



Educação (a distância):

apontamentos para pensar modos de habitar a sala de aula

Education (at a distance): thoughts on ways of inhabiting the schoolroom

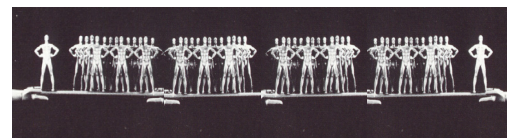
Margarete Axt¹

O descompasso entre procura e oferta no ensino superior abre espaço para uma demanda alternativa. Inserida na lógica de mercado, o **Ensino** a Distância (EAD) comparece, num primeiro momento, dando corpo à demanda. Os educadores apropriam-se da oferta, emprestam-lhe metas e objetivos educativos, e começam a adaptar projetos pedagógicos às tecnologias disponíveis: a EAD gira sobre seu próprio eixo para se transformar em **Educação** a Distância².

² Numa perspectiva dicotômica, tende-se a considerar o par Ensino-Aprendizagem, em particular, nas suas relações de oposição, sobre o eixo da interação: assim, o **Ensino** (a Distância) caracterizar-se-ia principalmente pela **pouca ou até nenhuma interação** nas relações do par derivado professor-aluno, enquanto que a **Educação** (a Distância) referir-se-ia preferencialmente às relações de **interação positiva** do par derivado professor-aluno. Na ênfase ao **Ensino**, encontram-se em especial as tecnologias de primeira e segunda gerações, respectivamente ensino por correspondência e mídias televisiva e radiofônica, no primeiro caso e, no segundo, as modalidades de teleconferência acoplando as possibilidades de digitalização à eletrônica. Na ênfase à **Educação**, a mídia digital, de terceira geração, tem privilegiado a telemática, a imagística e as páginas pessoais, abrindo caminho para as comunidades virtuais de aprendizagem. Essa categorização parece corresponder, grosso modo, à categorização (Broadcast, Virtualização da Escola Tradicional, O Estar Junto Virtual) proposta no texto de Valente (ver Peters, 2001).

Tecnologias são/foram sempre parte do fazer, desde o momento mítico em que o galho de árvore ou a pedra serviram de meio para que a mão humana fosse mais longe. A mesma inteligência (Maldonado, 1994) ou, ainda, a mesma subjetividade (Guattari, 1996) que produz a tecnologia, em processos de objetivação de si, deixa-se em seguida subjetivar por ela, vivendo, aprendendo, conhecendo, segundo modos possíveis resultantes dessa íntima relação. Em outras palavras, tecnologia e subjetividade se fundem, agenciando singulares e característicos **modos** de pensar, de aprender, de conhecer: livros, televisão jogos eletrônicos ou Internet produzem agenciamentos diversos. Aspectos como velocidade, linearidade, materialidade, sincronicidade, hipertextualidade, ou interatividade, têm se mostrado importantes operadores na instauração desses novos modos de pensar, ler, escrever, conhecer, produzir.

Por isso considero oportuna a polarização provocada por Valente, em seu texto, entre a ênfase nos meios tecnológicos e a importância das questões pedagógicas quando se trata de discutir, planejar e implementar a EAD, concluindo pela importância das concepções educacionais que suportam as relações ensino-aprendizagem, enquanto eixo que define os demais encaminhamentos tecno-metodológicos.



¹ Professora do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, LELIC/FACED/UFRGS. <maaxt@vortex.ufrgs.br>

Não se pode considerar concepções de educação sem que tal se reflita sobre a escolha da metodologia e sem que esta incida sobre a seleção dos meios tecnológicos. Não há como considerá-los de forma independente! Meios tecnológicos com baixo grau de interatividade supõem, dentre outros, um aprofundamento da assimetria, nas relações já assimétricas entre professor-aluno, e maior probabilidade de que os agenciamentos em sala de aula (convencional ou a distância) se dêem pela via dos pacotes informacionais, fechados: já está constituído, como pressuposto, um lugar de saber (o do professor) e um lugar de não-saber (o do aluno). Não há o que discutir, polemizar, cooperar, uma vez que qualquer interação que por ventura se venha a instituir, o é artificialmente, havendo já, neste caso, prévia determinação, definição dos produtos-respostas a serem obtidos.

Conseqüentemente, mesmo quando se privilegiam as questões pedagógicas, a ênfase metodológica ainda poderá recair sobre os conteúdos informacionais tendendo a privilegiar ou a organização e a apresentação de tais conteúdos, ou a facilitação da comunicação dos mesmos, ou tão somente a contemplação e a descrição de realidades numa pretensa tentativa de mínima ingerência subjetiva. Está na base desta perspectiva uma idéia **representacional** do conhecimento do mundo, pela ciência: é suposto tacitamente que a ciência possa chegar a uma construção de mundo tal qual ele realmente é, e as informações seriam aquelas pequenas unidades que compõem o todo representacional, um testemunho da verdade.

Nesta ótica, quem detém a informação (o cientista, o professor) fica investido da função de representante da verdade, sendo instituído neste lugar de saber. Assim, quando se pensa a aprendizagem, mesmo quando há interação, esta se dá com ênfase na apreensão da informação. Talvez se pudesse dizer que esta concepção se preocupa em especial com o percurso da informação, desde a sua forma de apresentação, no contexto (tipo e forma, estrutura, quantidade, qualidade, ordenação da informação) até a sua “entrada” (*input*) no organismo pelos mecanismos perceptomotores e seu processamento (seleção, armazenamento, integração à base de conhecimentos sintetizando a aprendizagem...) e até a sua “saída” (*output*) do organismo, quando então pode ser avaliada servindo como medida de desempenho do sujeito.

