder na sociedade e cria um «consumidor-produtor efetivo no mercado capitalista». Mas, muito pelo contrário, analisa o autor, o ciberespaço se estaria estabelecendo como um local de repetição, de «mesmice»; o sujeito (usuário) seria cada vez mais seduzido pela satisfação imediata de suas «necessidades», em um ambiente que desconsidera ou pasteuriza a alteridade. O ciberespaço parece, então, ser capaz de arrefecer as angústias e frustrações do sujeito, dando em troca um «prazer» que não precisa da relação com o outro para ser efetivado. Sujeitos que funcionariam como partes de uma «máquina do prazer».

O elemento constituinte do ciberespaço é a mesmice, que se camufla como diversidade infinita, «diferença» e contingência. Não há espaço para diálogo, quando o sistema simula manifestar total abertura e, assim, o fim da alienação e opressão; daí que a luta contra a opressão ou a busca de transcendência, pelo «totalmente outro» ou pelo «não-ainda» apareçam como ingênuas, obsoletas ou até opressoras. No entanto, a «abertura» e a «liberdade de escolha» ou a autoconstituição, que o ciberespaço finge realizar, atualizam um infinito que é totalmente diferente daquele a que se referiam Kierkegaard, Rosenzweig, Adorno ou Lévinas: é uma abertura que contém um infinito quantitativo, não um infinito qualitativo. Nela, a mesmice veste as roupas da abertura à «diferença» – mas só enquanto parte e parcela do sistema e de sua lógica interna... O ciberespaço como uma máquina do prazer garante a impossibilidade da busca erótica pelo diálogo, pois a Utopia já foi alcançada e efetivada. Agora somos convidados apenas a consumir seus prazeres e empurrar sua efetivação nas fronteiras infinitas da mesmice¹⁶⁴.

¹⁶³ Ilan Gur-Ze'ev. *É possível uma educação crítica no ciberespaço?* Disponível em: <http://www.unimpb.br/revista/comunicar/vol%2002/atr4.pdf>. Acesso em 17/10/2008, p.89.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 12.

Além das observações de Gur-Ze'ev, as considerações de Luís Cláudio Dallier Saldanha são também muito oportunas para o debate sobre a autonomia e democracia no ciberespaço. O autor questiona os argumentos daqueles que defendem incondicionalmente o ciberespaço como lugar «livre da opressão», representado pela «não linearidade» do hipertexto.

Dallier Saldanha posiciona-se contra os apologistas da «liberdade ilimitada no ciberespaço», que acreditam que a livre associação através dos links do espaço virtual permitem a quebra da hierarquia entre autor e leitor, assim como a superação da «autoridade» tradicionalmente investida na figura do mestre – obra de uma estrutura tecnológica que tornaria o aluno capaz da «construção autônoma de um conhecimento emancipador».

O poder pedagógico do hipertexto, labirinto que abriria possibilidades de percursos plurais, se manifestaria na superação da autoridade do autor, na própria dissipação da distinção ou da hierarquia entre autor e leitor, nas transgressões e escolhas realizadas por meio de leituras múltiplas em textos não-lineares e destituídos de autoridade e, ainda, através de uma subjetividade que conquistaria a liberdade e desenvolveria a criatividade. Tudo isso se daria graças ao colapso da figura opressiva de um detentor ou centro autorizado do saber, muitas vezes identificado com o próprio livro e o professor convencionais¹⁶⁵.

Saldanha discorda da «autoria» que seria possibilitada pelo mundo virtual e questiona a própria possibilidade do processo de autonomia ser derivado da tecnologia. O autor argumenta que não raramente os usuários acabam desorientados e imersos em uma gigantesca massa de informações, confusos entre estímulos variados do ciberespaço. Navegando de um *link* a outro e encontrando um enorme leque de possibilidades como notícias, entretenimento, *blogs*, salas de encontro das mais variadas orientações e mais um sem números de outras «portas», o que garantiria o «encontro com o outro» se o próprio usuário encontra-se perdido?

No entanto, cabe indagar em que medida é possível a experiência autêntica de um sujeito que, não passando de um usuário desorientado no caos de informações e estímulos da rede, se reconheça verdadeiramente perdido em relação ao Outro ou a si mesmo. Mais ainda, é preciso questionar as possibilidades de realização de uma subjetividade que experimente o encontro com o Outro e a construção autônoma de um conhecimento emancipador¹⁶⁶.

O autor argumenta que os procedimentos de navegação não podem ser vistos como construtores de uma nova sensibilidade que promove, pela mobilidade e interatividade, uma espécie de «democracia direta» de todos com todos na rede. Essa suposta interatividade poderia ser no máximo uma adequação aos programas elaborados para fins de consumo –

¹⁶⁵ Cf. Luís Cláudio Dallier Saldanha. *Subjetividade no ciberespaço ou a aprendizagem nos labirintos do hipertexto*. Revista @mbienteeducação, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: http://www.cidadespedubr/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: 10/10/2008 p. 1.

¹⁶⁶ Ibid.

nesse caso, o ciberespaço realizaria o inverso do que promete, ajudando de fato a reforçar a passividade e a submissão do usuário ao ambiente virtual.

O caráter labiríntico do hipertexto, associado tanto aos riscos de se perder no ciberespaço quanto aos ganhos de percursos plurais e imprevisíveis, pode até oferecer a ilusão de uma subjetividade que se enriquece com escolhas e aprendizagens livres de determinações e instruções cerceadoras. Entretanto, não se pode fechar os olhos para o perigo de se ter no hipertexto uma liberdade de escolha reduzida a programas e a possibilidades pré-determinadas¹⁶⁷.

Além de relativizar a questão autoral nos ambientes virtuais, Saldanha faz um importante alerta contra a euforia desmedida da utilização das TIC na educação: sem negar a importância das ferramentas digitais, analisa que as tecnologias da informação não terminaram com as relações de força do capital, sendo importante analisar criticamente o sentido da utilização das TIC na educação, sob os aspectos políticos e econômicos.

E, para começar, como a EAD online foi especialmente investida pela iniciativa privada, sendo oferecida como um «produto» pelas diversas empresas que disputam mercado é impossível desconhecer que seu papel é o de contribuir, nesses contextos, para a maximização dos lucros. A preocupação com a nova modalidade recairia sobre a qualidade dos cursos oferecidos, que podem sucumbir à lógica da substituição da qualidade pela premência da lucratividade, utilizando pessoal não qualificado e estruturas insuficientes para o oferecimento dos cursos. Sob esse aspecto estritamente econômico, é possível concluir que esse risco não é, evidentemente, uma exclusividade da nova modalidade; mas, por outro lado, é inegável que ele pode aí apresentar-se com mais vigor, posto há uma maior «flexibilidade» nas relações de trabalho na EAD online¹⁶⁸.

Do ponto de vista político, a interrogação fica por conta do modelo de subjetividade preconizado pela nova modalidade. Um modelo de educação voltado para valores como a «competitividade» e o isolamento de um indivíduo que deve se construir como «auto-suficiente» não parece contribuir mais para a formação de uma sociedade democrática do que os antigos modelos *tecnicistas* já contribuíram no passado. Conhecemos os desdobramentos negativos da supervalorização do individualismo em nossa sociedade e, segundo Saldanha, corre-se o risco de um aprofundamento do isolamento do indivíduo em uma sociedade «fragmentada» com o uso inconseqüente das TIC na educação.

¹⁶⁷ Ibid., p.6.

¹⁶⁸ Inajara Viana de Salles Neves; Selmar Fernando Fidalgo. *Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino*. Disponível em http://www.senepc.fctmg.br/galerias/Arquivos_senepc/mais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf. Acesso em 02/07/2009.

O ciberespaço precisa ser entendido e integrado ao contexto educacional levando-se também em conta sua relação com o processo de globalização do capital, com o modelo da inserção competitiva no mercado e, ainda, com o risco de uma subjetividade reificada e fragmentada¹⁶⁹.

Ainda em relação à utilização dos recursos do ciberespaço pela educação, Saldanha salienta que é fundamental a construção do diálogo com o outro e não apenas com os programas de computador. A relação com o outro é que pode preservar uma convivência saudável com as diferenças individuais, pois mesmo que não exista um isolamento radical na rede, em função das numerosas possibilidades de conexão, essa relação deve ser mais qualitativa e não automatizada.

Se, entretanto, não se está isolado na rede, há que se qualificar o tipo de relação ou diálogo que tem lugar no ciberespaço. Se o «estar junto virtual», que se dá por meio de uma infraestrutura informática, não priva o usuário de algum tipo de contato com o outro, essa co-presença virtual não pode, todavia, garantir a realização de todas as variáveis que compõem o encontro presencial e a percepção de nuances das subjetividades implicadas nesse encontro¹⁷⁰.

O autor considera que o exemplo mais claro da importância do contato presencial, em qualquer tipo de educação, pode ser constatado pela própria existência dos *pólos presenciais* na EAD online. Os pólos presenciais tentariam minimizar os problemas causados pela falta de um contato presencial entre os envolvidos naquele processo, atenuando igualmente os obstáculos enfrentados pelos alunos na relação com o professor no espaço virtual¹⁷¹.

O autor não desqualifica, porém, as possíveis contribuições da EAD online para uma formação de qualidade; não apresenta os argumentos que evidenciam o distanciamento e a passividade dos alunos nos atuais modelos disponíveis da nova modalidade de ensino com o objetivo de simplesmente rejeitá-la. Sua intenção manifesta é a de contribuir para o aprofundamento do debate sobre as possibilidades de emancipação do sujeito no ciberespaço.

Mas as relações no ciberespaço, em que pese toda crítica à sua vinculação a um sistema reificante, poderiam ser redimidas diante da consciência da necessidade de emancipação no próprio ciberespaço e, ainda, da busca do Outro, da alteridade, e não apenas de informações ou subjetividades parceladas¹⁷².

E termina:

A aprendizagem no contexto do ciberespaço deve, assim, ir além de procedimentos que não passam, às vezes, de mera conectividade com textos, com informações ou mesmo com o Outro. É preciso encontrar o outro, e não apenas conectá-lo; é preciso selecionar e editar

¹⁶⁹ Ibid., p.7.

¹⁷⁰ Ibid. p. 7.

¹⁷¹ Ibid. p.8.

¹⁷² Ibid.

criticamente as informações, e não somente acessá-las; é preciso construir o conhecimento no diálogo com os textos e com a alteridade do Outro, e não apenas buscá-lo¹⁷³.

Os argumentos de Saldanha parecem muito oportunos para o debate sobre a utilização dos recursos das novas tecnologias pela educação, pois, conforme é compreendido aqui, a possibilidade de construção da autonomia no ciberespaço pressupõe necessariamente a criação de um ambiente virtual que suporte as possibilidades de encontro com o outro.

As apostas otimistas na estrutura «revolucionária» da hipermídia, encarada como guardiã do movimento democrático da sociedade apresenta-se como duplamente enganosas: primeiramente, por caracterizar a democracia como um caminho natural e necessário que a sociedade deve percorrer; e, em segundo lugar, por realimentar o mito da razão controladora e a falta de compromisso com a «totalidade do pensável»¹⁷⁴, isso é, com as interrogações capazes de alimentar o nosso pensamento.

Pensar no movimento democrático como sustentado pela estrutura da hipermídia parece uma redução do campo social-histórico a um conjunto determinado de possibilidades – todas elas obviamente sustentadas pela técnica. Entendida como instrumento da democracia direta, a hipermídia apenas reforça a idéia de que existe uma potencialidade democrática latente que pode ser colocada em ato pelo auxílio da tecnologia. E, transferida essa idéia para educação, parece que a hipermídia potencializaria habilidades igualmente latentes de cada aluno.

A definição da educação como processo que potencializa as «habilidades e competências» naturais de cada indivíduo é sem dúvida a mais tradicional entre todas as que a reflexão humana já produziu; no entanto, ela só faz ocultar a realidade de um processo de autocriação sem o qual não é possível falar em educação do sujeito. Mas, entendida como espaço de *autocriação*, a educação exige a troca entre os sujeitos, exige uma saída de si, exige o processo de socialização.

A educação, entendida como criação, não é um conjunto de «habilidades e competências» preexistente e em estado de latência, à espera de ser colocado em ato; ela é uma atividade de *autoformação* permanente, que toma como base o que ainda não existe, ou seja, a própria autonomia.

¹⁷³ Ibid.

¹⁷⁴ A ocultação da criação humana é alimentada pela redução do social-histórico à dimensão conídica. Dimensão de determinação, das leis naturais. “A filosofia, por outro lado, é o compromisso com a totalidade do pensável”, isto é, com aquilo que pode ser pensado, que ainda será criado. Cf. Cornelius Castoriadis. «Feito e a ser feito», in *Encruzilhadas do Labirinto V*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 17.

A autonomia é, pois, ponto de partida e de chegada de um processo de interrogação permanente e de uma constante prática de deliberação, que caracterizam a educação como uma atividade que não pode ser determinada. Como as deliberações de que resultam o projeto educativo não podem se apoiar, como se dá com os fenômenos físicos, em leis naturais, não há como «explicar» ou prever seus efeitos: não obstante o conhecimento científico que possamos possuir acerca de múltiplas dimensões do humano, não é possível determinar antecipadamente os resultados da educação.

Assim, define-se, pela existência mesma da educação como um enigma ineliminável, o papel da filosofia da educação como exigência de interrogação que, antes de ser seu monopólio, é tarefa de autocriação individual e coletiva que tem como ponto de partida e como fim a emancipação humana¹⁷⁵.

Sustentada apenas pelo referencial da técnica, a educação no ciberespaço não parece conceder nada à autonomia do sujeito. A educação, pensada como um conjunto de procedimentos técnicos e sustentada por uma variedade de métodos que pretendem resolver problemas e aumentar a eficiência do fazer educativo, perde o seu cerne: a criação.

No que compete, no entanto, à educação, a afirmação que sua atividade não pode ser entendida como mero terreno de aplicação de teorias ou de técnicas, isto é, como um domínio *aplicado*, apóia-se em, pelo menos, dois argumentos que falam por si sós: o aluno e o professor. Limitado, ocultado, obstruído que seja, esse poder criador se manifesta ainda, e o que nele resiste ainda é suficientemente expressivo e manifesto, suficientemente resistente para atuar como uma espécie de denúncia espontânea da tecnocracia educacional¹⁷⁶.

Como criação, a educação não pode estar reduzida aos procedimentos técnicos, que procurariam extrair do aluno o conhecimento nele latente, por uma única razão: não há nada para ser atualizado nesse sentido. Não queremos negar que o aluno possua conhecimentos provenientes do seu processo de socialização, mas afirmar que o que está em jogo na educação é a própria autonomia humana, o poder criador do humano. Entendida como *autoformação*, a educação precisa da autonomia para que o aluno realize as suas intervenções e se forme constantemente. Por outro lado, o processo de *autoformação* não está assentado em uma dinâmica prospectiva, através da qual o aluno aprenderá sozinho, atualizando um conhecimento previamente inscrito em sua alma. Esse poder criador não é uma potência a ser atualizada, não se trata de um conjunto predefinido, mas de uma capacidade de fazer existir algo que ainda não está lá.

¹⁷⁵ Lílían do Valle. *Os enigmas da Educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2002, p. 275.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 270.

Já, pois, que a liberdade, ou antes, a autonomia humana não implica que a educação deve se entender como simples atualização das faculdades do indivíduo, como ativação de uma potencia que preexistiria, como atualização de algo que podemos definir *a priori*, como um poder ser determinado de antemão, como então defini-la? Como atualização, propõe-nos Castoriadis, de um *poder poder ser* (itálicos da autora) ¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Ibid., p. 271.

3 O PROFESSOR E O ALUNO NA EAD ON-LINE

Quem permanece na situação infantil é o conformista ou o apolítico: pois aceita a lei sem discuti-la e não deseja participar da sua formação.
Cornelius Castoriadis

Para realizar os objetivos que são os seus, o presente estudo propõe-se a refletir sobre as *características do modelo de formação humana* que, emergindo dos documentos oficiais e da farta literatura que vem sendo produzida para introduzir a EAD on-line nos cursos superiores públicos e privados no país, parece apresentar-se atualmente como alternativa, senão para a completa substituição dos modelos e parâmetros de formação presencial, ao menos para sua drástica redução, ali onde razões de ordem econômica e social impedem a ampliação do modelo tradicional.

Interessa, em particular, investigar, nas definições de professor e de aluno, tanto quanto de suas «competências» e atribuições no processo formativo, as *bases antropológicas* colocadas em jogo; e, na coerência dessas disposições com os princípios e ferramentas metodológicos adotados, bem como com os fins declarados e as expectativas registradas, como e até que ponto a proposta de formação em ambientes virtuais, tal como atualmente formulada, pode ser considerada, do ponto de vista do projeto de autonomia humana¹⁷⁸ uma nova e mais fecunda proposta de formação ou, ao contrário, como um simples prolongamento que, na verdade, agrava os vícios das tendências anteriores.

Este capítulo se ocupará, inicialmente, da apresentação da EAD no Brasil, procurando situar historicamente seu aparecimento e posterior desenvolvimento até a instituição da EAD on-line, que incorporou as novas tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Em seguida, irei analisar nas definições de professor e aluno expostas nos documentos oficiais e nos escritos acadêmicos especializados, os argumentos utilizados para sustentar a EAD on-line como uma nova modalidade educacional capaz de incentivar a maior autonomia do aluno.

¹⁷⁸ Estamos nos referindo ao conceito desenvolvido por Cornelius Castoriadis (*passim*), em suas obras.

3.1 A EAD on-line no Brasil

A existência de práticas de EAD já é muito antiga, presentes mesmo na antiguidade clássica (ou mesmo antes: a rigor, a qualquer momento a partir da invenção da escrita), quando já eram usadas cartas «com o objetivo de provocar a aprendizagem em discípulos fisicamente distantes»¹⁷⁹. As cartas foram um dos recursos mais utilizados para promover a EAD até o início da modernidade.

Os primeiros registros de objetivação das práticas de EAD, que passam a estar voltadas para a capacitação técnico-profissional, parecem datar do século XVIII, caracterizando um ensino ministrado por meio de meio de correspondência escrita, amplamente anunciado em jornais¹⁸⁰. Mas, segundo Teresinha Saraiva, a primeira iniciativa de «institucionalização» da EAD, já entendida em sua acepção «moderna», de formação técnica (com a criação de uma instituição especificamente voltada para essa modalidade de ensino) foi registrada na cidade de Berlim, em 1856, quando Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criam a primeira escola de línguas por correspondência¹⁸¹. Em seguida, algumas universidades européias e norte-americanas incluíram a nova metodologia como mais uma alternativa para suas atividades acadêmicas – como foi o caso da Universidade de Wisconsin (EUA) e Oxford (Grã-Bretanha)¹⁸².

Durante o século XX, o rápido desenvolvimento e difusão de novos recursos tecnológicos – e, em particular, o rádio – imprimem outro ritmo aos avanços da EAD, permitindo uma significativa ampliação de seu raio de ação:

Em meados do século passado, as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, ofereceram cursos de extensão. Depois vieram a Universidade de Chicago e de Wisconsin, nos EUA. Em 1924, Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã por Correspondência de Negócios (Bytwert e Diehl). Em 1910, a Universidade do Queensland, na Austrália, inicia programas de ensino por correspondência. E, em 1928, a BBC começa a promover cursos para a educação de adultos usando rádio¹⁸³.

¹⁷⁹ Teresinha Saraiva. *Educação a Distância no Brasil: lições de história*. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996.p.17. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile1048/950>. Acesso em 29/01/2009.

¹⁸⁰ «Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distancia foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na *Gazette de Boston*, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos». Cf. Ivônio Barros Nunes. «A história da EAD no mundo», in Litto, Frederic M. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008. p. 3.

¹⁸¹ Teresinha Saraiva, op. cit., p. 18.

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Ivônio Barros Nunes, op. cit., p.3.

Em seguida, a partir de 1939, as técnicas de EAD foram incorporadas aos esforços de guerra e posterior reconstrução da Europa: a Segunda Guerra Mundial criou a necessidade de rápido treinamento de recrutas para funções técnicas indispensáveis para os esforços belicosos; e, com o final dos combates, tornou-se imperiosa a capacitação profissionalmente de milhões de europeus que, devido à destruição causada pelo conflito mundial nas áreas rurais, migraram do campo para as cidades¹⁸⁴.

Porém, já nos primeiros anos da segunda metade do século, a televisão se converteria em meio privilegiado de comunicação de massas. Juntamente com a popularização de técnicas derivadas (videoteipe, filmes etc.) a televisão revolucionaria a EAD a partir dos anos de 1960 e 1970. Mas foi mais recentemente, com o barateamento da tecnologia dos micro-computadores e a invenção da internet, no início dos anos de 1990, que tornou-se possível desenvolvimento de «megaestruturas» para o oferecimento de cursos de EAD pelo mundo, fazendo aparecer verdadeiras «megauniversidades». Estima-se que atualmente essas instituições possam facilmente atingir cifras da ordem de 100 mil alunos:

Entre as universidades que atendem mais de 100 mil alunos, além das já citadas [Universitas Terbuka, na Indonésia, Open University, na Grã-Bretanha e a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (Uned)], há ainda a universidade da África do Sul (que antes se chamava Universidade do Cabo da Boa Esperança e foi fundada em 1873), que tinha 130 mil alunos em 1995; a Sukhothai Thammathirat Open University, da Tailândia, criada em 1978; a Anadolu University, do Irã, criada em 1978; e o Centro Nacional de Ensino a Distância da França, criado em 1939, que mantém programas de todos os níveis de ensino. As 11 principais universidades com mais de 100 mil estudantes, que têm como principal modalidade de ensino a educação a distância, atendem aproximadamente 3 milhões de estudantes¹⁸⁵.

O modelo de EAD construído pela *Open University* da Inglaterra parece ter influência em todos os cursos do gênero; e, de fato, essa instituição é frequentemente apresentada como «[...] um marco e um modelo de sucesso desde de 1969 até os dias de hoje»¹⁸⁶. Em 1997, a Open University já contava com 20.000 alunos online¹⁸⁷, e até o início do século XXI já havia formado mais de 2 milhões de alunos¹⁸⁸.

¹⁸⁴ Ibid.

¹⁸⁵ Ibid. p. 7.

¹⁸⁶ Márcia Aparecida Figueiredo Caçador; Nilza Teresa Rotter Pelá e Yolanda Dora Martinez Évora. *Educação à Distância: aprendizado contínuo, uma visão do futuro*. Disponível em: <http://telemedicina.unifesp.br/pub/SBIS/CBIS2004/trabalhos/arquivos/288.pdf>. Acesso em 31/01/2009.

¹⁸⁷ Cf. Elisa Wolyneć. *Ensino à distância usando a Internet*. Disponível em: http://www.techne.com.br/artigos/ArtEdu_EnsinoDistancia.pdf. Acesso em 31/02/2009.

¹⁸⁸ Cf. Marta de Campos Maia Fernando de Souza Meirelles. *Educação à distância: o caso open university*. *RAE-eletrônica*, Volume 1, Número 1, jan-jun/2002. Disponível em: http://www.techne.com.br/artigos/ArtEdu_EnsinoDistancia.pdf. Acesso em 31/02/2009.

No Brasil, a EAD teria, segundo o entendimento de alguns autores, surgido ainda no final do século XIX, por iniciativa de imigrantes que precisavam aprender técnicas agrícolas e obtiveram instrução por correspondência¹⁸⁹. Apesar de pioneiras, o caráter fragmentado daquelas iniciativas isoladas não permite que sejam identificadas a qualquer prática duradora de EAD. Parece, assim, ser mais acertado considerar como marco inicial da EAD no Brasil a instalação das «Escolas Internacionais» em solo brasileiro.

Não obstante essas ações isoladas, que foram importantes para uma época em que se consolidava a República, o marco de referência oficial é a instalação das Escolas internacionais, em 1904. [...] os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que estavam procurando empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços¹⁹⁰.

Mas, logo em seguida, o desenvolvimento da EAD no Brasil foi beneficiado pelo surgimento e popularização do rádio. Logo no início dos anos de 1920, surgia a *Radio Sociedade do Rio de Janeiro* e, com ela, muitos programas educativos começaram a ser veiculados; em 1937, com a criação do *Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação*, um número significativo de programas educativos passou a ser transmitidos pelo rádio¹⁹¹. Assim, até a chegada, algumas décadas mais tarde, da televisão, essa mídia tornou-se dos mais importantes canais da EAD no Brasil. Mas, a partir daí, a situação transformou-se rapidamente:

A televisão para fins educacionais foi usada de maneira positiva em sua fase inicial e há registros de vários incentivos no Brasil a esse respeito, especialmente nas décadas de 1960 e 1970. Coube ao Código Brasileiro de Telecomunicações, publicado em 1967, a determinação de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão, bem como pelas televisões educativas. [...] Dois anos mais tarde, em 1969, foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que previa a utilização de rádio, televisão e outros meios aplicáveis. [...] Em 1972, é criado o Programa Nacional de Teleducção (Prontel), que teve vida curta, pois logo em seguida surgiu o Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê) como órgão integrante do Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura. No início da década de 1990, as emissoras ficaram desobrigadas a ceder horários diários para transmissão de programas educativos [...] ¹⁹².

¹⁸⁹ Cf. Karla da Silva Costa e Geniana Guimarães Faria. *EAD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial*. Relatório de Pesquisa CNPQ. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>. Acesso em 30/01/2009.

¹⁹⁰ Cf. João Roberto Moreira Alves. *A história da EAD no Brasil*. ALVES, in Litto, Frederic m. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008. p. 9.

¹⁹¹ Principalmente no final dos anos de 1960 e início de 1970, alguns projetos radiofônicos alcançaram praticamente todo território nacional, como aconteceu com a programação educativa da «Fundação Padre Anchieta, criada em 1967, pelo Estado de São Paulo» e o «Projeto Minerva, criado em 1970», que difundia a «concepção educacional» do Governo Militar de 1964. Cf. Claudia Guerra Monteiro. *O papel educativo dos meios de comunicação*. Disponível em: http://www.ipv.pt/forumedia/3/3_fi3.htm. Acesso em: 27/03/2009.

¹⁹² *Ibid.*, p. 10.

Em razão do forte interesse e da intensa participação de grupos privados, a EAD no Brasil conta até hoje com instituições que iniciaram suas atividades no final da década de 1930 e início da década de 1940, como é o caso do *Instituto Monitor*¹⁹³ (1939) e do *Instituto Universal Brasileiro*¹⁹⁴ (1941). Só esses dois institutos somam uma enorme massa de alunos que já passaram pelos seus cursos durante mais de cinco décadas de funcionamento¹⁹⁵, cursos esses voltados para a formação técnico-profissional.

As iniciativas de implantação da EAD no Brasil durante a década de 1970 ficaram marcadas pelos projetos da *Universidade Federal de Brasília*, que foram cerceados pelos governos militares da época, e de algumas instituições privadas, como a *Associação Brasileira de Tele educação (ABT)*¹⁹⁶. A criação de uma instituição nos moldes da *Open University* começou a ser oficializada no Brasil a partir do projeto de lei nº 1.878 em 1974, mas a efetivação de uma «universidade aberta brasileira» ainda não aconteceu. O Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006 preconiza somente o «Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB»¹⁹⁷, que pode ser definido como um consórcio de instituições públicas de ensino superior que utiliza a EAD prioritariamente para a formação de professores da Educação Básica.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional¹⁹⁸.

Esse sistema difere da idéia de «universidade aberta», basicamente porque não aboliu o processo de seleção dos futuros alunos. Além disso, o modelo de universidade aberta implantado no país não está em sintonia com muitas das principais características da «abertura» que, em outros contextos, passou a caracterizar a EAD: não atende adequadamente as exigências da «flexibilidade de horários e locais de estudos», não respeita integralmente a

¹⁹³ Cf. Instituto Monitor. *Quem somos*. Disponível em: <http://www.institutomonitor.com.br/>. Acesso em 31/01/2009.

¹⁹⁴ Cf. Instituto Universal Brasileiro. *O Instituto Universal Brasileiro e o ensino a distância em nosso país*. Disponível em: <http://www.institutouniversal.com.br/historia.asp>. Acesso em 31/01/2009.

¹⁹⁵ Somente o Instituto Universal Brasileiro, desde sua fundação, já formou mais de 3 milhões de alunos e hoje conta com mais de 200 mil alunos inscritos. Cf. Elias de Oliveira Motta. *Educação a Distância*. Disponível: http://www.fe.unb.br/catedra/bibliovirtual/ead/educacao_a_distancia_texto_da_ldb.htm. Acesso em: 02/02/2009.

¹⁹⁶ Cf. João Roberto Moreira Alves. *A história da EAD no Brasil...*, op. cit. p. 11.

¹⁹⁷ BRASIL. *Decreto nº 5.800 de 8 de julho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em 02/02/2009.

¹⁹⁸ Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27. Acesso em 03/02/2009.

«compatibilidade com os diferentes ritmos dos alunos», além de não permitir a « escolha por parte do aluno sobre o que quer aprender (módulos)»¹⁹⁹.

Entre outras iniciativas desenvolvidas a partir da década de 1990 pelas instituições públicas de ensino superior, merecem destaque as ações da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – primeira instituição de ensino superior brasileira credenciada para oferecer cursos de graduação a distancia que, a esse título, exerceu influência sobre vários outros modelos até hoje implantados em contexto brasileiro²⁰⁰.

No país, a EAD on-line teve sustentação legal a partir dos anos 1990, como a promulgação da LDB (Lei 9394/96), que regulamentou a EAD em todos os níveis de ensino.

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005²⁰¹.

