

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**COMPLEXIDADE E RECONHECIMENTO:  
AS DINÂMICAS DO AFETO E DO CONFLITO NA EAD**

**TESE DE DOUTORADO**

**Marcus Vinícius Liessem Fontana**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2015**

# **COMPLEXIDADE E RECONHECIMENTO:**

**AS DINÂMICAS DO AFETO E DO CONFLITO NA EAD**

**Marcus Vinícius Liessem Fontana**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo autor

Fontana, Marcus Vinicius Liessem  
COMPLEXIDADE E RECONHECIMENTO: AS DINÂMICAS DO AFETO  
E DO CONFLITO NA EAD / Marcus Vinicius Liessem Fontana.-  
2015.  
283 p.; 30cm

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2015

1. Educação a Distância 2. Formação de Professores 3.  
Pensamento Complexo 4. Luta por Reconhecimento 5.  
Conflito e Afetividade I. Trevisan, Amarildo Luiz II.  
Título.

---

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Marcus Vinicius Liessem Fontana. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua Alfredo Tonetto, 414, Santa Maria, RS, 97110-802

Fone (0xx) 55 9938 1045; End. Eletr: marcusfontana2011@gmail.com

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado

**COMPLEXIDADE E RECONHECIMENTO:  
AS DINÂMICAS DO AFETO E DO CONFLITO NA EAD**

elaborada por  
**Marcus Vinícius Liessem Fontana**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Doutor em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Amarildo Luiz Trevisan, Dr.**  
(Presidente/Orientador)

**Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dr. (UFSM)**

**Geraldo Antônio da Rosa, Dr. (UNIPLAC)**

**Valdo Barcelos, Dr. (UFSM)**

**Vilson José Leffa, Dr. (UCPel)**

Santa Maria, agosto de 2015.

## AGRADECIMENTOS

Ser grato é responder com reconhecimento e afeto à generosidade que nos brindam. Nesse sentido, devo muito a muitas pessoas, que de uma ou de outra forma estiveram junto a mim nessa longa, desgastante, mas ao mesmo tempo fascinante e enriquecedora jornada que constituiu a pesquisa e a escrita da tese.

Antes de mencionar essas pessoas, contudo, preciso registrar meu reconhecimento à Universidade Federal de Santa Maria, instituição que me recebeu em seu corpo docente em 2009 e que me tem permitido a maravilhosa experiência de estar em contato com jovens professores em formação, tanto na modalidade presencial quanto na Educação a Distância, o que me proporciona cotidianamente renovar minhas perspectivas e minhas esperanças na Educação.

Ainda em nível institucional, não posso deixar de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenação, secretaria, professores e funcionários, pelo acolhimento como doutorando e pela enorme oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

Pelo acolhimento agradeço também ao meu querido orientador, Amarildo Luiz Trevisan, que além de me guiar pelos meandros da pesquisa, mostrou-se um grande amigo e incentivador, sabendo dosar, com sabedoria, direção e liberdade. Igualmente, agradeço aos integrantes de seu grupo de pesquisa, o GPForma, cujos estudos e debates me ajudaram muito, no início da caminhada, a entender um pouco melhor os diferentes pontos de vista que compõem a Teoria Crítica.

A outros mestres devo também meus agradecimentos pela sua importância em minha formação. Ao professor Valdo Barcelos, da UFSM, por sua visão profundamente humana da Educação e por seus *insights* sempre bem-humorados, que me ajudaram a manter a tranquilidade e o equilíbrio ao longo deste trabalho. Ao professor Vilson Leffa, da UCPel, de quem primeiro ouvi falar sobre Pensamento Complexo e que desde o mestrado tem sido meu grande inspirador nas pesquisas em torno de tecnologias digitais para a Educação: profissional competente e de reconhecimento internacional, que nunca perdeu a simplicidade. E ainda ao professor Elton Vergara Nunes, meu primeiro professor na carreira de Língua

Espanhola e quem me deu a primeira oportunidade de trabalho na Educação a Distância.

No que tange ao Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas EaD da UFSM, preciso agradecer a todos os professores e ex-alunos que gentilmente se dispuseram a me ajudar em minha pesquisa. Não só a estes, mas a todos os meus colegas e alunos da Educação a Distância, que me ensinam cotidianamente a ser um professor melhor. Em especial, agradeço carinhosamente à querida Vanessa Fialho, minha grande amiga e parceira de projetos, que generosamente assumiu a coordenação do curso para que eu pudesse dedicar meu tempo a este trabalho.

Como lido aqui com afetividade, não posso deixar de mencionar meus queridos orientandos do grupo Além da Visão: Bruno, Cris, Elisandra, Monica, Nubia, Scarlati e Tania. Sua dedicação e seu afeto pelos alunos de nosso curso de espanhol online para cegos têm sido inspiradores. Em especial, agradeço ao Bruno, jovem pesquisador que muito me ajudou no minucioso trabalho de transcrição das entrevistas.

Em um nível mais pessoal, tenho muito a agradecer a meus pais, Frederico e Rosa, que sempre fizeram questão de me mostrar a importância da educação na vida de uma pessoa. E, ainda, a minha irmã e a meu cunhado, Marcia e Tiago, que com seu enorme carinho na relação com os pequenos Felipe e Brenda me ajudaram muito a entender a importância do afeto na Educação.

Por fim, agradeço profundamente a minha companheira de vida e de trabalho, Angelise Fagundes, professora de espanhol, como eu, que com sua infinita delicadeza, seu coração gentil e sua constante preocupação pelos demais tem sido para mim um exemplo maravilhoso a iluminar meu caminho e uma base firme em que posso me apoiar com segurança e tranquilidade.

A todos, meu muito obrigado!

“O amor é uma atividade, não um afeto passivo; é um ato de firmeza, não de fraqueza... é propriamente dar, e não receber.”  
Erich Fromm

## RESUMO

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **COMPLEXIDADE E RECONHECIMENTO: AS DINÂMICAS DO AFETO E DO CONFLITO NA EAD**

AUTOR: MARCUS VINÍCIUS LIESSEM FONTANA

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, agosto de 2015.

Neste trabalho, analiso de que forma o conflito e a afetividade, conforme concebidos pelo filósofo alemão Axel Honneth, sobretudo em sua obra *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, interferem na dinâmica de um grupo constituído por professores e professores em formação na modalidade Educação a Distância. Concebo o grupo como um sistema social complexo a partir da perspectiva do Pensamento Complexo do sociólogo francês Edgar Morin. Como fonte de dados, debruço-me, inicialmente, sobre os trabalhos de conclusão de curso, inseridos no gênero memorial de formação, dos alunos que concluíram o Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas EaD da Universidade Federal de Santa Maria em 2013. A partir de uma pesquisa exploratória, em que foram identificados memoriais narrando situações de conflito e de reconhecimento afetivo vividas pelos professores em formação, selecionei alguns informantes. Esses informantes participaram, então, de entrevistas narrativas, em que contaram suas respectivas trajetórias acadêmicas. Mais tarde, os professores por eles mencionados em situações de interação afetiva ou conflitiva foram também entrevistados. Todo esse material foi analisado a partir da perspectiva da Hermenêutica Reconstitutiva, fazendo dialogar as diferentes narrativas a fim de reconstituir as situações vividas pelos narradores. Dessa reconstrução emerge o fato de que a afetividade é uma constante nas relações estabelecidas em EaD e se mostra como elemento facilitador da aprendizagem, além de uma força de coesão que tende a manter o sistema complexo social em boa marcha. Emergem, também, as situações de conflito. Apesar de o conflito não ser encarado como algo desejável, demonstro seu papel como potencial mantenedor do sistema social complexo, pois tem o poder de estimular novas maneiras de pensar, a criação de estratégias inovadoras de trabalho e de novas dinâmicas de interação entre as pessoas. A inovação decorrente do conflito funciona como força negentrópica, que se contrapõe à entropia ou perda de energia sistêmica, contribuindo para a longevidade desse sistema e para a obtenção de resultados positivos em termos pedagógicos. Essas conclusões tendem a contribuir com a compreensão sobre as dinâmicas das relações na Educação a Distância, permitindo aos seus professores uma percepção maior sobre a importância das interações humanas que se descortinam por detrás dos computadores.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Formação de Professores. Pensamento Complexo. Luta por Reconhecimento. Conflito e Afetividade.

## **ABSTRACT**

DoctoralThesis  
Post-Graduation Program in Education  
Universidade Federal de Santa Maria

### **COMPLEXITY AND RECOGNITION: THE DYNAMICS OF AFFECTION AND CONFLICT IN E- LEARNING**

AUTHOR: MARCUS VINICIUS LIESSEM FONTANA  
ADVISER: AMARILDO LUIZ TREVISAN  
Defense Place and Date: Santa Maria, August, 2015.

In this thesis, I analyze how conflict and affection, as designed by the German philosopher Axel Honneth, especially in his work *The Struggle for Recognition: Moral Grammar of Social Conflicts*, interfere with the dynamics of a group made up of professors and pre-service teachers in e-learning. From the perspective of Complex Thought of the French sociologist Edgar Morin, I conceive the group as a complex social system. As an exploratory research, I started with the reading of the autobiographical essays wrote by the students who completed the Degree in Spanish in Federal University of Santa Maria in 2013. In those essays, I identified situations around conflicts and affective recognition experienced by the pre-service teachers, and then I selected some informants. These informants participated in narrative interviews, in which they told their respective academic trajectories. Later, I also interviewed the professors, mentioned by them in situations of affective or conflictual interaction. I analyzed all this material from the perspective of Reconstructive Hermeneutics, making the different narratives dialogue to reconstruct the situations experienced by the narrators. From this reconstruction emerges the fact that affectivity is a constant in the relations established in e-learning and we can see it as a facilitator of learning, as well as a cohesive force that tends to keep straight the complex social system. Also, emerge conflict situations. Although the conflict is not seen as something desirable, it shows potential as a maintainer of the complex social system, and it demonstrates power to stimulate new ways of thinking, to create innovative strategies of work and new dynamics of interaction between people. Innovation resulting from the conflict serves as negentropic force, which is opposed to entropy or systemic loss of energy, contributing to the longevity of this system and to obtain positive results in educational terms. I hope these findings tend to contribute to the understanding of the dynamics of relationships in e-learning, allowing its professors understand the importance of human interactions that are revealed behind the computers.

**Key words:** E-learning. Teacher training. Complex Thought. Struggle for Recognition. Conflict and affection.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Polos REGESD .....	141
Figura 2 – Polos UAB .....	148

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – TCCs da etapa inicial de levantamento de dados .....	50
Quadro 2 – Ex-alunas convidadas a entrevistas a partir das análises de TCCs .	52
Quadro 3 – Formadores e tutores convidados na etapa de entrevistas .....	54
Quadro 4 – Estrutura das relações sociais de reconhecimento .....	135

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ocorrências no Polo Santa Maria – REGESD .....	142
Gráfico 2 – Ocorrências no Polo Sobradinho - REGESD .....	143
Gráfico 3 – Ocorrências no Polo Três de Maio – REGESD .....	146
Gráfico 4 – Ocorrências no Polo Itaqui – UAB .....	149
Gráfico 5 – Ocorrências no Polo Jaquirana – UAB .....	151
Gráfico 6 – Ocorrências no Polo Quaraí – UAB .....	152
Gráfico 7 – Ocorrências no Polo São Francisco de Paula – UAB .....	154
Gráfico 8 – Ocorrências no Polo São Lourenço do Sul – UAB .....	156
Gráfico 9 – Ocorrências no Polo Tapejara – UAB .....	158
Gráfico 10 – Soma de ocorrências em todos os TCCs .....	159

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO OU ÀS PORTAS DO LABIRINTO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 ROCAS, TEARES E AGULHAS: A METODOLOGIA .....</b>	<b>41</b>
1.1 Mercadores de lã: os narradores .....	47
1.2 Rocas: os instrumentos de coleta de dados .....	56
1.3 Teares: metodologia de análise.....	65
<b>2 SOCIEDADE EM REDE: UMA CRETA PARA MEU LABIRINTO .....</b>	<b>72</b>
2.1 A Nova Creta .....	73
2.2 Os neocretenses .....	79
2.3 A Educação perplexa .....	85
2.4 EaD: do mundo para Santa Maria .....	90
2.5 <i>Aquí se estudia español</i> .....	98
<b>3 COMPLEXIDADE E RECONHECIMENTO: UMA APROXIMAÇÃO .....</b>	<b>110</b>
3.1 Complexidade: um fio de lã rizomático .....	111
3.2 Desfiando a Complexidade.....	112
3.3 Um nó no fio da Complexidade.....	118
3.4 O mestre fiandeiro francês.....	121
3.5 Conflito e reconhecimento: um fio de lã de duas faces.....	127
3.6 Uma escola de fiandeiros: Frankfurt.....	129
3.7 Um fio tripartido.....	131
3.8 Acoplamentos e amálgamas: a fusão dos fios num novelo.....	136
<b>4 O RECONHECIMENTO NA COMPLEXIDADE: UMA ANÁLISE..</b>	<b>139</b>
4.1 Como Dédalo, sobrevoando o labirinto .....	140
4.2 Conflitos possíveis, muitas visões .....	161
4.3 Mecanismos do conflito.....	190
4.4 Afetividade .....	208
<b>REFLEXÕES NO CENTRO DO LABIRINTO.....</b>	<b>232</b>
Emergências .....	234
O ser acima da máquina? .....	243
Acoplamentos fundamentais .....	248
Acoplamentos estendidos .....	258
Pausa e recomeço.....	264
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>267</b>

## INTRODUÇÃO OU ÀS PORTAS DO LABIRINTO

No centro do labirinto está o Minotauro, prole monstruosa do Rei Minos e devorador das crianças atenienses. Meio homem, meio fera. Bestialidade e ignorância brotando da natureza humana. O labirinto em si não é bom ou mau. O labirinto é caminho. O Minotauro em si não é bom ou mau. É um símbolo. Ele é natureza animal que precisa ser transcendida. Sua morte ritual não é fim, é transformação. Corte-se a cabeça do demônio e emerge dele a humanidade. O sacrifício do Minotauro equivale à ascensão ao entendimento. No centro do labirinto está o Minotauro, mas também está a labareda, a chama da sabedoria.

Teseu o sabia. Teseu, o “homem forte por excelência”. Ele precisava banhar-se na luz da chama. Para chegar a ela, entretanto, era preciso a ajuda de uma mulher, “a mais sagrada”, Ariadne. Ela e seu novelo de lã. A mulher, aqui, é símbolo da indústria, da sagacidade, da persistência, virtudes imprescindíveis para transpor o labirinto, para vencer o Minotauro, para conquistar a luz.

Teseu transpôs, venceu, conquistou. Graças a Ariadne.

Tal qual Teseu, aqui estou diante do meu labirinto pessoal, a Educação a Distância. Como pesquisador sou um herdeiro contemporâneo do herói grego. Não sou herói. Minhas ferramentas não são o novelo de lã ou a espada, são as entrevistas, o gravador digital, meus instrumentos de pesquisa, minha abordagem de análise e as teorias que me orientam. Levo em mim, porém, minha própria Ariadne, o impulso e a tenacidade necessários para questionar e entender este universo emergente que é a EaD.

De forma alguma quero reclamar originalidade ao usar o labirinto como metáfora para minha caminhada nesta pesquisa e nesta tese. Os gregos ancestrais já fizeram um excelente trabalho construindo a imagem do labirinto como trajetória de entendimento e libertação (CAMPBELL, 1995; ECO, 2013). A literatura antiga e contemporânea também é profícua no tema, com especial destaque para Jorge Luís Borges, escritor argentino em cuja obra o labirinto é uma constante. Na Educação, Abraham usa o labirinto para representar as trilhas e os becos sem saída da profissão docente, repleta de escolhas e de armadilhas no processo formativo

(ABRAHAM, 2000). Especialmente inspirador, no meu trabalho, é o artigo de Sandra Mara Corazza sobre os labirintos da pesquisa em Educação (CORAZZA, 1996). Seja como for, deixo claro desde o princípio que uso o labirinto e alguns elementos da mitologia grega como metáfora ao longo de minha escrita, pois entendo que a metáfora, longe de ocultar, neste caso, cria as imagens necessárias para um melhor entendimento. Reporto-me, para essa prática, a Campbell, para quem ciência e mito não estão em situação de oposição, mas de complementaridade: “Ciência é abrir caminho, agora, na direção das dimensões do mistério. Assim ela se aproxima da esfera de que fala o mito. Chega ao limiar.” (CAMPBELL, 2012, p.140). Entendo, portanto, que a metáfora me ajudará a elucidar os caminhos da Educação a Distância.