O problema com esta abordagem é que a preocupação passa a girar principalmente em torno da organização fechada da informação e de sua melhor forma de comunicação, em vista de uma suposta otimização dos tempos de aprendizagem e dos desempenhos decorrentes.

Geram-se, em decorrência, alguns esquecimentos, como por exemplo: (a) os processos, pelos quais a ciência se constrói, são **coletivos** (e criativos ou inventivos); (b) é impossível **aprisonar** conceitos em registros de designação unívoca e de explicações universais; (c) processos de produção de sentido operam no registro das singularidades interpretativas, enquanto possibilidade para a construção simbólica de conhecimento.

Decorre daí que uma virada paradigmática envolvendo as relações professor-aluno dar-se-á na medida em que houver, ao mesmo tempo: (a) **um deslocamento de foco**: as formas de organização e apresentação de conteúdos informacionais darão lugar, então, a processos de **interação de base cooperativa** (Piaget, 1973)³, em que a **problematização** das realidades em estudo seja **primeira** (Deleuze & Guattari, 1997)⁴, colocando-se, tanto como ponto de “partida” quanto de “chegada”, a movimentos construtivos coletivos, estes abrindo-se em leque para possíveis **alternativos**; (b) **a assunção da complexidade conceitual** (Deleuze & Guattari, 1997)⁵: Não há conceito simples, diz Deleuze. Todo conceito é aberto, complexo, é uma multiplicidade; todo o conceito tem um contorno irregular e é por isso que, já desde a Antiguidade, encontra-se que o mesmo é questão de articulação, corte, superposição; sendo um todo (porque totaliza seus componentes), é contido fragmentário, histórico, na dependência do conjunto das produções singulares; (c) **a assunção do acontecimento dialógico** (Bakhtin, 1997): o conhecimento simbólico se produz coletivamente a partir dos encontros primeiros e contínuos entre os sentidos de cada um, nas relações de reciprocidade entre sujeitos de linguagem, principalmente em se tratando da EAD, mediada por tecnologias da palavra e da imagem expressas em linguagem. Se o conceito é ato do pensamento, o é sobre o eixo da ação material e no encontro dialógico e cooperativo entre sujeitos de linguagem.

³ O conceito é tomado no sentido piagetiano do pensamento socializado, de *Co-operar*, operar junto intelectualmente, e não apenas de colaborar numa determinada tarefa. E neste sentido, que o conhecimento sempre é coletivo, sempre é patrimônio de uma cultura: indivíduo e cultura/sociedade são as duas faces de um mesmo movimento de construção do conhecimento, dobra e redobra na conquista do tempo-espaco pela consciência.

⁴ Os autores nos alertam que não se conhecerá nada por conceitos, se não os tiver antes criado, isto é, construído numa intuição própria. O construtivismo exigirá que toda a criação seja uma construção a se dar sobre um pano de fundo, a partir de um determinado contexto, circunscrevendo um universo que interprete os conceitos; e que todo o conceito remeta então a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, só podendo ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução.

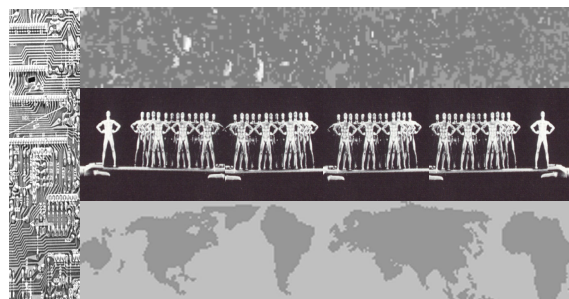
Para esta abordagem, a EAD passa a ser deveras interessante, tanto quanto aquelas salas de aula presenciais enriquecidas por ambientes virtuais digitalizados, na medida em que podem desconhecer as divisões capitalísticas dos espaços-tempos convencionais, derrubando paredes e sucessividades, habitando a plasticidade da sincronia (que pode ser mediata) e da distância (que pode ser relativa), em que todos podem/devem se expressar.

A **Expressão**, garantida, na dialogia, pela **Escuta**, transforma a **natureza econômica** da interação: poderá operar uma passagem em direção a uma nova forma de gestão-divisão da mesma, em que cada um pode aferir e conquistar o tempo-espaço necessário à sua própria expressão (independente do número de atores ou das demandas que enfrenta no cotidiano, ou do capital simbólico que detém), garantindo concomitantemente a escuta do outro, numa oposição radical à gestão-divisão dos tempos-espaços das interações nas salas de aula convencionais.

Ou seja, a interação passa a ser de natureza mais **expressiva**, envolvendo também as intensidades *afectivas*, muito mais do que a natureza informativa ou comunicativa. E isso representa uma mudança radical, a meu ver, no ser-aprender-conhecer-estudar-trabalhar da subjetividade, podendo transformar os modos de habitar o mundo e o pensamento.

Referências

- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- MALDONADO, T. **Lo real y lo virtual**. Barcelona: Gedisa, 1994.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1996.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.



Recebido para publicação em: 10/12/02
Aprovado para publicação em: 13/12/02