Após a regulamentação oficial, desponta com destaque no cenário da EAD on-line o *Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro* – CEDERJ, que foi criado no ano de 2000 e é um consócio que envolve as seis universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro. O CEDERJ vem contribuindo bastante para o atual crescimento da EAD no Brasil: de 2001 a 2005 o número de alunos inscritos no Consórcio passou de 1.660 para 23.000²⁰². O Vestibular 2009.2 para os trinta e três pólos regionais do CEDERJ ofereceu 3.696 vagas para nove cursos²⁰³.

Como podemos notar, o início do século XXI no Brasil apresenta uma «euforia» em relação ao crescimento das vagas da EAD on-line, ao menos por parte das instituições de ensino superior. Além de numerosos cursos de graduação a distância –em 2007 já se contavam 408 cursos superiores em todo o Brasil, distribuídos em 97 instituições e somando 573.959 alunos matriculados²⁰⁴ – desde 2001 a legislação brasileira²⁰⁵ faculta às IES a

¹⁹⁹ Cf. Andreia Inomrato dos Santos. «O conceito de abertura em EAD», in Litto, Frederic m. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008. p. 290.

²⁰⁰ Cf. Beth Rondelli. *EAD: entre a febre e a cautela*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/febre.htm>. Acesso em 04/02/2009.

²⁰¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referências de qualidade para educação superior a distância: versão preliminar*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em 14/05/2009.

²⁰² Cf. Celso Costa. *Licenciaturas a distância – a experiência do CEDERJ*. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo5/apresentacoes/CEDERJ/apres_cederj_ufrgs_junh2005.pdf. Acesso em 03/02/2009.

²⁰³ Cf. Vestibular CEDERJ – *quadro de vagas* – disponível em: <http://www.cederj.edu.br/vestibular/quadro.html>. Acesso em 01/06/2009.

²⁰⁴ Cf. Brasil. INEP. *Censo do Ensino Superior 2007*. Relatório Técnico, p. 19. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 04/02/2009.

conversão de até 20% da carga horária dos cursos de licenciatura e de Pedagogia à modalidade semipresencial²⁰⁶. Considerando-se esses limites, supõe-se que a modalidade já atinja em 2009 um número próximo a 1 milhão de alunos que utilizam as TIC²⁰⁷. O que diferencia esses dois grupos, entre outros aspectos, é que os alunos que cursam as disciplinas semipresenciais – em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) – não optaram pela modalidade da EAD on-line, mas são compulsoriamente inseridos nessas atividades em virtude da adesão das IES à Portaria 4.059 do MEC. Muitas vezes sem conhecimento básico de «usuário» da internet e mesmo sem recursos para comprar e manter um equipamento de informática conectado a web, os alunos das licenciaturas que cursam disciplinas semipresenciais tem como opções os pontos (laboratórios) designados pela instituição que oferece o curso ou algum estabelecimento comercial pago.

Parece prudente ter especial cautela em relação às análises dos dados estatísticos que envolvem a EAD on-line no Brasil, envoltas, em alguns casos, em grande entusiasmo – pois o crescimento do número das vendas de computadores e de acessos a internet não implica, obviamente, uma utilização educacional da web. Além disso, podemos perceber o uso muito diferenciado do computador e da internet entre os alunos de cursos diferentes em uma mesma instituição de ensino. Conforme exposto em uma recente pesquisa.

Os dados referentes à utilização do Computador e da Internet indicaram que a maioria dos alunos matriculados em disciplinas semipresenciais possui computador (69%) e Internet em casa (66%), local em que utilizam prioritariamente estas ferramentas. Além disso, observou-se que a maioria dos alunos (60%) acessa a rede com conexão de banda larga²⁰⁸.

Os alunos que usam o computador e a internet em casa, com conexão de banda larga, a maioria na pesquisa aqui tomada como exemplo, representam uma pequena parcela dos

²⁰⁵ Cf. Brasil. Portaria no. 4059, de 10 de dezembro de 2004. Substitui a portaria 2.253/01 que normatizava os procedimentos de autorização para a oferta de disciplinas na modalidade não-presencial em cursos de graduação reconhecidos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 11/07/2009.

²⁰⁶ Não existem, até o momento, dados oficiais sobre o número de IES que utilizam disciplinas semipresenciais (ou não-presenciais), pois, o próprio Ministério da Educação aboliu o credenciamento das IES para a aplicação da portaria 4.059, fato comemorado por aqueles que vêem nesse ato «um voto de confiança nas universidades, centros universitários e faculdades». Cf. João Roberto Moreira Alves. *A história da EAD no Brasil...* op. cit. p. 12.

²⁰⁷ Segundo o último Censo do Ensino Superior (2007), o número de matrículas nos cursos de graduação presencial atingiu 4.880.381; desse total, 388.350 são alunos de Pedagogia. Considerando que em 2006 o Brasil já contava com 3.499 cursos de licenciatura, somando os alunos da EAD, mais os de pedagogia e licenciaturas, podemos estimar – na ausência de dados oficiais sobre o tema- que tenhamos aproximadamente 1 milhão de alunos utilizando as TIC no Ensino Superior do Brasil em 2009. Cf. Simone Aparecida Grisi de Oliveira Leite e Graziela Giusti Pachane. *Licenciaturas no Brasil: estado-da-arte e evolução estatística por cursos entre 1997 e 2007*. Anais do XIII Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas - 21 e 22 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.puc-campinas.edu.br/pesquisa/ic/pic2008/resumos/Resumo/{C8636348-8501-4009-91CE7D396EB90310}.pdf>. Acesso em 09/07/2009.

²⁰⁸ Leila Navaro e Tais Giannella. *O perfil dos alunos matriculados em disciplinas semipresenciais e as suas percepções sobre a modalidade de educação à distância: a experiência da Universidade do Grande Rio (Duque de Caxias – RJ)*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/510200860124PM.pdf>, p.5.

alunos das licenciaturas da instituição analisada e, mesmo assim, estão concentrados (55% dos respondentes) em apenas três cursos.

Do total de 6253 alunos matriculados em disciplinas semipresenciais no período de coleta dos dados, 1616 (26%) responderam o questionário. Dentre os respondentes, a maioria dos alunos pertencia ao curso de Administração (25%), seguido pelos cursos de Enfermagem (19%) e Ciências Biológicas (11%). Este quadro é compatível com o esperado, já que estes são, respectivamente, os cursos com maior número de alunos matriculados em disciplinas semipresenciais. Vale notar que os alunos de Ciências Biológicas foram os que proporcionalmente mais responderam ao questionário (76%)²⁰⁹.

Mesmo com um universo restrito (apenas 26% do total de alunos), já que a pesquisa não trabalhou com amostragens, seus dados podem demonstrar a adesão dos alunos à disciplina semipresencial e a EAD on-line como opção de ensino, pois segundo o entendimento dos autores da referida pesquisa, «o índice de rejeição à EAD não é tão alto» e provavelmente pode ser o resultado do desconhecimento dos alunos sobre as virtudes da modalidade.

Assim, acredita-se que as percepções negativas dos alunos sobre a EAD possam estar mais relacionadas à falta de vivência nessa modalidade do que a um julgamento de sua qualidade e eficiência para o processo educativo²¹⁰.

No entanto, os dados podem também esconder os motivos pelos quais a maioria dos alunos (74%) não respondeu aos questionários: se por rejeição assumida à modalidade, dificuldade de acesso, ou por outras razões. De qualquer modo, a pesquisa revela que, do universo de «respondentes» – usuários residenciais com conexão de banda larga em sua maioria – 45% deles, « se pudesse optar, escolheria cursar a sua disciplina na forma presencial»²¹¹.

Em relação ao interesse dos alunos brasileiros de modo geral pela EAD on-line, os últimos dados oficiais que temos acesso (Censo do Ensino Superior 2007) não comprovam nenhuma «euforia» pela modalidade, pelo menos não na proporção pretendida pelas IES. Apesar de um grande crescimento registrado nos primeiros anos do século XXI, o número de vagas ociosas nos cursos de EAD em 2007 chegou a mais de um milhão.

O número de vagas oferecidas em 2007 chegou a quase o dobro das oferecidas em 2006, com um aumento de 89,4%, ou seja, uma oferta de 727.520 vagas a mais. O crescimento no número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período registrou-se uma variação de 6.314% no número de vagas ofertadas. Contudo, até o momento do censo 2007, o número de inscritos e o número de

²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ Ibid., p.9

²¹¹ Ibid., p.8.

ingressos não acompanhou o mesmo ritmo de crescimento. Enquanto em 2006 foram registrados 0,53 candidatos para cada vaga, no ano posterior, essa relação foi de 0,35²¹².

3.2 Orientações pedagógicas da EAD on-line no Brasil

A «necessidade» de «novos» princípios pedagógicos para significar a EAD on-line no Brasil é defendida por grande parte dos autores como uma estratégia capaz de adaptar a educação às novas exigências da «sociedade global», caracterizada como uma «era tecnológica»²¹³. Esses mesmos autores analisam o crescimento da modalidade como um «fenômeno fomentado pela economia da informação e do conhecimento, que coloca como desafio a criação de ambientes de ensino-aprendizagem apropriados ao novo contexto e aos novos tempos»²¹⁴. A elucidação sobre os modos como essa nova «era tecnológica» pode ser «configurada» para as exigências de formação do aluno em uma sociedade cada vez «flexível», parece ser uma tarefa ainda bastante desafiadora. Mas ela vai bem além da mera verificação daquilo que está instituído e mais ainda da simples constatação fatalista do poder das leis econômicas que estariam exigindo a modelagem de um «novo» tipo antropológico.

É importante salientar também que não podemos entender que todos os cursos de EAD on-line no Brasil tenham a mesma proposta, estruturas ou metodologias idênticas²¹⁵. Obviamente, existem iniciativas com estruturas diferentes que preconizam princípios metodológicos e objetivos muito divergentes entre si; podemos encontrar concepções rígidas e repetitivas de cursos («broadcast»), passando pela simulação dos ambientes de aprendizagem («virtualização da sala de aula»), até a formação de uma rede de relacionamento online («estar junto virtual») ²¹⁶.

Por todas essas razões, parece muito importante procurar indicações sobre as *novas* orientações pedagógicas preconizadas como fundamentais para o desenvolvimento da EAD

²¹² Cf. Brasil. INEP. *Censo do Ensino Superior 2007*. Relatório Técnico. op. cit., p. 19.

²¹³ Ymiracy Nascimento de Souza Polak e Rodrigo Augusto Ayres. *Perfil do candidato aos cursos de Graduação em EAD*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/514200721215PM.pdf>. Acesso em 20/04/2009.

²¹⁴ Isabel Rodriguez. *Teoria x EAD x Tempos Velozes*. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, Janeiro. 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc2005_Teoria_Ead_Tempos_Velozes_Isabel_Rodriguez.pdf. Acesso em 30/03/2009. p.2.

²¹⁵ Cf. Oreste Petri. *Bases epistemológicas em construção na Educação a Distância*. Disponível em: http://arquiteturaspedagogicas.pbworks.com/f/Oreste_EaD_bases_conceituais.pdf. Acesso em 14/05/2009.

²¹⁶ Alexandre Farbiarz e Jaqueline Farbiarz. *Educação a distancia online: a dicotomia no ciberespaço*. Disp. em: <http://www.cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Alexandre%20Farbiarz%20e%20Jackeline%20Farbiarz.pdf>. Acesso em 05/05/2009.

on-line, com o objetivo de contribuir para o debate sobre o tema da construção da autonomia do aluno.

3.2.1 EML – a defesa de um «metamodelo» para EAD on-line

Boa parte da literatura especializada sobre a EAD on-line – especialmente aquela que se produz a partir da comercialização de propostas educacionais a distância²¹⁷ – defende que, para adequar a educação como os «novos tempos», as teorias pedagógicas já existentes devem ser adaptadas a «um novo modelo de processamento da informação, baseado na comparação da mente humana com a estrutura básica de funcionamento de um computador»²¹⁸. Nisso, ao que parece, consistiria o diferencial a ser ainda explorado na educação. No entanto, para a efetivação desse novo sistema de ensino-aprendizagem mediado e organizado segundo a lógica cibernética, existiria a necessidade de uma padronização, de um «consenso pedagógico», já supostamente materializado na construção dos chamados «metamodelos estruturais para a aprendizagem». Esta é pretensão do EML – sigla para *Educational Modeling Language* – que tenta circunscrever uma ampla gama de «processos e modelos pedagógicos» de modo a atingir a uma padronização didático-pedagógica da educação em ambientes virtuais de aprendizagem.

No entanto, segundo ainda os defensores do metamodelo, sua consolidação ainda dependeria da adaptação das teorias pedagógicas – de toda e qualquer teoria, quer sigam Pavlov, pretendam amparar-se nas formulações de Vygotsky ou ainda em propostas mais contemporâneas – aos instrumentos didáticos do ambiente virtual de aprendizagem baseado na EML²¹⁹. Esta última exigência parece indicar que a defesa dos metamodelos para a educação online pode esconder ou anunciar a insidiosa tese de que a tecnologia resolve, por homogeneização, todos os intrincados problemas e as difíceis decisões que caracterizam o processo de subjetivação necessário a qualquer tipo de educação. Além disso, está implícito que os programas digitais são tomados como parâmetro e objetivo final de toda ação educativa, já que, frente às possibilidades técnicas, todas as teorias acabam, na verdade, por equivalerem-se, todas mostrando-se ademais plenamente compatíveis e adequáveis a um só

²¹⁷ Muitas dessas empresas reunidas na ABED (Associação brasileira de educação a distância): <http://www.abed.com.br>

²¹⁸ Andrea Filatro. «As teorias pedagógicas fundamentais da EAD», in Litto, Frederic M. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008, p. 97.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 101.

modelo – imagina-se que, caso contrário, seria a própria validade dessas teorias que estaria ameaçada.

O EML se apóia basicamente na analogia entre a educação e o jogo. Disposta como uma competição e beneficiando-se das múltiplas possibilidades de simulação, a educação, feita exemplar entre outros de um jogo eletrônico, permitiria que o aluno-jogador fosse avaliado pelo próprio sistema computacional. A «objetivação» da prática educativa conduziria à perfeita comparação entre as metas do brinquedo eletrônico e seu modo de funcionamento e o processo de ensino-aprendizagem – que, «[...] uma vez descrito conforme esse sistema notacional pode ser interpretado por um componente de software compatível (ou consciente) de EML». O esquema, nos dois casos, é supostamente o mesmo: objetivos a serem alcançados, meios disponíveis, sistema de pontuação para cada aluno-jogador. O recurso que mede a aprendizagem «[...] é chamado de *IMS Learning Design 1.0 (IMS-LD)* e já está sendo aplicado em cursos a distancia no Brasil, desde sua aprovação, em 10 de fevereiro de 2003»²²⁰.

O pressuposto em que se baseiam os defensores dessa analogia é que existe uma linha evolutiva «híbrida» para o humano, rapidamente denominada de «pós-humanismo»; e alguns chegam mesmo a acreditar que, nessas condições, é eminente a fusão entre jogador e máquina:

Na visão de Hayles [...] o sujeito em contato direto com os jogos eletrônicos vive uma interação contínua entre seu sistema nervoso e o circuito do computador, construindo-se em um ciborgue», pois os games fariam parte de um processo de evolução que criaria os «nativos digitais»²²¹.

É evidente que, para ser compatível com a arquitetura dos jogos digitais, o conteúdo da EAD on-line deveria ser modificado, principalmente no que diz respeito aos suportes da leitura. As atividades tradicionais de escrita e de interpretação de textos são consideradas impróprias para o ambiente virtual, ao menos se realizadas em suportes «estáticos», como em documentos do Word ou em PDF.

A julgar, porém, pela oferta de EAD on-line no país, esse «metamodelo» ou, mesmo, modelos mais «imersivos» ainda estão longe de estarem implantados nas iniciativas que estão

²²⁰ Ibid.

²²¹ Rosalina Gama Alves Lynn. «Estratégias de jogos na EAD», in: Litto, Frederic M. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.p 143.

acessíveis à maioria dos alunos brasileiros²²². Comparados aos padrões que pretendem introduzir, os cursos mais oferecidos no Brasil se mostram *conservadores*, segundo os especialistas no tema. Esse *conservadorismo* dos modelos atuais da EAD on-line brasileira é fonte de preocupação para autores como José Manoel Moran, segundo quem as TIC ainda não garantiram uma mudança significativa na concepção dos cursos oferecidos, que continuam ainda eminentemente «conteudistas».

Reconhecendo as inúmeras vantagens da educação a distância, continuo preocupado com os modelos da maioria dos cursos focados, tanto a distância como presenciais, mais no conteúdo do que na pesquisa; na leitura pronta mais do que na investigação e em projetos. O ensino superior, tanto no presencial como no a distância, reproduz, ainda, um modelo inadequado para a sociedade da informação e do conhecimento, onde nos encontramos²²³.

São muitos os problemas com que se defronta a rápida expansão da EAD on-line no Brasil²²⁴; no entanto, a grande insistência dos autores que propõem a instituição dos metamodelos recai na baixa interatividade do material didático: os modelos usados na maioria dos cursos brasileiros de EAD on-line manteriam apostilas escritas em formato Word ou PDF, considerados suportes inadequados e «estáticos» pelos defensores do EML. Embora arquivadas nos ambientes virtuais – a maioria dessas apostilas utiliza recursos de software de «código aberto» para produzir e gerir atividades educacionais baseadas na internet e/ou redes locais, também designado de LMS (*Learning Management Systems*) - esses materiais didáticos não aproveitam as possibilidades de interatividade que os ambientes virtuais

²²² Como já mencionado anteriormente, os cursos de EAD on-line não são homogêneos no Brasil, não possuem a mesma metodologia ou estrutura. Algumas universidades brasileiras estão em processo rápido de testes e implementação de dispositivos digitais de «realidade virtual», como é o caso da Universidade de São Paulo (USP) com a «caverna digital». O dispositivo de realidade virtual que a universidade paulista vem desenvolvendo permite a simulação do fundo do mar ou de um automóvel em movimento, e poderá ser um recurso importante para o treinamento técnico dos alunos. Cf. http://www.lsi.usp.br/~rv/p/cave_lab_p.html. Acesso em 12/07/2009. A Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) já possuem salas de aula com ambientes do «second life», principalmente em programas de Pós-Graduação. Porém, evidentemente, o número de alunos atendido por cursos com esses dispositivos tecnológicos ainda é pouco significativo em relação ao conjunto dos cursos em vigor no país. Cf. <http://www.ufrj.br/>, <http://www.uff.br/> e http://www.pucsp.br/paginas/ensino_pesquisa/cursos/letras.htm. Acesso em 12/07/2009.

²²³ José Manoel Moran. *Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>. Acesso em 11/07/2009.

²²⁴ «Exatos 1.337 pólos de cursos de graduação a distância foram fechados pelo Ministério da Educação (MEC) em todo o país [novembro de 2008]. Os centros de apoio aos alunos não eram registrados no ministério e, segundo o secretário de Educação a Distância do MEC, Carlos Eduardo Bielschowsky, “estavam com oferta muito desqualificada”. Em alguns faltavam laboratórios, bibliotecas e até mesmo coordenadores». Cf. Amanda Ciegliniski. *MEC fecha mais de mil pólos de cursos superiores a distância*. Agência Brasil. 21 de novembro de 2008. disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/11/21/materia.2008-11-21.5460254132/view>» Acesso em 11/07/2009.

propiciam – como é o caso da «plataforma Moodle»²²⁵, uma das mais utilizadas no Brasil e no mundo²²⁶.

3.2.2 Os jogos eletrônicos e a aprendizagem pela simulação

Além de uma clara preocupação com a formação de mão de obra, pois «os jogos digitais podem tornar-se interfaces eficientes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas que preparam o sujeito para o mercado de trabalho»²²⁷, os defensores da «cultura da simulação» na EAD on-line pleiteiam que realidade e virtualidade são instâncias perfeitamente intercambiáveis da existência humana. Mais ainda, se para os primeiros exploradores das TIC o espaço virtual era entendido como campo aberto para experimentações e aprendizagem visando a realidade, o que se verifica mais recentemente é a autonomização da «vida na rede»: a proposta dominante parece ser agora a de substituir a simulação do universo da presença pela presença no universo da simulação.

Essa tendência pode ser observada de forma mais aguda no entusiasmo que se reservou, ultimamente, ao programa *Second Life*²²⁸ – que se oferece como uma propaganda das inúmeras vantagens que a vida em simulacro supostamente manteria em relação aos modos de presença tradicionais. Os especialistas em EAD on-line saúdam o programa como a constituição de um novo espaço de convivência – mais acessível, mais rico e mais dinâmico do que aqueles que as sociedades até aqui construíram, já que não limitado pelas determinações de tempo e de espaço que marcam as identidades e sua evolução no meio social²²⁹.

O *Second Life* não é um ambiente de aprendizagem, mas muito mais do que isso: é na verdade um ambiente virtual, não apenas no sentido de que ele é virtual (não-real), mas também no sentido de que é potencial, um macro ambiente composto de infinitos microambientes, como universidades, museus, objetos, scripts, imagens, sons, textos, etc. Ele pode certamente ser combinado com sucesso com outras ferramentas, mas não porque seja incompleto, e sim porque combinar funciona muito bem nesse novo cenário da educação²³⁰.

²²⁵ Cf. <http://moodle.org/>. Acesso em 11/07/2009.

²²⁶ Mônica Carapeços Arriada, Tânia Kist, Joice Nunes Lanzarini. *Educação a distância: aprendizagens coletivas em uma trajetória*. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/333/331>. Acesso em 11/07/2009.

²²⁷ *Ibid.*, p. 145.

²²⁸ O *Second Life* é um programa de simulação; muito embora seja correntemente identificado como um jogo, ainda há divergência entre os especialistas se esse programa deve ou não ser caracterizado como mero entretenimento. Cf. João Augusto Mattar Neto. *O uso do Second Life como Ambiente Virtual de Aprendizagem*. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/jamn.pdf>. Acesso em: 21/09/2009.

²²⁹ Cf. João Mattar e Carmen Maia. *Second life da ead & vida nova para o professor virtual: caixa de ferramentas 2.0 para o tutor*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/528200722418PM.pdf>. Acesso em 12/07/2009.

²³⁰ João Mattar. O uso do Second Life como ambiente virtual de aprendizagem, op.cit, p. 6.

E, de fato, no jogo, estão suspensos os entraves que caracterizam a identidade, a iniciativa e a responsabilidade humanas: pode-se ser um ou vários, ao mesmo tempo, como antes nenhum humano jamais pode ser; pode-se nascer e morrer, múltiplas vezes – característica até aqui reservada aos deuses.

Ao apresentarem o jogo como modelo para a educação, os entusiastas da realidade virtual sem dúvida pretendem destacar a ênfase na interatividade e na suprema maleabilidade de que o sistema passa a gozar. Eles não parecem, contudo, perceber que a sensação de liberdade e de poder ilimitado que definem a «interatividade» buscada advém do estatuto todo especial que aí passa a ser o da iniciativa humana: a «interatividade» garante não somente a ausência das pesadas implicações que acompanham o gesto humano, como também a mágica «reversibilidade» das decisões tomadas.

Pelo contrário, o que se depreende do elogio à «cultura da simulação» é que ela consagraria a atividade e a participação que são menosprezadas não apenas pelos métodos tradicionais, mas igualmente pelos modelos conservados de EAD on-line: «... praticar a educação bancária ficou muito mais fácil com a internet, assim como ficou mais fácil fazer depósito e transações bancárias on-line»²³¹.

A expressão, como se sabe, foi cunhada por Paulo Freire, para quem ela designava um sentido marcadamente político, referida de forma apenas secundária à metodologia empregada: fazia referência a um processo educacional que funciona como «uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber»²³². Atento ao «poder transformador da palavra», Freire questionava sua reificação em uma narrativa modeladora e estática, a serviço de um projeto elitista de sociedade. O educador («alienado» ou «reacionário») usaria a «narração» para «depositar» nos alunos os conteúdos selecionados (pelas elites). Urgia, então, substituir a «palavra oca, em verbosidade alienada e alienante»²³³ por um processo educativo em que cada aluno pudesse realizar a construção de seu saber. A fórmula elaborada por Freire é bem definida: o sujeito conscientizado realiza uma leitura crítica, «reescreve» o texto; o sujeito alienado («autômato») reage apenas com uma leitura não - crítica, isto é, repete o que o autor escreveu.

A leitura crítica implica, para mim, basicamente, que o leitor se assume como sujeito inteligente e desvelador do texto. Nesse sentido, o leitor crítico é aquele que até certo ponto

²³¹ João Mattar. «Interatividade e aprendizagem», in Litto, Frederic M. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008, p. 113.

²³² Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 59.

²³³ *Ibid.*, p. 57.

«reescreve» o que lê, «recria» o assunto da leitura em função dos seus próprios critérios. Já o leitor não-crítico funciona como uma espécie de instrumento do autor, um repetidor paciente e dócil do que lê²³⁴.

No entanto, para ser *libertadora* e democrática, a palavra não pode, segundo Freire, estar contida em uma experiência individual; a verdadeira relação dialógica, que é horizontal e igualitária, engendra e é engendrada pelo contexto mais amplo das relações sociais²³⁵.

A tarefa é, pois, necessariamente política, e vai além dos currículos, técnicas, métodos, pois precisa alcançar os «operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos em um contexto colonial»²³⁶.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-las²³⁷.

Percebe-se, portanto, que as freqüentes tentativas de identificação dos novos modelos de EAD on-line à pedagogia libertadora de Freire deixam de lado o essencial do pensamento e das intenções do autor. Sem pretender fazer uma análise exaustiva do pensamento de P. Freire, nem tampouco nos alinharmos integralmente às suas propostas, parece-nos importante frisar o que faz a singularidade da obra do autor e também sua profundidade: o compromisso com uma proposta educacional que é também um convite à participação na construção do mundo comum e ao combate à alienação política.

Além disso, diferentemente dos defensores do princípio de imersão na EAD on-line, Freire jamais pretendeu condenar em bloco o conhecimento ou a cultura instituída, jamais propôs que o humano se educasse sozinho, ou seguisse isoladamente sua «construção» própria, mas insistiu que a «experiência sensorial» individual não satisfaz sozinha a necessidade da construção do «sujeito crítico».

E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade. [...] A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete, agora, à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta²³⁸.

²³⁴ Paulo Freire; Moacir Gadotti; Sérgio Guimarães. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 113.

²³⁵ *Ibid.*, p. 116.

²³⁶ Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*, op. cit. p. 84.

²³⁷ Paulo Freire. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 103.

²³⁸ Paulo Freire. *Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997, p. 20-21.

Para Freire, a construção da educação «libertadora» não se reduz a uma questão técnica, mas é uma clara proposta de ação coletiva de esclarecimento político, que, obviamente, depende de um envolvimento entre os participantes e da ação coletiva, e não apenas da adaptação dos participantes ao jogo. Assim sendo, tanto quanto a «educação bancária» não foi introduzida pelas ferramentas tecnológicas – que sofisticaram e ampliaram a difusão dos conhecimentos, assim como favoreceram as operações financeiras das instituições bancárias – a ruptura com esse padrão não depende apenas da produção, pelos técnicos e especialistas, de «metamodelo» que, superando os métodos tradicionais e estáticos da educação, construiu-se na rede uma EAD on-line «libertadora».

É, pois de forma apenas superficial que se aproximam a educação libertadora e EAD que tem por modelo o jogo eletrônico: e ainda que seja verdade que esse último garante automaticamente um grau superior de «envolvimento» e uma «intensa interatividade» do aluno/jogador (tomado por um «fluxo» de estímulos sensoriais disparados pelos programas de realidade virtual), nada permite supor que o aproveitamento cognitivo atingido tenha de fato um potencial «libertador», contribuindo para a construção da autonomia do sujeito. Cabe, portanto, desconfiar das verdades que, não estando baseadas nos fatos, escondem grandes práticas de mistificação:

O grau de envolvimento e imersão dos alunos com o conteúdo dos cursos, os colegas e o próprio professor em um ambiente virtual 3-D, como o *Second Life*, não parece ser facilmente reproduzível nos ambientes de aprendizagem tradicionais [...] enquanto a interação em muitos cursos de EAD, como vimos, está baseada nas atividades apontar e clicar, o uso de jogos eletrônicos possibilita um nível mais profundo e intenso de interatividade. Videogames conseguem prender a atenção de seus usuários de uma maneira que não conseguimos na educação tradicional. Um jogador, em geral, se encontra em estado de fluxo, de concentração ou completa absorção na atividade ou situação em que está envolvido, e de motivação e imersão total no que está fazendo²³⁹.

A interatividade, saudada como nova panacéia para a educação, supostamente faria mais do que apenas «prender a atenção», podendo levar o aluno-usuário da pura «reatividade» até atitudes «proativas» – por meio das quais se superaria a «estrutura linear de emissor-receptor» («pedagogia bancária»). Assim se criaria uma via de mão dupla, o usuário também interferindo no conteúdo que *ele* recebe²⁴⁰.

Os defensores desse modelo de interatividade na educação não hesitam em reivindicar o potencial pedagógico implícito em uma relação direta entre alunos e máquinas – eclipsando assim o papel necessariamente desempenhado pelo agente humano na produção desse

²³⁹ João Mattar. *Interatividade e aprendizagem*, op. cit. p.118.

²⁴⁰ *Ibid.*, p.115.