Essa modalidade de educação me intriga. Trabalho com ela desde 2005 e sei que tem suas virtudes e suas falhas. Há ainda muitas dúvidas a seu respeito e políticas educacionais pouco definidas. Por outro lado, acompanhei o processo de formação de centenas de estudantes e fui testemunha dos primeiros lugares obtidos por meus ex-alunos, hoje colegas, em concursos de professores de espanhol em todo o Rio Grande do Sul. Sei como poucos, viajando aos polos de apoio presencial, centros de estudos com salas de aula e de informática disponibilizados pelos municípios aos alunos EaD para que possam cursar a graduação, o quanto essa modalidade é importante para as pessoas que vivem em lugares distantes e inacessíveis.

Sempre uso como exemplo o município de Jaquirana, uma cidadezinha quase que totalmente rural e com boa parte da economia baseada na extração madeireira. Lá vivem cerca de quatro mil pessoas. A cidade está perdida no meio da Serra Gaúcha e a ela se chega por meio de uma estrada de chão, um caminho de barro e pedras rodeado por uma natureza exuberante. A possibilidade de que uma universidade instalasse um campus ali é extremamente remota, pois seria econômica e estruturalmente inviável. O Curso de Espanhol e Literaturas EaD da Universidade Federal de Santa Maria, no qual trabalho, formou uma turma ali. Alguns dos novos professores estão atuando na própria cidade ou em cidades próximas.

Como há diferentes instituições oferecendo cursos em EaD, ainda que haja uma legislação reguladora, as normas são extremamente flexíveis e há diferentes

perfis de curso. Já foram veiculadas notícias na mídia de projetos universitários com graves falhas organizacionais que acabaram, inclusive, sendo encerrados pelo MEC. Ainda assim, a maioria das universidades parece tomar a modalidade com seriedade. Comecei a tomar consciência dessa seriedade quando, em 2005, concluindo minha graduação, comecei a trabalhar com o CLMD, Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas, ainda antes que o projeto nacional do governo federal, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), se instituisse formalmente. A coordenação do CLMD formou uma grande equipe multidisciplinar, envolvendo desde professores de várias áreas, até cinegrafistas, roteiristas, programadores e designers, entre outros profissionais. Trabalhei com pessoas de várias áreas. Testemunhei a seriedade da equipe e sua preocupação em construir algo respeitável, pois era a primeira incursão da UFPel nesse universo e dessa iniciativa dependia o êxito e a expansão da Educação a Distância na instituição. Particpei de inúmeras reuniões e formações. A equipe sempre partilhava suas vitórias e fracassos na implementação de novos recursos e novas práticas. Foi um aprendizado valioso para minha nascente carreira de professor da área de Letras, especialmente como professor que viria a se especializar no trabalho com tecnologias.

Trabalhei por quase dois anos no projeto. Quando entrei no Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, em 2007, fui convidado para outro que se iniciava: o Curso de Espanhol e Literaturas EaD inserido no edital Pró-Licenciaturas, voltado para a diplomação de professores já em atuação nas redes públicas, mas carentes de uma formação específica de nível superior. Tratava-se de uma parceria entre a UFPel e a UFSM, conveniadas num consórcio de universidades denominado Rede Gaúcha de Educação Superior a Distância (REGESD). Aceitei. Trabalhei com alunos de Pelotas, Santa Maria, Sobradinho, Três de Maio e Santana do Livramento. Não tínhamos, a equipe, tantos recursos financeiros quanto o CLMD, mas sanamos com criatividade as muitas dificuldades que encontramos.

Se formar professores a distância tem suas peculiaridades, ensinar uma língua estrangeira dessa forma aumenta consideravelmente o nível do desafio, sobretudo se pensamos que esses alunos precisam desenvolver sua oralidade e

não vão ter um professor por perto como exemplo e fonte de *input* linguístico<sup>1</sup>. Seja como for, formamos os alunos dos cinco polos no início de 2013. Entre o início dessa turma de Pró-Licenciatura e sua formatura, entretanto, prestei provas num concurso aberto pela Universidade Federal de Santa Maria. O concurso se deu em 2009. Coincidiu com a conclusão de meu mestrado e exigia, entre vários outros aspectos, experiência em EaD. O professor aprovado na única vaga deveria trabalhar no curso de Pró-Licenciatura ao qual eu já estava vinculado como bolsista. Fui aprovado e, no final de 2009, mudei-me para Santa Maria, continuando no Pró-Licenciatura e assumindo turmas também no presencial.

Em 2010, fui convidado para atuar também no projeto irmão da Pró-Licenciatura da UFSM, o Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas do programa Universidade Aberta do Brasil. Com isso, passei a trabalhar em três frentes, duas delas em EaD. A distância, ministrei disciplinas de língua espanhola e de história da língua, disciplinas da área de linguística aplicada e de didática do uso de tecnologias na educação, entre muitas outras. Experimentei muitas ferramentas e utilizei inúmeras práticas diferentes. Para aprimorar minha própria experiência, estabeleci canais de comunicação com os alunos por meio do ambiente virtual de aprendizagem, do e-mail e até do *Facebook*, além de minhas visitas aos polos, com a certeza de que o aluno é a melhor fonte de informação para que o professor possa entender o que realmente está funcionando e o que precisa ser melhorado.

Um ano depois, tornei-me Coordenador do Curso na UAB e segui trabalhando como professor no projeto da REGESD. No início de 2013, concluída a Pró-Licenciatura, curso de edição única, e formada a primeira turma na UAB, fui substituído na coordenação por uma colega e assumi a função de Coordenador de Tutoria, função que compromete menos meu tempo, a fim de dar conta deste doutoramento. Seja como for, até hoje estou envolvido com disciplinas, com orientações de estágio e com trabalhos de conclusão de curso na Educação a Distância, além das inescapáveis atribuições burocráticas.

Creio que com este breve histórico deixo mais ou menos claro por que afirmo que a EaD é meu labirinto. Ela me fascina, me estimula, mas não me vejo como um entusiasta inconsequente: também sou capaz de enxergar nessa modalidade as

---

<sup>1</sup> Conforme Baralo, *input* linguístico é o nome que se dá às amostras de língua que o aprendiz recebe, seja por meio da audição, seja por meio da leitura. (BARALO, 2011, p.13)

dificuldades e as falhas. Minhas pesquisas, há anos, transitam por esse universo. Entendo os problemas e procuro respostas.

Por muito tempo tenho me concentrado nas tecnologias e nas metodologias envolvidas na modalidade. Havia um corredor do labirinto, porém, que ainda estava envolto em uma semiobscuridade para mim. Um corredor que apenas há relativamente pouco tempo despertou meu interesse: o do ser humano por trás da máquina e as relações que estabelece com o outro. Não foi por descuido ou desinteresse que deixei de lado esse corredor. Para mim, como professor da modalidade, sempre foi algo natural pensar a relação professor-aluno na EaD como uma interação humana normal, em que há compartilhamentos, negociações, acordos e desacordos, conflitos e entendimentos, e mesmo afetividade, muito embora tudo isso seja mediado pelas tecnologias digitais.

Justamente por esse meu entendimento, surpreendeu-me quando, ao participar de certo evento cujo tema central girava em torno de uma possível educação humanizadora há dois anos, o debatedor de uma mesa, professor experiente, começou uma pergunta ao palestrante da vez com o seguinte comentário: “Como sabemos que não há afetividade na EaD...” Confesso que aquilo me chocou. Mais atônito me pus quando o palestrante respondeu à questão com naturalidade, como se a afirmação de seu colega fosse absolutamente correta.

Meu labirinto, que então já me parecia tão mais claro, de repente se viu tomado por novas sombras. O Minotauro urrou. Não há afetividade na EaD? A máquina que nos medeia também nos condiciona a tal ponto que nos vemos, nós mesmos, alunos e professores, convertidos em construtos tecno-humanos sem emoções, impedidos de sentir? Será isso um fato ou um mero preconceito construído por alguém que, possivelmente, não conhece e não viveu a concretude da EaD?

Junto às perguntas vieram-me à memória as palavras de Fredric Litto, grande especialista em Educação a Distância, a respeito de um movimento realizado por estudantes da USP em oposição à EaD: “A USP fez greve contra a EAD. Seus alunos se mobilizaram contra isso de forma desinformada, no melhor estilo ‘não vi e não gostei’. O problema é a postura elitista da comunidade acadêmica em geral” (LITTO, 2009). Permito-me uma breve digressão para contextualizar suas palavras e explicar seu enlace com a situação antes mencionada.

No mês de junho de 2009, nos dias 11, 12 e 13, a União Estadual dos Estudantes de São Paulo (UEE-SP) se reuniu em assembleia na cidade de Campinas. Entre os assuntos em pauta estava a Educação a Distância. Como resultado dos debates, foi lançado um documento intitulado *Resolução Consensual sobre Educação a Distância*, em que, entre vários pontos, a entidade afirma que o crescimento da EaD nem sempre é acompanhado de critérios mínimos de qualidade e que o Movimento Estudantil ainda carecia de dados para poder fazer um julgamento adequado dessa modalidade de ensino (UEE-SP, 2009).

O documento significou um abrandamento de posições e, possivelmente, uma estratégia para atrair o apoio dos estudantes da EaD para a entidade, uma vez que ao longo da greve da USP, em maio daquele ano, os mesmos estudantes fizeram críticas extremamente severas à modalidade a distância, alegando ser ela inferior à presencial e acusando seus idealizadores de implementarem uma forma de ensino que atentava contra a excelência da educação pública, conforme notícias veiculadas à época em diversos meios de comunicação. Deve-se considerar, entretanto, que a maioria dessas afirmações foi motivada mais por questões políticas que propriamente, como deveria ser, por uma profunda análise técnica e pedagógica.

Em defesa da modalidade, conforme notícia veiculada na Folha Dirigida, Fredric Litto, presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), no encerramento do VII Workshop Núcleo de Pesquisa e Tecnologia (NPT) Educacional, realizado em Ribeirão Preto e vinculado à mesma USP, em 5 de novembro de 2009, assumiu uma posição dura com relação à instituição que sediava o evento, proferindo as palavras que anteriormente transcrevi.

Ainda que os debates se mantenham até hoje, em 2010 a USP finalmente abriu seu primeiro curso superior a distância. Toda essa polêmica, entretanto, serve para ilustrar que a EaD no Brasil ainda está muito longe de ser unanimidade. Apesar de seu crescimento estrondoso, representado, por exemplo, pelo aumento de quase 150% no número de polos de apoio presencial entre os anos de 2007 e 2009, conforme dados da CAPES (BRASIL, 2010), ainda há muita desinformação a respeito dessa modalidade de ensino e muitas vezes os próprios profissionais envolvidos no processo têm diversas dúvidas tanto sobre aspectos teóricos quanto práticos do trabalho do educador em EaD.

Não é de estranhar, portanto, que o professor que assumiu o papel de debatedor no evento em que estive presente lançasse dúvidas sobre a existência de afetividade na EaD. Tampouco é de estranhar minha convicção na existência concreta dessa afetividade. Em grande medida, a Educação a Distância ainda é alvo de suposições, crenças e preconceitos. Meu labirinto é um labirinto muito jovem e sobre ele há mais dúvidas do que certezas.

Celso Antunes, em entrevista ao Portal Educacional a respeito das tecnologias digitais na educação, opina que “Se o educador não olhar os tempos atuais com uma nova perspectiva [...] não haverá futuro” (ANTUNES, 2000). Miguel Arroyo concorda em parte com essa percepção. Para ele, os recursos tecnológicos “poderão transmitir conhecimentos, competências, informações com maior rapidez e eficiência do que o professor”. Em virtude disso, alerta que o professor encarado como mero transmissor de informações está ameaçado. “Somente uma visão educativa formadora do nosso papel nos torna insubstituíveis” e isso passa pelo domínio tecnológico, que implica dar sentido pedagógico às tecnologias digitais da sociedade contemporânea (ARROYO, 2011, p. 168). Em sincronia com o pensamento de Arroyo, Francisco Imbernón se destaca como uma das vozes que discutem a formação docente para a sociedade contemporânea. Para o pesquisador, “a profissão docente deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento” (IMBERNÓN, 2005, p. 34). Nesse sentido, defende que o professor não deve se tornar refém das tecnologias digitais, mas que em uma sociedade em que as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) têm papel tão substancial, a dinâmica da sala de aula não pode prescindir desses recursos.

Nesse sentido, educadores de renome têm passado a desenvolver pesquisas profundas sobre a didática das tecnologias digitais e seu aproveitamento na sala de aula. A professora Magda Soares da UFMG, por exemplo, foi recentemente galardoada pelo CNPq com o Prêmio Almirante Álvaro Alberto para a Ciência e Tecnologia, “concedido anualmente a um pesquisador que tenha se destacado pela realização de obra científica ou tecnológica de grande valor para o progresso da sua área do conhecimento” (ANPED, 2015). Há anos envolvida com pesquisas em torno de letramento, escrita e leitura, Soares tem se dedicado já há bastante tempo a discutir o impacto das tecnologias digitais sobre essas práticas.

No que diz respeito à aplicação das tecnologias digitais na modalidade EaD, José Manuel Morán, professor aposentado de novas tecnologias da USP, em um dos últimos textos disponibilizados em sua página de internet, escreve:

A educação a distância, antes vista como uma modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca-se hoje como um caminho estratégico para realizar mudanças profundas na educação como um todo. É uma opção cada vez mais importante para aprender ao longo da vida, para a formação continuada, para a aceleração profissional, para conciliar estudo e trabalho. Ainda há resistências e preconceitos e ainda estamos aprendendo a gerenciar processos complexos de EAD, mas um país do tamanho do Brasil só pode conseguir superar sua defasagem educacional através do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, da gestão integrada de modelos presenciais e digitais. (MORÁN, 2011)

Mattar, em artigo intitulado *MCEAD: educação e fast-food*, promove um debate entre diferentes pontos de vista a respeito da Educação a Distância. Menciona o professor e filósofo Hubert Dreyfus da Universidade da Califórnia Berkeley, segundo o qual, há sete níveis de domínio para que uma pessoa possa ser considerada especialista em algum assunto: principiante, novato, competência, proficiência, habilidade, maestria e sabedoria prática. O filósofo defende que os instrumentos proporcionados pela EaD não permitiriam ir além do segundo nível, especialmente pela restrição dos processos interativos entre professores e alunos, mediados pelo computador. No mesmo artigo, entretanto, Mattar cita o exemplo do professor Wilson Azevedo, coordenador da Aquifolium Educacional que promove “há décadas cursos livres à distância que primam pela intensa interação, utilizando grupos e listas de email” (MATTAR, 2012a, p. 195).

Há, portanto, em proporção semelhante, críticas e elogios à EaD, assim como há para a modalidade presencial, porém uma coisa parece impossível refutar: com os pesados investimentos que têm havido nos últimos anos no Brasil e com a constante evolução tecnológica que temos vivido, dificilmente a EaD será abandonada<sup>2</sup>. Poderá, sim, sofrer transformações e é nosso papel, como educadores, colaborar para que essas transformações atendam aos melhores

---

<sup>2</sup> A pesquisa anual realizada pela Revista E-learning Brasil é uma das fontes que indicam o crescimento ano a ano de investimentos na Educação a Distância no Brasil. Pesquisas disponíveis em: <<http://www.elearningbrasil.com.br/pesquisa/resultados/>>

anseios dos estudantes e futuros estudantes espalhados por nosso país. Daí a necessidade da intensificação das pesquisas na área.

Tampouco se pode negar que o caminho percorrido na educação presencial, em termos de reflexão e investigação acadêmica, é muito mais longo do que o percorrido na EaD. Os corredores desse labirinto já foram trilhados por muitas mais pessoas e, mesmo assim, esta modalidade ainda enfrenta vários problemas. Muito embora autores consagrados na área de tecnologias e EaD, como o próprio José Manuel Morán, apontem que a Educação a Distância apresenta deficiências, como a dificuldade de manutenção da motivação dos alunos e o alto índice de evasão (MORÁN, 2005), o fato é que esses são problemas que afligem a educação presencial também. Segundo dados do INEP, por exemplo, a taxa de evasão do Ensino Superior Público Presencial, entre os anos 2001 e 2005, atingiu uma média de 22% (BRASIL, 2006), número considerado alto para os padrões internacionais.

Ora, se numa modalidade de ensino tão antiga e alvo de tantas pesquisas científicas, as dúvidas e dificuldades persistem, que dizer da EaD? Muito embora as pesquisas tenham se ampliado exponencialmente nos últimos anos, ainda há muitíssimo a ser feito. Mesmo se reduzirmos esse escopo à formação de professores de línguas, como no Curso de Licenciatura em Língua Espanhola que a Universidade Federal de Santa Maria oferece dentro do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), a situação não é diferente. Com apenas duas turmas concluídas, três em andamento e uma sexta edição prevista para o primeiro semestre de 2016, ainda há muito o que pesquisar e discutir.

Como professor e Coordenador de Tutoria do Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas da UAB/UFSM, essa sombra no labirinto faz parte do meu cotidiano. Chama-me a atenção, porém, o fato de que nas pesquisas que têm sido desenvolvidas nos últimos tempos, gradativamente tem se colocado em evidência a importância crucial da qualidade da interação entre professores e professores em formação.