«interlocutor virtual». Longe de ser entendida como uma limitação do modelo, a diluição do elemento humano é vista como uma vantagem a ser constantemente ampliada – assim, os autores imaginam novas formas de substituição da iniciativa humana remanescente pela relação direta entre máquinas. Uma dessas formas já está inclusive em operação, ainda que em escala restrita: trata-se do estabelecimento de uma «comunicação» direta entre máquinas que permite a automática alimentação de uma plataforma virtual de aprendizagem por informações disponíveis na rede. A implantação do que vem sendo denominado relação «conteúdo-conteúdo»²⁴¹ permitiria, por si só, manter um curso de EAD on-line em perfeito funcionamento, as eventuais mudanças residindo na simples atualização de informações, consideradas o cerne das atividades didático-pedagógicas, ou no ajuste dos recursos técnicos empregados:

Alguns programas são hoje semi-autônomos, proativos e adaptativos, utilizando recursos de inteligência artificial. Esses aplicativos podem recuperar informações, operar outros programas, tomar decisões e monitorar recursos na rede. [...] No futuro, professores criarão e usarão recursos de aprendizagem que se atualizam continuamente por meio de sua interação com agentes inteligentes²⁴².

Capazes de convocar um enorme número de combinações automatizadas, os chamados «agentes inteligentes» ao que parece dispensariam paulatinamente a iniciativa humana em um dos pólos da relação pedagógica somente para melhor assegurá-la na outra extremidade.

3.2.3 EAD on-line: uma modalidade de educação para adultos

O novo modelo pedagógico que se constitui em torno dos jogos eletrônicos e da «experiência» em ambientes de simulação se apresenta como particularmente apropriado para a área da educação de crianças e adolescentes, que sempre elegeu a ludicidade como apoio necessário e indispensável para qualquer intervenção bem sucedida. E, de fato, uma concepção bastante difundida nos meios educacionais estabelece de maneira apenas velada o princípio do prazer e a recusa da autoridade como constitutivos dessa faixa etária, de tal modo que só restaria à educação a eles se submeter. Porém, indo mais além do que os educadores normalmente vão, alguns especialistas propõem, sob a denominação da «andragogia», que a educação em rede é mais do que tudo própria para o ensino de... adultos. E, com efeito, os

²⁴¹ Ibid., p. 116.

²⁴² Ibid., p. 117.

adeptos brasileiros do «*Educational Modeling Language*» (EML) afirmam que tanto para a formação geral quanto, sobretudo, para treinamento profissional, jogos e simulações são particularmente adequados, na medida em que conduzem ao «fortalecimento do autodidatismo»²⁴³.

O ponto de partida desses autores é, como seria de se esperar, a crítica à pedagogia tradicional – segundo eles criada para «atender alunos de determinada faixa etária, em lugares previamente determinados, e com conteúdos previamente definidos para serem transmitidos para alunos passivos»²⁴⁴. Presos a esse esquema tradicional, os adultos perderiam o interesse pelo processo educativo. Já implicados na vida produtiva, os adultos já teriam seu interesse pragmaticamente direcionado para os «aspectos técnicos e procedimentos adequados à eficácia da produção e do trabalho»²⁴⁵, que o modelo interativo teria condições de simular. Além disso, este modelo – e, mais particularmente, a *experiência vivencial* nos AVA (ambientes virtuais de aprendizagem) – se constituiria em metodologia educacional capaz de valorizar as experiências acumuladas e, assim, de conduzir a uma espécie de «aprendizagem espontânea», para eles sinônima de «autodidatismo». Eis os limites bastante estreitos em que a autonomia é convocada: «libertando-se» da prisão em que consiste da relação com o professor e com um método previamente estipulado, o aluno já pode dispensar as intervenções [diretas] de outrem, e realizar sua aprendizagem de forma *totalmente independente*, «sem que existam *intervenções explícitas com intenção de ensinar*»²⁴⁶.

No entanto, os autores também reservam críticas para os atuais cursos de EAD on-line, que manteriam uma abordagem meramente «instrucionista». A restrição parece particularmente oportuna nesse contexto: com o desvanecimento de toda intencionalidade formativa explícita, o que impedirá que os programas da EAD se convertam em meros depositários de informações que os alunos viriam buscar como e quando assim decidissem? Pretende-se, porém, que, muito longe de *agravar essa tendência*, os jogos e simulações, permitindo que o aluno desenvolva uma postura «proativa», afastariam liminarmente risco o «instrucionismo», definindo um processo de auto-aprendizagem capaz de «envolvê-lo e

²⁴³ Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. «As teorias principais da andragogia e heutagogia», in Litto, Frederic M. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.p. 106.

²⁴⁴ Ibid. 108.

²⁴⁵ Ibid.

²⁴⁶ Ibid., p.107. Grifos meus.

despertar-lhe [sic] a motivação pela aprendizagem desenvolvida por procedimentos pessoais de aprendiz autônomo»²⁴⁷.

Os novos alunos da EAD on-line se beneficiariam dos recursos tecnológicos capazes de «motivar» cada aluno pelo desafio do jogo e pelo espetáculo oferecido aos sentidos – luzes, cores, sons, etc. Com o avanço das TIC, programas cada vez mais sofisticados permitiriam o envolvimento do aluno-jogador em atividades que aguçariam seus sentidos – ao que parece, único elemento realmente indispensável para que se desenvolva uma experiência vivencial intensa. A possibilidade de realização nos AVA dessas «experiências vivenciais intensas», inteiramente apoiadas nos sentidos, marcaria o surgimento de uma «nova geração de alunos» – termo que, para os defensores da cultura da simulação, não é apenas figura de retórica. Eles de fato acreditam que estaria em curso, na sociedade, um «rearranjo cognitivo» que, ocasionado por uma série de modificações, sobretudo tecnológicas, alterariam definitivamente a sensibilidade e a cognição tal como as conhecemos.

A «nova geração digital» ou «geração zap»²⁴⁸, composta pelos jovens e adultos que se expressam preferencialmente por meios digitais, exigiria uma nova forma de educação que atendesse as suas demandas. Essas demandas seriam decorrentes do estabelecimento de um tipo de relação direta do usuário com a máquina, sob forma de jogos eletrônicos, mas também das possibilidades de tudo «aprender de modo prazeroso», especialmente os conhecimentos declarados como indispensáveis para a vida profissional. Imbuída de um novo ideário, a EAD on-line seria a modalidade que poderia satisfazer aos anseios da *geração digital*, pois seria capaz de «preparar homens não mais para aprender, mas para aprender a aprender, aprender a desaprender e, mais importante, aprender a empreender»²⁴⁹.

Como mencionado, a «autonomia» defendida por muitos desses autores e concebida basicamente como «autodidatismo» tem seu *modus operandi* em uma necessária fusão homem-máquina; uma parte considerável dos autores analisados insiste na inelutabilidade de

²⁴⁷ Ibid.

²⁴⁸ A expressão «geração zap» designa o comportamento dos jovens que são usuários ávidos da tecnologia digital. «A característica principal dos jovens desta geração é terem nascido e crescido na era digital. Para eles, o telemóvel, o computador, a Internet, a TV por cabo e as consolas de jogos são utensílios comuns desde que nasceram. Não conseguiriam passar sem eles e nem sequer concebem a sua inexistência. O computador e a Internet são para eles dados adquiridos tal como foram o telefone e a TV para os baby-boomers». Cf. João C. Paiva e Luiza A. Costa. «MOCHO»: *um portal de ciência e cultura científica*. Disponível em: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003729192434paper-117.pdf>. Acesso em 24/04/2009. p.3.

²⁴⁹ Patrícia Lupion Torres e Francisco Antonio Pereira Fialho. «Educação a distância: passado, presente e futuro», in Litto, Frederic M. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008. p. 458.

um «novo salto evolutivo» que criaria o humano «cyborg» e, com ele, uma forma «alternativa» de aprendizagem individual e independente da socialização tradicional.

O cyborg proclama a notícia de um ser humano «aperfeiçoado», com possibilidades de uma saúde perfeita e com acesso imediato e contínuo a toda e qualquer informação. Assim, a educação do futuro não é mais a educação de humanos, mas de «pós-humanos», nem presencial nem a distância, mas híbrida e imersiva. [...] o sentido de autonomia, cunhado por autores como Paulo Freire, Piaget e Varela, está muito distante do autodidatismo na educação. O aprendizado da autonomia está coerente, sim, com o ideal de educação alternativa que Gutierrez e Prieto elaboraram. Para eles, uma proposta alternativa significaria: educar para assumir incertezas; gozar a vida; para a significação; para a expressão, para a convivência; para se apropriar da história e da cultura²⁵⁰.

O autodidatismo do futuro aluno cyborg estaria amparado em sua *capacidade espontânea de aprender* – que será, obviamente, potencializada pelos recursos tecnológicos. Em sintonia com as inovações e recursos que a educação deveria em futuro próximo oferecer aos alunos-cyborg, procura-se defender para o presente, no campo da *andragogia*, a implantação imediata e radical dos princípios de «espontaneidade» e «independência»: um «bom curso online» seria forçosamente aquele que permitisse ao aluno o máximo de isolamento dos demais participantes do processo. Quanto mais for possível ao aluno prescindir da relação com os professores e outros alunos, melhor será o curso:

Na EaD, desenvolveu-se uma espécie de mito da «independência intelectual» do estudante, em sua capacidade auto-didática, em saber estudar sozinho não necessitando da presença de outrem. Divulga-se a crença de «quanto menos o cursista recorrer ao auxílio do professor ou do tutor, melhor». Isso significaria que o curso foi bem planejado e que o estudante confia em si mesmo, em suas capacidades. Por isso, a troca, o diálogo com o outro, o sentido de cooperação e construção coletiva não são estimulados. O individualismo é premiado²⁵¹.

O mito da independência intelectual assinalado pelo autor repousa sobre uma construção antropológica bastante mais ampla. Interessa-nos aqui ressaltar apenas duas das noções que lhe são correlatas: a primeira, que serve de esteio para a independência cognitiva, estabelece que a aprendizagem é um processo *natural* – disso decorrendo que cada um pode, de fato, «aprender sozinho»²⁵²; quanto à segunda, que por sua vez naturaliza a escolha do *que* e do *como* estudar, supondo-a não como uma construção, mas como um atributo do sujeito,

²⁵⁰ Ibid., p. 460.

²⁵¹ Oreste Preti. *Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância*. Disponível em: http://arquiteturaspedagogicas.pbwiki.com/f/Oreste_EaD_bases_conceituais.pdf. Acesso em 24/04/2009. p.3.

²⁵² É claro que, nos limites da fábula naturalística, a «aprendizagem» se converte em experiência imediata e pragmática de ensaio e erro, estando portanto radicalmente reduzida. Mas, de forma mais geral, não é difícil constatar que até mesmo na aprendizagem animal, e no que concerne certas espécies mais desenvolvidas, o grupo desempenha uma função de conservação e transmissão de «descobertas tecnológicas». No caso do humano, porém, como fixar as fronteiras entre o natural e o adquirido?

ela reifica essa noção de independência, tornada não apenas recurso «motivacional», mas argumento máximo de legitimidade e, mesmo, de eficiência para o processo educativo²⁵³.

Não é fácil, no entanto, expurgar por inteiro a dimensão cultural: assim, a proposta deve repentina e surpreendentemente considerar a adequação da linguagem – traço de intervenção pedagógica que não pode ser eliminado. Registra-se, então, a necessidade de «simplificação da linguagem» dos materiais didáticos (escritos ou não). Caberia, pois às equipes de *designers instrucionais*, responsáveis pela criação de «cenários» nos AVA, adequar a linguagem à realidade dos alunos, transformando-a também segundo as exigências dos materiais digitais²⁵⁴. Isto significa dizer que essa linguagem deve ser repleta de imagens e «mais informal do que as utilizadas nos [tradicionais] textos escritos»²⁵⁵. A escolha de uma linguagem simplificada, dita «objetiva» e transparente, isso é, «livre» das possíveis interpretações polissêmicas, se justificaria pela necessidade de evitar «mal-entendidos» pelos alunos durante a leitura dos textos do curso.

Ainda considerando a distância de tempo e espaço que separa o professor de seus alunos no ambiente virtual e a importância da interação, dois fatores relacionados ao uso da linguagem tornam-se, por conseguinte, relevantes e devem ser observados tanto por professores como por alunos: a polidez e a clareza. Como não estamos presentes para resolver mal-entendidos, interpretações inadequadas que podem gerar confusão e até ofender o interlocutor, assim devemos utilizar uma linguagem que seja educada, simples e clara, a fim de minimizar os desencontros de compreensão²⁵⁶.

Além da linguagem «simples e clara», destinada a «minimizar os desencontros de compreensão», recomenda-se que as instituições que oferecem cursos de EAD on-line incentivem seus alunos a utilizar os «repositórios digitais e virtuais»²⁵⁷. Os *repositórios* são sistemas que armazenam «conteúdos que podem ser pesquisados por meio de busca e acessados para reutilização»; eles podem ser abertos a todos e com uma ampla gama de

²⁵³ Apesar da importância do «trabalho colaborativo» presente na produção das informações de alguns repositórios de acesso público, comemorado por muitos como um novo paradigma que romperia com o «conservadorismo» tradicional da produção escrita, as informações depositadas em ambientes virtuais estão muito mais suscetíveis de equívocos e de fontes não fidedignas e, por esse motivo, « [...] a exemplo do que acontece com as enciclopédias tradicionais, as informações pesquisadas na Wikipédia [devem] ser validadas por meio de comparação com dados obtidos em outras fontes de pesquisa». Cf. Marli Vick Vieira e Rogério Christofeletti. *Confiabilidade da Wikipédia como fonte de pesquisa escolar*. Disponível em <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/art4.pdf>. Acesso em 20/11/2009. p. 12.

²⁵⁴ Maria da Graça Moreira. «A composição e o funcionamento da equipe de produção», in Litto, Frederic M. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008. 373.

²⁵⁵ Carlos Fernando de Araújo Jr. E Sueli Cristina Marquesi. «Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade», in Litto, Frederic M. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008. p. 363.

²⁵⁶ Ibid.

²⁵⁷ Cf. Ana Cristina Aun de Azevedo Nascimento. «Aprendizagem por meio de repositórios digitais e virtuais», in Litto, Frederic M. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008. p. 352.

informações, como é o caso da *Wikipédia*²⁵⁸, ou «dirigidos a públicos específicos de utilizadores, como, por exemplo, os estudantes»²⁵⁹. Entre os diversos repositórios já disponíveis²⁶⁰, encontra-se em funcionamento no Brasil, por iniciativa do MEC, o Projeto de Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED²⁶¹, que armazena informações direcionadas para áreas específicas do currículo escolar (história, matemática, filosofia, etc.) e pode ser acessados por todos.

Parece, no entanto, uma grande incongruência entre a proposta de «estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes»²⁶² e a decisão de buscar uma linguagem «direta» para impedir «confusões» e interpretações equivocadas na EAD on-line. Além disso, essa segunda exigência cria um permanente descompasso entre a linguagem dos cursos e aquela presente nos repositórios – que nem sempre têm essa pretensão de «simplicidade e clareza» ou que, pelo contrário, primam pela «simplificação» excessiva das informações. Assim, em alguns casos, a linguagem dos repositórios é muito complexa para o nível de exigência projetado para o aluno; em outros, as informações dos repositórios são superficiais ou têm pouca credibilidade.

Mais profundamente, porém, a «simplificação da linguagem» não parece contribuir, por qualquer ângulo que se analise, para o processo de formação do aluno de maneira crítica e autônoma.

²⁵⁸ «Wikipédia é uma enciclopédia multilíngüe *online* livre colaborativa, ou seja, escrita internacionalmente por várias pessoas comuns de diversas regiões do mundo, todas elas voluntárias. Por ser livre, entende-se que qualquer artigo dessa obra pode ser transcrito, modificado e ampliado, desde que preservados os direitos de cópia e modificações, visto que o conteúdo da Wikipédia está sob a licença GNU/FDL (ou GFDL). Criada em 15 de Janeiro de 2001, baseia-se no sistema *wiki* (do havaiano *wiki-wiki* = "rápido", "veloz", "célere"). O modelo *wiki* é uma rede de páginas *web* contendo as mais diversas informações, que podem ser modificadas e ampliadas por qualquer pessoa através de navegadores comuns, tais como o Internet Explorer, Mozilla Firefox, Netscape, Opera, Safari, ou outro qualquer programa capaz de ler páginas em HTML e imagens. Este é o fator que distingue a Wikipédia de todas as outras enciclopédias: qualquer pessoa com o acesso à Internet pode modificar qualquer artigo, e cada leitor é potencial colaborador do projeto. Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia>. Acesso em 11/05/2009.

²⁵⁹ Ana Bela Martins. Repositórios de informação e ambientes de aprendizagem: criação de espaços virtuais para a promoção da literacia e da responsabilidade social. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/repositorios.pdf>. Acesso em 02/05/2009.

²⁶⁰ O Brasil já ocupa, no início de 2009, o 4º lugar mundial na produção e oferecimento de «repositórios de acesso livre». Cf. Larissa Leiros Baroni. *Brasil avança na criação de repositório de materiais*. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=16790>. Acesso em 02/05/2009.

²⁶¹ «O RIVED é um programa da Secretaria de Educação a Distância – SEED, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Tais conteúdos primam por estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas. A meta que se pretende atingir disponibilizando esses conteúdos digitais é melhorar a aprendizagem das disciplinas da educação básica e a formação cidadã do aluno. Além de promover a produção e publicar na *web* os conteúdos digitais para acesso gratuito, o RIVED realiza capacitações sobre a metodologia para produzir e utilizar os objetos de aprendizagem nas instituições de ensino superior e na rede pública de ensino». Cf. Brasil. Ministério da Educação. <http://www.rived.mec.gov.br>. Acesso em 27/04/2009.

²⁶² Ana Cristina Aun de Azevedo do Nascimento. *Aprendizagem...*, op.cit. p.357.

Acredita-se que «mal-entendidos» podem ser controlados por meio da linguagem – o que significa dizer que se acredita que eles tenham, senão como única, pelo menos como principal causa os limites da comunicação. Trata-se, como se vê, de uma concepção antropológica bastante simplificada, que reduz os problemas da comunicação, relativos à complexidade e diversidade humanas, à sua acepção estritamente técnica. Além disso, ao imaginar que essa linguagem neutra e transparente, admitindo-se que existisse, substituiria o autor ou o especialista, a proposta fornece uma definição da relação pedagógica, ou mesmo da comunicação humana, em que a alteridade só encontra lugar como dimensão cognitiva (e não afetiva, cultural, ideológica, geracional etc.). Mas ainda, nessa concepção toda alteridade não só pode como tende a ser eliminada pela explicação ou, melhor ainda, por uma linguagem que não comporta mais do que uma interpretação possível.

Mas a preocupação com uma linguagem «polida» e «precisa», capaz de higienizar a comunicação de suas contradições e erros parece um retorno a um dos mais resistentes sonhos da modernidade – o do controle racional do humano. Considerando-se, todavia as críticas que, já à época²⁶³, recebeu o projeto moderno de redução dos problemas humanos e sociais pelo recurso da linguagem neutra da lógica – conforme pretendia, como por exemplo, Francis Bacon com o seu *Novun Organum*²⁶⁴ – sua simples reedição nos dias de hoje não deixa de causar surpresa.

Os especialistas da andragogia consideram que os adultos só demonstrariam interesses pragmáticos e, pressionados pelos seus afazeres profissionais, não teriam tempo a «perder» com textos e idéias polissêmicas. Assim constituído a partir das experiências instituídas e sedimentado pelas exigências mundo do «trabalho flexível», o aluno da EAD on-line só se interessaria pela aquisição de ferramentas capazes de garantir sua permanência no mercado de trabalho e de consolidar sua identidade de trabalhador. Reduzindo – apesar das proclamações em sentido contrário – a educação à instrução, a *equação* proposta pelos defensores da andragogia seria composta pelas seguintes parcelas: *linguagem simplificada + prazer em aprender pelo envolvimento nos jogos = conquista do emprego*. A resultante é, em todas as

²⁶³ Will Durant. *A Filosofia de Francis Bacon*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1964.

²⁶⁴ O «*Novum Organum*» ou «*verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*» é a obra em que Bacon busca uma nova lógica, mais precisa e neutra do ponto de vista científico, para orientação da humanidade. Seria mesmo uma reformulação, segundo Bacon, da obra de Aristóteles dedicada à lógica: o «*Organum*». Em seu *Organum*, Bacon chama de «ídolos» as características mais marcantes da subjetividade humana. Os ídolos da Tribo (*Idola Tribus*) são causados pela própria natureza humana, pelos sentidos humanos que distorcem a realidade; os ídolos da caverna (*Idola Specus*) são causados pela biografia pessoal do indivíduo, pelo modo individual de ver a realidade, criado pela cultura e educação; os ídolos do foro (*Idola Fori*) são aqueles causados pelo intercâmbio social, através do discurso entre os indivíduos e, finalmente, os ídolos do teatro (*Idola Theatri*) que são as falsas impressões disseminadas pelas doutrinas filosóficas e pela lógica aristotélica. Cf. Francis Bacon. *Novum Organum*. São Paulo: Abril Cultural, col. Os Pensadores, 1973.

circunstâncias, uma nova modalidade de educação que, superando as velhas amarras do ensino presencial está apta a franquear ao adulto o acesso a sua «autonomia».

3.3 Representações do aluno na EAD on-line

Como exposto anteriormente, as representações de aluno disponíveis em grande parte da literatura especializada sobre a EAD on-line convergem para um indivíduo adulto capaz de aprender sozinho²⁶⁵ e, ao mesmo tempo, interagir com uma rede de colaboração virtual, na qual toma parte, de forma mais ou menos discreta, o professor («facilitador» e «gestor» da atividade):

O aluno deve ser responsável pela sua aprendizagem, o que não está subentendido a eliminação do professor na gestão de atividade de ensino. No Ensino a Distância essa atitude do aluno é inevitável para desenvolver o seu espaço do aprender, pois a mesma é essencialmente auto-estudo²⁶⁶.

Além de adulto e autodidata, a imagem de aluno projetada pelos especialistas da EAD on-line compreende uma refinada capacidade de utilização de recursos tecnológicos, um sentido impar de gerenciamento do tempo (suficiente para delimitar harmoniosamente os espaços profissional, social, familiar e acadêmico) e uma notável habilidade para organizar seus estudos (escolhendo o que, como e quando estudar). Qualidades que caracterizariam, sem dúvida, um tipo especial de aluno.

Recai, assim, sobre o discente autodidata uma grande responsabilidade com a sua formação, pois «é exigido do aluno um grande esforço no sentido de ser capaz de atender as inovações e os novos ambientes de aprendizagem»²⁶⁷. A caracterização do aluno como autodidata, no entanto, não é fruto apenas das projeções dos especialistas, está sedimentada nos princípios legais que regulamentam a EAD on-line no Brasil, e que definem a modalidade como:

²⁶⁵ Cf. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. *As teorias principais da andragogia e heutagogia*. op. cit.

²⁶⁶ Antonio Carlos Ribeiro da Silva. *Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/012-TC-A2.pdf>. Acesso em 07/05/2009.

²⁶⁷ Cf. Samira Kfour e Sandra Rampazzo. *Um estudo sobre o perfil e a atuação do professor no espaço virtual da educação a distância*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200845805pm.pdf>. Acesso em 24/08/2009.

Forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação²⁶⁸.

O aluno que aprende sozinho utilizaria os recursos dos softwares «sociais» ou «participativos», chamados de «recursos abertos», que permitiriam o uso gratuito de materiais didáticos por pessoas nas mais diversas situações de isolamento geográfico.

Os softwares permitem a criação fácil de conteúdos com o objetivo de compartilhá-los com outras pessoas, grupos e/ou uma comunidade, tendo como base a TIC, sem as quais seria impossível ocorrer a comunicação de forma síncrona e assíncrona. Devido a isto, o software social representa, na atualidade, uma gama maior de recursos tecnológicos, de mediação, de interação, que vão além do interesse de produzir um texto ou de atingir um determinado objetivo. Como tecnologia empregada para a comunicação entre pessoas e grupos por meio da Web tem-se blogs, listas de discussão, fóruns, sites de relacionamento, chats, programas de e-mail e tantos outros²⁶⁹.

As altas habilidades supostas no aluno não são mais do que os correlatos da liberdade que os recursos das TIC e, sobretudo com os *softwares abertos* fornecem sob a forma de uma notável «flexibilidade de tempo e espaço». Os alunos que utilizam a modalidade a distância, principalmente nos grandes centros urbanos, não perderiam mais tempo em seus deslocamentos e teriam um lugar mais adequado para seus estudos, com menos custos, com mais conforto e maiores recursos tecnológicos.

A livre escolha do aluno para determinar o seu espaço de estudo implica na redução dos custos com transporte diário, na diminuição do stress causado pela locomoção nas vias urbanas das grandes cidades, na diminuição da probabilidade de acidentes pessoais no trânsito e na escolha de um local mais confortável, tranquilo e, portanto, mais adequado para estudar, nem sempre, encontrado na maioria das escolas. Certamente, é possível enumerar diversas vantagens para o aluno²⁷⁰.

Estas vantagens fazem repousar inteiramente sobre o aluno, sua permanente lucidez, disponibilidade e objetividade a capacidade de bem usufruir da nova modalidade de ensino.

Mas o que geralmente é omitido é que o aluno ideal deve dispor, igualmente, de condições materiais ideais: além do acesso privilegiado à internet (conexões por «banda larga») para operar os recursos dos ambientes sofisticados de realidades virtuais em 3D, máquinas com configurações atualizadas e de alto investimento financeiro, além, é claro, de

268BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/vescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em 29/01/2009.

²⁶⁹ Wolfram Laaser. *Educação a distancia e recursos abertos*. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 49/4 – 10 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2879.pdf>. Acesso em 18/05/2009. p. 5.

²⁷⁰ Luis Augusto de Moraes Filho. *O que significa a autonomia do aluno de EAD fundamentada na flexibilidade do tempo e do espaço?* SEEDNET – Revista Eletrônica de Educação a Distância. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Disponível em <http://www.seednet.mec.gov.br/artigos.php?codmateria=332>. Acesso em 05/05/2009.

certas habilidades no uso dos hard e softwares – de nada adiantaria a «autonomia» didática se há dependências absoluta dos técnicos para reparação e atualização das máquinas e equipamentos pessoais.

Além de exímio pesquisador (apto a buscar as informações fidedignas e de qualidade na rede, com o mínimo de ajuda) e competente utilizador da tecnologia, o aluno na EAD on-line conquistaria a sua independência acadêmica na medida em que conseguisse controlar e *gerenciar* adequadamente seu tempo para os estudos. Em um mundo do *trabalho flexível*, o processo educativo não pode, julgam alguns especialistas, ser rígido: eles propõem inclusive a substituição do termo EAD on-line por «aprendizagem flexível²⁷¹», que bem marcaria a superação do princípio da educação presencial, além de registrar a passagem da formação «humanista» para a nova concepção de formação «em situação de trabalho».

As contribuições dos ambientes virtuais para a educação a distância híbrida, mediada por tecnologias, favorecem a formação ao longo da vida de jovens e adultos em situação de trabalho, cujas problemáticas se convertem em objetos de estudos e aprendizagem em contextos significativos abertos e carregados de imprevistos, deixando espaço para iniciativas emergentes e para criação de novas trajetórias que se delineiam sem a preocupação de que os aprendizes tenham experimentado passar por eles um dia²⁷².

Não deixa de ser paradoxal que, dotado de todas as habilidades mencionadas, as exigências de formação desse aluno tão especial possam estar contidas em um processo contínuo de capacitação profissional – voltado exclusivamente para a conquista e manutenção do emprego. Pois é inegável que a conquista da «empregabilidade» é um dos grandes *leit motiven* a que exaustivamente recorrem os discursos sobre os benefícios da EAD on-line: o caráter dinâmico da modalidade favoreceria a capacitação profissional «continuada». Assim configurada, educação já não mais se configuraria em obstáculo para a vida profissional tal como configurada nos atuais postos disponíveis no mercado.

E a EAD on-line é, sem dúvida, bastante compatível com a «flexibilização» do trabalho, já que permite que o aluno gerencie seu tempo inteiramente de acordo suas necessidades e disponibilidades, o que não escapou aos legisladores e responsáveis pela

²⁷¹ Segundo Marcos Formiga, a terminologia da EAD no Brasil está «ultrapassada». Ele defende que a designação de «aprendizagem flexível» é mais compatível com a «nova economia do conhecimento». Cf. Marcos Formiga. « A terminologia da EAD», in Litto, Frederic M. e Formiga, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008. p. 45.

²⁷² Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. *As teorias principais da andragogia...* op. cit. p. 110.

implantação em larga escala da EAD on-line nas universidades brasileiras – ou, nas palavras de Catani, pela «reconfiguração do Ensino Superior no Brasil»²⁷³:

Nesta relação entre o espaço e o tempo disponibilizado, há que se indicar a economia do tempo gasto na locomoção entre a residência do aluno e a escola, a qual é efetivamente considerável. Nas grandes cidades, na maioria dos casos, são gastas até 2 horas, diariamente, no trajeto de ida e de retorno. Somando-se 2 horas diárias, vezes 20 dias de aulas por mês, totaliza-se 40 horas utilizadas nesse percurso. Esse tempo, se utilizado para realizar as tarefas de estudo, reverter-se-ia em atividade produtiva para aprendizagem do aluno. [...] confere ao aluno vantagens, dentre as quais, a possibilidade de compatibilizar o horário de estudo com os horários de trabalho, de lazer e para solucionar problemas pessoais e/ou familiares, inclusive, podendo utilizar os dias de domingo e os dias feriados²⁷⁴.

Além das ferramentas tecnológicas que se adaptam ao tempo disponível do aluno, e que caracterizam a *flexibilidade* da nova modalidade educativa, seria importante também um ambiente capaz de sustentar o suposto potencial de autodidatismo do aluno; um ambiente definido correntemente pelos especialistas como «imersivo». Esse lugar seria, obviamente, o próprio espaço virtual, responsável pela manutenção do prazer de aprender e da «experiência» nos ambientes de simulação. A superação das frustrações e a substituição da simulação do universo da presença pela presença no universo da simulação parecem pontos que complementam as representações do aluno nos AVA.

Na literatura sobre a EAD on-line, a idéia de *imersão* aparece com muita frequência como indicador da superexposição dos sentidos do usuário aos estímulos sensoriais produzidos pelos programas computacionais (cores, formas, sons, etc.), já que «geralmente se associa a imersão aos ambientes simulados em 3D ou mesmo por uma série de dispositivos que ampliam ou enganam nossos sentidos»²⁷⁵.

A superexposição dos sentidos seria a porta de entrada pela qual o indivíduo alcançaria um estágio de profunda ligação com o que faz – como é exemplo o jogo eletrônico, no qual o participante torna-se parte do cenário, cria uma identidade virtual condizente com a realidade apresentada no ambiente digital:

...a imersão sensorial é apenas uma face do movimento imersivo, que não envolve apenas sensação e pensamento, ou seja, estruturas cognitivas e sensoriais, mas também envolvem sentimento e intuição. A imersão também pode ser provocada pelo sentimento de pertença

²⁷³ Afrânio Mendes Catani; João Ferreira de Oliveira e Luiz Fernandes Dourado. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, Agosto 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>. Acesso em 22/05/2009.

²⁷⁴ Ibid.

²⁷⁵ Paula Coreli. *Roteirizações imersivas para role play game educacional*. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/pc.pdf>. Acesso em 16/06/2009. p.6

numa comunidade ou por estruturas arquetípicas que provocam vivências ritualísticas, como por exemplo, as estruturas que são despertadas pelas narrativas²⁷⁶.

A imersão do usuário nos ambientes digitais (sobretudo do aluno nos AVA) não seria, contudo, garantida apenas pela capacidade hipnótica dos recursos tecnológicos sobre os sentidos do indivíduo, mas produziria as condições de estabelecimento de uma «nova» relação do indivíduo consigo mesmo – de novas e «múltiplas identidades». Restaria contudo verificar as conseqüências psíquicas – e sociais – da generalização dessa condição, apresentada na literatura como plenamente satisfatória para o aluno, pela qual o indivíduo pode exercitar ilimitadamente sua «ilusão de onipotência».

A satisfação do aluno é associada a sua sensação de prazer ao realizar as atividades no AVA. A relação entre o aluno e o AVA dependeria de estímulos prazerosos para ser significada, pois «a grande maioria [da chamada «geração zap»] não lê textos impressos a não ser por obrigação e só se dedica completamente a uma atividade se ela os divertir»²⁷⁷. A constatação ganha contornos de fatalidade: o aluno da *geração zap* aprenderia se divertindo, envolvido em sua atividade e totalmente imerso no que faz, pois o que faz lhe dá extremo prazer.

Sem negar absolutamente que muito do que o ser humano aprende pode ser feito com prazer, não parece ser verdadeiro, por outro lado, que só seja possível de ser aprender dessa forma. Não seria excessivo lembrar que a criatividade do sujeito, fundamental para aprendizagem, conforme descrito por Winnicott depende de momentos de «não integração», isso é de desconforto; e que esse processo está intimamente ligado à «destruição do objeto interno» – complexa elaboração na qual o sujeito não tem necessariamente prazer e muito menos sente suas necessidades satisfeitas. Esses momentos de *não integração* são, no entanto, fundamentais para que o sujeito construa novos objetos de investimento, coletivamente significados, base para o desenvolvimento futuro de uma prática ética²⁷⁸.

Não é anódina a decisão de aceitar como fatalidade que adultos (principal clientela da modalidade a distância) não aprendam lidar positivamente com as suas limitações (representadas pelas leis sociais e pela cultura, mediatizadas pela presença do outro e estabelecidas pela condição de todo vivente) e com as frustrações delas provenientes, só se implicando verdadeiramente em atividades que propiciem divertimento constante. Ora, tão

²⁷⁶ Ibid.

²⁷⁷ Cf. João C. Paiva e Luiza A. Costa, op. cit. p. 2.

²⁷⁸ Woods Donald Winnicott. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

perigosa do ponto de vista ético quanto à idéia de um adulto incapaz de conviver com suas limitações, buscando ilusoriamente manter a onipotência infantil²⁷⁹, é a pretensão de se construir um processo educativo exclusivamente baseado no prazer, isso é, do qual se busca excluir sistemática e artificialmente a experiência do desprazer, da dor, da insatisfação.

Além disso, seria possível fazer da afirmação que jogar é prazeroso uma regra universal? Nem todos gostam ou querem jogar os mesmos jogos; muitos, por outro lado, podem não gostar de jogar os jogos eletrônicos. Em outras palavras, se os ambientes de simulação ou os jogos eletrônicos online garantissem todo o envolvimento necessário para o processo ensino-aprendizagem ideal (ou ao menos superior ao chamado de tradicional ou «presencial»), teríamos que admitir que existe, e que foi agora instrumentalizado o princípio universal do prazer, responsável por controlar os níveis de motivação e envolvimento e por fazer com que o humano se mantenha constantemente imerso em determinadas tarefas.

As ponderações parecerão extremadas: no entanto, muitos dos autores que alardeiam as vantagens da chamada «realidade virtual», fazendo referências à capacidade de simulação de programas como o *Second Life*, parecem estar apostando que sua difusão se constituirá em um grande laboratório de experiências sociais que, depois, poderiam ser adaptadas às práticas educacionais instituídas. Pode-se já imaginar, em futuro próximo, que os alunos, integrados em comunidades virtuais, se associariam a programas de simulação permanentemente alimentados por uma imensa gama de informações e que imitariam a realidade de uma escola, cidade, país ou, mesmo, de vários países que compõem o mundo todo. Após criar livremente o seu «avatar» (identidade virtual), cada jogador participaria da vida social no ambiente escolhido. Tal como nos jogos eletrônicos, os alunos-jogadores iriam à escola e à universidade assim como ao mercado, ao cinema, à praça e ao shopping. Supõe-se que, com essas simulações, os alunos-jogadores estariam mais bem preparados para atuação no espaço social propriamente dito. E, como a inserção ocupacional permanece um dos principais interesses da modalidade, não são poucos os autores que também vislumbram transferir o *modus faciendi* dos simuladores digitais para a EAD on-line, com objetivo de aprimorar a capacitação profissional do estudante.

²⁷⁹ Como observa Maria Rita Kehl, «[...] é impossível fundar uma ética sem que algum significante represente, no inconsciente, a Lei que barra o excesso de gozo e impõe a cada sujeito uma renúncia à plena satisfação pulsional». *Sobre ética e psicanálise*. op. cit., p. 104.

A possibilidade de vivenciar situações de conflito que exige a tomada de decisões se constitui em uma estratégia metodológica que pode contribuir para a formação profissional dos estudantes dos diferentes níveis de ensino²⁸⁰.

Observe-se que o pressuposto implicitamente avançado é o da possibilidade de transferência direta de dinâmicas e procedimentos próprios dos programas de simulação para a prática educacional, não apenas com o fito de permitir o treinamento de algumas habilidades específicas ou de ganhos instrucionais pontuais, mas inclusive de desenvolvimento de hábitos, valores e disposições práticas de caráter mais permanente. Supõe-se que a atuação no contexto virtual pode preparar e mesmo substituir a prática social corrente.

Nessa lógica, parece que o mais natural é que os programas de simulação venham em breve a se constituir em principal alternativa para a formação prática – tanto no que se refere à formação ética quanto àquela relativa a saberes-fazer específicos, como o do próprio educador. Isso já ocorre, atualmente, em atividades como o treinamento de pilotos em simuladores sofisticados – capazes, ao que parece, de «reproduzir» as múltiplas possibilidades de eventos em situações normais de vôo e, ao mesmo tempo, de induzir as respostas adequadas a cada uma dessas situações, sem que a presença física e imediata de um instrutor se faça necessária. Porém, por mais variadas e complexas que possam ser as decisões solicitadas a um piloto diante de inconstantes e sempre imponderáveis condições de vôo, o programa de treinamento deve permitir a aquisição de um painel mais ou menos extenso de reações automatizadas, de caráter estritamente técnico.

Até que ponto, no entanto, esse esquema pode ser transplantado para o exercício de atividades que envolvem a relação direta entre humanos – e notadamente no caso dessas que Castoriadis denominou as «atividades prático-poiéticas», que têm como finalidade precípua a construção da autonomia? É evidente que, nesse caso, o que se espera produzir está longe de ser o recurso automático, em uma mínima fração de tempo, a procedimentos técnicos previamente programados: aqui, a simples idéia de um conjunto de «respostas» anteriormente programadas já se constitui em um contra-senso.

Caberia, talvez, examinar mais cuidadosamente as premissas que estão na base da crença nas virtudes pedagógicas universais da *imersão* tal como correntemente enunciada pelos especialistas da EAD on-line. Apresentada como catalisador de um estado de total atenção do sujeito à máquina, a imersão seria capaz de potencializar os investimentos cognitivos, perceptivos, afetivos, na medida em que preveniria os eventuais desperdícios em

²⁸⁰ Rosalina Gama Alves Lynn. *Estratégias de jogos na EAD...*, op.cit. p. 142.

que a falta de concentração ou a atenção partilhada implicariam. Esta situação não corresponde, é evidente, às características das relações que o sujeito normalmente desenvolve em sua inserção fenomênica na realidade.

Na medida em que, como diria Arendt, o habitat humano é mundo dos fenômenos²⁸¹, em sua pluralidade e provisoriedade incoercíveis, o sujeito sempre esteve confrontado à imperiosa necessidade de discernimento e seleção, que o levou a criar mecanismos para concentrar sua atenção em um objeto ou atividade específica. Na atualidade, essa situação só tenderia a ser agravar: sob muitos aspectos, o mundo contemporâneo se define pela desordenada proliferação de estímulos simultâneos e fugazes que tornam a concentração cada vez mais difícil – o que só expõe a artificialidade e as insuficiências de um ambiente em que essa seleção já não precisa ser operada. De forma geral, o preço da atenção concedida a só um objeto destacado de seu contexto habitual é o isolamento do sujeito: na leitura de um livro, na contemplação de uma paisagem, na realização de um cálculo. Esse isolamento não se converte, contudo, em uma alucinação porque se estabelece um vai-e-vem entre a figura e o fundo, porque o sujeito é sempre capaz, a qualquer momento, de situar o objeto de sua atenção no quadro de fundo mais amplo em que se insere e no contexto fenomênico em que o próprio sujeito se encontra inserido.

Propondo-se a tornar esse isolamento um processo mais ou menos estável, não contribuiria o ambiente virtual para a perda exatamente da capacidade de discernimento e de manutenção de certa consciência da realidade? Nessas condições, o ambiente virtual conduz a um isolamento que bem poderia ser comparado ao que Winnicott definiu como «processo alucinatório» – que, caracterizado pelo fluxo intenso e concentrado, é capaz de «absorver a energia, mas sem contribuir para a imaginação ou para a vida»²⁸².

Assim, tal como apresentadas pelos autores, as simulações caracterizar-se-iam como «ambientes invasivos», oferecendo repertórios acabados de possibilidades que, mesmo se variadas, só deixam espaço para a adaptação. Cria-se dessa forma, insistia Winnicott, o «falso self» ou «self adaptativo», marcado por uma atitude de submissão que compromete a criatividade e a atividade autônoma de significação da própria existência. Sob esse aspecto, a EAD on-line pode estar marcando a educação com o mesmo determinismo que critica na

²⁸¹ Segundo Arendt, «Aparecer significa sempre aparecer para os outros, e esse aparecer varia de acordo com o ponto de vista e com a perspectiva dos espectadores», e, em hipótese alguma, o mundo deixa de fazer parte do «jogo cênico» que permite que os espectadores «reconheçam e certificam sua existência». Cf. Hannah Arendt. *A vida do espírito*. Relume Dumará. Rio de Janeiro: 1992. p. 19.

²⁸² Woods Donald Winnicott. *O brincar e a realidade*, op., cit, p.45.

chamada educação *presencial tradicional*, pois a defesa, por parte de muitos autores, da necessidade de adaptação do aluno ao mundo do trabalho flexível parece determinar não só os meios, mas também os fins da educação. Uma educação reestruturada conforme o modelo das TIC, circunscrita às determinações dos programas de simulação e objetivando tão somente uma melhor instrução para a adaptação do aluno no mundo do trabalho produtivo e, infelizmente, sem compromisso ético com o outro.

Outro ponto que julgamos importante para o debate sobre o tema é o da contradição inerente às representações do aluno como adulto e autodidata, mas cujo aprendizado não se faz senão no interior de um ambiente «prazeroso». Esta última ressalva coloca em evidência a dificuldade constitutiva da reflexão sobre EAD em lidar com uma concepção menos monolítica de autoridade – e, conseqüentemente, com uma concepção menos redutora de autonomia. Nos textos analisados, a intervenção do outro é constantemente assimilada à coerção²⁸³; e a autonomia confunde-se com uma irrealista noção de independência.

A advertência de Arendt²⁸⁴ sobre a falsa idéia de liberdade da criança presente nas concepções educacionais que advogavam pelo processo de aprendizagem espontânea poderia, guardadas as devidas proporções, ajudar a compreender o caso do aluno adulto e autodidata da EAD on-line.

No caso da criança, a «crise na educação» se apresentava, segundo Arendt, como um «abandono» da criança pelo adulto. No mundo moderno, o rápido esgotamento das tradições conduz os adultos a não mais se preocuparem em apresentar para as crianças aquele «velho mundo»: elas são deixadas «livres» para realizarem as suas próprias descobertas²⁸⁵. Para a autora, trata-se de um abandono dissimulado em liberdade, pois o resultado desse princípio de *aprendizagem espontânea* é a recusa por parte dos mais velhos de sua responsabilidade em introduzir os «recém-chegados» no mundo comum.

No terreno da educação, a famosa crítica de D. Saviani²⁸⁶ às «teorias não-críticas da educação brasileira» trata da questão do «espontaneísmo pedagógico» sob outro ângulo. Segundo Saviani, as políticas públicas para a educação do período militar preconizaram a substituição do «ensino» ministrado pelos professores pela «pesquisa» livremente

²⁸³ Cf. Antonio A. S. Zuin. Educação a distancia ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial p. 935-954, out. 2006.

²⁸⁴ Cf. Arendt. A crise na educação..., op cit., p. 221-249.

²⁸⁵ A autora nesse ponto da sua argumentação se refere a sociedade norte-americana na década de 1950.

²⁸⁶ Cf. Dermeval Saviani. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 2000.

desenvolvida pelos alunos: o preço da criatividade infantil seria a recusa sistemática de toda tradição e de toda autoridade (do professor).

Já em relação ao aluno adulto, anunciado como objetivo central da EAD on-line, o «abandono» pode estar representado no tratamento pueril dispensado ao discente, que supostamente precisaria de um ambiente prazeroso e de um significado único e concreto para a sua formação, o emprego. Marcas, sob nosso entendimento, de um processo de infantilização do adulto.

O reconhecimento da autoridade, necessária para o processo de transferência na relação psicanalítica, conforme foi enunciado por Lacan²⁸⁷ sob a idéia do «sujeito suposto saber»²⁸⁸, é sem dúvida a base, também, para qualquer processo educativo. O que parece surgir na pulverização da autoridade do professor e de sua substituição pelo isolamento do aluno autodidata e plenamente satisfeito nos ambientes de simulação, não é a reversão do autoritarismo, mas, justamente, a condenação do aluno à subserviência a um meio que ele não tem mais condições de criticar. E, isso, porque somente a relação com o outro, exigindo a saída de si, pode inaugurar a dinâmica de auto-questionamento. Sem reconhecer o lugar que o professor ocupa, isto é, o espaço de autoridade do *suposto saber*, não há limites para serem ultrapassados, pois não há alteridade possível.

O processo de infantilização do aluno também estaria representado pela redução das possibilidades que marcam a vida adulta, sobretudo da participação autônoma na vida da sociedade. Ao invés de uma ação efetiva, o «adulto» é protegido em uma posição defensiva, a partir da qual as questões políticas são relegadas a uma dimensão secundária ou hipotética, *vivenciadas* prioritariamente em programas de simulação que, como já foi mencionado, não fornecem o que se constitui em uma das mais importantes marcas da experiência de realidade que o adulto é chamado a fazer: a do reconhecimento das conseqüências dos atos praticados. O ambiente virtual reverte, nesse sentido, as expectativas da existência ordinária, abolindo artificialmente os limites em que o adulto constrói seu sentimento de responsabilidade ética²⁸⁹. E, de fato, na realidade virtual o usuário não se compromete jamais com as decisões tomadas, ao menor sinal de dificuldades, o usuário pode criar um novo avatar e uma outra

²⁸⁷ Cf. Jacques Lacan. *O Seminário*, Livro 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

²⁸⁸ «O sujeito suposto saber, como estrutura de transferência [psicanalítica], é apresentado [por Lacan] em 1964, no seu seminário sobre *Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*». Cf. Eduardo A. Vidal. *Na trilha do sujeito suposto saber*. Disponível em: <http://www.escolatrafreudiana.com.br/UserFiles/110/Files/artigos001.pdf>. Acesso em 2008/2009. p.92.

²⁸⁹ Como afirma Hans Jonas, «o primeiro objeto de responsabilidade são os outros homens», sem esse princípio basilar, a própria existência humana perde o sentido. Cf. *O princípio responsabilidade*. Rio de Janeiro, Contraponto: 2006. p. 175.

vida, ele pode entrar e sair das diferentes situações de conflito social sem nenhuma implicação ou prestação de contas dos seus atos. O final será sempre, senão feliz, ao menos bem controlado.

Observamos que nos modelos de cursos defendidos pelos especialistas na EAD on-line, os modos de presença do outro aparecem de maneira bastante difusa. A presença do outro é efetivada em momentos de resolução de questões em redes colaborativas (usando chats ou fóruns de debate) ou em programas de RV que garantiriam a solução de problemas em redes de colaboração. Porém, parece faltar a biografia do outro que tradicionalmente se apresenta a partir de seus gestos e atitudes, garantida pela presença física. A alteridade, imprescindível para a construção da subjetividade, aparece pasteurizada, provavelmente para permitir que o aluno possa se sentir satisfeito com seu desempenho, em um jogo que sempre lhe é favorável. Talvez por isso seja tão recorrente a recomendação, por parte dos especialistas, de uma linguagem simples e clara nos os cursos a distância, para evitar que os alunos *sofram* com a complexa criação de sentidos que tradicionalmente marcam as iniciativas autônomas do sujeito em um mundo ordinário de trocas humanas.

3.4 Representações do professor na EAD on-line

O professor na EAD on-line é descrito freqüentemente como «facilitador»²⁹⁰ e «parceiro»²⁹¹ do aluno, que «precisa se desprender dos métodos tradicionais de ensino em busca de uma nova abordagem de ensinar e aprender»²⁹². Para ser um «novo» professor, o docente do espaço virtual deve adquirir ou desenvolver «habilidades de relacionamento interpessoal que valorizem um processo de formação flexível, com abertura para o diálogo e negociação constantes durante a aprendizagem»²⁹³. Como afirma Marcos Formiga sobre o novo papel do professor nos ambientes virtuais de aprendizagem:

Enquanto isso, os professores, sobretudo os tradicionais, sentem-se atordoados nesse cenário de permanente incerteza e mudanças continuadas. Estão também desprotegidos porque sua

²⁹⁰ Barreto, R. G e Guimarães, G. C. A tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n.31, jan/abr 2006, p.31-42.

²⁹¹ Maria Lúcia Belloni. *Educação à distância*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 81.

²⁹² Carlos Fernando de Araújo Jr; Sueli Cristina Marquesi. op. cit. p. 361.

²⁹³ Ana Beatriz Gomes Carvalho. *Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem*. Disponível em: <http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/file.php/1/ARTIGOEPEN.pdf> p.7.

afiliação teórica ou fidelidade ideológica se prende a uns poucos autores consagrados do passado, que representam pouco ou quase nada na galáxia do conhecimento em constante expansão. [...] Portanto, cabe agora ao professor deslocar sua competência para incentivar a aprendizagem, desenvolver o raciocínio, pensar, falar e escrever melhor. Desse modo, ele passa a ser um eterno aprendiz ao dividir e compartilhar seus conhecimentos, sobretudo suas dúvidas, com seus pares e seus novos colegas estudantes/alunos. [...] Nesse processo criativo e inovador do ensino docente, desaparece a hierarquia do saber e a pretensão de uma superioridade intelectual dos mestres²⁹⁴.

Além de se «libertar» dos vícios da sua formação tradicional – esse novo professor deve ser capaz de planejar e executar novas dinâmicas colaborativas e adaptá-las as atuais linguagens das TIC. Segundo a previsão dos especialistas, a EAD on-line conduzirá o professor, de seu *isolamento* supostamente intrínseco à educação presencial (considerada genericamente como tradicional e estática) a uma relação *coletiva*, a partir das práticas multimídias. Dessa forma, a EAD on-line seria responsável pela emergência de um novo «tipo antropológico» de professor²⁹⁵ – aquele que Roseli Zen Cerny denominou de «professor coletivo»: «...na educação a distância, o professor não está sozinho, ele trabalha com uma equipe, tornando-se um *professor coletivo*» (grifo da autora)²⁹⁶.

A noção decerto é bastante problemática: para começar, ela introduz a idéia de que o trabalho do professor pode resultar de uma iniciativa isolada, que nada deve à dimensão coletiva – o que, ainda que se considere apenas o «corpo de especialistas» que a modernidade produziu para a educação, é sem qualquer dúvida falso²⁹⁷. Além disso, porém, é o próprio conceito de «coletivo» utilizado para identificar esse *novo professor* que deve ser analisado com alguma atenção.

Apesar de invocar o sentido da pluralidade, o termo «coletivo» está aparentemente sendo usado para designar a soma de *ações pedagógicas particulares* – o que reforça de maneira insidiosa uma concepção individualista de educação, incongruente com um sentido mais rigoroso da noção de «colaboração». Tal como proposto, o caráter «coletivo» é um atributo, não do professor, mas de uma «ação educativa» abstrata e desencarnada. Ratifica-se, assim, a desvalorização do papel do professor, de sua autonomia e responsabilidade na

²⁹⁴ Marcos Formiga. A terminologia da EAD..., op. cit. p. 44.

²⁹⁵ Cf. Cornelius Castoriadis. «A crise do processo de identificação», in *As encruzilhadas do labirinto IV. A ascensão da insignificância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 149.

²⁹⁶ Roseli Zen Cerny. *Uma reflexão sobre a avaliação formativa na educação a distância*. Disponível em: http://www.ici.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2001/uma_reflexao_sobre_a_avaliacao_formativa_na_ead.pdf . p. 7 e 8. Acesso em 27/05/2008.

²⁹⁷ Há, é claro, uma grande diferença entre a incapacidade do professor de *reconhecer* tudo que deve à sua inserção histórica e social e a noção paradoxal de um professor que, de fato, nada deve à cultura que ele tem por missão compartilhar. Em outras palavras, a formação humana é necessariamente uma atividade *pública*.

condução do esforço docente, e afirma-se o caráter necessariamente fragmentário da ação do mestre. Essa fragmentação é saudada como uma prova de «racionalidade» da EAD on-line:

Considerando que de modo geral os sistemas de EAD lidam com grande número de estudantes, fica clara a necessidade de um processo de trabalho racionalizado e segmentado²⁹⁸.

O «professor», na EAD on-line, é a resultante de funções sempre parcelares, mas complementares. Longe, pois, de indicar uma construção comum, a «colaboração» é a expressão igualmente abstrata da superposição de tarefas realizadas por diferentes individualidades que nada dispõe a se encontrarem. Esse «professor coletivo» é, portanto, a *representação impessoal da instituição*, que por sua vez simboliza o processo educativo estruturado por uma equipe de funcionários.

Outro aspecto a ser considerado é que a fragmentação do trabalho implica na intensificação dos efeitos da divisão de trabalho tal como a modernidade a concebeu quando se propôs a «racionalizá-lo» e que separa aqueles que «pensam» daqueles que «executam» as ações. Estabelece-se, assim, um duplo movimento: aligeiramento e uniformização das funções do professor, cuja perda de identidade configura-se por uma nova designação (já que o professor pode atuar como «tutor»); e construção de uma hierarquia de funções que reserva a autonomia, a responsabilidade e o poder de iniciativa para aquele que vai ocupar o topo do organograma pedagógico.

Na composição funcional da equipe de professores necessária em um curso de EAD on-line, conforme descrita por Belloni, a reengenharia educacional prevê que o *professor formador* (ou «conteudista»²⁹⁹) é o autor dos textos e materiais didáticos e também pode fornecer sua imagem para as tele-conferências. Apesar do título, porém, o *professor formador* não interage diretamente com os alunos: caberá ao *professor recurso*³⁰⁰ [sic] responder às questões, dirimir as dúvidas, orientar leituras e estudos – em suma, estabelecer o único contato direto com o aluno, dentro e fora (nos pólos presenciais) do ambiente virtual de aprendizagem. Entre os dois extremos, o *professor pesquisador* se encarrega de apoiar o *professor recurso* nas dificuldades que, em sua condição, certamente enfrentará para atender aos alunos.

²⁹⁸ Maria Lúcia Belloni. *Educação a distância*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2003. p. 81.

²⁹⁹ Cf. Maggio, M. «O tutor na Educação a Distância», in *Educação a Distância – temas para o debate de uma nova agenda*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

³⁰⁰ Ibid., p. 83 e 84.

A figura do *professor pesquisador* assinala com clareza algumas das características do arranjo: primeiramente, a dependência quase total do *professor recurso* às apostilas e, assim, o fraco grau de exigência que recai sobre suas atribuições; em seguida, o distanciamento que aquele que monopoliza a concepção do material instrucional conserva em relação aos alunos. Em oposição a ele, o *professor recurso* é entendido como um «parceiro» dos alunos. Mas, tendo por trás uma equipe de *experts* e a própria organização educativa, o professor é concomitantemente transformado em «uma entidade coletiva» [*sic*]³⁰¹ – termo que evoca, de maneira bem sintomática, a despersonalização à qual ele é submetido.

Uma despersonalização que parece ter como conseqüência apenas a substituição do autoritarismo de um saber dogmático encarnado na figura do professor – detentor e transmissor do conhecimento, pela imagem intocável de uma «entidade» controladora com um saber hermético. Porém, alegam os defensores dessa nova «imagem do professor», a mudança de identidade, de «mestre» ou «professor» para «entidade coletiva» ou «facilitador», seria justificada pela necessidade de superar o perfil «tradicional» e «autoritário» dos atuais docentes.

Os cursos de EAD on-line, afirmam os especialistas, precisam modificar as práticas dos professores tradicionalmente formados por cursos presenciais, para que eles possam atender as expectativas dos alunos na nova modalidade. Os professores devem abrir mão da sua «autoridade professoral», que caracteriza o modo como tradicionalmente é conduzida a relação educativa, sustentada pelo suposto domínio do mestre sobre um conjunto bastante limitado de fontes e recursos, imposto como «verdade» ao aluno. O abandono dessa *autoridade professoral* não parece ser uma recomendação, mas uma exigência inadiável, pois «em um ambiente de ensino-aprendizagem a distância de natureza complexa (*aeiou*³⁰²)» cada estudante pode dispor de muitas fontes e conhecimentos capazes de desafiar e colocar em cheque as bases, estáticas e estreitas, do conhecimento do professor.

Respondendo por contraste, em um ambiente de ensino-aprendizagem presencial e tradicional (salas de aula), o professor e a bibliografia recomendada são basicamente as únicas fontes de conhecimento e o ensino (e, supostamente, a aprendizagem também) se dá no ritmo estabelecido por ele. Entretanto, em um ambiente de ensino-aprendizagem a distância de natureza complexa (*aeiou*), o aluno já traz para o ambiente da interação pedagógica (salas de aula, fóruns virtuais, redes de relacionamento, etc.) conhecimentos obtidos por diversas fontes

³⁰¹ Ibid., p. 81.

³⁰² Os AVA de «natureza complexa» também são chamados de «*aeiou*»: Arquitetura de Ensino pela Internet Orientada pelo Usuário. Cf. Marcos da Fonseca Elias. *O papel do professor diante das inovações tecnológicas*. Anais do XXVIII Congresso da SBC, julho de 2008. Disponível em: <http://www.prodepa.gov.br/sbc2008/anais/pdf/arq0127.pdf>. Acesso em 05/06/2009. p. 216.

e, por conseguinte, «ameaça a autoridade professoral» do professor e impõe o seu próprio ritmo de aprendizagem³⁰³.

No entanto, essa posição não parece contribuir para aprofundar as questões relacionadas à superação do autoritarismo nas relações educacionais: ela apenas desloca o lugar do saber autoritário; do professor, para uma *entidade coletiva*.

O risco da chamada transformação do professor numa entidade coletiva, um termo muito apreciado pelos pesquisadores de educação a distância, é o de pulverizar a autoridade de tal professor a ponto dela se rearticular na forma do autoritarismo imagético que arrefece o desenvolvimento das representações e, portanto, do raciocínio crítico. É por isso que a ditadura das imagens, bem como o contexto histórico no qual ela se realiza devem ser criticados justamente por aqueles que se preocupam com os caminhos e descaminhos do processo educacional/formativo virtual³⁰⁴.

A descrição estereotipada dos professores como autoritários e incapazes de criação de novas formas para as suas práticas profissionais nos parece insuficiente para pensar todas as sutilezas da relação do professor com sua prática. Não se pode reduzir o universo de experiências pedagógicas à existência de uma tradição que identifica a educação à instrução, ainda que ela tenha longamente influenciado a formação dos professores. Essa posição determinista nega, sobretudo, as possibilidades de «autocriação e auto-alteração» próprias da liberdade humana³⁰⁵, e atribui ao professor apenas o papel de reproduzidor desse modelo; papel, diga-se de passagem, que ele também estaria fadado a reproduzir na nova modalidade de educação em rede.