O estudante em formação inicial docente em EaD, através da interação com o professor, tem condições de informar-se, de discutir, de construir conhecimento, de dar-se conta de seus erros e corrigi-los; mais que isso, muitas vezes consegue ir além do esperado. Essa ideia é respaldada por Juan Lázaro (2004) que indica que muitos dos problemas por que passam os alunos podem ser sanados com a

presença ativa do professor (ou grupo de professores) que estará em contato direto e contínuo com os estudantes, em muitos momentos servindo não apenas como orientador, mas também como amigo, apoiador e estimulador do processo de ensino-aprendizagem. Para essa autora, “o tutor, coordenador, animador, assessor, dinamizador..., ou melhor, **a equipe humana que existe por trás da plataforma**, são os que vão conseguir que o estudante sinta a segurança e a confiança no sistema para cumprir seu objetivo: aprender” (JUAN LÁZARO, 2004, p. 1101, tradução minha, grifo meu).

Como se vê, a interação humana parece ter um papel de destaque mesmo quando se trata de processos de ensino-aprendizagem mediados por artefatos tecnológicos e a distância, o que é corroborado por Leffa:

A interação virtual, que no fundo é real, na medida em que sabemos que há do outro lado uma pessoa de carne e osso trocando mensagens conosco, não deve ser vista como uma versão limitada da interação face a face, mas como uma opção a mais de interação. Não é nem inferior, nem superior; é apenas diferente. Pode ser igualmente intensa e envolvente na criação de uma comunidade de aprendizagem. (LEFFA, 2005, p.12)

Essa interação, entretanto, tem elementos de afetividade? E se tem, há nisso alguma relevância para o processo de aprendizagem? Ou estará certo o debatedor que afirma que na EaD tal coisa não existe? Que novas luzes essas questões podem trazer ao labirinto?

Vejamos o assunto sob outro espectro luminoso.

“Na educação a distância, os alunos ficam isolados e não interagem com os colegas”. Esta afirmação aparece na página 56 da Revista Nova Escola, datada de novembro de 2009. Logo abaixo dela, elegantemente diagramada, aparece uma única palavra em letras maiúsculas: MITO. Trata-se de uma matéria que procura expor algumas falácias e outras tantas verdades relacionadas à Educação a Distância. Suas constatações são muito bem construídas, com base no Censo do INEP de 2006 e em pesquisas de instituições reconhecidas, como a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a UNIVEST, a UNICAMP e a CAPES. Também figuram na matéria referências a profissionais da área de reputação inabalável, como o já citado Fredric Litto, José Armando Valente, Michael Moore, Patrícia Behar e outros.

Além de deixar claro que as normas do MEC tornam impossível uma EaD em que os alunos fiquem ilhados diante de seus computadores, trocando virtuais mensagens em garrafas de destino incerto e a destinatário desconhecido, a matéria também menciona o apoio dos professores, ainda que muito *en passant* e apenas com o intuito de discutir a qualificação desses profissionais. Não obstante, o tema da interação professor-aluno em EaD é profícuo, rendendo boas discussões em livros como os de Michael Moore e Greg Kearsley (2010) e de João Mattar (2012b), apenas para citar dois autores importantes da área entre inúmeros.

Estabelecido que há interação humana na EaD, pelo menos em algum nível, o humano por trás da plataforma, como diz Juan Lazaro, importa-me entender qual é natureza dessa interação e como ela interfere no processo de formação inicial de professores nessa modalidade. Para dar conta desse imperativo, em minhas pesquisas preliminares, pareceu-me que duas teorias, sobretudo, poderiam guiar meus passos pelo labirinto: a **Teoria do Pensamento Complexo** e a **Teoria do Reconhecimento**. Explico, assim, porque ambas estão no título desta tese.

Com a Complexidade, mantenho uma relação desde 2009, por conta de minha formação e meus estudos na área de Linguística Aplicada. A partir da publicação do artigo de Diane Larsen-Freeman, *Chaos/complexity Science and second language acquisition*, em 1997, a teoria tem sido amplamente utilizada para estudar os processos de aquisição de segunda língua. No Brasil, linguistas reconhecidos como Vilson Leffa, da Universidade Católica de Pelotas, e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais, têm publicado artigos em que discutem os processos de ensino/aprendizagem de línguas sob a perspectiva da Complexidade. Em seus trabalhos, os autores percebem o ensino como um sistema complexo, com “pessoas (professores e alunos) interagindo entre si através de objetos culturais consagrados pela tradição escolar (lousa, livros, cartazes), com divisão de responsabilidade [...] e com normas de conduta” (LEFFA, 2009, p. 25-26). Conforme procuro esclarecer nos capítulos que seguem, porém, percebo que apesar dos inúmeros estudos que vinculam a Complexidade à Educação, ainda é possível lançar novos olhares sobre alguns dos elementos constitutivos dos sistemas complexos sociais que se formam nos ambientes educacionais, sobretudo a respeito da interação humana e sua importância na manutenção, no reforço e mesmo na perda de força do sistema. Em

busca de uma teoria que pudesse dar conta desse processo de interação, deparei-me com um dos expoentes da Teoria Crítica alemã, o filósofo Axel Honneth.

Honneth é considerado o nome mais importante da terceira geração da Escola de Frankfurt. A tradição da Escola engloba nomes referenciais do pensamento alemão, como Adorno, Marcuse e Habermas. Axel Honneth, como Habermas, aponta falhas no pensamento que fundou a Escola de Frankfurt, indicando que os estudos sociológicos iniciais, com base em conceitos marxistas, não dão conta de muitos aspectos da sociedade contemporânea. Habermas abriu caminho por meio de sua Teoria do Agir Comunicativo. Honneth preferiu retomar o pensamento do jovem Hegel em Jena e discutir os conceitos de conflito e reconhecimento nas relações humanas. Sua leitura inspirou-me a enxergar a possibilidade de uma conexão entre suas discussões em torno do binômio desrespeito/acolhimento e a mobilização de forças em um sistema complexo social.

Da emergência dessas duas teorias em meus estudos, surge, finalmente estruturada, minha **questão norteadora**: em que medida conflito e reconhecimento afetam os processos de ensino e de aprendizagem no sistema complexo representado por um curso de formação de professores de espanhol na modalidade EaD? Minha **hipótese** inicial é de que conflito e reconhecimento podem ser forças propulsoras, o motor da ação de um sistema social complexo. No caso específico de um curso de formação de professores, como o que é por mim analisado neste trabalho, penso que conflito e reconhecimento podem ser chaves para que o movimento sistêmico conduza o professor em formação ao aprendizado ou à evasão, segundo as circunstâncias. Em outras palavras, penso que na medida em que o conflito seja mediado pelo “reconhecimento afetivo elementar”, para me apropriar de uma expressão usada por Honneth, a aprendizagem alcança êxito e a evasão é evitada.

Estabelecida minha questão norteadora e, em cima dela, minha hipótese inicial, posso determinar que meu **objetivo geral** neste trabalho é o de demonstrar a existência do afeto e do conflito na Educação a Distância, bem como os mecanismos que mobilizam esses sentimentos. Penso, ainda, a Teoria do Reconhecimento e a Teoria do Pensamento Complexo como suportes teóricos adequados e mutuamente complementares que me permitirão dar conta desta proposta.

Entre os **objetivos específicos** daí originados, emergem os seguintes:

1. Analisar como se dão os processos de interação entre os professores (formadores e tutores) e alunos em Educação a Distância, procurando evidências da emergência de situações de conflito e reconhecimento afetivo.
2. Colocar em destaque a importância da interação humana na formação inicial docente em Educação a Distância, notadamente no aspecto de reconhecimento afetivo, destacando-a como fator que se sobrepõe inclusive aos elementos técnico-tecnológicos próprios do meio.
3. Buscar elementos que auxiliem na compreensão da importância do conflito e do reconhecimento para a evolução do sistema social complexo constituído por professores-formadores, professores-tutores e alunos de um curso de formação inicial na modalidade EaD.
4. Estabelecer linhas de aproximação reflexiva entre a Teoria do Reconhecimento e a Teoria do Pensamento Complexo, de tal modo que se complementem e ampliem a compreensão do processo de aprendizagem e de formação inicial docente em Educação a Distância.

O que me leva a crer desde o princípio que esses objetivos são alcançáveis é, sobretudo, a certeza de que o Pensamento Complexo é uma abordagem filosófica extremamente permeável ao diálogo com outras teorias por sua natureza não linear e aberta, desde que, claro, tais teorias não estejam aferradas à visão dualista e dura da ciência tradicional cartesiana. A Complexidade compõe a estrutura básica de meu novo fio de lã, meu fio de Ariadne, aquele que me guia pelos corredores desconhecidos. A estrutura desse novo fio, portanto, é extremamente maleável. Ela permite a fusão e a criação de ligas novas, desde que o caráter maleável seja mantido. Como veremos mais adiante, essa maleabilidade é garantida, em parte, pelo princípio da incerteza. O mundo contemporâneo, líquido, fluído, como explica Zygmunt Bauman (2003), não admite mais certezas absolutas.

Pretendo chegar ao fim deste trabalho tendo urdido, conforme anunciei, uma nova liga, da Complexidade com a Teoria do Reconhecimento. Tramá-las em um fio único, mesclando-as de tal modo que suas cores e suas tessituras se desdobrem em um novo fio de lã. Antes disso, entretanto, preciso recorrer aos mestres fiandeiros que, antes de mim, tiveram em suas mãos esses fios. É necessário saber

quem tem trabalhado com as duas teorias antes de mim em suas teses e entender se minha perspectiva realmente não foi experimentada antes. Se, de fato, esta iniciativa de pesquisa gerará um pensamento capaz de colaborar com uma nova visão sobre os processos de formação de professores, linha de pesquisa onde me insiro, especialmente, formação em Educação a Distância.

Antes de buscar na área da Educação e da formação de professores, propriamente, voltei meus olhos para minha própria área de formação inicial. No meu princípio, era o Verbo, eram as palavras. Venho da área das Letras. Meu Mestrado foi feito em Linguística Aplicada. Sei que na minha área, há abundância de trabalhos que tomam por base a Teoria do Pensamento Complexo. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, já mencionada aqui, é uma das grandes responsáveis pela disseminação dessa teoria no nosso país, no que diz respeito às Letras. Não poderia furtar-me a mencioná-la. Professora da área de inglês da Universidade Federal de Minas Gerais, a pesquisadora tem inúmeras publicações relacionando a teoria com os processos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, muito embora seu enfoque se centre mais em uma vertente da complexidade que envolve o caos e os fractais. Além de suas próprias produções, foi a responsável pela orientação de dezessete teses nos últimos seis anos, oito das quais lidam de alguma maneira com Pensamento Complexo.

A fim de identificar se algum desses trabalhos contemplaria o que me proponho a discutir aqui e evitar, assim, redundâncias e repetições desnecessárias, já tão comuns na academia, vi-me na contingência de estudá-los. Por isso, creio ser importante compartilhar o que encontrei, identificando pontos de contato e distâncias.

As oito teses que analisei, orientadas por Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, são as seguintes, em ordem cronológica:

- Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do Caos e da Complexidade, de Claudio de Paiva Franco, de 2007;
- Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da Complexidade, de Junia de Carvalho Fidelis Braga, de 2007;

- A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da Complexidade/Caos, de Valdir Silva, de 2008;
- A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: Uma abordagem ecológica, de Antonio Carlos Soares Martins, de 2008;
- Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do Caos e dos Sistemas Complexos, Liliâne Assis Sade Resende, de 2009;
- O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da Complexidade, de Rita de Cassia Augusto, de 2009;
- Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do Paradigma da Complexidade, de Valeska Virginia Soares Souza, de 2011;
- Difusão tecnológica no ensino de línguas: o uso de computadores portáteis nas aulas de língua portuguesa sob a ótica da complexidade, de Adriana Gouvea Dutra Teixeira, de 2012.

Para quem trabalha com ensino de línguas e tecnologias, todas são bastante relevantes. Para mim, neste momento, preocupado com formação de professores em ambientes digitais e com a importância da qualidade das relações entre alunos e professores nesse processo, algumas se destacam.

Ao fazer um movimento que vai daquelas teses que estão mais afastadas de meus objetivos àquelas que estão mais próximas, começo mencionando o trabalho de Rita de Cassia Augusto, que analisa o processo de desenvolvimento da competência linguística de uma única professora. A pesquisadora tem interesse em um caso particular, em que a interação entra quase como coadjuvante. Ainda que realize seu estudo sob a perspectiva da Complexidade, não trata diretamente das interações humanas, assumindo este aspecto papel secundário no trabalho. Também longe de minhas preocupações apresenta-se a pesquisa de Adriana Gouvea Dutra Teixeira, que se concentra no uso das novas tecnologias digitais em sala de aula presencial e as novas dinâmicas daí derivadas. Em especial, trata da inserção dos computadores portáteis no ambiente presencial, proporcionada por projetos como o PROUCA (Um Computador por Aluno).

O foco em identidade de Liliane Assis Sade Resende soa-me mais atraente. A autora discute a relação entre identidade e aprendizagem de línguas, buscando construir o conceito de identidade fractalizada. Ao tratar de identidade, preocupa-se com o ser humano e a importância de uma educação que não seja homogênea e padronizada, que respeite as diferenças. Identifico-me com esta proposta no sentido de que a identidade se constitui na interação com o outro, mas a discussão proposta pela autora se detém a lançar um olhar para a emergência das múltiplas identidades do indivíduo no processo de interação e não na interação em si. Mais preocupado com a interação está Antonio Carlos Soares Martins. Sua tese é uma defesa de desenhos instrucionais mistos, em que procura demonstrar, sob a ótica da Complexidade, uma terceira via, alternativa à educação presencial e à educação a distância. O pesquisador aponta a mescla das duas modalidades como um modo de aproveitar o melhor da interação face a face e o melhor das ferramentas próprias da interação mediada por tecnologias. Sua ênfase na interação face a face, entretanto, não contempla a minha busca de uma maior compreensão sobre o entendimento e a afetividade na EaD.

Das demais teses, há aquelas com as quais me identifico por terem decidido embrenhar-se pelo mesmo labirinto que eu: a Educação a Distância. Junia de Carvalho Fidelis Braga analisa o comportamento de uma comunidade de aprendizagem online e suas características interativas, porém em situação de ausência, ou, pelo menos, de não intervenção do professor. Apesar de tratar de Complexidade e Educação a Distância, seu trabalho considera apenas as interações entre alunos. Minha pesquisa não pode prescindir da figura do professor, não como elemento mais importante, mas como um dos elementos fundamentais da EaD, tão importante quanto o aluno.

Também Valdir Silva demonstra interessantes aspectos da colaboração em ambiente digital em torno do curso online *Aprendizagem Mediada pelo Computador e Teorias da Aquisição de LEI* oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais, mas utiliza seus dados para discutir os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky) e de andaime (Wood, Bruner e Ross), propondo uma nova categoria a que chama *dinamizador*, uma espécie de impulsionador da aquisição da língua estrangeira em situação de interação. Na tese de Valeska Virginia Soares Souza, há menção à necessidade de interação para a formação de uma comunidade

de aprendizagem, o que a autora chama de engajamento, porém sua preocupação está, sobretudo, na análise dos gêneros virtuais presentes nos ambientes de aprendizagem online, como o e-mail, os chats etc., e as produções discursivas a eles relacionados.

De todas elas, a que mais me chamou a atenção foi a de Claudio Franco. Ele não lida com EaD. O grupo por ele pesquisado foi composto por estudantes de Ensino Médio de uma escola federal do Rio de Janeiro. Seu foco está na autonomia do aluno, nativo digital, e na possível relação desta com o uso de tecnologias. Ao longo de seu trabalho, o autor consegue demonstrar, usando o arcabouço teórico do Pensamento Complexo, que a internet e os recursos digitais, por si só, não desenvolvem ou estimulam a autonomia dos alunos. O que gera essa autonomia, ou seja, essa capacidade de ir além, de buscar por conta própria, é a satisfação do aluno propiciada por aquilo que o pesquisador chama de “práticas pedagógicas positivas”. É um conceito bastante genérico, que abarca vários aspectos na pesquisa de Franco, como as inter-relações estabelecidas, o material didático utilizado e a metodologia de ensino. Entre as narrativas dos alunos pesquisados, porém, despontam com especial ênfase as relações de reconhecimento entre professor e aluno, expressas em atitudes de simpatia, colaboração e afetividade. Esse trabalho é um importante estímulo a minha pesquisa, pois me convenceu de que o assunto poderia ser explorado mais a fundo, com atenção especial a essa relação de reconhecimento, sob outra perspectiva.

Também na área de Letras, destaca-se o professor Vilson Leffa, da Universidade Católica de Pelotas, em termos de publicações envolvendo o uso de tecnologias, o ensino-aprendizagem de línguas e o Pensamento Complexo. Entre suas orientações de doutorado, entretanto, emerge apenas uma tese com base específica na Complexidade: *Comunidades Virtuais na Formação de Professores de Espanhol Língua Estrangeira a Distância na Perspectiva da Complexidade*, de Vanessa Ribas Fialho, datada de 2011. Seu trabalho analisa a interação em uma disciplina de um curso de formação de professores em Educação a Distância sob o prisma da Complexidade, procurando determinar se o grupo de alunos e professores se constitui como uma comunidade de prática. No seu trabalho, chama a atenção o conceito de distância transacional, de Moore, um espaço psicológico que vai além do espaço geográfico e que pode ser transposto segundo algumas condições, como

a estrutura do curso, a personalidade dos participantes, o diálogo etc. A proposta é muito interessante e o trabalho dá conta de explicar a formação da comunidade de prática. A análise da transposição do espaço transacional dá pistas importantes sobre os processos de interação em ambiente digital, sugerindo, sob meu ponto de vista, que há um hiato que pode ser preenchido pela Teoria do Reconhecimento.

Saciada minha necessidade de buscar na área de Letras pesquisas que se aproximassem da minha e satisfeito ao não encontrar trabalhos vinculados à Teoria do Reconhecimento, voltei meu olhar para a área da Educação. Vi-me impulsionado a buscar trabalhos prévios que tivessem alguma relação com o meu e que estivessem inscritos dentro dessa área a que ora me filio. Para fazer a análise dos trabalhos anteriores, fiz uma busca extensa, ainda que talvez não exaustiva, por meio de buscadores específicos da internet. Comecei pelo Banco de Teses da CAPES e pelo site Domínio Público do Governo Federal, onde utilizei expressões genéricas como *Complexidade*, *Pensamento Complexo*, *Reconhecimento* e os nomes dos autores que me guiam, *Edgar Morin* e *Axel Honneth*. Em seguida, fiz uma longa peregrinação pelos Bancos de Teses de algumas das principais universidades do país, com o intuito de realizar um verdadeiro pente fino, utilizando os mesmos critérios de busca. Visitei os sites da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do Paraná e do Rio Grande do Sul, além de uma busca pela própria Universidade Federal de Santa Maria.

Assim, encontrei na área específica da Educação vários trabalhos com base teórica no Pensamento Complexo, das quais menciono somente umas poucas que pareceram ter algum nível de aderência com a minha proposta. Em várias das universidades pesquisadas, por exemplo, na área de Educação, encontrei muitos trabalhos discutindo os conceitos de inter e transdisciplinaridade. Esse é um dos temas mais populares entre os pesquisadores que se baseiam na obra de Edgar Morin. Não lido com esse conceito, particularmente, mas sua presença intensa em teses brasileiras da área de Educação indica que o Pensamento Complexo tem ampla aceitação na área.

Da Universidade Federal da Paraíba, Roberia Nádia Araújo Nascimento, em *A complexidade como matriz de uma nova ecologia cognitiva*, de 2007, discute a possibilidade de os conceitos da Complexidade guiarem a construção de uma educação que estimule as capacidades cognitivas inexploradas do ser humano, por meio de processos de aprendizagem emancipatórios e criativos. A autora não trabalha com Reconhecimento, mas entrevejo essa teoria como capaz de explicar e orientar práticas emancipatórias e criativas, como propõe a pesquisadora.

Nas pesquisas, salta aos olhos o nome de Marilda Aparecida Behrens, professora da PUC-PR, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da instituição. Ela tem uma produção bastante considerável de livros e artigos em torno da Educação a Distância, Formação Docente e Pensamento Complexo, na perspectiva do Paradigma Emergente. Entre as várias teses e dissertações que orienta, surge o tema da prática e da formação pedagógica inovadora, baseadas no Pensamento Complexo, que a autora opõe às práticas tradicionais da escola e da universidade. Entre seus orientandos, há alguns que trabalham especificamente com formação de professores. É o caso da tese de Kelen dos Santos Junges Reis, com a tese *Desenvolvimento Profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora*, defendida em 2013, e de Celso Rogério Klammer, com *Formação Continuada para a Prática Docente no Paradigma da Complexidade com uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação*, do ano anterior. Ambos lidam com professores já formados em situação de formação pedagógica continuada e as possibilidades de melhora de seu trabalho a partir de uma perspectiva inovadora fundamentada no Pensamento Complexo. No fundo, apesar de lidarem com Pensamento Complexo e formação de professores, dei-me conta de que os trabalhos orientados por Behrens não têm qualquer vínculo com a pesquisa que desenvolvo.

Também no campo específico da formação de professores, na Universidade Federal de Santa Maria, destacam-se trabalhos orientados pela professora Adriana Moreira da Rocha Maciel, com uma produção intensa envolvendo Educação a Distância, em boa parte com fundamentação nos conceitos de Edgar Morin. Ainda dentro da UFSM, ao se tratar de fundamentação teórica em Complexidade, vale registrar também dissertações e teses orientadas pelo professor Valdo Barcelos com base em Humberto Maturana, biólogo chileno, um dos grandes expoentes mundiais

da aplicação da Complexidade na Educação e dono de uma visão profundamente humanista com relação aos processos de ensino e aprendizagem. Seja como for, os trabalhos orientados por esses professores apresentam abordagens diferentes daquelas que desenvolvo aqui.

Assim sendo, apesar de uma presença intensa da Complexidade como teoria que fundamenta a discussão em torno da Educação pelas mãos de diversos pesquisadores, nenhuma das que encontrei em minhas pesquisas vinculou o Pensamento Complexo com a Teoria do Reconhecimento. A interação é discutida em várias delas, mas nenhuma desde o ponto de vista que Axel Honneth desenvolve e que, desde minhas concepções, pode render boas reflexões para a interação nos processos de formação de professores em EaD.

Como tenho comentado desde o princípio deste trabalho, pretendo fazer dialogar o Pensamento Complexo com a Teoria do Reconhecimento ou, por outras palavras, criar uma nova liga, um novo fio, que me ajude a circular com mais segurança pelo labirinto da EaD. Para isso, vi-me na contingência de buscar, também, trabalhos acadêmicos anteriores que tenham usado a teoria de Axel Honneth. Vale mencionar que essa teoria se origina da tese do pensador alemão, publicada em livro no seu país em 1992. Aqui no Brasil, a obra chegou às prateleiras das livrarias apenas em 2003. São cerca de quatro décadas de diferença com relação às primeiras publicações de Morin e uns tantos anos mais se pensarmos em termos de Sistemas Complexos na área da Biologia. Com isso, parece-me compreensível que muito pouco tenha sido publicado no Brasil, até hoje, com base nessa teoria.

Da intensa pesquisa inicial que realizei em torno do Reconhecimento em bancos de dados fora da UFSM, identifiquei uma única tese publicada e mesmo assim fora da área da Educação. A tese está registrada no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRGS, sob o título *A Estrutura Lógica do Reconhecimento na Ciência Lógica de Hegel*. Hegel é o precursor do conceito de reconhecimento e o inspirador de Axel Honneth. Essa tese, publicada em 2012 por Danilo Vaz-Curado Ribeiro de Menezes Costa, sob orientação do professor José Pinheiro Pertille, discute, a partir da análise de publicações de Habermas, Nancy Fraser e do próprio Honneth, os conceitos iniciais de Hegel. Trata-se, portanto, de um trabalho de análise bibliográfica, sem o viés das aplicações analítico-práticas.

Ainda assim, configura-se como um trabalho importante para entender a origem das teorias de Honneth e as impressões de outros autores que transitam pelo conceito de reconhecimento.

Mais tarde, quando esta tese estava em fase de finalização, a colega Ercília Maria de Moura Garcia Luiz, também orientada pelo professor Amarildo Trevisan, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, defendeu seu trabalho intitulado *Autorreificação da Imagem e Reconhecimento Docente*, centrado na construção e reconstrução da autoimagem docente com base na Teoria do Reconhecimento. Seu trabalho tem como protagonistas professores do Ensino Básico. Ainda que use uma das teorias que me embasa, portanto, seus objetivos distam consideravelmente dos meus.

Ainda fora da área da Educação e em nível de Mestrado, encontrei também dissertações na USP, como a defendida em 2010 por Nathalie de Almeida Bressiani, intitulada *Economia, Cultura e Normatividade: o debate de Nancy Fraser e Axel Honneth sobre redistribuição e reconhecimento*, orientada pelo professor Ricardo Ribeiro Terra, do Departamento de Filosofia. Outra dissertação encontrei na UNICAMP, no Departamento de Sociologia, orientada pelo professor Josué Pereira da Silva e produzida por Luiz Gustavo da Cunha Souza: *Reconhecimento como Teoria Crítica? A formulação de Axel Honneth*, de 2009. Ambas trazem uma discussão teórica em torno dos conceitos desenvolvidos por Honneth e fazem comparações com outros pensadores, mais ou menos como na tese de Costa.

Com um viés voltado para uma aplicação mais prática da teoria, encontrei a dissertação *Teoria Crítica e Luta por Reconhecimento: Contribuições de Axel Honneth ao Debate da Justiça e da Cidadania*, de Tatyana Léllis da Matta e Silva, defendida em 2011 na Universidade Federal do Espírito Santo e orientada pela professora Adélia Maria Miglievich Ribeiro, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Seu trabalho, entretanto, não tem qualquer relação com processos educativos e menos ainda com formação inicial de professores.

Especificamente da área de Educação, só me foi possível encontrar os trabalhos orientados na Universidade Federal de Santa Maria. De 2011, há o registro da dissertação *Os Conflitos Homofóbicos na Escola e a Teoria do Reconhecimento*, de Grasiela Celich Dani, orientada pelo professor Jorge Luiz Cunha. Fora esse

trabalho, aparecem apenas dissertações defendidas sob a orientação do professor Amarildo Luiz Trevisan, meu orientador. Até o momento, são elas:

- A Pedagogia como Fenômeno Social do Reconhecimento, de Carline Schröder Arend, defendida em 2012.
- Formação de Professores em Educação Especial: Possibilidade de Autocompreensão na Teoria do Reconhecimento, de Eliane de Oliveira Rodrigues, defendida em 2012.
- A Onipresença das Competências na Formação Docente: Um Estudo no Horizonte da Reificação e do Reconhecimento, de André Luiz de Oliveira Fagundes, defendida em 2013.

Antes de passar à apresentação da minha metodologia, voltarei ainda um momento aos trabalhos em torno da Teoria do Pensamento Complexo para destacar uma tese que me chamou a atenção por ter uma abordagem semelhante a minha, muito embora use conceitos piagetianos onde pretendo inserir a Teoria do Reconhecimento. A tese que me chamou a atenção intitula-se *A Interação Social e o Benefício Recíproco como Elementos Constituintes de um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem para Professores de Línguas*, de autoria de Rafael Vetromille-Castro, hoje professor adjunto da área de Letras-Inglês da Universidade Federal de Pelotas. O trabalho foi orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Margarete Axt, co-orientada pelo Prof. Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa e defendida no ano de 2007, no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – PPGIE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Nela, o autor busca demonstrar a participação do benefício recíproco, conceito desenvolvido por Piaget, no sistema complexo composto por um grupo de estudantes, todos professores, de um curso na modalidade EaD. Como problema de pesquisa, define: “... pretendemos concentrar nosso foco e examinar aspectos que levam um grupo em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a permanecer coeso até o final de um curso. A presente proposta de tese pretende, ainda que não seja de forma definitiva e determinística, investigar uma possibilidade pedagógica no referido meio, com base no pressuposto de que a interação social, aspecto necessário para a aprendizagem, se estabelece e persiste quando os aprendizes constituem um sistema complexo, que por sua vez é originado e sustentado pelo

benefício recíproco que tais aprendizes encontram na relação interativa” (p. 14-15). Como se vê, o autor pretende que o benefício recíproco seja ao mesmo tempo origem e motor do sistema complexo. Do meu ponto de vista, a Teoria do Reconhecimento é capaz de lançar uma luz diferente sobre esse processo, que, talvez, explique melhor a força mantenedora de um sistema complexo.

Vetromille-Castro faz um eficiente exercício de revisão dos trabalhos que o precederam, indicando aqueles que melhores referências lhe deram. Ele chama a este capítulo de revisão de “estado da arte” e o desenvolve ao longo de cerca de dez páginas. O pesquisador descreve quatro pesquisas envolvendo basicamente sistemas complexos e a interação entre grupos de alunos, na maioria dos casos, na modalidade a distância. Fui em busca desses trabalhos para analisá-los por conta própria, porém só consegui localizar os dois primeiros, disponíveis no banco digital de teses e dissertações da UFRGS. Nos próximos parágrafos, procurarei desenvolver uma breve análise dessas duas pesquisas. Quanto às outras duas, devido a minha total incapacidade de localizá-las, reproduzirei algumas partes da análise de Vetromille-Castro aqui, por julgar que me ajuda a estabelecer também o nicho de minha pesquisa.

Começa o pesquisador analisando a dissertação de mestrado *Perspectivas e Sentidos na Interação Virtual em Rede Telemática*, de Márcio Martins (2002), uma pesquisa desenvolvida em torno de lista de discussão (*e-mails*) com professores do ensino fundamental de três escolas do Rio Grande do Sul (RS). As bases investigativas de sua pesquisa estão na Epistemologia Genética de Piaget e no que chama de teorias da Complexidade, que englobariam a Teoria do Caos e a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Auto-organizativos. Apesar de Vetromille-Castro ter as bases teóricas de sua pesquisa absolutamente iguais às de Martins, o primeiro consegue ilustrar, de maneira clara, as diferenças com relação ao outro trabalho, demonstrando que “o trabalho de Martins deixa espaço investigativo em aberto no que diz respeito a ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), uma vez que o autor analisa em sua dissertação as interações por meio de uma lista de discussão (*e-mails*)” (p.21-22).

O segundo trabalho mencionado é a tese de Mara Lúcia Fernandes Carneiro (2003), denominada *O Acoplamento Tecnológico e a Comunicação em Rede: Inventando Outros Domínios de Aprendizagem*. Sua base é o pensamento de

Maturana na *Biologia do Conhecer*, o que envolve basicamente o conceito de autopoiesis, que discuto em meu capítulo sobre Complexidade. A autora analisa as interações em cinco grupos dentro de ambientes virtuais de aprendizagem. Vetromille-Castro também diferencia seu trabalho afirmando que “sua pesquisa também deixa sem análise exclusiva o contexto específico com o qual trabalhamos. (...) a maioria dos grupos de Carneiro tinha como tarefa a realização de atividades colaborativas, o que contribui para (se não determina) que os indivíduos interajam. Na iniciativa pedagógica que observamos, embora fosse desejável e estimulada, a colaboração não fora previamente cotejada no planejamento das atividades de curso” (p.24).

A pesquisa que referencia em seguida, e que infelizmente não consegui localizar, é o trabalho de doutoramento de Maçada (2001): *Rede Virtual de Aprendizagem – Interação em uma Ecologia Digital*. Nele, segundo Vetromille-Castro, a “autora observa como um grupo de professores de Matemática interage por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e centra seu foco investigativo ‘nos efeitos dos modos de estruturação do ambiente na interação’” (p.25). Mais uma vez buscando encontrar seu nicho, o pesquisador explica que, ainda que o trabalho de Maçada surja como o mais próximo de sua proposta, com a mesma “perspectiva complexa sobre o fenômeno da formação de grupos em EaD”, pois “analisa um grupo de professores em formação continuada dentro de um ambiente virtual de aprendizagem e tem como uma de suas conclusões o fato de a dinâmica de funcionamento das interações do grupo ter emergido das próprias interações, em decorrência principalmente do uso da tecnologia como suporte à rede de conhecimento e não como um fim em si mesmo”. Diferencia as duas pesquisas, entretanto, afirmando que “na pesquisa de Maçada, a cooperação e a colaboração entre os participantes foram buscadas desde o princípio das ações pedagógicas, da mesma forma que nos grupos de Carneiro (2003)”, enquanto “na prática que observamos, a colaboração era desejável, mas não havia utilização previamente planejada de ferramentas para a prática colaborativa”. Outro aspecto destacado pelo autor é o fato de que “Maçada relega o motivo da interação à forma como as TICs são usadas, ou seja, não como um fim em si mesmas, mas como suporte à construção do conhecimento” (p.25-26).

O último trabalho mencionado é o de Mônica Baptista Pereira Estrázulas (2004), *Rede JOVEMPAZ: solidariedade a partir da complexidade*, ao qual também só tenho acesso a partir das impressões de Vetromille-Castro. Como fatores similares, o pesquisador aponta: “não somente por tratar de trocas interindividuais a distância e ter sua base em teorias da Complexidade, mas também por emprestar o conceito de *sustentação solidária*, que será importante em nosso trabalho, conforme discutiremos mais adiante no referencial teórico e na análise dos dados” (p.26). Sua diferenciação é feita no sentido de que o trabalho de Estrázulas lida com interações em grupos presenciais e não em modalidade EaD.