Atribuir, por outro lado, ao aluno o poder de «impor seu próprio ritmo» na relação educacional pode ser a evidência de uma mera substituição da autoridade professoral pela autoridade do ambiente virtual. Já que o professor deixa de ser sujeito na relação educacional, é o ambiente que assume o papel de permitir a completa independência das iniciativas do aluno. Nesse chamado ambiente virtual de aprendizagem de «natureza complexa», o conjunto de técnicas parece assumir a função de interlocutor e doador de sentidos para o aluno, que deve ser capaz de determinar suas ações, porém, guiado pelas TIC, já que o professor, despersonalizado, é mais um recurso do ambiente.

A despersonalização do professor pode ser notada também a partir da transferência de parte de suas atribuições tradicionais, que foram deslocadas para a figura do «tutor». Como exposto anteriormente, em uma estrutura institucional fortemente hierarquizada, o professor

³⁰³ Ibid, p. 220.

³⁰⁴ Antonio A. S. Zuin. Educação a distancia ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial p. 935-954, out. 2006. p. 949.

³⁰⁵ Lílian do Valle. *Os enigmas da educação*, op. cit. p. 271.

pode atuar em diferentes funções, dependendo da sua inserção no *projeto* – pode preparar o material didático, pesquisar questões levantadas pelos alunos, ou mesmo estar disponível para tirar dúvidas e ser «parceiro» dos alunos. Mas, quem é o tutor? Qual a sua formação e função?

Nos documentos oficiais que especificam os critérios de qualidade para a EAD on-line³⁰⁶ existe uma clara distinção entre os papéis dos «professores» e dos «tutores». Os professores são caracterizados como profissionais formados e que precisam de grande «qualificação» para desenvolver as seguintes atribuições:

a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância³⁰⁷.

Já o tutor, «deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica»³⁰⁸. O tutor pode desenvolver suas atividades presencialmente (em pólos) ou a distância (nos ambientes virtuais), em ambos os casos devem «auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis»³⁰⁹. No documento do MEC, o tutor, mesmo sem ser necessariamente um professor, deve ter um conhecimento bastante sólido e surpreendentemente sofisticado, pois:

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores. Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões: – capacitação no domínio específico do conteúdo; – capacitação em mídias de comunicação; e – capacitação em fundamentos da EAD e no modelo de tutoria³¹⁰.

À revelia do que estabelece a legislação da educação brasileira, a formação dos profissionais que atuam na EAD on-line é atualmente insatisfatória. O entusiasmo em relação ao avanço da EAD on-line no Brasil, conforme já indicamos anteriormente, pode ser

³⁰⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referências de qualidade...* op. cit.

³⁰⁷ Ibid. p. 20.

³⁰⁸ Ibid. p. 21.

³⁰⁹ Ibid.

³¹⁰ Ibid.

responsável pelo atual quadro de fragilidade profissional daqueles que trabalham na modalidade. Possivelmente pela acirrada competição para conquistar esse novo «mercado» educacional, as IES priorizam mais os procedimentos tecnológicos do que a formação de pessoal, que certamente é um processo mais demorado.

No caso dos tutores, podemos notar que são, majoritariamente, profissionais que não possuem uma formação adequada ou, muitas vezes, qualquer experiência na área. Sobre esse aspecto, as pesquisas recentes chegam a uma mesma conclusão:

Verificamos, também, que os sujeitos chegaram à tutoria por caminhos os mais variados, mas nenhum deles resultante de uma trajetória que evidenciasse consistente relação com a EAD. Os mais coerentes afirmaram que o fato de ser professor e ter conhecimento da tecnologia (saber usar) determinou seu encaminhamento para a tutoria. Assim, a atividade configurou-se como espaço aberto a qualquer um; parafraseando um dos respondentes: «com um convite se chega lá».³¹¹!

Apesar de recente no cenário da educação brasileira, a EAD on-line traz, felizmente, muitos pontos para o debate. Além da introdução da figura do tutor, que altera as relações tradicionalmente estabelecidas no processo educacional, a nova modalidade altera as próprias relações funcionais e empregatícias em vigor. Com a nova estrutura preconizada e implementada em parte dos cursos de EAD on-line, institui-se uma flexibilização acentuada nas relações de trabalho, materializada na formação das chamadas «equipe de produção»³¹², que altera inclusive as relações trabalhistas dos professores, reforçando os riscos decorrentes da transformação da educação em uma atividade meramente mercantil, já que intensifica os efeitos da divisão de trabalho.

Além de variar os *papéis* de cada membro da equipe de produção, também variam os regimes trabalhistas, pois uma parte da equipe de produção (quando não toda a equipe) pode ser contratada para executar o projeto – que pode ser criado por uma equipe externa (ou empresa), sem vínculos trabalhistas com a IES. Outra equipe externa pode ser contratada para prestar assessoria, atribuindo à equipe interna apenas funções de gerenciamento e aplicação das atividades. Nesse contexto, o professor não ocupa necessariamente papel de destaque nas equipes, embora fique evidente que as «equipes» funcionam sob forte hierarquização.

No topo do organograma da equipe de produção está a «equipe gestora», composta pelos *experts* que produzem e acompanham o projeto; em seguida, a equipe de «autores ou

³¹¹ Lúcia Regina Goulart Vilarinho e Maria Inmaculada Chao Cabana. *Educação a Distância (EAD): o tutor na visão de tutores*. Revista Educação, v. 33, n. 3, p. 481-494, set./dez. 2008. p. 482. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em 08/06/2009.

³¹² Maria da Graça Moreira. A composição e o funcionamento da equipe de produção..., op.cit. p. 372.

conteudistas», que produzem material didático. A «equipe pedagógica» coordena os sistemas e realizam adaptações do material feito pelos «conteudistas»; já a «equipe de design instrucional» inclui as adaptações pedagógicas no formato das ferramentas digitais de aprendizagem, com apoio da «equipe de arte». A «equipe de tutores ou mediadores da aprendizagem» é ligada diretamente aos alunos (online ou em pólos presenciais); na base da pirâmide hierárquica, a «equipe de monitoria pedagógica» dá apoio aos tutores (esclarece dúvidas e realiza pesquisas sobre os temas) e conta com a assistência das equipes de «suporte técnico» e «tecnológica»³¹³. No entanto, mesmo diante dessa grande estrutura, muitos percebem a fragilidade atual da composição das equipes de produção, que aparece mais claramente na formação e atuação dos tutores.

O aumento da oferta de cursos a distância tem levado profissionais, de formação distinta, a assumirem a função de tutor. Muitos desses sujeitos realizam esta tarefa sem preparo pedagógico específico, atuando apenas como “estimuladores” (estimulam leituras, debates, trabalhos colaborativos e o cumprimento dos prazos de entrega de trabalhos) e “informante” (dão informações administrativas). Assim, o tutor acaba se limitando a atuar como “porta-voz” de professores e coordenadores de curso³¹⁴.

Não são poucos os que denunciam na estrutura organizacional da nova modalidade, em vigor em várias IES, apenas uma forma de maximização de lucros pelas empresas que se dedicam a educação; essas denúncias insistem que as empresas lançariam mão do tutor para substituir o trabalho dos professores. E, de fato, tutores são trabalhadores com menor qualificação, mais baratos e com menos exigências profissionais.

Além da substituição parcial dos professores pelos tutores, a EAD on-line permite que cada docente se ocupe, nas salas virtuais, de um número muito maior de alunos do que o faria na educação convencional, ainda que recebendo o mesmo salário.

Dentre os temas em debate atualmente, as implicações das atividades de EAD sobre o trabalho docente é um dos aspectos que mais têm merecido atenção. Inúmeros são os elementos assinalados, nesse aspecto, especialmente quanto aos riscos trabalhistas que os programas em EAD envolvem, estão listados: o aumento da carga de trabalho dos docentes, as novas exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais, o «empobrecimento» da mediação pedagógica por meio da atuação da tutoria, precarização do trabalho em termos de condições de trabalho, entre outros. Alguns educadores mais críticos — ou mais pessimistas — chegam a temer pelo futuro da profissão docente, indicando a possibilidade de redução das funções do professor por meio de sua substituição pelas tecnologias de informação e comunicação³¹⁵.

³¹³ Ibid. p. 373 e 374.

³¹⁴ Lúcia Regina Goulart Vilarinho e Maria Inmaculada Chao Cabanas. *Educação a Distância (EAD)...*, op. cit., p. 482.

³¹⁵ Inajara Viana de Salles Neves, Selmar Fernando Fidalgo. Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf, p.4

Percebemos os riscos de uma visão meramente mercantil sobre a educação, assim como o prejuízo que políticas públicas perversas e descomprometidas com a autonomia do aluno e a formação dos professores podem causar, pois o baixo desempenho do ensino brasileiro em todos os níveis certamente é prova disso³¹⁶. Mas, sem minimizar esses problemas, as análises aqui presentes procuraram abordar a questão por um ângulo mais focado nas possíveis contribuições que a EAD on-line pode oferecer para uma educação de qualidade, que sob a perspectiva deste trabalho está ligada a construção da autonomia do aluno.

Não há, no presente trabalho, intenção de alinhamento com aqueles que rejeitam a tecnologia como ferramenta a serviço de uma educação de qualidade; muito pelo contrário, os exames realizados sobre o tema levam a evidências que permitem concluir que os recursos das TIC podem ser aliados para estreitar os laços de presença entre professores e alunos, objetivando a autoformação do discente. Entretanto, mesmo que houvesse uma posição de resistência contra o avanço das novas tecnologias na educação, isso não iria frear o crescimento da modalidade. Ao que parece, a ausência de uma discussão mais ampla tem contribuído para o avanço de cursos com menos qualidade e «adaptações» de «pacotes» exógenos as nossas necessidades e de qualidade discutível.

O desconhecimento, a negação, a rejeição do processo e dos procedimentos necessários para a viabilização dos cursos a distância de qualidade não impede que eles proliferem de forma mercantilista e acrítica, sob a forma de pacotes importados e «tropicalizados»³¹⁷.

À precária formação dos tutores, que caracteriza o problema de um avanço sem qualidade nos cursos de EAD on-line, soma-se o superficial treinamento oferecido aos professores que irão trabalhar ou já trabalham com a nova modalidade. Como recomenda os documentos oficiais em vigor, o professor na EAD on-line deve ser um profissional com uma

³¹⁶ Pode-se observar esse quadro de fragilidade do ensino brasileiro quando comparado com outros países; em 2003, uma pesquisa da UNESCO revelou que o Brasil encontra-se em 40º lugar dentro de uma lista de 41 países no desempenho do Ensino Fundamental em português, matemática e ciências. Em 2007, de uma lista de 57 países o Brasil ficou em 52º lugar. Cf. <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso 07/09/2008. Também, conforme divulgado pela FESP RJ, o resultado do último concurso público (2008) para professor realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro foi uma calamidade. Apenas 18% do total de candidatos foram aprovados, isto é, conseguiram médias acima de 50% dos pontos! Em história só foram aprovados 5,3% dos candidatos; em geografia, 7,8%; e em matemática, 10%. Junte-se a esses dados, o resultado das provas de conhecimentos específicos dos professores alfabetizadores em exercício do Estado de São Paulo (2008), para perceber a dimensão do nosso problema de formação no magistério: «cerca de 40% dos professores responsáveis pela alfabetização dos estudantes tiveram nota abaixo de cinco no teste realizado pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo —ou seja, seriam reprovados». Cf. Gilberto Dimenstein. *Professores que alfabetizam em SP seriam reprovados*. Folha de São Paulo, Edição online. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/gilbertodimenstein/ult508u501363.shtml>. Acesso em 12/02/2009.

³¹⁷ Vani Moreira Kenski. *EAD e formação de professores – entre o discurso legal e a prática institucional*. Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/446.pdf>. Acesso em 20/06/2009. p. 8.

grande gama de habilidades e atribuições, deve ser capaz de planejar e executar novas formas de dinâmicas colaborativas e adaptá-las as novas linguagens das TIC.

Uma formação abrangente e orientada que envolva o conhecimento do processo pedagógico, a seleção e adequação da proposta de curso ou disciplina às especificidades dos meios tecnológicos envolvidos, a gestão do processo educacional em rede; a produção de materiais comunicativos; a condução dos processos e estratégias para acolhimento e permanência dos alunos em estado de aprendizagem permanente; entre tantas outras necessidades que são específicas dos múltiplos tipos de ofertas de modalidades de cursos a distância³¹⁸.

Ainda não há evidências, porém, de que as IES estejam investindo na preparação mais sistemática e continuada de professores para a nova modalidade, situação que parece apenas reforçar a tendência de uma completa despersonalização do docente. O mestre, confuso diante de uma nova realidade, e sem a formação específica que poderia permitir uma interferência mais ativa no processo, apresenta-se como mais um recurso no AVA, pois:

A concepção, planejamento, execução e avaliação de e em cursos a distância exigem uma formação específica e complexa, que não vem sendo contemplada e exigida aos cursos de formação de professores existentes³¹⁹.

Diante das indicações apresentadas até aqui, parece ser necessária uma retomada do tema da autonomia em seu sentido mais propriamente político-educativo, como forma de melhor elucidar algumas das interrogações sobre as novidades e retrocessos que podem estar em curso com a instituição massiva da EAD on-line em nosso país.

³¹⁸ Ibid., p. 5.

³¹⁹ Ibid., p. 7.

4 AUTONOMIA OU AUTONOMIZAÇÃO NA EAD ON-LINE?

O abismo que separa a indefinidade da representação da infinidade matemática de ordem mais elevada é ainda maior do que separa o infinito matemático de um número banal; é um abismo de ser, não uma diferença de cardinalidade.

Cornelius Castoriadis

Em grande parte dos projetos que povoaram a modernidade, a idéia de autonomia do sujeito estava sustentada na redução do pensamento à lógica e na suposta capacidade de controle da razão humana sobre todos os estratos do real – o que Castoriadis chamou de «autonomização da razão». O sujeito idealizado pela lógica cartesiana, por exemplo, é antes de tudo um sujeito dividido: um dualismo substancial distinguindo mente e corpo faz emergir um tipo humano que deveria se liberar das falsas impressões oferecidas pelos sentidos. A mente, ou *res cogitans*, é a *substância imaterial* que sustenta a existência humana; o corpo é a *res extensa*, substância material sujeita às imperfeições e à temporalidade.

A noção de razão legada pelo cartesianismo justifica a retração do humano para *dentro* de sua «interioridade»; isolado do corpo e da sociedade, o sujeito moderno apenas age como um observador dos fenômenos exteriores, sendo o primeiro deles o seu próprio corpo.

Importa-nos entender o terrível preço da consciência, ou do entendimento seguro: a *presença a si* implica paradoxalmente em *afastamento do mundo*, que o sujeito moderno reivindica em nome do conhecimento e do qual passa agora a se orgulhar. Na cena interior, em que existência é cognição, o espírito descobre sua «autonomia» em relação aos fenômenos, às coisas dadas; e essa «absolutização» do espírito – do *cogito*, da mente, da subjetividade transcendental – torna-se a própria marca do tipo de conhecimento que a modernidade instala no panteão de suas conquistas mais duradouras³²⁰.

Ao afastamento do mundo, preço pago pelo sujeito por sua condição de «autonomia», opunham-se, entretanto, as práticas de socialização instituídas, os valores e costumes, a vida familiar, as instituições sociais como a escola pública – que, muito embora profundamente marcada, desde o início, pela tendência à supervalorização da cognição, não podia deixar o outro e a sociedade fora do seu projeto de mundo. Mas continuaria ainda hoje a sociedade a opor resistência ao isolamento do sujeito?

Atualmente, no «mundo do trabalho flexível», em que grande parte das práticas correntes de educação migra rapidamente para o formato das TIC, integrando novos espaços

³²⁰ Lilian do Valle. Para além do sujeito isolado: modos antigos e contemporâneos de presença e ação [Projeto de Pesquisa] Rio de Janeiro: UERJ, 2008, p.10.

virtuais de convivência, estar-se-ia caminhando em direção a uma maior integração ou, ao contrário, o isolamento já não encontraria nas antigas instituições barreiras para seu desenvolvimento? Em outras palavras, como analisar a novidade introduzida pela EAD on-line, sob a perspectiva da autonomia do sujeito?

É oportuno concluir este trabalho de elucidação, que teve como principal objetivo interrogar as novidades e possíveis retrocessos que as muitas propostas de EAD on-line apresentam para o processo de autonomia do sujeito atualmente no Brasil, confrontando algumas das indicações já apresentadas nos capítulos anteriores (II e III) com dois mitos vigorosos da modernidade, os mitos da *razão controladora* e o da *educação como panacéia*.

4.1 Tipos antropológicos e projetos político-educativos de sociedade

Como observou Lílían do Valle³²¹, Cornelius Castoriadis dedicou muito de sua reflexão filosófica à educação, mesmo sem ter escrito obras específicas sobre o tema. A educação é entendida por Castoriadis como uma atividade «prático-poiética», ação criadora que tem a autonomia como meio e fim. A educação é, pois, uma ação deliberada que não apenas visa à perpetuação da sociedade instituída, mas, como atividade *prático-poiética*, é «indissociável de uma interrogação e de uma reflexão filosófica»³²². Mas, em seu sentido de prática social mais ampla, a educação é responsável pela fabricação dos «tipos antropológicos» característicos de cada sociedade histórica, pois, «o florentino do século XV, não é o parisiense do século XX, não em razão de diferenças triviais, mas de tudo que ele pensa, quer gosta ou detesta»³²³; mas, fazendo-se atividade pública, deliberada e consciente, a prática educativa é um dos domínios de auto-construção da sociedade e dos indivíduos, e componente essencial para qualquer projeto de autonomia.

A criação de indivíduos sociais peculiares de cada época é uma obra coletiva da sociedade – e, muito embora nos diferentes contextos social-históricos uma ou outra instituição social particular (religiosa, escolar, fabril etc.), mantida por grupo hegemônico tenha predominado e, mesmo, assumido o controle das ações educativas explícitas, não se pode dizer que nenhuma jamais tenha logrado monopolizar inteiramente os processos de

³²¹ Cf. Lílían do Valle. Cornelius Castoriadis: da Paidéia a elucidação da escola pública. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10527/10073>. Acesso em 27/12/2009.

³²² Cornelius Castoriadis. «Psicanálise, projeto e elucidação», in *Encruzilhadas do Labirinto I*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1997. p. 115.

³²³ Cornelius Castoriadis. «A crise do processo de identificação», in *Encruzilhadas do Labirinto IV*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 149.

formação humana. Em qualquer circunstância, a «fabricação» dos sujeitos é obra do imaginário social, realizada por um «coletivo anônimo», que realiza mais ou menos efetivamente, mais ou menos explicitamente, conforme o regime político em vigor, a «união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo»³²⁴.

Os *tipos antropológicos* são a cada vez encarnações da sociedade particular em que emergem; eles se constituem, como afirma Castoriadis, em «partes totais» dessas sociedades, nos vários níveis de complexidade que as definem – e não apenas no nível mais evidente da racionalidade operante, no nível lógico em que se situa a técnica como esforço de reprodução social. Visto desse ponto de vista, é totalmente incongruente pensar que a técnica ou a tecnologia possam ser, por si sós, diretamente responsáveis pela produção de tipos antropológicos: a esfera do fazer, que Castoriadis denominava de *teukhein*³²⁵ e que dá origem a ambas, já é, ela própria, uma criação humana.

A reflexão sobre a instituição dos tipos antropológicos nos parece extremamente importante para educação. Examinando aos tipos do passado podemos perceber o que estava investido no processo educativo do qual somos de alguma forma herdeiros; e ganhar também certo distanciamento que permita pensar melhor sobre as supostas vantagens e novidades da «aprendizagem flexível» sobre as formas tradicionais de educação. A análise mais cuidadosa das bases antropológicas que sustentam a educação tem como principal objetivo, ao menos no presente trabalho, recolocar em questão as certezas que insidiosamente se promovem acerca do objeto final de toda educação, o aluno.

É nesse sentido, radical, que a filosofia de Castoriadis pode, a meu ver, prestar uma das maiores contribuições à área da Educação: simplesmente recolocando em movimento questões que há muito parecem ter sido esquecidas, mas que estão na origem de qualquer gesto, disposição ou deliberação sobre a educação. São elas, por exemplo: “Quem é esse ser (sempre encarnado e particular) que tenho diante de mim, e o que ele me revela sobre o modo de ser (racional, mas também estético e afetivo) desse que eu chamo correntemente de aluno?”; mas também: “O que é, de onde veio e para onde vai essa sociedade que tenho diante de mim, e o que isso me revela sobre o que posso e desejo chamar de educação, professor, aluno?” (e aí, por exemplo: Até onde, em nossa experiência formativa contemporânea, a idéia

³²⁴ Cornelius Castoriadis. *A Instituição imaginária da sociedade*. op. cit. p. 131.

³²⁵ Castoriadis chama de *teukhein* a capacidade humana de criar conjuntos, hierarquizar, combinar elementos e delimitar um campo de ação submetido às condições que podem ser controladas: «o *teukhein* separa elementos, fixa-os como tais, os ordena, os combina, os reúne em sua totalidade e hierarquias organizadas de totalidades no campo do fazer. E nesse campo ele opera sob a égide da determinação efetiva e condição de toda determinação». Cf. Cornelius Castoriadis. *A Instituição imaginária...* op. cit., p.301.

de natureza humana foi criticada, ou permanece intacta, justificando algumas das ações correntemente adotadas?)³²⁶.

Como já se observou ao tratar da *crise de auto-representação da sociedade*³²⁷, os tipos antropológicos instituídos com a criação da escola pública tem hoje seu sentido esgotado: o professor douto (detentor de toda autoridade e conhecimento) e o aluno aplicado e submisso, não se coadunam com as novas formas de socialização instituída em nossos dias, eles entraram em crise, assim como as idéias de autoridade, de tradição e da própria escola. A escola pública é fruto de um projeto (moderno) de sociedade que pretendia criar um mundo novo, contra os dogmas religiosos e alicerçado na «pura criação da razão»³²⁸.

Pretendendo um controle ampliado sobre a realidade, a modernidade construiu o mito da razão todo poderosa e passou a pretender que a solução para todos os males que afligem a existência humana e as sociedades estaria em um só remédio, a redução do pensamento à razão, do conhecimento à cognição. A educação foi eleita como instrumento privilegiado dessa intervenção.

Inicialmente, a escola pública surge no «interior da prática política como uma necessidade eminentemente ligada à concepção e a gestão da *res*/pública, da criação da nação e dos seus cidadãos»³²⁹. É bem verdade que, posteriormente a «educação cívica» perde seu poder instituinte e passa-se à «tática de endoutrinamento e controle moral que serve a uma organização que busca perpetuar»³³⁰. Mas, o que nos importa nessa reflexão sobre a escola pública foi a sua constituição como um novo e vigoroso instrumento de emancipação humana pela crença na razão toda poderosa – traço característico da leitura iluminista da educação.

Para os iluministas, dizer que a razão é sem limites significa, também, acreditar que, sob suas bases, pode-se construir um *consenso durável* entre os homens. Esta visão decerto nos parecer hoje bastante ingênua, já que supõe que a origem dos conflitos e diferenças resulta, inteiramente, da ausência das «luzes». Pode-se dizer que, mais do que adquirir os homens se *convertem* às luzes. E, se há conversão, o instrumento que a promove não é senão a educação. Pela educação combate-se os dogmas que engendram as injustiças (as ideologias, diríamos hoje) e cria-se um novo homem que, liberto dos erros e das mistificações, pode-se afirmar plenamente na liberdade e na perfectibilidade que o caracterizam³³¹.

³²⁶ Lillian do Valle. *Castoriadis: uma filosofia para a educação*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/10.pdf>. Acesso em 27/12/2009. p. 7.

³²⁷ cf. supra capítulo 1.1, p.

³²⁸ Lillian do Valle. *A escola imaginária*. DPA: Rio de Janeiro, 1987. p. 12.

³²⁹ Ibid., p. 44.

³³⁰ Ibid.

³³¹ Ibid., p. 75.

O *tipo antropológico* característico dessa *autonomização da razão* dos modernos é, segundo Lílian do Valle, o «sujeito isolado»³³². Seu isolamento é obra de uma dupla retração: do mundo (e dos outros humanos) e de si mesmo. Seja pela via do fisicalismo, seja pelo caminho do logicismo, o sujeito (isolado) moderno foi construindo pela redução do pensamento à cognição e por uma suposta independência do tempo e do espaço, que criou um afastamento de tudo que está próximo.

Pois, se fosse preciso resumir em poucas palavras a originalidade da construção antropológica que a modernidade nos legou, dir-se-ia que o período criou, para a posteridade, o modelo do *sujeito isolado*: do indivíduo que se habituou a pensar a própria existência sob o modo do *isolamento*, de uma quase completa independência em relação ao tempo e ao espaço social em que foi engendrado, cada vez mais próximo daquilo que dele mais se distancia e cada vez mais afastado de tudo quanto está próximo – modelo psicológico tão semelhante àquele do ser conectado...³³³

4.1.1 Do isolamento à imersão: surge um o novo *tipo antropológico* no ciberespaço?

A modernidade reafirmou incessantemente a idéia de controle, tanto da natureza quanto da própria consciência humana, e construiu uma noção de autonomia sustentada pela diferença hierárquica da mente sobre o corpo, pela proposta de dominação da mente sobre os demais *fenômenos exteriores*. Para esse ponto da nossa análise sobre o tema, entendemos que seja suficiente apenas destacar a importância da concepção de memória, principalmente para Locke, como um dos pontos marcantes da «redução cognitivista»³³⁴ imposta ao humano pelo pensamento moderno.

A noção de memória, entendida mera como atualização de pensamentos que supostamente estariam em algum lugar à espera para serem usados, corrobora uma definição de identidade humana que não somente se situa apenas no domínio das idéias (cognição) sobre as coisas, mas que parece não comportar a possibilidade da contradição. Supõe-se, assim que o indivíduo moderno logra manter um controle absoluto sobre si mesmo:

Ao examinar todos os aspectos dessa constelação – a nova filosofia [moderna], métodos de administração e de organização militar, espírito de governo e métodos de disciplina – o que se encontra é o ideal crescente de um agente humano capaz de remodelar-se por meio da ação metódica e disciplinada. O que isso requer é a capacidade de adotar uma postura instrumental em relação a suas propriedades, desejos, inclinações, tendências, hábitos de pensamento e

³³² Lílian do Valle. Para além do sujeito isolado: modos antigos e contemporâneos..., op. cit., p. 5.

³³³ Estrella Bohadana e Lílian do Valle. O Quem da EAD. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 14, nº 42, Rio de Janeiro: set/dez de 2009. p. 11

³³⁴ Lílian do Valle. Para além do sujeito isolado: modos antigos e contemporâneos..., op. cit.

sentimentos, para que estes possam ser elaborados, eliminando alguns e fortalecendo outros, até chegar a especificação desejada³³⁵.

A essa identidade que parece independente de qualquer enraizamento cultural e histórico, e que se mantém como consciência simples dos atos cognitivos mais superficiais Charles Taylor denomina de «*self* pontual», cuja elaboração o autor vai observar no processo de constituição do entendimento humano, tal como o descreve Locke. Na elaboração lockiana, tudo o que se passa na mente pode ser previsto e explicado: desde o modo pelo qual as idéias se alojam no quarto escuro da mente, passando pela certeza da exatidão das operações mentais, até a natureza demonstrável das idéias morais, comparáveis às idéias matemáticas. Como tudo provém da experiência, a memória é central em um sistema que supervaloriza a funcionalidade, pois:

Pensar com freqüência e nunca reter, nem por um momento, aquilo que se pensa é uma maneira de pensar bastante inútil; e a alma, num tal estado de pensar, excede, quando muito, um espelho que recebe constantemente uma variedade de imagens ou idéias, sem, contudo reter nenhuma: desaparecem e esfumam-se sem deixar qualquer vestígio³³⁶.

O ser humano idealizado por Locke parece estar refugiado em seu entendimento, na «mais alta faculdade da alma»³³⁷; ele precisa, a partir do seu nascimento e durante toda a sua existência, cercar-se de todo cuidado e manter a vigilância constante para não cair nos possíveis enganos provenientes das falsas impressões.

Na criança recém-nascida, exemplifica o autor, a mente está à espera: ela vai gradualmente experimentando as sensações e com elas aprendendo, reconhecendo os objetos mais próximos. O recém-nascido recebe tudo do mundo externo: aos poucos ele começa a distinguir o familiar do estranho, «a reter e distinguir as idéias que os sentidos lhe comunicam»³³⁸.

Mas Locke rejeita o princípio (cartesiano) de uma alma pensante: seu objetivo é mostrar como este homem vai recebendo as informações do meio externo – do mundo que o cerca – com as quais elabora suas interpretações. A apreensão das qualidades das coisas (sensação), em seguida armazenadas e reorganizadas, suscitaria as primeiras «idéias simples»;

³³⁵ Cf. Charles Taylor. *As fontes do self*. São Paulo: Loyola. 2000. p.212.

³³⁶ John Locke. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1999. p. 118 (2.1.15).

³³⁷ John Locke. «Carta ao leitor», in *Ensaio sobre o entendimento humano*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1999. p. 5.

³³⁸ John Locke. *Ensaio sobre o entendimento humano*, op. cit., p. 124 (2.1.22).

e o desenvolvimento posterior permitiria que a combinação dessas idéias simples resultasse na composição das «idéias complexas».