Mais uma vez, acho importante destacar que tanto no trabalho de Vetromille-Castro como naqueles que referencia, há uma presença absoluta da Complexidade, porém ausência de qualquer referência à Teoria do Reconhecimento. Os trabalhos giram em torno da interação entre seres humanos em atividades de aprendizagem mediadas por tecnologias, mas a busca da explicação acaba recaindo sobre outras teorias, como as de Piaget, que são destacadas por Vetromille-Castro.

Nas considerações finais de seu trabalho, o pesquisador retoma e resume tudo o que foi encontrado a respeito de Complexidade nos fóruns que analisou. Também retoma os conceitos piagetianos, procurando demonstrar que o sistema complexo funciona com base, essencialmente, no benefício recíproco. Para o autor, o benefício recíproco (sobretudo este) e a sustentação solidária mantêm as interações em alta, alimentam a resistência sistêmica, capacidade do sistema complexo de se manter, e atrasam a rendição sistêmica, ou seja, sua extinção. Em sua conclusão, afirma: “a interação social, aspecto necessário para a aprendizagem, se estabelece e persiste quando os aprendizes constituem um sistema complexo, que por sua vez é originado e sustentado pelo benefício recíproco que tais aprendizes encontram na relação interativa”.

Apesar de alguns dados não deixarem, do meu ponto de vista, clareza absoluta com relação à presença desse fenômeno que Piaget chama benefício recíproco, não tenho dúvida de que o pesquisador conduz com grande competência a discussão. Seu trabalho é, em vários sentidos, inspirador, mas, mais uma vez, minhas leituras indicam que a Teoria do Reconhecimento, marcada pela identificação de situações de conflito e afetividade, pode dar conta dos processos

interativos que levam à manutenção ou à extinção do sistema de maneira mais adequada.

Para dar conta dessa proposta, a presente tese está organizada em seis partes. Nesta introdução, após apresentar minha trajetória acadêmica e a origem de meu interesse pela pesquisa em Educação a Distância, elaborei meus objetivos e fiz a necessária revisão bibliográfica em torno de trabalhos acadêmicos que contemplam a Complexidade e/ou o Reconhecimento, procurando demonstrar as diferenças de estudos anteriores com relação ao que realizo aqui. Como foi possível evidenciar, não encontrei teses que trabalhem com as duas teorias em conjunto, mas procurei discutir algumas que trabalham com as teorias em separado e que, de alguma forma, se aproximam de minha proposta. No exemplo que destaquei, *A Interação Social e o Benefício Recíproco como Elementos Constituintes de um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem para Professores de Línguas*, de Vetromille-Castro, publicado em 2009, o que, segundo meu juízo, mais se aproxima de meus objetivos, pude demonstrar que sua busca de explicações para o movimento sistêmico em Piaget e a Teoria do Benefício Recíproco dista consideravelmente de minha proposta em torno de conflitos e reconhecimento afetivo. Tão logo desenvolva as necessárias explicações sobre a teoria de Honneth, essas diferenças ficarão ainda mais evidentes.

Traçado o panorama geral nesta introdução, dedico meu primeiro capítulo à metodologia. Procuro apresentar as pessoas que estão envolvidas como informantes, professores e professores em formação vinculados ao Curso de Licenciatura em Língua Espanhola EaD da UFSM. Apresento, também, meus instrumentos de coleta de dados: trabalhos de conclusão de curso e entrevistas narrativas. Concluo esse capítulo discutindo minha abordagem de análise, cuja base fundamental é a Hermenêutica Reconstitutiva.

O segundo capítulo versa sobre a sociedade digital e a EaD. Nele, discuto os avanços tecnológicos que se fazem presentes em nossa sociedade e os diferentes pontos de vista sobre essas tecnologias, autores que alimentam uma visão utópica e ufanista a seu respeito e outros que as execram. Busco, com esse procedimento, criar um meio termo, a fim de demonstrar que as tecnologias digitais são meras ferramentas, que podem ser benéficas ou prejudiciais segundo o uso que se lhes dê. Na sequência, introduzo sua relação com a Educação e apresento a Educação a

Distância, contando sua história no mundo e no Brasil até chegar a sua introdução na Universidade Federal de Santa Maria e a criação do curso que me serve de palco de pesquisa.

No terceiro capítulo, introduzo os fundamentos da Teoria da Complexidade que me guia pelo labirinto. Situo, especificamente, porque há inúmeras abordagens sobre Complexidade na academia. O Pensamento Complexo, que no meu caso baseia-se especialmente nos estudos do sociólogo francês Edgar Morin, tem suas bases firmadas em ciências como a Física, a Química e a Biologia. Suas aplicações na Sociologia e na Educação surgiram mais tarde. A Teoria Geral dos Sistemas, do biólogo austríaco Karl Ludwig von Bertalanffy, foi uma das primeiras tentativas de explicar os sistemas vivos como sistemas complexos. Não irei explorar as teorias iniciais de Bertalanffy, nem de seu predecessor, o cientista bielorrusso Alexander Bogdanov, embora as mencione no trabalho, pois entendo que as descobertas de ambos já foram suficientemente exploradas e adaptadas para a compreensão dos sistemas complexos sociais e não se pode negar que o grande responsável por isso é Edgar Morin, sobretudo com sua obra *O Método*, composta por seis volumes e várias décadas de estudos. Ainda assim, em alguns momentos irei recorrer a alguns outros expoentes da teoria para esclarecer alguns pontos, como o biólogo chileno Humberto Maturana e o físico austríaco Fritjof Capra.

Nesse mesmo capítulo está Axel Honneth e sua *Luta por Reconhecimento*, obra que recupera a tese do pensador alemão e demonstra de maneira bastante detalhada seu pensamento. Os conceitos de conflito e reconhecimento são explorados em todos os seus ângulos, nas três esferas propostas por Honneth: familiar, social e jurídica. Ao longo do trabalho, também faço referência a outros autores que tratam do tema, como Judith Butler.

Uma vez apresentados a metodologia e o palco da EaD e discutidas as teorias que norteiam meu trabalho, inicio finalmente o capítulo de análise, em que me aproprio das palavras de meus narradores, as pessoas que colaboraram com minha pesquisa, e, num processo de reconstrução hermenêutica, demonstro a existência do conflito e do reconhecimento na EaD e como ambos influenciam o sistema complexo social constituído por professores e professores em formação do Curso de Licenciatura em Língua Espanhol na modalidade a distância.

Por fim, nas considerações finais, retomo cada um dos objetivos específicos elencados ainda nesta introdução e faço as devidas relações com os achados científicos expostos na análise de dados, procurando evidenciar se os objetivos foram alcançados ou não e discutir as possíveis implicações das descobertas para o avanço da formação de professores em Educação a Distância.

Até aqui, portanto, estávamos às portas do labirinto. Com o próximo capítulo, damos o primeiro passo rumo ao seu, até aqui, desconhecido centro. Nele, conforme já anunciado, apresento minha metodologia de trabalho com vistas a alcançar meus objetivos. O processo de fiar e tecer o novelo de Iã, o fio de Ariadne que me conduzirá ao centro do labirinto.

## CAPÍTULO 1

### ROCAS, TEARES E AGULHAS: A METODOLOGIA

Dois fios repousam em minhas mãos para tecer o novelo de Ariadne. O fio de duas faces, tripartido do Reconhecimento, e o fio rizomático da Complexidade. Nos próximos capítulos vou descrevê-los de maneira adequada. Por ora, basta saber que são fios de distintas naturezas e a fim de torná-los algo único, que me conduza seguramente pelos labirintos da EaD, preciso tecê-los apropriadamente. Para tanto, preciso de instrumentos precisos: rocas, teares e agulhas. Essas são minhas ferramentas, aquelas que me possibilitam a pesquisa, meus instrumentos de coleta e minha metodologia de análise. São informações sobre essas ferramentas que apresento neste capítulo e junto a elas a caracterização preliminar, aprofundada no próximo capítulo, das pessoas que me ajudaram a compor o quadro geral da pesquisa, aquelas que foram por mim entrevistadas, os habitantes e guias deste meu labirinto.

Antes de caracterizar as ferramentas que utilizo, contudo, quero, neste capítulo, tecer um breve comentário sobre meu estilo de pesquisa e escrita, que, afinal, são parte de minha metodologia. Começo por explicar a onipresença da metáfora. Tenho usado a tradição grega do labirinto e outros elementos de sua mitologia desde o princípio do texto como apoio para desenvolver minhas ideias. Como professor da área de Letras afeito à literatura, percebo que a metáfora pode ser sempre um coadjuvante importante na compreensão dos fenômenos que pesquiso. Uso-a com intensidade em tudo o que escrevo. A criação de imagens, o estabelecimento de símbolos ajuda a “colocar sua mente em contato com essa experiência de estar vivo. [...] diz o que a experiência é”, segundo Campbell (2012, p.6). Além disso, vinculado à tradição do Pensamento Complexo, compartilho do sentimento de Morin, quando defende esse estilo de escrita, considerado, por alguns, avesso à academia:

É, realmente, aquilo que mais me censuram, dizendo-me que um discurso que pretende ser ‘científico’ não deve utilizar imagens e metáforas. Mas eu

gosto das metáforas e das imagens; basta utilizá-las como imagens e metáforas e não confundi-las com a realidade. (MORIN, 2004, p.29)

O estilo pessoal de escrita, o ato de se impor e se expor pela palavra sem o apelo às fórmulas impessoais a que muitos textos acadêmicos recorrem, também encontra razão de ser na Complexidade. Sobre isso, afirma Morin:

O pensamento só pode desenvolver-se combinando palavras de definição muito precisa com palavras vagas e imprecisas, extraindo palavras do sentido usual para fazê-las rumar para novos sentidos. O homem faz-se na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Somos abertos pela linguagem, fechados na linguagem, abertos ao outro pela linguagem (comunicação), fechados ao outro pela linguagem (erro, mentira), abertos às ideias pela linguagem, fechados às ideias pela linguagem. Abertos ao mundo e expulsos do mundo pela linguagem [...] A linguagem permite a emergência do espírito humano, necessário a todas as operações cognitivas e práticas, inerente a toda organização social. (MORIN, 2012b, p. 37-38)

Não conseguiria fazer “emergir o espírito”, demonstrar aquilo que me move, com uma escrita que fosse impessoal. Tampouco o conseguiria tratando de algo que não me mobilizasse pessoalmente. Conforme Japiassu, “[...] o intelectual se define pelo interesse ou paixão por aquilo que escolheu como seu objeto: recusa que um objeto lhe seja imposto pelo jogo da atribuição de cargos ou subvenções”(ONLINE). Compreenda-se aqui a palavra “intelectual” como expressão plena daquele que se dedica à investigação acadêmica.

Essa forma de compreender o trabalho de pesquisa e a maneira como me relaciono, na condição de pesquisador, com esse trabalho entrelaça-se também com a perspectiva de Axel Honneth, base de minhas discussões aqui ao lado de Morin. Para o filósofo alemão, na vida, e aqui estendo para o labor da pesquisa, só nos vemos mobilizados por aquilo que tem “relevância direta, imediata, para o modo como compreendemos nossa vida. Por isso também não podemos deixar de reagir às circunstâncias pelas quais somos ‘afetados’” (HONNETH, 2008, p.72). Defende o pesquisador que não é possível a ação de um observador neutro, distante, apartado da realidade observada. O observador é um ser social, vestido de afetos dos quais não se pode despir e que conduzem sua observação e influenciam seu

entendimento. Aliás, requer-se que o pesquisador seja humano e reconheça o outro, o pesquisado, como pessoa em sua alteridade. Dele afastar-se e reificá-lo ou coisificá-lo, como objeto vazio de sentimento, equivale a não o compreender, uma vez que, para Honneth, o reconhecimento precede o conhecimento (HONNETH, 2007).

Em grande medida, essa perspectiva contraria a visão da ciência tradicional, positivista, a que Kincheloe e Berry denominam “conhecimento monológico”. Para os autores:

O conhecimento monológico é produzido na procura racionalista de ordem e certeza. Nessa trilha, um indivíduo solitário, abstraído dos contextos culturais, discursivos, ideológicos e epistemológicos que moldaram a ele e aos métodos de pesquisa e estratégias interpretativas que emprega, persegue um conhecimento objetivo acerca de coisas em si, desconectadas. O conhecimento monológico não apenas reduz a vida humana a suas dimensões objetificáveis, ou seja, as que se podem expressar numericamente, como também é incapaz de ir além da experiência unilateral de um indivíduo com o mundo. (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 39)

Na raiz do conhecimento monológico estariam as abordagens quantitativas, que, segundo Creswell, são “um meio para testar teorias objetivas” baseadas em “relações entre variáveis”, que “por sua vez, podem ser medidas tipicamente por instrumentos, para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos” (CRESWELL, 2010, p. 26). Ao reduzir o ser humano a um objeto cujas ações, pensamentos e sentimentos podem ser pesados e medidos em números, a ciência tradicional positivista, portanto, induziria a uma reificação do sujeito observado.

Em contrapartida, o mesmo Creswell explica que a abordagem qualitativa:

[...] é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. [...] Aqueles que se envolvem nessa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que honra um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação. (CRESWELL, 2010, p. 26)

A abordagem qualitativa, aliás, para autores como Weller e Pfaff (2011) e Lessard-Hébert et al (2010) tem sido o grande norteador das pesquisas em Educação nas últimas décadas. Weller e Pfaff fazem remontar a história dessa abordagem a algumas escolas europeias do século XIX, com aplicação em pesquisas sociológicas já no início do século passado e ampla difusão em pesquisas no campo educacional a partir de meados do século XX, sobretudo na Inglaterra, França, Estados Unidos e Alemanha. Entre as ramificações da pesquisa qualitativa vinculadas à Educação, as autoras destacam três grupos:

- a. Etnografia;
- b. História oral e análise biográfica;
- c. Análises interacionistas e análise de discurso.

A primeira é a mais antiga e “trata de mundos da vida alheios ou estranhos, respeitando a perspectiva destes”. Em geral é utilizada para realizar “descrições da vida e da organização escolar”, bem como em pesquisas sobre infância e juventude. A história oral, por sua vez, está voltada para “a história vivida na forma de um destino coletivo”, enquanto a pesquisa biográfica, usualmente, vincula-se a estudos a respeito de processos de aprendizagem e qualificação profissional. No último grupo, encontram-se estudos que se baseiam em gravações em situação de interação de grupos, famílias, jovens, salas de aula, em que as conversações ou discursos são analisados segundo determinados critérios (WELLER e PFAFF, 2011, p. 15-16). As autoras ainda chamam atenção ao fato de que as abordagens qualitativas são importantes no desenvolvimento e na avaliação do “processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da Educação” (WELLER e PFAFF, 2011, p. 17).

Lessard-Hébert et al (2010) apresentam tese semelhante a Weller e Pfaff no que diz respeito à importância contemporânea da pesquisa qualitativa em Educação. Para os autores é “como se se tivesse redescoberto a necessidade, ou mesmo a urgência, de pôr em questão o modelo científico clássico que visa a quantificação dos fenômenos sociais” (LÉSSARD-HÉBERT, 2010, P. 7). Sugerem que o que chamam de modelo científico clássico, o já mencionado *conhecimento monológico* de Kincheloe e Berry, é frágil diante da complexidade dos fenômenos estudados e excessivamente redutor para tratar de assuntos humanos.

Com base nesses aportes, seria impossível não perceber a clara vinculação dos princípios defendidos por Morin e Honneth com a pesquisa qualitativa. Assim, inicialmente, tive a intenção de realizar meu trabalho exclusivamente sob essa abordagem. Gradativamente, porém, percebi que por mais destaque que possam ter os dados qualitativos em minha pesquisa, os dados quantitativos, ainda que não sejam exatamente inescapáveis, sem dúvida me ajudariam a compor o cenário da pesquisa e permitiriam uma visualização mais clara, talvez mais gráfica, das informações, pois os números se apoiam na concretude do que é palpável, para além – poder-se-ia dizer, segundo o prisma através do qual se olhe, para alguém – do que os sentimentos e pensamentos expressos em palavras por aqueles que colaboraram em minha pesquisa com suas narrativas poderiam expressar.

Para evitar contradições, fui buscar nos teóricos do Pensamento Complexo a fundamentação necessária para realizar essa análise mista. Ainda que intuísse não encontrar maiores problemas, preocupava-me o fato de que minha filiação à Complexidade, sendo uma teoria de perfil tão humanista, e mesmo minha aproximação a Honneth, profundamente preocupado com o ser humano em sua relação com o outro, se vissem prejudicadas por uma possível redução à dimensão numérica dos fatos. Surpreendi-me agradavelmente ao encontrar em minhas referências, como em Fritjof Capra e no próprio Edgar Morin, uma motivação explícita ao uso das metodologias mistas. Percebi, então, que não poderia ser diferente. Sendo a Complexidade uma teoria que busca compreender a totalidade dos fenômenos, uma teoria caracterizada como ecológica, no sentido de que defende que é preciso ver o todo sem deixar de considerar as partes, seus teóricos não poderiam divorciar-se dessa perspectiva mista. Conforme mencionei, já em Capra encontrei a necessária defesa para essa aproximação:

Uma verdadeira ciência da consciência [...] teria de ser uma nova espécie de ciência, que lidasse com qualidades e não com quantidades, e que se baseasse em experiências partilhadas e não em mensurações verificáveis. Os dados e informações dessa ciência seriam padrões de experiências não-quantificáveis e não-analisáveis. Por outro lado, os modelos conceituais que interligassem os dados teriam de ser logicamente consistentes, como qualquer modelo científico, e talvez pudessem incluir até mesmo elementos quantitativos. A nova ciência quantificaria suas afirmações sempre que esse método fosse apropriado, mas também seria capaz de lidar com qualidades e valores baseados na experiência humana. (CAPRA, 2009, p. 113)

Como se pode perceber, Capra abre uma concessão para o uso do quantitativo nesta nova ciência que se pretende estabelecer a partir da Complexidade. No próprio Morin, contudo, meu principal referente neste campo, encontrei a defesa da incorporação do elemento quantitativo. Para ele, a realidade é composta de aspectos qualitativos e quantitativos. Ignorar um dos dois elementos é permitir-se uma visão incompleta do mundo (MORIN, 2007b). Moraes, interpretando-o, ainda que use a expressão “corrente filosófica qualitativa”, estabelece as principais características de uma pesquisa elaborada no viés da Complexidade:

[...] a corrente filosófica qualitativa está baseada no paradigma de investigação interpretativo ou hermenêutico. Busca compreensão da natureza humana, mediante observação naturalista e sem controle estrito. É subjetivo, com valores explícitos, fundamentado no real, orientado ao descobrimento e à exploração. É descritivo e indutivo, orientado ao processo. Quando possível, aceita a quantificação. É holista, histórico e considera o contexto. (MORAES, 2005, p.81)

Nas próximas seções deste capítulo, ao tratar das metodologias de coleta e de análise, esclarecerei como desenvolvi a exploração dos aspectos subjetivos, para usar palavras da autora, e como me utilizei da abordagem hermenêutica. Por ora, importa saber que, convencido pelas referências que me davam suporte e, inclusive, estimulavam-me ao uso do quantitativo ao lado do qualitativo, cedi ao conceito de *estratégia ou modelo incorporado concomitante* proposto por Creswell (2010, p. 251), uma forma de desenhar a pesquisa científica somando elementos quantitativos e qualitativos, de acordo com as necessidades que se apresentam efetivamente no campo de estudos. Conforme o autor:

O modelo incorporado concomitante pode ser utilizado para servir a vários objetivos. Com frequência, é usado para que um pesquisador possa obter perspectivas amplas como resultado do uso de diferentes métodos, em oposição ao uso apenas do método predominante. Por exemplo, Morse (1991) observou que um projeto primariamente qualitativo pode incorporar alguns dados quantitativos para enriquecer a descrição dos participantes da amostra. (CRESWELL, 2010, p. 252)

Ao trabalhar com esse modelo, portanto, em virtude das características de minha pesquisa e de meu referencial teórico, concentro-me fundamentalmente numa análise qualitativa, meu *método predominante* (CRESWELL, 2010, p. 252), porém os

dados e resultados quantitativos (*método secundário*) estão presentes com o fito de auxiliar na interpretação dos dados qualitativos e, mais que tudo, contextualizar a pesquisa, retratando o cenário da investigação científica, com a apresentação do curso que pesquisei, os polos EaD envolvidos e, sobretudo, os alunos. Beltrán trabalha no mesmo sentido, ao discutir a assumida oposição entre dados quantitativos e qualitativos, afirmando que:

[...] os métodos empíricos qualitativo e quantitativo são, cada um deles, necessários 'in sua esfera, in suo ordine', para dar conta de aspectos, componentes ou planos específicos do objeto de conhecimento. Não só não se excluem mutuamente, como se requerem e se complementam [...] (BELTRÁN, 2000, p. 45 – tradução minha)

Assumindo, então, essa perspectiva híbrida, ainda que com ênfase na abordagem qualitativa, nas próximas seções deste capítulo detalho de que forma recolhi informações e as analisei. Antes, contudo, apresento as pessoas que colaboraram com minha pesquisa, fornecendo-me os subsídios necessários para constituí-la.

## **1.1 Mercadores de lã: os narradores**

Os mercadores de lã são as pessoas que levam a matéria em estado cru para o artesão, para que este possa fiar e tecer. Meus mercadores são, sobretudo, ex-alunos e professores do Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas da Universidade Federal de Santa Maria na modalidade Educação a Distância. Esse universo, claro, abrange um número extremamente alto de profissionais e professores em formação. Neste ano de 2015, o curso conta com algo em torno de duzentos e cinquenta alunos e pouco mais de sessenta professores, entre formadores e tutores, além de já ter formado cerca de cento e cinquenta profissionais.

Em virtude da quantidade de possíveis envolvidos, vi-me na contingência de fazer um recorte. Conforme detalharei na seção que trata do processo de coleta de

dados, comecei minha exploração pelo labirinto analisando os Trabalhos de Conclusão de Curso de alunos formados no início de 2013, alunos da primeira turma formada pelo curso. Para os fins deste trabalho, é importante ter claro que, excepcionalmente, no ano de 2013, a Universidade Federal de Santa Maria formou alunos em duas frentes: no programa da Universidade Aberta do Brasil, conduzido pelo governo federal, e no programa Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância, constituído por um *pool* de instituições de nível superior do estado do Rio Grande do Sul para prover formação graduada a professores já em atuação na rede pública. No próximo capítulo, em que abordo a Educação a Distância, partindo de seu marco conceitual até a contextualização da EaD na UFSM, aprofundo as explicações sobre os dois projetos. Poderia, claro, deter-me exclusivamente aos alunos formados pelo sistema UAB, aquele que se estabeleceu e se mantém até hoje, mas alguns fatores levaram-me a incluir em minha pesquisa o projeto irmão. Foram eles, basicamente:

- a. A possibilidade de contar com públicos que possivelmente aportariam diferentes pontos de vista, devido a suas experiências particulares, quais sejam, professores em processo de formação inicial (UAB) e professores graduados em busca de uma segunda formação (REGESD).
- b. A oportunidade de abarcar pessoas de um leque maior de cidades, com suas idiosincrasias sócio-histórico-culturais.
- c. A chance de perceber diferenças e semelhanças nas relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas nos dois programas, uma vez que boa parte dos formadores e tutores, em diferentes momentos e disciplinas, transitaram por ambos, REGESD e UAB, de alguma maneira vendo-se afetados e afetando os diferentes grupos.
- d. O respeito ao conceito de ecologia do conhecimento (CAPRA, 2006, p.25-26) ou Princípio Hologramático (MORIN, 2007a, p.74-76), com base no Pensamento Complexo, que exige uma visão ampla da realidade, percebendo tanto as dimensões macro quanto micro, sem se deixar levar por divisões ou reducionismos.

Quero deixar claro, contudo, que exceto nos momentos em que se faça indispensável evidenciar de qual projeto estou tratando, em virtude de alguma especificidade, referir-me-ei a ambos simplesmente como Curso de Espanhol EaD

da UFSM. Isso é possível porque, embora atingindo públicos distintos, de cidades distintas, seu elenco de disciplinas é absolutamente o mesmo e, como já mencionei, a maioria de seus professores transitaram por ambos os projetos. Em diversas situações, materiais, dinâmicas e estratégias foram compartilhados pelos professores e mesmo reuniões pedagógicas integradas foram realizadas com frequência, o que acabou dando aos dois projetos características muito semelhantes.

Ao tomar a decisão de abordar as relações de conflito e reconhecimento em ambos os projetos, comecei minha pesquisa com um montante de sessenta e dois trabalhos de conclusão elaborados por alunos formados pelo Espanhol EaD da UFSM no início de 2013, sendo trinta e sete do programa UAB e vinte e cinco do programa REGESD, distribuídos conforme o Quadro 1. Cabe ressaltar que esses números correspondem àqueles alunos graduados em 2013 que entregaram seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) aos seus respectivos orientadores, sendo devidamente encaminhados à coordenação. No momento deste levantamento, iniciado ainda nos primeiros meses daquele ano, detectou-se que alguns professores não haviam encaminhado a versão final do texto de seus orientandos para arquivamento. Além disso, alguns dos alunos que pertenciam a essa turma não conseguiram se formar junto com seus colegas devido a pendências em algumas disciplinas e, mesmo, por não terem concluído seu trabalho final. Para evitar atropelos na pesquisa e ter o tempo necessário para analisar os trabalhos com a dedicação necessária, ative-me apenas a esses sessenta e dois trabalhos disponíveis, ignorando os que porventura poderiam ser entregues à coordenação posteriormente.

Após analisar os sessenta e dois trabalhos dos professores formados pelo curso, conforme critérios que mais adiante detalho, e a fim de limitar o escopo de minha análise, evitando torná-la demasiado longa e, possivelmente, repetitiva, procurei selecionar um trabalho de cada polo. Como explico na próxima seção, busquei eleger aqueles em que se apresentassem com maior ênfase questões envolvendo os pontos focais desta pesquisa, ou seja, o conflito e o reconhecimento afetivo em EaD. Exceto pelas duas alunas formadas no polo de Santa Maria, cujos trabalhos em nenhum momento trataram do tema de meu interesse, nos outros polos encontrei material que considere promissor.

PROGRAMAS	POLOS	TCCs
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	Itaqui	7
	Jaquirana	6
	Quaraí	7
	São Francisco de Paula	6
	São Lourenço do Sul	5
	Tapejara	6
REDE GAÚCHA DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA	Santa Maria	2
	Sobradinho	10
	Três de Maio	13

Quadro 1: TCCs da etapa inicial de levantamento de dados

Iniciando minha aproximação aos textos por meio de uma análise léxico-semântica e utilizando-me de uma abordagem hermenêutica, conforme esclareço na seção dedicada à análise, organizei os trabalhos por nível de aproximação com o tema de minha pesquisa e selecionei um trabalho de cada polo, exceto, claro, pelo polo de Santa Maria, em virtude do motivo já esclarecido, e pelo polo de Sobradinho, em que não apenas um, mas dois trabalhos se destacaram pela ênfase dada no trato da matéria. Ao invés de entregar-me ao dilema de ter que descartar um dos trabalhos em prol de um suposto rigor científico num viés cartesiano tradicional, preferi o ponto de vista do Pensamento Complexo, defendido por Morin, de que a realidade é imprevisível e a incerteza é a única constante em um sistema complexo. Por isso, para o autor, a construção do conhecimento não pode ser aprisionada em uma caixa. O pesquisador precisa ter liberdade para adaptar-se e adaptar sua pesquisa quando as circunstâncias assim o exigem. Esse é o princípio da incerteza

ou da imprevisibilidade, que ainda veremos com mais detalhamento no capítulo que dedico ao Pensamento Complexo (MORIN, 2007a, p. 82).

Com os textos finalmente selecionados, marquei entrevistas com seus autores. Foram entrevistas narrativas. Cada entrevista foi iniciada a partir de um extrato dos próprios trabalhos de conclusão dos ex-alunos. Ao todo, foram dez alunos entrevistados nessa fase. A fim de resguardar seus nomes, ocultei suas identidades sob pseudônimos inspirados em nomes gregos aleatórios, respeitando a construção desta tese, que usa a metáfora grega do labirinto e evoca com frequência mitos e lugares da Grécia clássica. No Quadro 2, apresento a relação dos participantes, que retomarei na análise. Poderia claro atribuir-lhes meramente letras ou números, mas essa estratégia pareceu-me demasiado apartada da perspectiva humanista própria da Complexidade, bem como dos princípios do reconhecimento de Honneth. A substituição do nome por um número ou uma letra é algo que tende a coisificar, a reificar o ser humano. Não é para menos que nos campos de concentração nazistas os prisioneiros judeus levavam números tatuados e de tudo era feito para apagar-lhes a identidade. Conforme Honneth:

Na reificação, o sujeito deixa de reconhecer o outro como próximo, [...] é anulado aquele reconhecimento elementar que geralmente faz com que nós experimentemos cada pessoa existencialmente como o outro de nós mesmos, queiramos ou não, nós concedemos a ele pré-predicativamente uma auto-relação que partilha com a nossa própria a característica de estar voltada emocionalmente para a realização dos objetivos pessoais. Se este reconhecimento prévio não se realizar, se não tomamos mais parte existencialmente no outro, então nós o tratamos repentinamente apenas como um objeto inanimado, uma simples coisa [...] (HONNETH, 2008, p. 75).

Por ora, apenas acrescento que os nomes foram atribuídos alfabeticamente, de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas. Assim, Adela, a estudante que se graduou no polo de Tapejara, foi minha primeira entrevistada. Nem todas as iniciais estão ocupadas no Quadro 2 porque a cada entrevista realizada com um ex-aluno, sempre que um professor-formador ou professor-tutor era mencionado, eu o convidava para uma entrevista, o que me ajudaria a prosseguir no entretido do texto final. A lista dos professores do curso mencionados está no Quadro 3.

PROGRAMA	POLO	PARTICIPANTE
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	Itaqui	Haidê
	Jaquirana	Calidora
	Quaraí	Reia
	São Francisco de Paula	Sofia
	São Lourenço do Sul	Berenice
	Tapejara	Adela
REDE GAÚCHA DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA	Santa Maria	Panteia
	Sobradinho	Elma e Flora
	Três de Maio	Ida

Quadro 2: Ex-alunas convidadas a entrevistas a partir das análises de TCCs

Com relação ao Quadro 2, cabe ainda esclarecer a presença de uma participante do Polo de Santa Maria. Devo dizer que a situação desse polo me chamou muito a atenção. Causou-me estranhamento que em nenhum momento, diferente da maioria de suas colegas, as alunas tenham feito referências a situações de conflito e/ou de reconhecimento. Talvez a temática desenvolvida em seus respectivos trabalhos não proporcionasse isso, mas me senti movido a descobrir o motivo. Assim, entrei em contato com as duas alunas formadas no polo. Apenas uma delas me respondeu e se dispôs a colaborar. A ela nomeei Panteia. Marcamos uma entrevista e, como em seu TCC não havia referências aos temas de interesse da tese, apresentei a ela trechos de textos de algumas de suas ex-colegas e pedi que me contasse de sua experiência ao longo do curso e me esclarecesse, se possível, por que motivo não havia nada semelhante em seu próprio TCC. Produziu-se, assim, uma entrevista narrativa que se mostrou bastante importante, conforme será evidenciado na análise de dados. Além das listadas no Quadro 2, há, ainda,

duas outras alunas que ajudaram a compor minha narrativa final. Elas recebem aqui as alcunhas de Bárbara e Tália e pertenceram à segunda turma formada pelo curso, a que colou grau no início de 2014. Ainda sob a perspectiva da imprevisibilidade de Morin, justifico sua inclusão na pesquisa pelo fato de serem importantes na compreensão de uma situação de conflito bastante relevante envolvendo o professor Daros. O caso foi mencionado por outros entrevistados que dele tomaram conhecimento, o que me levou a buscar alunos da segunda turma para aprofundar o debate sobre o evento.

Ambas atenderam a meu convite para uma entrevista com muito boa vontade, mas encontramos dificuldades para sincronizar nossas agendas e me vi na contingência de trabalhar com o método de entrevista por e-mail, conforme orienta Creswell (2010, p.215). A partir de uma questão geradora envolvendo a narrativa de um terceiro, Bárbara e Tália elaboraram relatos escritos, que, posteriormente, foram ampliados e reelaborados por meio de trocas de e-mails.

No que diz respeito ao Quadro 3, é preciso deixar claro que listei todos os professores convidados porque me pareceu importante registrar, ainda que sob pseudônimos, todos aqueles que foram mencionados pelos ex-alunos, bem como suas respectivas funções e vínculos ao curso. Nem todos os professores aludidos, porém, efetivamente participaram da pesquisa. Dos doze professores mencionados, o tutor Cadmus e o formador Daros não responderam às tentativas de contato. Enviei para cada um deles três e-mails, para diferentes endereços eletrônicos, mas não obtive qualquer resposta. Com os dados já em fase de análise fiz ainda nova tentativa, mas o resultado foi o mesmo. Lamentavelmente, perdeu-se com isso possibilidades importantes de análise, sobretudo do aspecto conflituoso da EaD ao qual ambos pareciam vinculados, segundo a perspectiva dos ex-alunos. A liberdade dos professores, entretanto, foi respeitada.