Assim, as *idéias simples* são para Locke aquelas que se apresentam imediatamente à mente, que as recebe sem resistência; pode-se dizer que elas invadem e se alojam em nossas mentes. No início da infância estaríamos em um processo, segundo Locke, no qual apenas poderíamos receber as idéias simples pelas sensações externas, mas não poderíamos organizar novas compreensões. Não há, na infância, possibilidade de elaboração das idéias complexas. Por isso, ao nascermos e em nossos primeiros anos não somos capazes de pensamentos elaborados.

A metáfora do «quarto escuro» permite compreender como, para Locke, a sensação está ligada à passiva espera pelas idéias, capazes de «iluminar» a escuridão da mente. Porém, mais do que uma mera «tabula rasa», facilmente assimilada por uma leitura menos atenta, existe a sofisticação das «sensações internas» que já estão à espera para funcionar; em outras palavras, não seria justo insistir, como o fez a tradição, que para Locke a mente é somente um espaço vazio, apenas um receptáculo pronto para ser preenchido e mobiliado.

Tudo se passa, com efeito, como se a concepção lockiana fosse fundada sobre um dualismo fundamental: o das representações e das operações, que são como duas faces da percepção, ou que se alternam em sua gênese. Assim se explica que o espírito possa tanto ser descrito como uma tabula virgem (*tabula rasa*), sem inscrição prévia, quanto como um dinamismo caracterizado por seus *poderes* ou faculdades (*powers of Mind*), constantemente animado por um movimento que Locke denominará mais adiante de «inquietação» (*uneasiness*)³³⁹.

Se a escrita na mente se inicia com o alfabeto das idéias simples, a sintaxe (idéias complexas) é construída pelas próprias funções da mente. Sem dúvida, a mente é um espaço reificado, onde não pode haver lugar para o que não for o próprio do entendimento. Mas o que, então, não seria próprio do entendimento? Tudo aquilo que pode fugir do controle da mente, ou seja, tudo que não for reduzido a uma função. Se existe uma instância fora do alcance do entendimento ela é, no mínimo, dispensável: *pensar e nunca lembrar...* Para que serve? O que posso fazer com isso? Onde não há controle, não haveria entendimento.

A memória, «o armazém das nossas idéias»³⁴⁰, apenas garantiria a mente «reviver percepções que teve outrora»³⁴¹. A finalidade da memória seria a de fornecer a mente às «idéias latentes» quando forem necessárias, como acontece com a *memória* de um

³³⁹ Étienne Balibar. *O tratado Lockiano da identidade*. Paris: Seuil, 2000. p.40.

³⁴⁰ John Locke. *Ensaio sobre o entendimento humano*, op. cit., p. 179 (2.10.1).

³⁴¹ *Ibid.*, (2.10.2).

computador. Locke chama esse poder de apresentar as idéias que não estão de pronto ao alcance da mente de «imaginação, fantasia e vivacidade do espírito»³⁴².

Esse sujeito criado, na modernidade, a partir das contribuições de tantos pensadores, é contudo mais do que um conceito filosófico: ele é também instituição de um imaginário social-histórico marcado pela crença do poder da ciência e que produz indivíduos que buscam, no isolamento de sua introspecção, a garantia de um entendimento seguro e de um «exame justo» sobre o real. Em termos institucionais, o corolário desse sujeito são as instituições escolares e sua valorização de tudo o que pode ser reduzido à sua cognição; mas é também a atitude bastante moderna de persistir acreditando em um constante progresso humano – impulsionado, obviamente, pela luz da razão.

O ideal de homem construído por Locke não representa, obviamente, a totalidade do pensamento da modernidade, mas ajuda a elucidar um projeto comum da sociedade moderna, a criação de uma nova ordem social. Para Locke, a produção do «gentleman», é uma necessidade para a construção de uma sociedade pragmática que irá cada vez mais privilegiar a instrução dos seus cidadãos como forma de construir as bases da «democracia liberal»³⁴³. O *gentleman* de Locke é capaz de renunciar aos seus próprios desejos e seguir unicamente à razão, dando a sua consciência um caminho linear; deve educar o corpo para não ficar inclinado aos afetos, que marcam alguns elementos da «educação burguesa».

O modelo educativo elaborado por Locke, justamente pelas características que o ligam mais estreitamente aos ideais de uma determinada classe social, manifesta de forma exemplar os elementos fundamentais da «educação burguesa», baseada no *self-government* e nas «virtudes sociais», na utilidade e no primado da consciência moral, como também na valorização da natureza e da razão³⁴⁴.

Reduzido à cognição, desencarnado e desenraizado da cultura, o sujeito da modernidade pode ser educado com um currículo que prevê todos os momentos de sua formação, pois a educação é apenas um itinerário que leva o indivíduo a ocupar um lugar na estrutura social vigente. O ideal de autonomia individual é conseguido realizando no sujeito a redução do outro ao mesmo, de sua psique à cognição, e de todos os estratos do real aos

³⁴² Ibid., p. 185 (2.10.8).

³⁴³ Locke participou ativamente do processo político de sua época. A própria família de Locke tomou parte diretamente nesse processo, quando seu pai se tornou capitão da milícia parlamentarista que tinha como líder regional Alexander Popham, que, posteriormente, com a decapitação de Carlos I, ocuparia cargo de destaque no governo e favoreceria o capitão Locke com uma vaga para seu filho na melhor escola da época. Locke esteve sempre perto do poder: integrante de missão diplomática em 1665; tutor dos filhos e conselheiro do lorde Ashley, ocasião na qual ajudou a elaborar a Constituição da colônia da Carolina do Norte e, depois de considerado conspirador e exilado na Holanda, volta à Inglaterra, após a Revolução Gloriosa, na Corte do Príncipe de Orange. Cf. Paul Strathern. *Locke*. Rio de Janeiro: Zahar.1997. p. 12.

³⁴⁴ Franco Cambi. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 321.

modos de funcionamento. A redução à cognição, no entanto, cobra um alto tributo, que é o isolamento desse indivíduo em sua condição de homem «normal», que odeia tudo o que não é idêntico a si.

O modelo do indivíduo íntegro e normal, afetado apenas por fatores extra-subjetivos, produz sujeitos incapazes de ultrapassar a intolerância infantil própria do eu-prazer: sujeitos que reagem ao mal-estar com manifestações de um ódio contra o outro (feito responsável pelo mal e pela angustia que afetam sua precária tranquilidade) que tem sua origem em um ódio contra tudo que provoque dissonância em si mesmo. Esse modo de funcionamento pressupõe um psiquismo que recusa a incluir como própria qualquer representação do conflito e do desajuste³⁴⁵.

As muitas tentativas de superação dos problemas trazidos para a sociedade pelos princípios defendidos pela modernidade, principalmente o da redução cognitivista, encontra nos defensores da cibercultura uma alternativa bastante peculiar. Se o «gentleman» de Locke é um humano extremamente treinado e disciplinado contra as falsas impressões causadas pela subjetividade e preso, ainda, nos espaços tradicionais da presença física, o «intelectual coletivo» de Lévy marcaria a superação da dicotomia corpo/mente e reverteria a redução cognitivista imposta pela modernidade. Além disso, a emergência de um «novo humanismo» permitiria superar as dicotomias e as reduções do passado pelas inúmeras possibilidades do seu «hiper corpo»³⁴⁶.

O tipo antropológico do ciberespaço – que aparece, pois, como um ser híbrido, homem/máquina, carbono/silício, estaria presente em todos os espaços ao mesmo tempo sem ter um corpo físico. O usuário do ciberespaço poderia assim experimentar uma intensa sensação de imersão a partir das TIC, poderia potencializar os seus investimentos cognitivos, perceptivos e aumentar a sua concentração. No entanto, contrariando o entusiasmo daqueles que já comemoram a emergência do humano «cyborg», é preciso reconhecer que o corpo do usuário não é decomposto em bits... A cultura a que pertence e a sua biografia não são apagadas, mas, sem dúvida, esse a relação com os equipamentos de informática e com a internet trazem novos modos de relacionamento com o outro e consigo mesmo.

A criação de uma nova tecnologia marca, historicamente, a instituição de novos modos de o homem se relacionar com o mundo – seja com o machado de pedra, com a escrita ou com a informática. Mesmo possuindo uma «infinidade matemática de ordem mais elevada», o ciberespaço continua sendo um domínio do fazer instrumental, do «teukhein»,

³⁴⁵ Maria Rita Kehl. *Sobre ética e psicanálise*, op. cit. p. 79.

³⁴⁶ Cf. Pierre Lévy. *A inteligência coletiva*. op. cit. p.94.

lugar que permite ao usuário interagir com outros usuários de várias maneiras diferentes – como, por exemplo, escolhendo, dentro das possibilidades oferecidas, uma imensa gama de avatares digitais para usar nas mais diversas situações. O usuário também consegue explorar os hipertextos indicados pelos links do espaço digital e simular situações reais e/ou fantásticas. Em outras palavras, as novas tecnologias abrem novas *possibilidades* no que concerne à prática da informação e da comunicação humanas. Mas o que o ciberespaço não pode fazer é criar, por si só, o uso e o sentido atribuído a essas possibilidades. Não pode, tampouco, e apesar do que dizem os entusiastas, engendrar um tempo fora do tempo histórico e um espaço fora do espaço social: esta falsa expectativa talvez só sirva para que se aceite de forma acrítica o prolongamento, em ambiente virtual, do mesmo isolamento que caracterizou o sujeito na modernidade.

Mas, o que pode esconder o ciberespaço com a sua sedutora capacidade de absorver a atenção do usuário, até que ele se sinta totalmente imerso *dentro* dos seus domínios? Talvez, justamente, a *intencionalidade* daqueles que produzem a tecnologia. Os programas, os sistemas, as máquinas são construídas e significadas por humanos: sob este aspecto, é importante frisar que, de fato, não interagimos com as máquinas, senão com a intencionalidade daqueles que as produziram. Existe, pois, por trás do ambiente virtual, o outro, com sua psique, seu corpo, sua biografia – este outro que se materializa como meu interlocutor, mesmo sem estar fisicamente ao meu lado. Um outro responsável por uma construção da qual eu participo, na maioria das vezes, apenas passivamente. Além disso, é preciso convir que tampouco aqueles que produzem a tecnologia não a produzem livremente, mas estão sob as influências de exigências comerciais específicas e de objetivos mercadológicos bastante precisos. Contrariamente ao que deixam supor os discursos que louvam a «democratização» de acesso que sem dúvida a internet pode permitir as relações de poder não estão extintas no ciberespaço – ao contrário, na medida em que as denegamos, elas podem, inclusive, vir a estar ainda mais potencializadas.

A grande euforia com que os defensores da cultura da simulação demonstram as vantagens do ciberespaço sobre o meio físico nos parece fundada em um retorno à idéia do *consenso universal*, que também marcou a otimista visão do iluminismo quanto ao poder da razão humana para o progresso da sociedade. Novamente pretende-se fazer da educação – mas agora na forma da EAD on-line – o instrumento privilegiado dessa empreitada. Funda-se, por esse meio, uma nova panacéia, que reatualiza o sonho moderno de «ensinar tudo a todos», em um tempo unificado e em um espaço virtual?

4.1.2 Da democracia liberal ao «liberalismo generalizado»?

Mesmo em sociedade heterônomas como a nossa, a criação não cessa. Apesar dos projetos autoritários de sociedade, o caráter instituinte da sociedade se mantém – ainda que esteja a serviço da simples reiteração do instituído e da heteronomia. É talvez sob a forma de reiteração que certos mitos da modernidade reapareçam e ganhem vigor, não obstante a crítica que suscitaram no passado. A sociedade moderna se moveu sobre uma forte antinomia, esteve sempre tensionada entre libertar o indivíduo dos dogmas do passado e impor a cada um desses indivíduos a ordem social estabelecida.

A forma heterônoma de sociedade criada pela modernidade atribuiu novas funções educativas para a família e para a escola – que deveriam, além de fornecer a instrução necessária para a profissionalização do indivíduo, encarregar-se de sua «formação pessoal e social ao mesmo tempo»³⁴⁷. Tratou-se de um projeto de controle ampliado de toda a sociedade sob um mesmo referencial de racionalidade e funcionalidade.

A sociedade moderna, na sua identidade educativa e no seu desejo de pedagogização, atribuiu assim um papel central à família e à escola, renovadas na sua identidade, mas estende a sua ação conformativa a outros âmbitos, até ao trabalho [...] realizando assim um projeto cada vez mais explícito, cada vez mais vasto, cada vez mais ambicioso de controle e conformação de toda a sociedade e colocando depois no Estado o projeto de pedagogização de toda a sociedade civil³⁴⁸.

O *sujeito isolado* da modernidade é, pois, o representante e a encarnação do projeto de sociedade que construiu o Estado moderno centralizado, que mesmo depois de várias mudanças históricas conservou a idéia do consenso, da harmonia e da racionalidade das leis e dos contratos que «encontram vontades particulares para a formação de uma vontade comum»³⁴⁹. Instrumento para formação do cidadão da república, a escola pública cuidou da preparação desse consenso com a padronização de todos os atos de cada um dos seus aprendizes, sob o argumento da igualdade.

Um só tempo escolar para formar um só aluno, que pode responder pelo abstrato nome de Razão pública, instância universal e superior a planar acima da sociedade, supremo produto de uma ação pedagógica que perfaz o tempo e realiza as leis³⁵⁰.

Para formar o «corpo de cidadãos», a democracia liberal consolidou seus valores sociais, como a igualdade, a liberdade, etc. em cada indivíduo. Sem singularidades expostas,

³⁴⁷ Franco Cambi. *História da pedagogia*, op. cit., p. 203.

³⁴⁸ Ibid., p. 207.

³⁴⁹ Norberto Boobio. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 96.

³⁵⁰ Lilian do Valle. *A escola imaginária*, op. cit., p. 138.

os sujeitos deviam ser conformados ao modelo de uma sociedade fundada no progresso e no poder sem limites da ciência. E, coerentemente com a antinomia da modernidade, a democracia liberal ajudou a instituir a idéia de que esse indivíduo era, na verdade, um ser livre, já que emancipado pela razão de seus desejos descontrolados: estas são as marcas de um projeto de ampla normalização dos indivíduos, «característico do último estágio dessa evolução moderna»³⁵¹.

O modelo de interioridade a que foi reduzido o indivíduo, centrado no ego, ajudou a construir a sua «alienação do mundo», pois, «mesmo com o súbito e inexplicável eclipse da transcendência», o homem moderno não se voltou para o mundo, «mas para dentro de si mesmo»³⁵².

O projeto de criação de um mundo novo, livre dos dogmas e capaz de liberar as mentes das falsas impressões, trouxe em seu desenvolvimento o individualismo e várias formas de transformar o outro em mesmo, como os exemplos do etnocentrismo, o eurocentrismo e atual noção de globalização. Porém, a tentativa de controle do outro não foi uma invenção da modernidade: na história dos impérios antigos, como da Igreja Católica medieval, multiplicam-se as provas disso. Mas a modernidade foi mais longe nesse intento, procurando realizar esse controle pela redução tanto da natureza quanto do próprio sujeito e da sociedade à categoria de fenômenos objetivos e observáveis, capazes de serem minuciosamente analisados, classificados e controlados pelo poder da Razão. A modernidade tentou encerrar o sujeito no território do «teukhein», construindo uma sociedade da técnica, organizada em uma burocracia vazia de sentido: nessa lógica, o Estado acaba tendo um fim em si mesmo e já não representa os cidadãos (a diversidade, o conflito), mas a própria lógica de manutenção do consenso do qual ele foi instituído.

O projeto político-educativo da modernidade reservou à educação seu sentido mais propriamente funcional: de reproduzir indivíduos socialmente adaptados, capazes de cuidar de seus próprios interesses e de se manter no caminho do progresso e da razão... *Um só tempo escolar para formar um só aluno!* O maior problema desse projeto moderno de educação sempre foi, com efeito, o próprio sujeito! Como realizar a *asepsia* da subjetividade para que o sujeito (sua mente) não fosse perturbado? A resposta parece que continua sendo a mesma: simplificar a linguagem, construir um consenso pedagógico, evitar as diferenças e as interrogações...

³⁵¹ Hannah Arendt. *A condição humana*, op. cit., p. 50.

³⁵² *Ibid.*, 266.

Locke, assim como Bacon, sugere uma espécie de asepsia da linguagem - como podemos ver no capítulo XI do Livro III, do *Ensaio sobre o entendimento humano*: o autor enumerou as quatro providências necessárias para que o indivíduo possa escapar da subjetividade investida na linguagem:

Primeiramente, um homem deve ter cuidado em não usar nenhuma palavra sem significação, nenhum nome sem uma idéia que ele represente³⁵³.

Em segundo lugar, falando das partículas,

[...] é preciso que as idéias a que ele [sinais] as ligue, e, se são simples, sejam claras e distintas; se forem complexas, sejam determinadas, isto é, constituam uma coleção precisa de idéias simples, sendo o som a ela ligado o sinal dessa coleção determinada, e de nenhuma outra³⁵⁴.

Locke alerta (terceira providência) que o uso comum das palavras não pode ser descartado, pois são de domínio público. O que deve haver é uma precisão em suas aplicações para evitar ao máximo as aplicações aleatórias, dependendo da ocasião ou das finalidades, sem um alerta claro quando isso for inevitável, principalmente quando se refere ao comércio e as diversas culturas:

[...] não é razoável que cada um mude, a seu bel-prazer, o seu significado corrente, nem altere as idéias que lhes estão ligadas; ou, pelo menos, quando a tal vir forçado, deverá prevenir os outros disso³⁵⁵.

Como quarta providência, Locke defende como fundamental «declarar o sentido das palavras» [idéias complexas] quando o seu uso comum deixou «uma significação incerta e vaga» ou devido a sua importância no discurso «estão sujeitos a qualquer dúvida, ou erro»³⁵⁶.

Com uma preocupação parecida com a dos modernos em relação exatidão da linguagem (nesse caso, como simplificação), vê-se ressurgir, agora na literatura da EAD on-line, a recomendação de uma linguagem simplificada nos AVA (3.2.3), como forma de impedir as interpretações equivocadas dos alunos distantes fisicamente dos professores. Por outro lado, a defesa do «monolinguismo», em favor da língua inglesa (2.3.2), contribuiria para facilitar o acesso de todos os alunos ao conhecimento, criando assim um primeiro modelo: uma língua global e uma redação simplificada para o desenvolvimento do conhecimento.

³⁵³ John Locke. *Ensaio sobre o entendimento humano*, op. cit., p.699(3.11.8).

³⁵⁴ Ibid., p. 700(3.11.9).

³⁵⁵ Ibid., p. 702 (3.11.11).

³⁵⁶ Ibid., p. 703 (3.11.12).

Quanto à versão atual do «consenso pedagógico», está materializada no «metamodelo»(3.2.1) EML – *Educational Modeling Language* – programa computacional que sintetizaria as várias teorias pedagógicas existentes no formato apropriado – simples e objetivo – requerido pelos AVA: *Um só tempo[real] escolar[virtual] para formar um só aluno?*

O que parece incongruente na defesa da simplificação da linguagem na EAD on-line é sua pretensão de ultrapassar os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, considerados rígidos, estáticos e repetitivos, por meio do recurso às TIC: tratar-se-ia de favorecer, assim, a iniciativa e a autonomia do aluno; no entanto, os mesmos autores que propõem essa meta insistem sobre a necessidade de se recorrer a uma «linguagem que seja educada, simples e clara, a fim de minimizar os desencontros de compreensão»³⁵⁷. Esse reinvestimento no mito moderno de uma linguagem neutra e universalmente acessível, observada em Locke como em tantos outros em sua época desconhece, no entanto, todo um patrimônio de críticas que o ideal da publicização recebeu no século passado.

A EAD on-line poderia ser entendida como instrumento do «liberalismo generalizado»³⁵⁸, noção que Pierre Lévy atribui (2.1) a uma nova sensibilidade adquirida pelos indivíduos no ciberespaço, capaz de fazer com que cada um possa transitar por todos os espaços virtuais, independentemente de sua classes social, cultura, etc., produzir e consumir conhecimento sem ser prisioneiro de nenhum sistema político. O *liberalismo generalizado* seria o sistema econômico do «homem total»³⁵⁹, um novo tipo antropológico criado apenas pela tecnologia, sem pertencimento social, sem corpo físico, uma mente «nômade» conectada às outras mentes por obra do ambiente digital que permitiria a superação do clássico dualismo cartesiano, corpo/mente.

Mas o projeto político-educativo do *liberalismo generalizado* parece ser o de libertar os humanos... de sua condição antropológica: de libertá-los a todos das relações de poder e, simultaneamente, consertar os equívocos do pensamento moderno em favor de um humano evoluído e esclarecido. Não vale a pena entrar nos pormenores dessa imensa e improvável empresa; apenas destacar que, de certa forma, se forem retirados os elementos tecnológicos desse cenário criado por Lévy, não encontrar-se-ão novidades em seus objetivos. Sob esta análise, o *novo* projeto político-educativo apenas reforça a idéia de uma redução do

³⁵⁷ Carlos Fernando de Araújo Jr. E Sueli Cristina Marquesi. *Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade...*, op. cit. p. 363.

³⁵⁸ Pierre Lévy. *A inteligência coletiva*. op. cit. p.43.

³⁵⁹ Ibid.

pensamento à mente, do humano à razão, e da política ao consenso racional na forma de uma «inteligência coletiva» capaz de dissolver todos os problemas da humanidade.

É por isso que se afirma que a educação aparece, novamente, como panacéia: tanto quanto na modernidade, a educação é de novo apresentada como instrumento que *se substitui à ação política* no estabelecimento de um mundo novo sem as injustiças e desigualdades sociais. A TIC renovariam, assim, as esperanças depositadas no desenvolvimento técnico-científico, na racionalização da sociedade. A «aprendizagem flexível» é o novo modelo para inserção do indivíduo no «mundo do trabalho flexível» – fórmula que revive, quanto a ela, o mito da plena empregabilidade. Observe-se, porém, que, instrumento de democratização cultural ou de inclusão econômica, a educação online vê-se, ainda desta vez, como no passado, reduzida à instrução, agora sustentada por suportes tecnológicos muito mais sofisticados.

4.2 Interrogações sobre os limites e possibilidades da EAD on-line

Parece importante reafirmar que não existe apenas um modelo de EAD on-line no Brasil; e que os vários projetos existentes priorizam demandas também diferentes e incorporam tecnologia e dinâmicas de trabalho diversas; que vão desde cursos estáticos e com baixa interatividade (na maioria das vezes com um enorme número de alunos atendidos por um professor ou um tutor) até cursos com projetos inovadores que valorizam a formação dos alunos de um modo mais amplo e criativo. Cursos de maior qualidade seriam, segundo os especialistas, aqueles que buscam a tecnologia para aumentar a presença e o envolvimento do aluno em sua formação, que respeitam o tempo da formação discente e investem nos recursos tecnológicos mais modernos para oferecer um ambiente virtual capaz de realizar atividades diversificadas e reflexivas³⁶⁰. Infelizmente, esses cursos de maior qualidade representam uma fatia muito pequena da oferta da nova modalidade em nosso país.

Como já se afirmou anteriormente, são muitos os interesses mercantis que pesam sobre a educação; as investidas do Capital sobre a escola sempre priorizaram a maximização dos lucros em detrimento da formação humana. Porém, não parece adequado colocar essa lógica do mercado como única responsável pela nova modalidade educativa, reduzindo a

³⁶⁰ Cf. Carlos Fernando de Araújo Jr. e Sueli Cristina Marquesi. *Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade...* op. cit.

EAD on-line apenas à forma como hoje se realiza a dominação do Capital sobre a educação. Sem dúvida, muitos estabelecimentos que comercializam a educação podem ver, nessa nova modalidade, apenas uma forma de maximizar seus lucros: substituindo professores por tutores, aumentando o número de alunos atendidos por cada professor ou tutor, eliminando instalações físicas e investindo pouco em tecnologia, entre muitas outras mazelas, muitas delas lamentavelmente já em curso. Esse expediente repete na EAD on-line os mesmo equívocos que tradicionalmente a educação é alvo.

Mas a EAD on-line é, mais do isso, uma forma de educação que surgiu das significações imaginárias da nossa sociedade e que, sob pretexto de apresentar novas formas de superar antigos entraves da educação, prolonga em nosso entendimento alguns pressupostos da modernidade. Para finalizar este trabalho de elucidação, tratar-se-á, em seguida, de especificar um pouco mais sobre o que se entende até aqui dos limites e possibilidades dessa nova modalidade, retornando à questão da dicotomia substancial cartesiana e de sua suposta superação a partir das novas tecnologias, para reafirmar a centralidade da dimensão *prático-poiética* da educação.

4.2.1 O ciberespaço: uma nova arquitetura para o conhecimento?

O *dualismo substancial* cartesiano, como já se disse, marcou com intensidade o pensamento da modernidade, e nos é muito familiar até hoje. O problema trazido por Descartes, da incompatibilidade corpo e mente, acabou produzindo exaustivas tentativas de solução pela filosofia *pós-cartesiana*. Essas tentativas empreenderam uma busca por algum tipo de «comunicação causal entre mente e corpo»³⁶¹ que pudesse harmonizar os efeitos embaraçosos da incomoda dicotomia no humano. A dificuldade de encontrar esse possível *elo perdido* entre o físico e o mental, que Descartes sugeriu como situado no cérebro, na «glândula pineal»³⁶², «levou vários filósofos a tentar reduzir o mundo seja ao físico seja ao mental, imprimindo à história da filosofia um interminável movimento pendular em direção a essas duas alternativas»³⁶³.

³⁶¹ João Fernando Teixeira. *Mente, cérebro e cognição*, op. cit. p. 40.

³⁶² Conforme Descartes descreve na *Sexta Meditação*: «Noto também que o espírito não recebe imediatamente impressão de todas as partes do corpo, mas somente do cérebro, ou talvez mesmo de uma de suas menores partes[...]. Essa menor parte seria a glândula pineal. Cf. René Descartes. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, col. Os Pensadores, 1973. p. 147.

³⁶³ João Fernando Teixeira. *Mente, cérebro e cognição*, op. cit. p. 40.

No entanto, o objetivo aqui, não é o de historiar as diversas tentativas de responder ao dualismo cartesiano, mas antes, ao contrário, explorar as possíveis continuidades da herança da modernidade no atual cenário teórico que sustenta parte da literatura da EAD on-line. Por esse motivo, procurou-se a centrar as análises sobre algumas das propostas de superação do dualismo corpo-alma que, postas a partir do século XX à disposição do pensamento educacional, dão aparentemente fôlego ao sonho de uma revolução político-educacional já em curso por obra das TIC. Interessa, mais especificamente, analisar alguns aspectos do *funcionalismo*, que cria um tipo de «modelo computacional da mente», como modo de assegurar a superação dicotomia cartesiana, enunciada como superação da separação mente-cérebro.

Para Descartes, a mente, *res cogitans*, era formada por uma substância não-material, que não possuía extensão e era indivisível – logo, ela não poderia estar no espaço. O corpo, *res extensa*, era ao contrário divisível e existia no espaço³⁶⁴. Apesar de não existir no espaço, a mente, ou os *estados mentais*, garantiria a nossa existência, já que nós, humanos, como «coisas que pensam», seríamos independentes da *res extensa*:

E, portanto, pelo próprio fato de que conheço com certeza que existo, e que, no entanto, noto que não pertence necessariamente a nenhuma outra coisa à minha natureza ou à minha essência, a não ser que sou uma coisa que pensa, concluo efetivamente que minha essência consiste somente em que sou uma coisa que pensa ou uma substância da qual toda a essência ou natureza consiste apenas em pensar. [...] na medida em que é [o corpo] uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou, é inteiramente distinta do meu corpo e que ela pode ser ou existir sem ele³⁶⁵.

O corpo, a materialidade física e o espaço eram, obviamente, entraves para a boa condução do conhecimento. E, por sua vez, a mente não compartilharia de nenhuma das características próprias dos objetos físicos, apenas seria perturbada por eles. Mesmo a nossa *experiência introspectiva* não seria sozinha suficiente para garantir a veracidade dos nossos pensamentos. Como garantir que nossos pensamentos não fossem apenas os resultados da ação de um «gênio maligno», dos enganos que os nossos sentidos podem provocar; ou mesmo discernir se estaríamos sonhando ou em vigília? A mente, *substância pensante* e imaterial, no entanto, poderia afastar os enganos que os estímulos internos (paixões, emoções) ou externos (estímulos sensoriais) costumam provocar em nosso cérebro, desde que orientada por um método. Para afastar a ação enganosa do corpo, Descartes reduziu o humano a «uma coisa que

³⁶⁴ Cf. René Descartes. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, col. Os Pensadores, 1973. p. 147.

³⁶⁵ *Ibid.*, p.143.

pensa» e a mente, que nada deve à experiência, a uma substancia externa ao corpo. Um sujeito desencarnado e em constante processo de afastamento do mundo.

A *res cogitans* não *pensa* no mundo, ela habita um lugar abstrato e privado, só acessível ao próprio indivíduo em sua relação direta com o pensamento... «compreendi que era uma substancia cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material»³⁶⁶. Eis o protocolo do *sujeito isolado!*

A arquitetura do poder na modernidade, muito inspirada pelo cartesianismo, procurou controlar o conhecimento controlando os corpos: uma educação da cognição precisava obliterar os corpos em benefício de uma uniformização que a instrução garantiria, para alimentar o sistema produtivo que interessava à burguesia. A disciplina imposta aos cidadãos era parte do princípio educativo que sustentava o poder da modernidade – e, na educação escolar, se encarnou na homogeneização das ações como forma de controle do espaço, como «técnica de exercer o poder» pela equalização de todos a um «espaço individualizado»:

Na escola do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro, etc. um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório³⁶⁷.