Antes de dar por encerrada esta seção, para dar mais clareza sobre quem são meus mercadores de lã, parece-me que cabe uma rápida explicação a respeito da terminologia “professor” aqui adotada. Segundo as normas que regem a EaD e das quais tratarei com a ênfase merecida no capítulo a ela destinado, há duas “categorias” de professor trabalhando com Educação a Distância: o formador ou pesquisador e o tutor. O formador, em geral, é um professor com nível de doutorado ou, pelo menos, mestrado, responsável pelo desenvolvimento das disciplinas:

organização, estrutura, avaliações etc. O tutor, em geral, é um professor recém-formado que compõe uma equipe junto com o formador e se encarrega de funções de apoio, como motivação aos alunos, *feedback* orientado pelo formador etc.

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>FUNÇÃO</b>
Acelo	Formador REGESD 1e UAB
Basílio	Formador REGESD e UAB
Cadmus	Tutor a Distância UAB
Dafne	Formadora UAB
Daros	Formador UAB
Gálata	Tutora REGESD e Formadora UAB
Jênifer	Formadora UAB
Lara	Formadora UAB
Mera	Formadora UAB
Naia	Formadora UAB
Vítula	Tutora REGESD, Formadora REGESD e UAB
Xênia	Tutora REGESD e UAB

Quadro 3: Formadores e tutores convidados na etapa de entrevistas

Denuncia-se, atualmente, como em Mattar (2012b), uma precarização do trabalho do tutor, inclusive em termos financeiros, já que a bolsa que recebe para trabalhar com EaD é quase metade do valor da bolsa do formador. Para além das questões financeiras, no curso em que trabalho se busca a valorização da figura do tutor. São feitas reuniões pedagógicas com todos os profissionais envolvidos em que se procura conscientizar que formadores e tutores, no final das contas, são

professores e ambos merecem igual respeito. Estimula-se o trabalho em equipe em detrimento de uma hierarquização que, em alguns casos, pode ser vexatória e mesmo pedagogicamente prejudicial.

Por esses motivos e outros que ainda detalharei no capítulo específico, preciso deixar claro que quando trato de professores, refiro-me a formadores e também a tutores. Quando necessário, faço a distinção para esclarecer algum ponto, mas em geral, na terminologia “professor” encaixo todos os profissionais docentes que lidam com EaD no curso em que trabalho e no qual pesquiso.

Concluída, então, a apresentação desses mercadores às portas do labirinto, passo, na próxima seção, a descrever a metodologia que adotei no levantamento de dados.

## **1.2 Rocas: os instrumentos de coleta de dados**

A roca permite criar o fio básico que mais adiante poderá ser elaborado com arte, em desenhos e significados por meio do tear. Minha roca são meus instrumentos de coleta de dados. Conforme esclareci na seção anterior, minha base de dados inicial foi o conjunto dos TCCs dos alunos formados no início de 2013, textos com os quais já tinha alguma familiaridade. Estava trabalhando com esse material, lendo-o e analisando-o há cerca de um ano, quando, no início de 2014, já com uma segunda turma do Curso de Espanhol EaD da UFSM concluída, comecei a realizar a análise de dados de forma sistematizada e com metodologia definida.

Para que se tenha clareza sobre a relevância desses TCCs neste trabalho, é importante revelar sua natureza, pois talvez outro gênero textual, como um artigo acadêmico ou um texto científico de outra natureza não se prestasse aos propósitos de minha pesquisa. É significativo esclarecer, portanto, que o Trabalho de Conclusão no Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas da UFSM EaD configura-se num memorial de formação em que os alunos narram seus processos de construção da identidade de professor dentro do curso, contando a respeito de seus descobrimentos e vitórias, bem como das maiores dificuldades que encontraram, os grandes conflitos e identificando, muitas vezes, os momentos em

que se sentiram apoiados, os professores com os quais se identificaram e os motivos disso. O memorial de formação é um gênero que tem assumido fundamental importância no meio acadêmico atualmente, sendo exigido, inclusive, em concursos para seleção de professores universitários. Essa importância é corroborada por Nóvoa:

[...] a utilização contemporânea das *abordagens (auto) biográficas* é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico [...]. A nova atenção concedida às *abordagens (auto) biográficas* no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 1993, p. 18)

Para que se tenha mais claro o que é esse gênero acadêmico, contudo, recorro a Oliveira, que esclarece:

[...] é um documento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista; por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa. (OLIVEIRA, 2005, p. 121)

É importante deixar claro, porém, que o memorial de formação, como recuperação de experiências pessoais ou retomada do passado, não é e nem precisa ser um relato matemático exato. Em um memorial, a subjetividade do autor sempre está presente, convertendo-se o texto em uma narrativa em que se “criam realidades” (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 6). O autor reavalia sua experiência e, assim, se reconstrói. Para Passeggi, as narrativas de formação envolvem processos que criam possibilidades para a transformação do autor, pois irmanam autoria e construção identitária. Para a pesquisadora, o processo de autoria no que diz respeito a memoriais “é um ato performativo, no qual ‘dizer’ é ‘ser’” (PASSEGGI, 2000, p. 15).

A fim de colocar o estudante do curso em contato com este gênero textual e dar-lhe, portanto, a oportunidade de refletir sobre seu próprio processo formativo, reavaliando sua trajetória e preparando-se para o início de sua vida docente, a

Coordenação do Curso, a partir das discussões elaboradas pelo grupo de pesquisas EaD ELE e Complexidade<sup>3</sup>, pelo Núcleo Docente Estruturante<sup>4</sup> e pelo Colegiado do curso, desenvolveu a proposta de um trabalho de conclusão no formato de um memorial, ao compreender que o período de conclusão do curso, correspondente ao oitavo e último semestre, constitui-se como momento ideal de resgate do processo formativo, permitindo a reflexão profunda sobre os momentos mais importantes do processo individual do aluno e de sua constituição como professor de língua espanhola formado em um curso de Educação a Distância.

Partindo dessa premissa, a Coordenação propôs quatro diferentes linhas de discussão ou eixos temáticos, a fim de nortear a reflexão do formando:

1. Língua Espanhola
2. Literatura e Cultura
3. Formação Docente
4. TICs na Educação

Cada professor-orientador envolvido com o TCC engaja-se em uma das linhas de discussão, que representa o mote geral do trabalho a ser realizado pelo formando que a ele se vincula. Isso não significa que o aluno em fase de conclusão precisa se deter a um único aspecto de sua formação, tampouco a escolha de um eixo determina que trabalhará com uma pesquisa teórica: indica, sim, que irá enfatizar um desses eixos de acordo com o que lhe interessa aprofundar de maneira mais específica, a partir de sua experiência individual. Definidos eixo e orientador, realizam-se encontros periódicos por meio do Skype ou outras ferramentas de comunicação síncrona entre professor e aluno, a fim de se discutir o andamento do trabalho.

A estrutura desse memorial envolve três partes:

**Introdução:** comum a todos os eixos e trazendo uma abordagem geral. Nela, o aluno apresenta suas motivações para fazer o Curso de Licenciatura em

---

<sup>3</sup>EaD, ELE e Complexidade: as teorias do Pensamento Complexo aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira em Educação a Distância, grupo de pesquisa coordenado por mim entre 25/02/2010 e 21/12/2012, registrado no Gabinete de Apoio à Pesquisa do Centro de Letras e Artes sob o número 25892 e que tinha por objetivo acompanhar e discutir os processos de formação no curso em tela.

<sup>4</sup> Grupo de professores responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso - PPC, sua implementação e desenvolvimento, conforme Portaria Nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, normatizada pela Resolução 01 de 17 de junho de 2010 da CONAES.

Letras a distância na UFSM e sua trajetória rumo à Educação Superior. Aborda, também, suas incertezas iniciais e primeiras impressões.

**Desenvolvimento:** relacionado especificamente ao eixo temático e tomando como guia as questões norteadoras desenvolvidas junto com seu orientador. Aqui, o estudante relatará sua experiência no curso, comentando aspectos positivos e negativos, as conexões (ou não) entre as disciplinas, sempre partindo do ponto de vista do eixo escolhido. A escolha do eixo temático ajuda o aluno a se fixar e aprofundar um determinado tema vinculado a sua formação, algo que motive de forma mais intensa sua produção, mas não o impede de discutir outros pontos que julgue significativos.

**Conclusão:** aqui, volta-se à generalidade da introdução, extrapolando o eixo temático, ainda que relações com ele possam ser feitas. O fechamento é uma projeção para o futuro profissional e/ou acadêmico: os novos caminhos que se delineiam, os novos interlocutores, os novos olhares e perspectivas de ação.

Ao concluir o TCC, o aluno passa pela arguição. A arguição é realizada por um professor que não se envolveu na orientação. Um professor escolhido de comum acordo entre aluno e orientador. Esse professor terá o trabalho de ler o memorial e lançar sobre ele um olhar de fora, que ajudará o aluno e, por que não, seu orientador a darem-se conta de aspectos que poderiam ser ampliados ou que não ficaram muito claros. Essa arguição se dá em um encontro síncrono via Skype, em que orientador, arguidor e aluno, em geral, encontram-se em ambientes físicos diferentes. O aluno é acompanhado pelo tutor presencial da turma no polo, que provê todas as condições para que o encontro aconteça sem que o aluno tenha que acumular a carga emocional de preocupar-se com aspectos técnicos envolvendo computador e conexão.

Após a arguição, é possível que o aluno tenha que realizar alguns ajustes nos aspectos técnicos, formais ou referenciais de seu trabalho, embora sempre se busque que seu relato de experiência pessoal seja preservado, pois é o sentido de ser do memorial. Depois dos ajustes, o formando entrega o texto final a seu orientador, que o encaminha, em formato PDF à coordenação do curso para arquivamento.

Foi em contato com a coordenação do curso que obtive os textos para essa análise inicial. A partir deles, conforme mencionei, tive condições de preparar uma série de entrevistas com esses ex-alunos, das quais se originaram outras tantas entrevistas com professores do curso. Esse foi o eixo fundamental do meu levantamento de dados. Usei esses textos em busca de informações ou, pelo menos, pistas sobre a importância dada pelos alunos ao reconhecimento afetivo e sobre a existência de situações de conflito no processo de formação. A partir da leitura desses textos, selecionei alguns dos mais significativos.

Essa seleção se deu inicialmente por uma análise léxico-semântica ou, como preferem Kronberger e Wagner, por “palavras-chave em contexto” (KRONBERGER e WAGNER, 2014, p. 416). Diferente, porém, do que propõem os autores, não me detive a uma análise estatística detalhada dos textos, pois os memoriais serviram-me apenas como ponto de partida para a elaboração das entrevistas narrativas que me ajudariam a aprofundar minha compreensão. Minha busca por palavras-chave, portanto, serviu-me principalmente para identificar os textos em que situações de afetividade e de conflito surgissem com alguma ênfase e me indicassem quais seriam os informantes mais adequados para uma entrevista. Minhas palavras-chave iniciais, assim, foram justamente “afetividade” e “conflito”. Em seguida, busquei por palavras do mesmo campo semântico, tais como, no primeiro caso: amor, simpatia, ternura, afeição, estima, amizade, carinho, admiração. Para o segundo caso, busquei ocorrências de palavras como luta, hostilidade, embate, combate, oposição, divergência, antagonismo, revolta, choque, desacordo, incompatibilidade, enfrentamento, discórdia, atrito, disputa, desavença, discussão, briga. Sempre que encontrava tais palavras, separava os trechos em que elas surgiam e, a exemplo do que propõe a metodologia de análise de conteúdo, sinalizava as passagens realmente significativas, após uma leitura mais profunda, dentro de uma perspectiva hermenêutica, classificando-as em minhas duas categorias fundamentais: afetividade e conflito (BAUER, 2014). Dessa análise preliminar, sobre a qual trago mais detalhes na próxima seção, elaborei gráficos quantitativos que são apresentados no capítulo de análise.

Uma vez identificados os textos mais relevantes para minha pesquisa, entrei em contato com seus autores, convidando esses ex-alunos para entrevistas individuais via Skype, o que acabou levando-me a entrevistar, também, professores-

formadores e professores-tutores mencionados pelos ex-alunos em nossos encontros. Meu objetivo, com isso, foi promover a necessária verificação e validação dos dados, por meio do recurso da multiplicidade de fontes (CRESWELL, 2010, p. 234).

A validação instrumental dos dados, observando o orientado por Lessard-Hébert et al (2010, p. 68-90), baseia-se num processo de triangulação em que diferentes instrumentos são utilizados na busca de respostas, bem como diferentes pessoas colaboram como fonte de informação. Essa ideia combinou perfeitamente com a proposta da Complexidade. No caso específico deste estudo, a fonte primária de informações foram os memoriais de formação dos estudantes, porém as entrevistas com os envolvidos foram elemento fundamental para aprofundar as informações e validar os dados. O fato de ter participado, como orientador, da elaboração de alguns memoriais e ter colaborado nas bancas de defesa de outros, além do fácil acesso dado pela coordenação do curso aos materiais desde sua catalogação, ainda no início de 2013, manteve-me em contato com este material por mais de um ano, possibilitando-me analisá-los e refletir a seu respeito, de maneira detida e serena. Este contato de longo prazo com o material, para Lessard-Hébert et al, também conta como critério seguro de validação.

Uma vez selecionados os trabalhos que me pareceram mais significativos no âmbito de interesse de minha pesquisa, tinha claro que o memorial, embora rico, necessitava ser complementado por informações mais aprofundadas que me permitissem uma compreensão mais ampla dos processos relacionais que envolvem alunos e professores em EaD. A opção óbvia, como já evidenciei, foi a realização de entrevistas:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134)

Mais que uma mera descrição de seu ponto de vista, interessava-me que os ex-alunos efetivamente contassem suas histórias, usando a narrativa (e não a mera descrição) com toda a sua carga emocional, pessoal e mesmo subjetiva para compor um quadro de cores vivas e de tal modo gráfico que fosse de fato significativo e compreensível. Assim, para o momento das entrevistas, ao invés dos modelos estruturados, método mais tradicional, optei pela entrevista narrativa, sem qualquer tipo de padronização em termos de perguntas ou estrutura. Ao usar esta ferramenta de levantamento de dados minha intenção foi a de dar mais liberdade aos entrevistados para que pudessem seguir seu fluxo de pensamentos expondo aquilo que julgassem ser mais importante. Esse procedimento coincide com o conceito de Isaia, segundo o qual:

[Por meio do] viés narrativo [...] não só são dadas voz e vez aos professores envolvidos, mas também a possibilidade de tomarem distância de suas vidas profissionais, convertendo-as em objeto de auto-reflexão, podendo assim resignificá-las e transformá-las. (ISAIA, 2005, p.36)

Seguindo essa ideia, comecei perguntando-lhes sobre as situações expostas em seus memoriais e que me chamaram a atenção. A cada entrevista, após explicar minhas motivações e obter seu consentimento, lia aos entrevistados trechos de seus próprios TCCs e pedia-lhes que retomassem o momento de suas vidas em que os fatos narrados aconteceram, procurando ampliar sua história com o máximo possível de detalhes. Realizei esse trabalho obedecendo sempre a dinâmica da entrevista narrativa proposta por Flick:

[...] uma “pergunta gerativa de narrativa” (Riemann e Schutze, 1987, p. 353) que se refere ao tópico de estudo e que tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado. Esta última é seguida pelo estágio das investigações mais aprofundadas da narrativa, no qual são completados os fragmentos de narrativa que antes não haviam sido exhaustivamente detalhados. O último estágio é a “fase do equilíbrio, no qual pode-se também fazer perguntas aos entrevistados que visem a relatos teóricos sobre o que aconteceu, bem como ao equilíbrio da história, reduzindo o ‘significado’ do todo a seu denominador comum” (Hermanns, 1995, p. 184). Nesse estágio, os entrevistados são considerados como especialistas e teóricos de si mesmos. (FLICK, 2009, p. 165)

Ao ler ou comentar para os alunos os trechos pinçados a partir de seus memoriais, conforme comentei, pedia-lhes que contassem um pouco da história daquela situação vivida. A partir dessa “pergunta gerativa narrativa”, os alunos falavam livremente sobre suas experiências individuais, reestruturando e ampliando seu próprio texto inicial com uma riqueza muito grande de informações. Essas narrações foram gravadas, mas, ainda ao longo das gravações, fiz anotações procurando identificar possíveis lacunas ou, como prefere Schütze (2012, p. 212), “fragmentos nos quais o estilo narrativo foi resumido, supondo-se não serem de importância”, e, assim, sanar dúvidas remanescentes ou explorar “o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais” (SCHÜTZE, 2012, p. 212), com a introdução de novas perguntas gerativas sempre que necessário, tomando o indispensável cuidado para não interromper a narrativa principal até que chegasse ao seu final. Logo, algumas perguntas de cunho mais descritivo e argumentativo foram introduzidas, segundo cada caso, a fim de entender o “como” e o “porquê” de determinadas situações e confirmar ou refutar as hipóteses de trabalho (FLICK, 2009, p. 166). Esta última etapa trata de “explorar a capacidade de exploração e abstração do informante como especialista e teórico de seu ‘eu’” (SCHÜTZE, 2012, p. 212).