O desenvolvimento da cognição supostamente seria conseguido pela supressão das perturbações causadas pelo corpo, fosse pela supervalorização da experiência ou da razão. E, nesse esforço educativo de formar o *indivíduo social* capaz de atender às expectativas da sociedade moderna, qual era o papel do mestre? Qual o espaço que a figura do professor ocupava nessa relação?

A institucionalização da educação cuidou da uniformização do tempo escolar; o mestre – fosse ele denominado de professor, preceptor ou especialista – ocupou o lugar da razão, sem deixar espaço para o outro, para o aluno, em uma arquitetura sem brechas para a criação. Essa concepção de educação criou, paradoxalmente, uma relação entre mentes pela redução dos seus atores (as *coisas que pensam*) ao mesmo, a cognição. Se a mente é imaterial e acessível apenas ao próprio indivíduo, como pensar em uma relação subjetiva, já que esses indivíduos, professor e aluno, estão isolados em suas atividades mentais? A solução foi fazer da educação uma técnica e de seus atores peças no grande mecanismo de uma razão

³⁶⁶ René Descartes. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, col. Os Pensadores, 1973. p.55.

³⁶⁷ Michel Foucault. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 106.

controladora. A disciplina escolar deveria cuidar dos corpos, o método científico, da condução racional e consensual das mentes.

Na arquitetura territorial da modernidade, o poder controla o conhecimento, distribuindo para o *corpo* de cidadãos uma quantidade específica de saber para cada classe, como é prova disso a instituição da escola burguesa. O Estado, porém, vai muito mais longe do que apenas controlar as classes sociais usando a educação escolar como instrumento privilegiado: ele implementou um modelo de normalidade que possibilitou «uma gestão disciplinar dos corpos»³⁶⁸. A liberdade individual acabou, porém, colidindo com as relações de poder, que impediam que os indivíduos pudessem desenvolver livremente o conhecimento, já que o Estado controlava a sociedade e determinava o lugar de cada um em sua estrutura.

O espaço, territorial, das relações professor e aluno é o da mera transmissão de informações e procedimentos pré-estabelecidos, que tem como objetivo equalizar todos os estudantes a um mesmo modelo – um *ambiente invasivo*, que procura eliminar qualquer possibilidade dos indivíduos se singularizarem, oferecendo apenas o árido modelo da cognição em um necessário isolamento introspectivo. O papel do mestre é apenas o da repetição: ele é o símbolo da *homogeneização*, ele não representa o outro, não prepara um espaço *transferencial*, mas reintegram os valores de uma sociedade fechada sobre suas próprias instituições.

Mesmo na arquitetura fechada construída pela educação na modernidade, o outro não pode ser simplesmente eliminado, ele resiste. A presença de alunos e professores juntos, em um mesmo espaço, sempre causou e causa uma infinidade de relações que superam em muito as restritas fronteiras da cognição pretendidas pelos modernos. Ainda que ocupe um espaço de poder, o professor nunca pôde controlar inteiramente a sua atividade, ele não teve ou tem ingerência direta sobre como o aluno de fato irá assimilar, sobre o quê construirá como sentido e porque o fará. Porém, a subjetividade, ao invés de ser entendida como componente na criação do conhecimento, foi, e ao que parece ainda é, entendida como uma perturbação da razão na busca de um conhecimento verdadeiro...

Diante das muitas tentativas de resolver a questão cartesiana e liberar a razão humana dos entraves do corpo ou da subjetividade, encontramos duas saídas recentes para a questão, que entendemos sejam fontes que abastecem grande parte dos argumentos da literatura da

³⁶⁸ Ibid.

EAD on-line: são elas alguns postulados das *neurociências* e do *funcionalismo*³⁶⁹. Muito embora essas teorias apresentem soluções diferentes e mesmo contraditórias para concepção de mente – pois para a neurociência a mente é apenas um reflexo dos estados ou funções cerebrais, enquanto para o funcionalismo a mente é a instância controladora de qualquer base física, inclusive do cérebro – as neurociências e o funcionalismo apresentam propostas de superação do dualismo pelo monismo. Porém, na literatura da EAD on-line, pelo menos nas referências anteriormente examinadas, parece a princípio haver mais ganhos do que prejuízo na junção dessas duas noções de mente.

A definição dos estados mentais como estados cerebrais nos ajuda a entender o porquê de parte dos autores assimilarem a imersão nos ambientes digitais à aquisição de uma nova dimensão para a sensibilidade humana. O «leitor imersivo»³⁷⁰ seria originado pelas possibilidades introduzidas pelos artefatos tecnológicos agindo diretamente sobre «as terminações nervosas do cérebro» ou em outras parte do corpo, como nos órgãos «interceptores» (terminações nervosas nos órgãos viscerais), responsáveis pela «polissensorialidade do leitor imersivo»³⁷¹. Esta seria uma mudança na sensibilidade do humano que «resolveria» o problema da dualidade corpo mente: o corpo físico; que inteiramente convertido ao cérebro, seria guiado a fornecer novas formas de sensibilidade a partir da interferência da tecnologia sobre sua base biológica – parece que sob esse ponto existe a inclusão de um terceiro elemento para resolver a questão, a tecnologia.

Além de supostamente resolver o problema da dualidade físico/mental – o acesso direto ao cérebro realizaria o controle e mesmo a superação da experiência corpórea – essa noção de imersão sustentada pela tecnologia também resolveria o problema que o conceito cartesiano de *substância pensante* trouxe para a idéia de espaço físico, insuficiente, segundo Descartes, para as atividades mentais. A tentativa de resolução foi a de reduzir a idéia de espaço à contiguidade, e atribuir ao espaço virtual digital à capacidade de superar as restrições do espaço físico. A mente, como um software, funciona tanto no mundo físico quanto no mundo virtual, isto é, em qualquer um desses hardwares, no entanto; o mundo virtual

³⁶⁹ Estamos nos referindo à chamada «neurociência cognitiva», que incorpora as novas tecnologias, incluindo a das neuroimagens capazes de mapear o cérebro e suas funções, provando, supostamente, que a mente e o cérebro são a mesma coisa, pois os estados mentais seriam, na verdade, estados cerebrais, provocados por reações físico-químicas. Já o «funcionalismo» é uma denominação atribuída pelos pesquisadores da robótica e da informática a partir da década de 1960 que compararam a mente a um modelo computacional, a mente (software) seria uma organização que acontece no cérebro (hardware) , porém, capaz de ocorrer também em qualquer dispositivo artificial, pois a bases físicas não alteraria significativamente a organização dada pela mente. Cf. João Fernando Teixeira. *Mente, cérebro e cognição*, op. cit.

³⁷⁰ Cf. Lucia Santaella. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*, op.cit.

³⁷¹ *Ibid.* p. 136.

favoreceria a mente, pois superaria os entraves da corporeidade (que existe no tempo e no espaço), permitindo ao humano experimentar todas ou quase todas as possibilidades até então possíveis apenas à imaginação.

A nova arquitetura do conhecimento sugerida pelos autores que defendem essas mudanças na sensibilidade do humano ultrapassaria o modelo territorial e fechado da modernidade, para construir uma arquitetura aberta e *desterritorializada*. A educação no AVA, agora não mais normativa e reduzida à cognição, já que não haveria mais corpos físicos a serem controlados, se beneficiaria das múltiplas funcionalidades do ciberespaço para oferecer a cada indivíduo uma dinâmica que permitira que todos pudessem ser autores do conhecimento³⁷². As novas tecnologias desfariam as dificuldades de comunicação pelo acesso mais direto do aluno com o conhecimento, substituindo palavras por imagens, já que nessa linha evolutiva do humano a palavra daria lugar «intrinsecamente [a] imagem animada» que, sustentada pelos computadores faria a «articulação entre a ideografia dinâmica³⁷³ e o sistema cognitivo humano»³⁷⁴.

Assim, estariam de uma só vez resolvidos os problemas sociais, pela democracia direta enfim tornada possível pela interatividade e conectividade, e do conhecimento, já que haveria a superação da corporeidade pela virtualidade do ciberespaço. Além disso, na medida em que as imagens ocasionariam uma linguagem mais precisa e direta entre os interlocutores, o antigo sonho dos modernos seria, pois, integralmente realizado.

Na arquitetura desterritorializada do ciberespaço, as relações de poder se desfariam, pois cada indivíduo estaria livre para transitar por vários espaços ao mesmo tempo, sem o «peso» dos sentidos e as amarras do controle do Estado. Mas também as barreiras hierárquicas da educação tradicional estariam abolidas: nesse espaço virtual não existiria necessariamente um professor, mestre ou preceptor, pois seria a própria comunidade pensante, o «intelectual coletivo», que faria as sínteses provisórias do conhecimento em uma ação colaborativa on-line. Em um curso de EAD on-line, a figura do professor também não teria mais o peso da tradição moderna: ele se apresentaria como um parceiro, um colaborador do

³⁷² Cf. Paulo Dias. Hipertexto, hipermídia e mídias do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. Revista Portuguesa de Educação, v. 13, nº 1. Braga: Universidade do Minho, 2000.

³⁷³ A «ideografia dinâmica» seria um produto da informática que construiu «uma espécie de escrita, não amparada nem na oralidade nem na tradução visual dos sons – como faz a alfabética – na verdade, um recurso visual de auxílio ao pensamento, baseado em imagens animadas que possibilitaria novas formas de entendimento a partir de signos visuais, dinâmicos e interativos». Cf. Paula Sobrino de Souza Assumpção e Jorge Lucio de Campos. *A contribuição de Pierre Lévy para o design de ambientes virtuais de interação social*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/pereira-a-contribuicao-bocc-o5-09.pdf>. Acesso em 03/01/2010. p.1.

³⁷⁴ Pierre Levy. A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial? São Paulo: Loyola, 2004. p. 20.

aluno na construção do conhecimento. A *aprendizagem flexível*, pretensamente mais democrática e eficiente, seria o instrumento capaz de resolver as desigualdades sociais, como nova panacéia. Uma nova educação para uma nova sociedade do conhecimento.

A escolha pelo monismo trouxe, pela via das neurociências e do funcionalismo, uma retomada da dimensão biológica como parte constitutiva do conhecimento humano. As novas formas de entender a mente humana apresentadas pelo funcionalismo e pelas neurociências parecem importantes para o avanço da reflexão sobre o conhecimento e a educação, pois, o dualismo sempre provocou uma desqualificação do corpo e da subjetividade como componentes na construção do conhecimento. Porém, a importância da valorização do corpo para uma compreensão mais abrangente do humano não está na realização de uma nova redução – no caso, agora, à matriz biológica como origem de todo o conhecimento.

A retomada da dimensão da corporeidade não pode esconder a subjetividade ou relegá-la novamente a condição de epifenômeno, assim como não parece congruente a possibilidade de ultrapassar um ambiente invasivo, como o criado pela rígida redução cognitivista da modernidade, pela construção de uma ambiente virtual digital.

O problema do conhecimento imposto pela *tradição do pensamento herdado*, para usar os termos de Castoriadis, não é apenas de ordem material, que pode ser resolvido com a flexibilização das condições de trânsito e acesso dos usuários às ferramentas e fontes de informação. O problema do conhecimento e de sua democratização é também de ordem material, pois as relações hegemônicas de poder são construídas sobre arquiteturas sociais fechadas, porém, essa base material é secundária, ela não cria o fechamento e a heteronomia social, ela é, ao contrário, significada e usada pelo projeto heterônomo de sociedade.

O que o ambiente virtual pode oferecer com toda sua sofisticação não é capaz de substituir o espaço de criação de um «ambiente suficientemente bom», pois carece do outro e de sua necessária presença na relação transferencial. Assim, para finalizar esse trabalho de elucidação, retomar-se-á a questão da criação da singularidade e sua importância para a educação.

4.2.2 Educação nos AVA: interatividade ou envolvimento?

O significativo aumento da EAD on-line constatado nos últimos tempos em nosso país obriga a buscar reexaminar algumas questões sobre a formação humana que, muitas vezes precocemente fechadas pela ciência moderna, aparecem, na nova modalidade, como definitivamente superadas. Em particular, a interrogação antropológica vem sendo

sistematicamente desconsiderada pela EAD on-line – e, sobretudo, pelos discursos que se apressam em «resolver» o problema, substituindo as necessárias interrogações por profecias de um mundo segundo seus desejos. As certezas tomando o lugar das indagações, pouco se avançou no exame da singularidade do sujeito que aprende, de quem é o aluno nessa nova modalidade e como ele pode ser beneficiado pelas TIC em sua formação.

Para o propósito dessa elucidação, cabe retomar a idéia de *ambiente suficientemente bom*, elaborado por Winnicott, para o melhor entender o processo de construção da singularidade. Vale insistir na importância do conceito de *ambiente* que, em Winnicott, é entendido como espaço onde se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e o mundo, constantemente atualizadas. As condições do ambiente influem diretamente no tipo de envolvimento que o sujeito vai manter, ou não, com seus semelhantes e com sua cultura e, portanto, em seu processo de singularização. Em Winnicott, a relevância atribuída ao conceito de envolvimento distingue uma antropologia que, longe de opor, conjuga a construção da singularidade e da autonomia com um processo de socialização. Além disso, a noção permite colocar em relevo o papel necessariamente desempenhado pela cultura, pelo aqui e agora em que se insere o indivíduo, pelo mundo comum que ele deve, em sua ação, compartilhar, preservar e alterar.

Nos textos estudados, todas estas considerações são ignoradas, em proveito de uma concepção aligeirada de socialização. Neles, a *interatividade* freqüentemente aparece como suficiente para promover uma educação «democrática e autônoma», a técnica sendo dada como capaz de substituir, com claras vantagens, as ações entre os humanos. A intenção desse estudo faz-se, pois, a de contrapor os conceitos de «envolvimento» e «interatividade», com objetivo de interrogar se, sob pretexto de superar as imposições sociais sobre o indivíduo, não se estaria legitimando, na EAD on-line, um ambiente muito mais invasivo.

Pois nada indica que a simples substituição da presença humana imediata pelos recursos tecnológicos faz dos ambientes virtuais espaços menos impositivos, que permitem que o indivíduo dê livre curso às suas singularidades. Mas a interatividade não garante, longe de lá, a ausência de iniciativa humana: o ambiente virtual pode, no máximo, ser usado para ocultar os interesses e as intencionalidades daqueles que têm o controle da tecnologia. Ademais, ao contrário do que sustenta, o mais provável é que, provocando a redução do envolvimento do aluno, os mecanismos virtuais conduzam a um esvaziamento das possibilidades de singularização, e não o contrário.

Para Winnicott, um processo adequado de formação da subjetividade depende da constituição de um *ambiente suficientemente bom* – que é aquele que, desde a origem do

desenvolvimento emocional e por toda vida permite que o sujeito preserve uma estruturação narcísica saudável e, ao mesmo tempo, sinta-se implicado com o outro. Em tal ambiente, o sujeito é capaz de assumir seus desejos e responsabilidades, pois pode contribuir e criar novas interpretações sobre o mundo, sem ser alvo de uma severa retaliação. Em sua elaboração, Winnicott não ignorou, contudo, os limites impostos pelas leis sociais e pelos valores culturais sobre o sujeito – ao contrário, o autor inglês deu especial atenção a esse aspecto do desenvolvimento humano. Entendido como «psicossoma»³⁷⁵, isso é, fluxo de representações inconscientes indissociáveis do corpo, o sujeito está irremediavelmente situado no tempo e no espaço, encarnado em e afetado pela cultura. A «experiência cultural» é, para Winnicott, fundamental na construção da singularidade humana.

Utilizando a palavra «cultura», estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos ou grupos podem contribuir, e de que todos nós podemos fruir, *se tivermos um lugar para guardar o que encontramos* (itálicos do autor)³⁷⁶.

Para que o sujeito crie um «lugar» para «guardar» os objetos culturais, ele precisa ser capaz de se relacionar com o outro, ele precisa desenvolver a capacidade de «envolvimento» com o outro. O envolvimento é parte do processo de passagem da culpa à responsabilidade; é a capacidade de se implicar na construção e manutenção de um mundo comum. Nesse processo, o outro é o legítimo representante desse mundo compartilhado que obriga o sujeito a se relacionar com a alteridade – saindo de seu isolamento para assumir seus desejos e preservar o mundo comum. É esta a base do conceito winnicottiano de responsabilidade: «O envolvimento refere-se ao fato de o indivíduo preocupar-se ou importar-se, e tanto sentir como aceitar a responsabilidade».³⁷⁷

A capacidade de envolvimento é um processo constantemente renovado no sujeito e, como já se pode perceber, fundamental para a educação. A capacidade de envolvimento é provavelmente anterior à experiência edipiana, e se mantém durante toda a vida³⁷⁸: trata-se, para o sujeito, de colocar-se no lugar do outro e, assim, de experimentar a alteridade – de «destruir seu objeto interno» para reconstruir um «objeto objetivamente percebido». Ao abandonar seu isolamento psíquico e ir ao encontro do outro, o sujeito obriga-se a criar, a partir dos seus objetos privados (*fantasias*), uma relação com os objetos socialmente

³⁷⁵ Cf. Carlos Alberto Plastino. Winnicott: *A fidelidade da heterodoxia... op., cit.*

³⁷⁶ Woods Donald Winnicott. *O brincar e a realidade... op. cit.* p. 138.

³⁷⁷ Woods Donald Winnicott. *O desenvolvimento da capacidade de envolvimento... op. cit.* p.111.

³⁷⁸ *Ibid.*, p.112.

instituídos, com o mundo comum. Não por acaso, esse processo encontra-se em crise em nossa sociedade, onde a crítica da tradição e da autoridade não se fez acompanhar de instituição de novos objetos comuns, e que assim já não oferece ao sujeito senão a introspecção, como observou Arendt³⁷⁹.

No entanto, sem a atualização da capacidade de envolvimento, o sujeito se vê imerso no puro devaneio: seus objetos de investimento privados conservam apenas uma fraca correspondência com a realidade socialmente construída. Por isso, hoje, mais do que nunca, a sociedade depende que a educação se faça uma ação refletida e deliberada que recomponha, no processo de socialização, a exigência de saída de si, de abertura ao novo e à alteridade; e é exatamente nesse sentido que sua redução à mera técnica só faz acentuar a crise atual.

Isso porque, definida apenas à luz de suas possibilidades técnicas, a educação descarta o questionamento dos princípios de que lança mão e dos fins a que visa: assume, assim, o lugar da interdição e da verdade absoluta e não oferece qualquer espaço para a criação, acentuando os efeitos perversos da estrutura fechada da educação da modernidade. Não questiona, tampouco, sobre o aluno a ser formado, limitando-se à tarefa de formatação de indivíduos à sociedade instituída. Não há aqui, é evidente, qualquer preocupação com o *envolvimento*, no sentido winnicottiano: esse modelo de educação não está comprometido, nem com a construção ética, nem com a produção das singularidades, somente com a reprodução em série de indivíduos supostamente iguais.

A construção da singularidade, para a qual é indispensável o envolvimento com o outro, é basal para qualquer processo educativo que vise à autonomia do sujeito. Os modelos educacionais que desconsideram essa dimensão subjetiva acreditam construir, pela imposição, um grande consenso, que conforma cada um à racionalidade estabelecida como norma social. Por essa lógica, a educação é reduzida a uma mera instrução para atender as necessidades de mão-de-obra do sistema produtivo. E, para adequar-se ao modelo instrucional, o sujeito é reduzido à sua capacidade cognitiva; espera-se dele tão somente a construção de um *self adaptativo* para lidar com a situação adversa. Submetido ao ambiente invasivo, o sujeito muitas vezes é capaz obter êxito diante das exigências do sistema social e do mercado de trabalho, porém, sob o ponto de vista da construção da sua singularidade e autonomia, ele fracassa.

³⁷⁹ Cf. Hannah Arendt. *A crise na Educação...* op. cit.

Nada disso é levado em conta pela maior parte dos escritos aqui analisados, para os quais a noção de autonomia refere-se à *independência individual*, que seria garantida pelo «princípio» de interatividade. E, de fato, a interatividade é considerada por grande parte dos especialistas da EAD on-line como condição necessária e suficiente para o estabelecimento da autonomia do sujeito – que consistiria, em poucas palavras, na possibilidade de o sujeito, liberando-se dos «entraves» que representa a relação com os outros, construir um processo de formação inteiramente livre das imposições dos modelos tradicionais. É nesses termos que a interatividade pôde ser correntemente apresentada como o grande instrumento que, trazido pelas novas tecnologias, põe-se hoje em benefício do conhecimento e de uma educação democrática:

Interatividade é um princípio [sic] do mundo digital e da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional baseado na internet, no *site*, no *game*, no *software*. Interatividade significa libertação do constrangimento diante da lógica da transmissão que predominou no século XX. É o modo de comunicação que vem desafiar a mídia de massa – rádio, cinema, imprensa e tv – a buscar a participação do público para se adequar ao movimento das tecnologias interativas. É o modo de comunicação que vem desafiar professores e gestores da educação, igualmente centrados no paradigma da transmissão, a buscar a construção da sala de aula onde a aprendizagem se dá com a participação e cooperação dos alunos³⁸⁰.

O otimismo no poder de emancipação oferecido pelas novas tecnologias aos seus usuários prolonga-se para além das imprecisões e oscilações do termo *interatividade* na literatura especializada³⁸¹. Dominante em um primeiro momento, a definição de «interação» como relação entre humanos, em contraposição à «interatividade», que seria a relação do humano com a máquina, tende já a ser abandonada por alguns autores, que concluem que, de fato, jamais há apenas uma relação entre humano e máquina, mas sempre entre humanos. Outros, ainda, reservam para a interatividade o sentido de relação humana mediada por computadores, deixando para a interação o sentido mais genérico dessa relação. No que concerne, porém, mais especificamente, os defensores da «cultura da simulação», observa-se uma grande resistência em adequar a nomenclatura aos novos usos propostos, e o motivo parece ser a firme crença em um poder emancipador da tecnologia, nela mesma. Sustenta-se assim a idéia de que os avanços técnicos permitirão que as práticas interativas hoje em

³⁸⁰ Marco Silva. *Sala de aula interativa a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania*. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001. Disponível em: <http://www.unesp.br/proex/opiniao/np8silva3.pdf>. Acesso 30/01/2010. p. 1.

³⁸¹ Cf. João Mattar. *Interatividade e aprendizagem...* op. cit. p. 111.

vigência se transformem em verdadeiras «interações» do aluno/usuário com o computador³⁸² – o que significaria que o envolvimento com o outro e com o mundo necessariamente encarnados em situações sempre particulares seria substituído por relação com uma inteligência e um mundo virtuais de caráter formal e abstrato.

Essa nova relação usuário-máquina é apresentada como um caminho natural e necessário no processo evolutivo: a autonomia é, agora, franqueada pela relação com o programa, que supostamente permite ao humano estar ligado, sem qualquer limitação física, com toda a comunidade virtual – com a comunidade em geral, mas com ninguém em particular. A ausência de limitação física e temporal do usuário «imerso» na realidade digital supostamente aproximaria todos os humanos sob um mesmo modelo de relacionamento que, igualmente acessível a todos, garantiria uma forma democrática de relacionamento e de construção do conhecimento.

Sem desconsiderar a importância das novas tecnologias na educação, acreditamos que, nessas formulações, as técnicas aparecem supervalorizadas, no que diz respeito ao seu potencial democrático. Não há evidências que a mera utilização de uma técnica ou de um conjunto de técnicas pode garantir a liberdade do usuário; pelo contrário, parece excessiva a afirmação de que um «novo paradigma tecnológico liberta o usuário da lógica unívoca da mídia de massa»³⁸³. Face a essas bravatas, convém lembrar que tanto as velhas quanto as novas tecnologias só funcionam no contexto de significados produzido pela iniciativa humana; e que, tanto agora como no passado, os contextos de funcionamento e significação das tecnologias estão impregnados pelas relações de poder.

Decerto as críticas não exageram ao afirmar que o projeto heterônomo de sociedade criado pela modernidade reservou ao professor um lugar central no processo educativo, dando-lhe o status de detentor do saber absoluto. Mas a centralidade do professor no processo ensino-aprendizagem jamais foi um mero procedimento didático, estabelecido juntamente com os recursos técnicos da época, mas a imposição de uma lógica de dominação própria da sociedade que o criou. No entanto, mesmo em arquiteturas sociais fechadas, mesmo em sociedades heterônomas, o sujeito não perde a sua imaginação, não deixa de significar a informação recebida, de recriar o mundo pela linguagem ou de trocar suas produções com os outros humanos. Tanto quanto a pedagogia moderna não teve o poder de extinguir a

³⁸² PRIMO, A. F. T. Uma análise sistêmica da interação mediada por computador, in *Informática na Educação: teoria e prática* V.3 N.1. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação. Pós-Graduação em Informática na Educação, 2000.

³⁸³ *Ibid.*, p. 12.

imaginação e a criação, a EAD on-line não tem por si só o poder de garantir a plena realização dessa capacidade humana.

Mas o princípio da razão controladora e a redução cognitivista que lhe é característica não deram origem apenas a uma corrente pedagógica, mas a formas sociais mais gerais, que garantiram a manutenção de um poder hegemônico na sociedade. Em outras palavras, a educação escolar prolongou até aqui um projeto de poder, do qual não ela certamente nunca foi a origem. Como poderia, nessas condições, uma nova técnica permitindo a interatividade nos ambientes digitais ser suficiente para alterar esta lógica do poder duravelmente instituída? Não temos nenhuma evidência histórica de que qualquer técnica tenha, por ela mesma, possibilitado a emancipação ou a construção da autonomia do sujeito e superado as estruturas de poder da sociedade.

As relações de trocas entre os humanos, incluindo as da educação, no seu sentido mais amplo, não foram inventadas pela modernidade: essas relações são constitutivas da própria criação humana. O lugar do outro nessa relação é que pode variar, construindo um ambiente invasivo ou capaz de permitir, mais livremente, a criação das singularidades. Além disso, o lugar do outro nunca é, felizmente, uma determinação: ele jamais é construído em detrimento do sujeito, que pode sempre resistir, mesmo em ambientes desfavoráveis, e criar suas próprias interrogações e possibilidades de ser. Não parece, assim, promissora a condenação em bloco da pedagogia moderna como fonte de todos os problemas da formação humana – nem, sobretudo, uma condenação peremptória do caráter «autoritário» que deveria permanecer o paradoxal monopólio das relações professor-aluno construídas na modernidade sem o intermédio da máquina.

Não há dúvidas de que a idéia de que os alunos aprendem em redes colaborativas eletrônicas é bastante plausível; mas note-se que, muito antes de existirem as ferramentas da informática, os alunos já estabeleciam redes colaborativas nas salas presenciais e nas escolas. Quanto ao professor, se é fato de que a história registra inúmeros modelos em que ele assume o papel de representante do saber absoluto, de uma verdade dogmática e usa o *monólogo* para submeter seus alunos, também é verdadeiro que nem sempre ele encarnou essa figura responsável por um ambiente invasivo. Há, porém, porém, uma novidade em especial que, instituída pelos projetos de AVA não parece constituir em avanço, mas pelo contrário em um grande retrocesso: trata-se da descaracterização do papel do professor como «sujeito suposto saber» – imagem que se desvanece agora ao ser diluída na imaterialidade de uma equipe de produção.

Mais ainda, a julgar pelos argumentos de vários autores aqui analisados, a descaracterização do professor seria o corolário da introdução do *mito da interatividade*. Por sua capacidade de realizar trocas em grande escala entre os participantes de uma rede, o hipertexto liberaria as potencialidades latentes dos alunos: sob essa ótica, a interatividade resolveria o problema das relações de poder na atividade educativa, pois alunos e professores teriam o mesmo espaço e as mesmas condições de autoria em uma rede colaborativa. Amparada pelos recursos tecnológicos, a educação seria capaz de resolver os problemas mais diversos da aprendizagem – já que, supostamente, esses problemas derivariam dos mesmos obstáculos que as relações de poder (autoridade, hierarquia, etc.) imposto aos alunos; removendo esses obstáculos, a interatividade deixaria os alunos livres para aprender sem impedimentos.

A partir do otimismo verificado na literatura especializada a respeito do potencial democrático que as novas tecnologias trazem para educação, nos interrogamos sobre a contribuição que a EAD on-line pode oferecer na construção de um *ambiente suficientemente bom* para o aluno desenvolver a sua *capacidade de envolvimento*.

Para haver o necessário envolvimento do aluno com a sua formação, em qualquer modalidade de educação, é fundamental que haja significados coletivamente construídos. Esses significados dependem ainda de uma relação transferencial entre professor e aluno: o professor, o outro, representa nesse jogo o lugar da alteridade, do *suposto saber*, que o aluno deseja ocupar. A presença do professor na relação oferece uma necessária resistência, um limite entre eu e o outro, entre o saber e o não-saber. O professor não é o detentor do saber, ele apenas ocupa o lugar de um suposto saber. É o próprio aluno que deve descobrir o caminho para sair do seu lugar e ocupar um novo espaço, ele tem que construir as suas próprias interrogações e, para isso, ele precisa do outro.

Nesse sentido, a interatividade pode se constituir em uma *ferramenta* capaz de ajudar a aproximar os sujeitos em uma relação educativa; mas não é claro que esse recurso tecnológico possa garantir, pela simulação ou pela comunicação, novas e «melhores» relações transferenciais subjetivas. Em outras palavras, acreditamos que as novas tecnologias podem estar implicadas no processo de criação de um *ambiente suficientemente bom* para a educação; mas em nenhuma hipótese essas tecnologias poderão, por si sós e sem que isso consista uma iniciativa deliberadamente assumida pelo projeto educacional, estabelecer novos parâmetros para a socialização humana, substituindo o espaço físico e a imediatez das trocas que a sala de aula permite pelo espaço virtual dos AVA. Na educação, o que está em jogo é a construção de relações impregnadas de sentido que sempre requerem a presença do semelhante, mesmo que

não necessitem de uma presença física constante: o humano não pode prescindir da figura do outro.

Mas quem asseguraria, no universo da EAD on-line, as funções desse outro? O colaborador, provisório e circunstancial, em uma rede de relacionamento social? A *entidade coletiva* incorpórea e vaga, composta pelos vários integrantes de uma equipe de produção?

As novas tecnologias aplicadas à educação possuem um grande potencial para o fortalecimento da auto-formação do aluno; usadas na construção de um espaço transferencial, para que sirvam à construção pelos alunos de suas próprias interrogações elas não podem, no entanto, substituir-se à figura do professor. Longe disso, essas novas tecnologias apresentam potencial significativo para serem usadas como instrumentos de valorização da presença e complementares para reforçar o lugar do mestre como do «suposto saber».

Assim, a elucidação da questão da autonomia do aluno na EAD on-line parece ser fundamental para o debate que visa à construção de uma forma de educação mais democrática, que não acabe repetindo as mesmas saídas já apresentadas pela modernidade, que criaram uma forma de autonomização da razão e elegeu a educação escolar como panacéia social.

5 CONCLUSÃO

O encobrimento da imaginação pela tradição do pensamento herdado foi, segundo Castoriadis, a consequência de um processo que identificou o conhecimento humano à determinação: buscaram-se assim as leis naturais capazes de explicar o humano, tanto quanto as leis lógicas capazes de ordenar previamente a criação humana.

A imaginação esteve quase sempre associada a alguma perturbação da razão causada pelo corpo, e, por esse motivo, nunca foi considerada fundamental para a construção do pensamento ou da autonomia do sujeito. Na modernidade, com as clássicas formulações do empirismo e do racionalismo, ficou fortalecida a idéia de um rígido dualismo que desqualificava o corpo e a imaginação com obstáculos a serem vencidos pela mente para a construção de um conhecimento «verdadeiro».

Como legítima criação social-histórica, o pensamento da modernidade elegeu a cognição com grande síntese do humano, que pela liberação das falsas impressões trazidas pelo corpo, poderia instituir um novo cidadão. A educação escolar foi elevada a condição de instrumento central para a construção desse novo homem, racional e capaz de decidir sua própria vida. A educação escolar, sob o modelo da escola pública, era um projeto que se supunha capaz de solucionar os problemas sociais e políticos deixados pela história.

Como panacéia, a escola pública ajudou a prolongar os mitos da modernidade, que previam um mundo mais justo e igualitário a partir da aquisição do conhecimento pelos alunos que seriam futuros cidadãos. A pedagogia moderna criou um modelo rígido e centrado em um saber dogmático que, em sua base cientificista, ajudou a consolidar a idéia de um conhecimento originando-se na cognição, que nada devia ao corpo, à cultura ou a imaginação.

As postulações da modernidade, que reduziram o humano à condição de «coisas que pensam» sob a forte influência do cartesianismo, ainda hoje vem merecendo críticas bastante conseqüentes e que ajudam a uma retomada da discussão sobre a importância do corpo e da subjetividade para construção de uma educação democrática.

As atuais tentativas de resgate da importância do corpo para a construção do conhecimento procuraram superar o dualismo pelo monismo; elas atribuem, porém, ao estrato biológico a origem de todo conhecimento humano, relegando novamente a subjetividade à condição de epifenômeno. Em outras palavras, as atuais abordagens das neurociências e do

funcionalismo identificam a subjetividade como processo secundário, que deve seu funcionamento às suas origens físico-químicas.

Sem negar absolutamente a nossa condição de vivente, a contribuição do pensamento de Castoriadis nos ajuda a entender que o pensamento não é uma criação abstrata e desencarnada, ao contrário, para o autor, o humano em sua condição de vivente está submetido às leis de funcionamento da natureza e precisa sair do seu fechamento psíquico para sobreviver. A *socialização da psique* permite que cada um de nós possa dar um significado ao mundo socialmente construído. A realidade é uma adaptação das criações social-históricas sobre o estrato físico, isto é, o mundo pode ser organizado pelo imaginário social de muitas formas, porém, a sociedade não pode contrariar os princípios fundamentais desse estrato físico.

Dizer que o mundo não se deixa organizar de qualquer maneira, é muito diferente de afirmar que existe uma lei ou ordem natural que impõe um modo necessário de organização sobre o humano.

O estrato físico, biológico, o mundo natural no qual todos nós vivemos possui um modo próprio de funcionamento, e para viver nesse mundo criamos a capacidade de conjuntificar, de hierarquizar, de unir e separar as coisas. Criamos a lógica *conjuntista-identitária*. Tudo o que podemos pensar e transformar em discurso pode ser conjuntificado, pois sem essa capacidade não poderíamos nos comunicar, logo não criaríamos a sociedade. Porém, a capacidade de conjutificar, a lógica identitária, não é a origem da criação humana, ela é derivada do poder criador. Identificar a origem da inteligência, do conhecimento, do pensamento, ou da criação humano no estrato físico, em nossa condição de vivente é, segundo o nosso entendimento, uma forma de reforçar o encobrimento da imaginação, reduzindo o corpo a sua condição meramente biológica.

Se for correto afirmar que o mundo não se deixa organizar de qualquer maneira, isso não implica que seja igualmente correto que só exista uma maneira possível para essa organização, sobretudo, que essa suposta maneira «natural» de organização seja a funcionalidade. A idéia de que o estrato natural é um grande sistema de causa e efeito é suficiente para caracterizar o mundo físico, porém, o humano não se organiza pela funcionalidade, pois o processo de criação é fundamentalmente disfuncional. O sujeito não repete o que as leis naturais o obrigam a fazer, não há nada que impele o sujeito a dizer «pai» ou «mãe», a comer esse ou aquele tipo de comida ou mesmo a comer muito ou pouco, pois esses são atos instituídos pela sua cultura, pela criação da sociedade que ele pertence.

A análise dos textos que defendem a superioridade da EAD on-line sobre a educação tradicional (presencial) destacou a forte convicção de que a nova estrutura informacional digital é capaz de solucionar as dificuldades trazidas pelo dualismo. O corpo é resgatado e ao mesmo tempo «virtualizado». A web, feita um grande cérebro que liga cada terminação nervosa com a outra, parece assumir o status de um modelo capaz de reproduzir virtualmente o extrato físico, e, paradoxalmente, libertar cada um de sua condição de vivente e também de sujeito social-histórico.

Tomando como referência a seleção de textos analisada ao longo deste trabalho, creio poder afirmar que os autores que defendem a EAD on-line como uma modalidade superior a chamada educação presencial concordam que as relações de poder tradicionais, que deram origem a uma pedagogia rígida e avessa a autonomia do aluno, seria superada pela distância (física) entre os alunos e o professor. Os alunos seriam favorecidos pelas formidáveis possibilidades de trânsito oferecidas pelo hipertexto digital e, usando essa ferramenta, eles ascenderiam à condição de co-autores do conhecimento escolar. Não por acaso, a idéia do «autodidatismo» é recorrente em todo material pesquisado sobre o assunto. Sem a presença física do professor, e sem as obrigações impostas pelo modelo presencial, como a submissão a horários determinados, cada aluno poderia livremente escolher como estudar, o professor estaria à sua disposição como os demais recursos didáticos no ambiente.

Além disso, a análise sobre as relações de poder na EAD on-line não foi objeto da preocupação desses mesmos defensores da nova modalidade. Aparentemente, não existiriam relações de poder na nova modalidade ou elas estariam tão diluídas que não mais afetariam o processo ensino-aprendizagem.

De maneira geral, os autores anteriormente citados como defensores da nova modalidade apenas chamam atenção para problemas operacionais, como acesso, qualidade dos equipamentos e dos materiais instrucionais, que poderiam prejudicar a qualidade dos cursos on-line; resolvidos os problemas estruturais, supostamente a *aprendizagem flexível* estaria assegurada com todas as suas vantagens.

Observa-se ademais que, nos textos analisados, a educação presencial é classificada em bloco como conservadora e tradicional, assim como o professor é caracterizado como reprodutor de um saber absoluto e representante do poder instituído. Essas considerações e caracterizações não são de todo equivocadas, porém acabam construindo um suposto modelo único para educação escolar, que obviamente não é verdadeiro. A EAD on-line hoje no Brasil, assim como a educação escolar de modo geral, não tem um modelo único e seria temerário

fazer uma crítica a qualquer modalidade de educação sem observar as muitas diferenças que cada realidade escolar apresenta.

Na literatura analisada, a técnica acaba tomando uma dimensão central. As inovações trazidas pelos novos recursos tecnológicos são apresentadas como diferenciais para modificar as relações pedagógicas do passado. O aluno parece estar protegido das imposições do professor pela sua distância física e pelas ferramentas tecnológicas que ele pode usar em igualdade de condições com o professor. Por essa lógica, professor e aluno estariam em igualdade de condições e o ambiente virtual seria o responsável pela posição igualitária de cada um e de todos. O professor perderia a sua centralidade no processo ensino-aprendizagem e o aluno ganharia a responsabilidade de se auto-educar.

Apesar de certa sedução que a idéia do igualitarismo incita, procurei demonstrar que o problema da educação heterônoma não está localizado na figura do professor. Não é difícil defender a idéia de que o professor não pode nem deve ocupar o espaço de um saber absoluto. Mas, parece importante reafirmar que a educação não pode prescindir da relação com o outro, e que essa relação possui uma dimensão transferencial importante que implica o professor como «sujeito suposto saber».

Para haver essa relação transferencial, logo educativa, é necessária a criação de uma distância estabelecida no reconhecimento da diferença entre eu e o outro, entre o meu não-saber e um suposto saber do outro. A auto-formação do aluno não é uma tarefa solitária, ao contrário, ela só é possível se houver essa distância que eu posso percorrer sair da minha posição e chegar até a posição do outro. Para criar essa relação, é sempre oportuno reafirmar, necessito do outro. Quem é o outro na EAD on-line?

Durante a análise do material de pesquisa, encontrei o outro caracterizado como parte de um grande coletivo, de uma comunidade virtual, de uma inteligência coletiva ou de uma equipe de produção, que não apresenta uma biografia ou os traços do pertencimento social. O aluno nos AVA deve estabelecer uma relação com o professor virtual, que pode manter contato por email, videoconferência, entre outros recursos, inclusive esse professor virtual não precisa ser necessariamente a mesma pessoa, pois o aluno, dependendo do modelo de curso, acaba estabelecendo relações com monitores, tutores e vários outros professores que estejam on-line para atendê-lo. O que parece ficar em evidência nessa relação é o ambiente virtual, a arquitetura, os ícones, os recursos presentes na plataforma virtual.

O ciberespaço entendido como uma nova arquitetura, *desterritorializada* e amplamente democrática, apenas porque é amparado pelas novas tecnologias, parece-nos, na verdade, uma maneira de reverenciar a técnica e de reafirmar o poder absoluto da razão

humana. Ao reafirmar o mito da razão controladora no ciberespaço, a EAD on-line pode estar contribuindo para fortalecer as mesmas condições de heteronomia que geraram a crise de auto-representação da sociedade, e, por conseguinte da educação, já que pode estar ajudando a promover o isolamento do aluno em troca da conectividade e da interatividade, que por si sós não substituem o espaço tranferencial indispensável na formação humana.

Assim, depois de analisar parte do farto material que não para de ser produzido sobre o tema da EAD on-line, chego a conclusão de que as novas tecnologias poderão ser aliadas importantes no processo educacional pela sua capacidade de comunicação. A discussão sobre a autonomia do aluno, no entanto, pode ser auxiliada por uma reflexão que vá além das técnicas e dos procedimentos, pois, como tentei evidenciar, a educação como atividade *prático-poiética* requer o outro e se apresenta como uma interrogação aberta em benefício da auto-formação do aluno.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura, in *Educação & Sociedade*, nº XVII (56), p. 388-411. Campinas:Unicamp, 1996.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. As teorias principais da andragogia e heutagogia, in LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. ALVES, in LITTO, FREDERIC M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.
- AMADEU, Flávia. *Humano-Computador em Interações Afetivas*. Disponível em: http://br.geocities.com/coma_arte/2005/papers/flavia_amadeu.doc. Acesso em 25/09/2008.
- AMARAL, Adriana. Visões cibertemporais: a inserção do cyberpunk nos estudos de comunicação cibercultura. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/883/670>. Acesso 20/09/2008.
- ANDRADE, Luis Adolfo de. Conhecimento e simulação, o que podemos aprender jogando MMORPG. Disponível em: <http://revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/171/168>. Acesso em 15/09/2008.
- ARAÚJO JR. Carlos Fernando de e MARQUESI Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade in LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação, in *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. O que é autoridade? In *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *A vida do espírito*. Relume Dumará. Rio de Janeiro: 1992.
- _____. «A Tradição e a Época Moderna», in *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARRIADA, Mônica Carapeços; KIST, Tânia; LANZARINI, Joice Nunes. Educação a distância: aprendizagens coletivas em uma trajetória. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/333/331>. Acesso em 11/07/2009.
- BALIBAR, Étienne. *O tratado Lockiano da identidade*. Paris: Seuil, 2000.

- BARONI, Larissa Leiros. Brasil avança na criação de repositório de materiais. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=16790>. Acesso em 02/05/2009.
- BATISTA, Dulce. A utilização da internet como ferramenta indispensável na busca contemporânea de informação: alguns aspectos relevantes. *Revista Informação e Informação*. Londrina, v.12, nº1, jan/jun 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/1754/1501>. Acesso em 12/02/2009.
- BELLEI, Sérgio L. P. *O livro, a literatura e o computador*. São Paulo: EDUC; Florianópolis: UFSC, 2002.
- BELLONI, Maria Lúcia. *Educação a distância*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.
- BERGER, Maria Amália Façanha. *A Globalização da Economia, a Internet e o Ensino de Língua Inglesa como Idioma Global*. Revista da Fapese, v.3, n. 1, p. 37-56, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.fapese.org.br/revista_fapese/v3n1/artigo3.pdf. Acesso em 05/02/2009.
- BIELSCHOWSKY, Carlos. *O que é o consórcio CEDERJ*. Disponível em: <http://74.125.47.132/search?q=cache:G18C347dyOcJ:pages.udesc.br/~forgrad/work/CarlosBielschowsky.ppt+materiale+do+cederj&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 11/07/2009.
- BOGOMOLETZ, Davy. *Do desenvolvimento emocional primitivo à tendência anti-social: para uma teoria winnicottiana da delinquência*. «www.wdwinnicott.com.» Acesso em 30/04/2007.
- BOHADANA, Estrella; VALLE, Lílian do. O Quem da EAD. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 14, nº 42, Rio de Janeiro: set/dez de 2009.
- BOLANÕ, Cesar. O Império contra-ataca. Disponível em: <http://www.eptic.com.br/arquivos/Publicacoes/textos%20para%20discussao/textdisc3.pdf>. Acesso em 06/02/2009.
- BOLTER, Jay D. Literature in the electronic writing space, in: TUMAN, Myron C. (ed.). *Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computers*. Pittsburgh e London: The University of Pittsburgh Press, 1992.
- BOOBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambientes de hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio virtual, in Marcuschi, Luis CARLOS, Antonio; XAVIER, Antonio (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p. 144-162.
- BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em 29/01/2009.

BRASIL. Decreto nº 5.800 de 8 de julho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em 02/02/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal Fluminense. <<http://www.uff.br/>>. Acesso em 13/09/2009.

BRASIL. INEP. Censo do Ensino Superior 2007. Relatório Técnico. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 04/02/2009.

BRASIL. INEP. Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em 07/09/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. <http://www.rived.mec.gov.br>. Acesso em 27/04/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27. Acesso em 03/02/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. <<http://www.ufrj.br/>>. Acesso em 13/07/2009.

BRASIL. Portaria nº 4059, de 10 de dezembro de 2004. Substitui a portaria 2.253/01 que normatizava os procedimentos de autorização para a oferta de disciplinas na modalidade não-presencial em cursos de graduação reconhecidos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 11/07/2009.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem. Disponível em: <http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/file.php/1/ARTIGOEPPEN.pdf>. Acesso em 07/06/2009.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Técnica, in *As encruzilhadas do labirinto 1* – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. A democracia como procedimento e como regime, in *As encruzilhadas do labirinto IV*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. O imaginário e a criação no domínio social-histórico, in *As encruzilhadas do labirinto II*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Psicanálise e política, in *As encruzilhadas do labirinto III*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. Psicanálise e sociedade II, in *As encruzilhadas do labirinto III*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. A crise das sociedades ocidentais, in *As encruzilhadas do labirinto IV*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. A cultura em uma sociedade democrática, in *As encruzilhadas do labirinto IV*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. A descoberta da imaginação, in *As encruzilhadas do labirinto II*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A dissimulação da ética, in *As encruzilhadas do labirinto IV*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. A época do conformismo generalizado, in *As encruzilhadas do labirinto III*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. A polis grega e a criação da democracia, in *As encruzilhadas do labirinto II*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Feito e a ser feito, in *As encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. O estado do sujeito hoje, in *As encruzilhadas do labirinto III*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Os intelectuais e a História, *As encruzilhadas do labirinto III*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Psicanálise, projeto e elucidação, in *As encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1997.

_____. A crise do processo de identificação, in *As encruzilhadas do labirinto IV. A ascensão da insignificância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CERNY, Roseli Zen. *Uma reflexão sobre a avaliação formativa na educação a distância*. Disponível em: http://www.ici.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2001/uma_reflexao_sobre_a_avaliacao_formativa_na_ead.pdf . Acesso em 11/05/2009.

CIEGLINSKI, Amanda. *MEC fecha mais de mil pólos de cursos superiores a distância*. Agência Brasil. 21 de novembro de 2008. Disponível em: < <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/11/21/materia.2008-11-21.5460254132/view>» Acesso em 11/07/2009.

CONCEIÇÃO, A. Serralho de Araújo. O ambiente em Winnicott. Winnicott e-Prints eletronic version. Vol. 4, n. 1, 2005. «<http://www.cle.unicamp.br/winnicott-e-prints/pdfs/Resumo-v.4-nº3.pdf>.» Acesso em 25/06/2007.

CORELI, Paula. Roteirizações imersivas para role play game educacional. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/pc.pdf>. Acesso em 16/06/2009.

COSTA, Celso. Licenciaturas a distância– a experiência do CEDERJ. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo5/apresentacoes/CEDERJ/apres_cederj_ufrgs_junh2005.pdf.

Acesso em 03/02/2009.

COSTA, Karla da Silva e FARIA, Geniana Guimarães. EAD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial. *Relatório de Pesquisa CNPQ*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>. Acesso em 30/01/2009.

CROCHIK, José L. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

DELEUZE, Gilles, & GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 3). Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DESCARTES, René. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, col. Os Pensadores, 1973.

DIAS, Paulo. Hipertexto, hipermídia e mídias do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 13, número 1. Braga: universidade do Minho, 2000.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Professores que alfabetizam em SP seriam reprovados*. Folha de São Paulo, Edição online. Disponível em: <http://www1.folha.com.br/folha/pensar/gilbertodimenstein/ult508u501363.shtml>. Acesso em 12/02/2009.

ELIAS, Marcos da Fonseca. O papel do professor diante das inovações tecnológicas. *Anais do XXVIII Congresso da SBC*, julho de 2008. Disponível em: <http://www.prodepa.gov.br/sbc2008/anais/pdf/arq0127.pdf>. Acesso em 05/06/2009. p. 220

FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais da EAD, in in LITTO, Frederic m. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.

FILHO, Luis Augusto de Moraes. O que significa a autonomia do aluno de EAD fundamentada na flexibilidade do tempo e do espaço? SEEDNET – *Revista Eletrônica de Educação a Distância*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.seednet.mec.gov.br/artigos.php?codmateria=332>. Acesso em 07/05/2009.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD, in MARCUSCHI, Luis Antonio e XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

_____. A terminologia da EAD. In LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.

FOULCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- _____. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da Internet: um meio de comunicação Global, in MARCUSCHI, Luis Antonio e XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p. 120-134.
- GUR-ZEEV, Ilan. *É possível uma educação crítica no ciberespaço?* Disponível em: <http://www.unimep.br/fch/revcomunica/jun%202002/art4.pdf>. Acesso em 17/10/2008.
- HISTÓRICO DA FUNDAÇÃO CECIERJ. Disponível em http://www.cederj.edu.br/fundacaocecierj/exibe_artigo.php. Acesso em 03/02/2009.
- INSTITUTO MONITOR. *Quem somos*. <http://www.institutomonitor.com.br/>. Acesso em 31/01/2009.
- INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO. O Instituto Universal Brasileiro e o ensino a distância em nosso país. Disponível em: <http://www.institutouniversal.com.br/historia.asp>. Acesso em 31/01/2009.
- LACAN, Jacques. *O Seminário*, Livro 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade*. Rio de Janeiro, Contraponto: 2006.
- KEHL, Maria Rita. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KENSKI, Vani Moreira. *EAD e formação de professores – entre o discurso legal e a prática institucional*. Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/446.pdf>. Acesso em 20/06/2009.
- LAASER, Wolfram. *Educação a distancia e recursos abertos*. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 49/4 – 10 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2879.pdf>. Acesso em 18/05/2009.
- LACERDA, Rafael de Alencar. *Um modelo pedagógico de atividades colaborativas na Web para o desenvolvimento de equipes de alto desempenho*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/209tcf5.pdf>. Acesso em 16/07/2009.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1991.
- LEITE, Simone Aparecida Grisi de Oliveira; PACHANE, Graziela Giusti. Licenciaturas no Brasil: estado-da-arte e evolução estatística por cursos entre 1997 e 2007. *Anais do XIII Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas* - 21 e 22 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/pesquisa/ic/pic2008/resumos/Resumo/{C8636348-8501-4009-91CE-7D396EB90310}.pdf>> Acesso em 09/07/2009.

- LEVY, Pierre. *A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?* São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 2007.
- LOCKE, John. «Carta ao leitor», in *Ensaio sobre o entendimento humano*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1999.
- _____. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1999.
- LOPARIC, Zeljko. De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. <Winnicott e-Prints eletronic version> – ISN 1679-432X Vol. 5, n. 1, 2006. p. 13. Acesso em 07/09/2007.
- LYNN, Rosalina Gama Alves. Estratégias de jogos na EAD, in LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.
- MAGGIO, M. *O tutor na Educação a Distância in: Educação a Distância – temas para o debate de uma nova agenda*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MARTINS, Ana Bela. Repositórios de informação e ambientes de aprendizagem: criação de espaços virtuais para a promoção da literacia e da responsabilidade social. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/repositorios.pdf>. Acesso em 02/05/2009.
- MATTAR, João; MAIA, Carmen. *Second life da ead & vida nova para o professor virtual: caixa de ferramentas 2.0 para o aututor*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/528200722418PM.pdf>. Acesso em 12/07/2009
- MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem, in LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.
- MELO, Cristina Teixeira de. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da Internet, in MARCUSCHI, Luis Antonio e Xavier, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.135-143.
- MONTEIRO, Claudia Guerra. O papel educativo dos meios de comunicação. Disponível em: http://www.ipv.pt/forumedia/3/3_fi3.htm. Acesso em: 27/03/2009.
- MOREIRA, Maria da Graça. A composição e o funcionamento da equipe de produção in LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.

MOTTA, Elias de Oliveira. *Educação a Distância*. Disponível: http://www.fe.unb.br/catedra/bibliovirtual/ead/educacao_a_distancia_texto_da_ldb.htm.

Acesso em: 02/02/2009.

NASCIMENTO Ana Cristina Aun de Azevedo. Aprendizagem por meio de repositórios digitais e virtuais in LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.

NAVARRO, Leila ; GIANNELLA, Tais. O perfil dos alunos matriculados em disciplinas semipresenciais e as suas percepções sobre a modalidade de educação a distância: a experiência da Universidade do Grande Rio (Duque de Caxias – RJ). Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/510200860124PM.pdf>. Acesso em 13/04/2009.

NETO, João Augusto Mattar. *O uso do Second Life como Ambiente Virtual de Aprendizagem*. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/jamn.pdf>. Acesso em: 21/09/2009.

NEVES, Inajara Viana de Salles; FIDALGO, Selmar Fernando. *Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino*. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf>. Acesso em 02/07/2009.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo, in LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.

PLASTINO, Carlos Alberto. A cidadania como pertencimento: uma reflexão a partir da psicanálise. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4 n°. 2, p. 385-394, 2006.

_____. *Winnicott: a fidelidade da heterodoxia*. Disponível em: <http://www.dwwinnicott.com>. Acesso em 17/07/2007.

POLAK , Ymiracy Nascimento de Souza e AYRES, Rodrigo Augusto. *Perfil do candidato aos cursos de Graduação em EAD*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/514200721215PM.pdf>. Acesso em 20/04/2009.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.pucsp.br/paginas/ensino_pesquisa/cursos/letras.htm>. Acesso 13/07/2009.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões, in PRETI, Oreste(org.) *Educação a Distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2000.

PRETI, Oreste. *Bases epistemológicas em construção na Educação a Distância*. Disponível em: http://arquiteturaspedagogicas.pbworks.com/f/Oreste_EaD_bases_conceituais.pdf. Acesso em 14/05/2009.

- RODRIGUEZ, Isabel. Teoria x EaD x tempos velozes . *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. São Paulo, Janeiro. 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2005_Teoria_Ead_Tempos_Velozes_Isabel_Rodriguez.pdf. Acesso em 30/03/2009.
- RONDELLI, Beth. EAD: entre a febre e a cautela. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/febre.htm>. Acesso em 04/02/2009.
- ROSEMBERG, Martin E. Physics and hypertext: liberation and complicity in art and pedagogy, in LANDOW, George P. (ed.). *Hyper-text-theory*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1994.
- SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. Subjetividade no ciberespaço ou a aprendizagem nos labirintos do hipertexto. *Revista @mbienteeducação*, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: 10/10/2008.
- SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- _____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imerso*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTOS, Andreia Inomrato dos. O conceito de abertura em EAD , in LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.
- SARAIVA, Teresinha. Educação a Distância no Brasil: lições de história. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996.p.17. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>. Acesso em 29/01/2009.
- SAVIANI, Dermerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- SILVA, Antonio Carlos Ribeiro Da. *Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/012-TC-A2.pdf>. Acesso em 07/05/2009.
- SILVA, Marco. *Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online*. *Revista FAMECOS* : Porto Alegre , nº 37, dezembro de 2008. p. 69.
- _____. *Sala de aula interativa a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania*. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001. Disponível em: <http://www.unesp.br/proex/opiniaop8silva3.pdf>. Acesso 30/01/2010.
- SILVEIRA, Henrique Flávio Rodrigues da. *Um estudo do poder na sociedade da informação*. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 3, p. 79-90, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a08v29n3.pdf>. Acesso em 01/03/2009.

SOUZA, Ymiracy Nascimento de e AYRES, Polak e Rodrigo Augusto. Perfil do candidato aos cursos de Graduação e EAD. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/514200721215PM.pdf>. Acesso em 2004/2009.

STRATHERN, Paul. *Locke*. Rio de Janeiro: Zahar.1997.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self*. São Paulo: Loyola. 2000.

TEIXEIRA, João Fernando. *Mente, cérebro e cognição*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TONDELLI, Maria de Fátima; FRANCISCO, Antonio Carlos de; REIS, Dálcio Roberto dos. Inovação tecnológica e sua influência na metodologia de ensino da língua inglesa. Global Congress on Engineering and Technology Education. Disponível em: http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/ARTIGOS2005/Ebook%202006_artigo%2058.pdf. Acesso em 05/02/2009.

TORRES, Patrícia Lupion e FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Educação a distância: passado, presente e futuro in LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2008.

VALLE, Lílian do. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? In, *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 76. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a10v2276.pdf>. Acesso em 2002/2008.

_____. O sujeito isolado. Raízes antropológicas da crise de socialização e da identidade contemporâneas [Projeto de Pesquisa]. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

_____. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro : DP&A Editora, 1997.

_____. *Cornelius Castoriadis: da Paidéia a elucidação da escola pública*. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10527/10073>. Acesso em 27/12/2009.

_____. Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a paideia democrática como emergência do singular e do comum, in Vera Maria Candau. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v. 1. p. 97-110.

_____. *Os enigmas da Educação: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2002.

_____. Para além do sujeito isolado: modos antigos e contemporâneos de presença e ação [Projeto de Pesquisa] Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

VIDAL, Eduardo A. *Na trilha do sujeito suposto saber*. Disponível em: <http://www.escolaletrefreudiana.com.br/UserFiles/110/File/artigos/001.pdf>. Acesso em 20/08/2009.

VIEIRA , Marli Vick e Christofeletti, Rogério . *Confiabilidade da Wikipédia como fonte de pesquisa escolar*. Disponível em <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/art4.pdf>. Acesso em 20/11/2009.

- VILARINHO, Lúcia Regina Goulart ; CABANAS, Maria Inmaculada Chao. Educação a Distância (EAD): o tutor na visão de tutores. *Revista Educação*, v. 33, n. 3, p. 481-494, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em 08/06/2009.
- WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia>. Acesso em 11/05/2009.
- WINNICOTT, Woods Donald. A ausência de um sentimento de culpa, in *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. Woods Donald. O desenvolvimento da capacidade de envolvimento, in *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. Raízes muito primitivas da agressão, in *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- WOOD, Ellen Meiksins. *Imperialismo dos Estados Unidos: Hegemonia economia e poder militar*. P. 57. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica19-A-wood.pdf>. Acesso em 06/02/2009.
- XAVIER , Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto, in MARCUSCHI, Luis Antonio e XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- ZUFFO, Marcelo. Aprendizagem por meio de ambientes de realidade virtual, in LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2008.
- ZUIN, Antonio A. S. Educação a distancia ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual, in *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 935-954, out. 2006.