Após suas narrações, utilizei-me das informações dos alunos, com mais detalhes do que os expostos nos memoriais, e realizei a mesma prática com os professores-formadores e professores-tutores envolvidos nas situações mencionadas por seus ex-alunos. Expus o mesmo contexto aos respectivos professores para aplicar, com eles também, a metodologia da entrevista narrativa e ouvir suas histórias e suas impressões. Apresentei a esses professores as situações narradas pelos formandos de 2013 e, sem revelar as fontes, pedi que narrassem suas reações diante de situações semelhantes àquelas ou, ainda, se aquelas narrativas faziam com que lembrassem de fatos concretos que pudessem compartilhar por meio de uma nova narrativa. Suas respostas constituíram ampliações significativas das narrativas originais, que viriam a me ajudar a compor o texto final desta tese.

Esse encontro entre as falas de professores formadores e professores em formação constitui o princípio de polissemia. Para Kincheloe e Berry (2007, p.41-42), “palavras e frases, dependendo do contexto no qual são usadas, podem significar

coisas diferentes para indivíduos distintos”. Assim, um dos pontos centrais de ação dentro dessa perspectiva é a consulta à diversidade de posições. Para compreender seu objeto de estudo ou as representações em torno dele, o pesquisador precisa ouvir as pessoas envolvidas, conhecer seus pontos de vista e dar conta, ainda, das bases contextuais em que se assentam suas opiniões. É importante que essas opiniões sejam discutidas por boa parte dos envolvidos. Trata-se de um encontro de interpretações, dos diferentes olhares. Esta é uma das bases do rigor da pesquisa qualitativa. A partir das entrevistas dos alunos, portanto, não havia como me eximir de convidar os professores por eles mencionados para participar dessas entrevistas e comentarem as situações descritas a partir de seus próprios pontos de vista.

Parece-me importante mencionar, neste ponto, que Lessard-Hébert et al (2010, p.76) esclarecem que um dos critérios de validade é a proximidade. Para eles, é fundamental a “interação pessoal entre investigador e grupo”. Por se tratar de uma pesquisa em EaD, essa proximidade torna-se relativa. Quando nos referimos à Educação a Distância, não há proximidade física, mas uma proximidade construída por meio do trabalho contínuo e do interesse pelo tema, o que também é respaldado pelos autores, conforme se vê:

Tendo em vista uma validade alargada às diversas fases da investigação, Gauthier (Julho 1987, p. 9) considera que essa proximidade entre o investigador e o meio em estudo deverá ser estabelecida logo na fase de determinação da problemática da investigação: ‘O principal papel do investigador em práticas educativas que se preocupa com a validade é, antes do mais, e se isso lhe for possível, **viver com o problema que tem por missão esclarecer**’ (LESSARD-HÉBERT ET AL, 2010, p.76 – grifo meu)

Como professor do curso de Educação a Distância em tela ao longo dos últimos sete anos, período que, em parte, também foi ocupado em funções de coordenação, tenho mantido contato com alunos e professores, compartilhado seus interesses, suas dúvidas e dificuldades, e vivido as problemáticas do curso, o que parece atender ao requisito de proximidade aludido pelos autores.

Antes de concluir esta seção, abro um parêntese para esclarecer que desde 2012, ao iniciar o Doutorado, comecei a recolher informações, ainda que de maneira pouco sistematizada. Minha intenção era reunir material bruto que pudesse me

ajudar a construir um primeiro entendimento sobre as relações entre professores e professores em formação na EaD. Aproveitei-me, para isso, de um questionário feito com os formandos de 2013 e de outro com os formandos de 2014. Os questionários não tinham o fim específico da presente pesquisa, mas em algumas das questões desenvolvidas identifiquei elementos que me ajudaram a encontrar evidências de reconhecimento afetivo e de conflito. Além dessas fontes, conto também com os registros de interação por meio do Moodle, o ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela Universidade Federal de Santa Maria. Há informações úteis que podem ser encontradas nos chats, nas trocas de mensagens e nos fóruns. Por fim, há também os *posts* que os alunos colocam na rede social *Facebook* a respeito do curso, muitas vezes comentando sobre disciplinas e professores. Cada turma de cada polo EaD costuma formar, de maneira totalmente voluntária, um grupo no *Facebook* para interação e, por ser um ambiente menos formal, surgem informações bastante espontâneas e relevantes. Além desses grupos formados nos polos, há um grupo de representantes discentes do curso acompanhado pela coordenação, um segundo de formadores e tutores a distância e outro dos tutores presenciais, todos na mesma rede social. Em todos esses espaços há informações interessantes para quem pesquisa a EaD e as pessoas nela envolvidas. Ainda que não sejam essas minhas fontes fundamentais de informação, na análise de dados utilizo-me de algumas dessas referências a fim de ilustrar ou tornar mais claro algum ponto de vista, contando sempre com o consentimento de seus autores.

Fechando o parêntese e voltando aos meus instrumentos principais de coleta, finalizo esta seção reiterando que foram esses TCCs e sobretudo as respectivas entrevistas que constituíram minhas rocas. Com eles, fiei o fio do entendimento, que, mais tarde, foi tecido em desenhos compreensíveis por meio de meus teares ou minha metodologia de análise. É sobre este tema que discorro na próxima seção.

### **1.3 Teares: metodologia de análise**

É no tear, por fim, que consegui desenhar uma peça significativa e compreensível depois de haver fiado em minha roca. É no tear que construo a rede

para capturar a verdade ou pelo menos uma de suas facetas, aquela a que meus dados me conduzem. Meu tear, emoldurado pelos princípios da pesquisa qualitativa, começou a ser construído a partir de Frow e Morris (2006), que sugerem a utilização da análise textual, o apelo a diversas fontes e o uso de variados métodos de pesquisa. Em termos de análise textual, optei por duas abordagens em especial: uma pesquisa exploratória com base na busca léxica e uma análise de fundo com base na Hermenêutica. Sobre a primeira já discorri na seção anterior, mas ainda trago sobre ela alguns detalhes. A respeito da Hermenêutica, busco algum aprofundamento nesta seção. Evidentemente, essas abordagens objetivam o fechamento de uma análise que começou ainda na coleta de dados, pois, como defendem Laville e Dione:

Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos materiais e a primeira organização, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 215)

Após ter decidido começar meu trabalho pelos memoriais dos alunos formados em 2013, precisava definir que metodologia de análise aplicaria sobre os textos. Minha intenção era a de realizar, inicialmente, uma pesquisa exploratória, em busca de situações envolvendo reconhecimento afetivo e conflitos em suas narrativas, para, a partir disso, trabalhar com entrevistas narrativas, conforme expliquei na seção anterior. Evidentemente, nesta primeira etapa, teria que lançar mão de uma metodologia relacionada à análise textual. Recorri, então, a Graham Gibbs, cuja obra, de 2009, discorre sobre as possibilidades da análise qualitativa. O autor aborda múltiplas formas de trabalho, que envolvem desde a busca léxica, passando pela interpretação do significado atribuído pelo autor até a compreensão das condições de produção do texto. Destas, a abordagem que me pareceu mais adequada para os fins que perseguia, um estudo exploratório, foi a da busca léxica. Segundo o autor, trata-se de “uma abordagem muito útil não apenas para encontrar as ocorrências de termos fundamentais, mas também para verificar os contextos em que elas ocorrem” (GIBBS, 2009, p.160).

Para Gibbs, trata-se de uma abordagem bastante indicada para uma análise exploratória de dados, que abre espaço adequado para a verificação das hipóteses iniciais de uma pesquisa. Consiste, a técnica, na leitura do texto e na busca de elementos lexicais relacionados à pesquisa que se está realizando. Pode-se contar, para isso, com a ajuda do computador e de algum software de análise textual, que pode ir desde os mais sofisticados, que elaboram automaticamente inclusive análises estatísticas, até os simples softwares de leitura de texto, desde que dotados, claro, pelo menos de ferramentas de busca. Gibbs, porém, chama atenção ao fato de que “a busca informatizada não substitui a leitura e a reflexão”, ainda que possa “ajudar para que o exame dos textos e sua análise sejam mais completos e confiáveis” (GIBBS, 2009, p. 158). Bogdan e Biklen apoiam esse uso dos programas de computador:

A utilização dos computadores na investigação qualitativa vai desde o simples processamento de texto até sofisticadas classificações e recuperações de dados (Tesch, 1989). A maior parte dos programas de processamento de texto têm opções de procura de palavras ou capacidades de indexação que permitem ao investigador localizar palavras ou códigos-chave em ficheiros de texto. Alguns programas têm gestores de bases de dados que podem ser úteis para os investigadores qualitativos. Estas são as formas mais simples de investigadores qualitativos; e as mais simples de utilização dos computadores para a classificação e recuperação mecânica. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 239)

A partir da sugestão de Gibbs e de Bogdan e Biklen, e seguindo os passos indicados por Creswell (2010, p.216-224), comecei a separação dos trechos significativos dos textos analisados com buscas em torno de termos específicos que interessavam à minha pesquisa. Fiz uma busca inicial em cada um dos textos à procura do termo “afetividade” e seus correlatos “afeto”, “afetuoso/a” e “afetivo/a”. Logo, realizei uma busca pela expressão “conflito” e correlatos, como “conflituoso/a” e “conflitivo/a”. Li com atenção os trechos encontrados dentro de uma perspectiva hermenêutica, uma leitura crítica, cujas características detalho na próxima seção. A partir dessa leitura, descartei as ocorrências em que as expressões se referiam a contextos outros, como a relação dos professores em formação com seus alunos durante o estágio ou com seus professores ao longo de sua trajetória no Ensino Básico. Para pôr fim a essa primeira etapa, organizei os trechos mais significativos

para os objetivos desta pesquisa, observando situações vividas dentro do processo de formação de professores.

Após essa busca inicial, utilizei-me de dicionários de sinônimos para verificar outras expressões que pudessem me ajudar a identificar novos trechos com situações significativas para os objetivos desta pesquisa. Tive como referência os dicionários online Houaiss (disponível em <http://houaiss.uol.com.br/> apenas para assinantes da UOL), Michaelis (<http://michaelis.uol.com.br/>), o Dicionário de Sinônimos Online (<http://www.sinonimos.com.br/>), o Sinônimos-Online (<http://sinonimos-online.com/>) e o Priberam Dicionário (de Portugal, <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>). Com base nessas ferramentas, separei algumas expressões de busca, como admiração, adoração, afeição, amizade, amor, apego, benquerença, carinho, cordialidade, dedicação, dileção, estima, inclinação, meiguice, paixão, querença, simpatia, ternura e os correlatos afável, afeiçoado, afetivo, amistoso, amoroso, carinhoso, cordial, doce, especioso, extremoso, fraterno, materno, meigo, paterno, querençoso, sentimental, terno. No polo oposto, as expressões altercação, antagonismo, atrito, bate-boca, briga, choque, colisão, contenda, debate, desacordo, desavença, discórdia, discussão, disputa, divergência, enfrentamento, incompatibilidade, inconformidade, luta, mal-entendido, oposição, revolta, rixa.

Gibbs alerta, porém, que

As pessoas podem falar sobre coisas que lhes interessam sem mencionar qualquer dos termos fundamentais que você buscou. Você ainda terá que ler o texto e buscar esses outros candidatos à codificação. (GIBBS, 2009, p.159)

Com isso, logo após a busca lexical, tendo já vários trechos dos memoriais selecionados, codificados e catalogados, procedi a uma nova leitura geral dos textos, analisando-os semanticamente, ou seja, buscando o significado para além da palavra escrita. Esta nova leitura, dentro do escopo da análise hermenêutica, permitiu-me perceber novas ocorrências e, portanto, novas nuances das situações de afetividade e conflito. Para organizar os dados dessa análise, segui, inicialmente, as orientações de Bogdan e Biklen:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras e frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221)

Conforme esclareci na seção anterior, o material previamente analisado serviu-me, em primeiro lugar, para selecionar alguns informantes entre os sessenta e dois memoriais lidos. Foi selecionado, de cada polo, o memorial com discussões mais amplas em torno de afetividade e/ou conflito, aquele que favoreceria a pesquisa no sentido de proporcionar material mais rico e provocativo como estopim para cada entrevista narrativa. Lembro, claro, que, no caso do polo de Sobradinho, acabei por selecionar dois memoriais, pelos motivos já expostos. Os trechos escolhidos funcionaram como ponto de partida das entrevistas narrativas, que, evidentemente, desenvolveram-se já dentro dos temas específicos perseguidos por este trabalho. Respeitando a orientação de Crossley (2007) as entrevistas foram gravadas e transcritas e, dessas transcrições, emergiram análises de cunho hermenêutico.

Tomando por base o que expõe Steinberg (2006, p.129, tradução minha), a hermenêutica nasce “com a interpretação de textos religiosos e de escrituras canônicas”, porém se desenvolve e toma força, de forma definitiva, ao longo do Século das Luzes, subvertendo a tradição científica do distanciamento entre pesquisador e objeto. A hermenêutica crítica, em especial, mostra-se um caminho adequado para a interpretação dos memoriais e ainda mais especificamente das entrevistas de professores e alunos, porque se dedica também, ainda que não exclusivamente, à compreensão das relações de poder. Não se pode negar que na relação entre professores e alunos, estejamos pensando em termos de conflito ou mesmo de reconhecimento afetivo, entram em jogo relações de poder. Importa saber como este poder é exercido. Conforme Kincheloe e Berry:

A forma da hermenêutica empregada [...] é a da hermenêutica crítica – crítica no sentido de que se dedica a um diálogo com a tradição da teoria crítica [da qual Honneth é herdeiro]. A teoria crítica está sempre preocupada com as formas como o poder opera, as maneiras com que várias instituições e interesses mobilizam o poder no esforço de sobreviver, moldam o comportamento, adquirem dominação sobre outros ou, num viés mais produtivo, aprimoram a condição humana. [...] As identidades humanas são moldadas pelos inter-relacionamentos nas teias que o poder tece. A hermenêutica crítica emerge no diálogo entre a hermenêutica e a preocupação da teoria crítica com o poder e a ação social. (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 102)

A perspectiva hermenêutica se baseia numa visão dialética da realidade. Nela não há oposição entre fenômeno e essência, realidade e conhecimento. Considera o ser humano como sujeito histórico, cujos valores e ações se desenvolvem dentro de um ambiente sociocultural concreto, nas relações com outros seres humanos. Aproxima-se ainda mais da Complexidade quando abordada do ponto de vista da Hermenêutica Reconstitutiva, um dos ramos da hermenêutica crítica. Para Devechi e Trevisan, que trabalham com essa linha, entre os grandes problemas da pesquisa atual em educação estão a “falta de diálogo entre as diferentes perspectivas teóricas e despreocupação com a totalidade” (DEVECHI e TREVISAN, 2011, p.412), o que evidentemente coincide com o que propõe o Pensamento Complexo de Morin.

Mais especificamente, a Hermenêutica Reconstitutiva tem sido usada como ferramenta de análise para dar conta de processos de formação de professores:

[...]a posição da hermenêutica reconstitutiva diante do objeto da formação pode ser entendida como uma investigação *com* a formação de professores, consentindo pensar sua compreensão como forma comunicativa de alcançar argumentos válidos. Esses são constituídos com a finalidade de valorizar proferimentos que, partindo do empírico, pretendem alcançar saberes cada vez mais amplos ou universais. (DEVECHI e TREVISAN, 2011, p.412)

Sob esta mesma perspectiva, Steinberg (2006, p.129, tradução minha) afirma que a “interpretação [hermenêutica] não é simples e direta”, pois está em jogo, neste tipo de interpretação, a complexidade e a ambiguidade do ser humano. Nada está às claras. O pesquisador precisa forçar “os limites da compreensão humana conforme a natureza contraditória do mundo a nossa volta” (STEINBERG, 2006, p. 130, tradução minha). Na hermenêutica, a intuição tem papel fundamental na interpretação, o que coincide com o conselho de Costa (2002, p.147) a quem pratica

pesquisa em Educação: “seja um bom detetive e esteja atento a suas intuições”. Isso porque o próprio narrador ou informante precisa evocar uma memória, que é sempre falha e imprecisa, sujeita a seus valores, a sua história, a todo o seu contexto sócio-histórico-cultural, enfim. Conforme Aguiar, a narração

[...] pressupõe sempre dois tempos: o presente em que se narra e o passado em que ocorrem os eventos narrados... A busca do passado, porém, nunca o reencontra de modo inteiriço, porque todo ato de recordar transfigura as coisas vividas. Na épica, como na memória, o passado se reconstrói de maneira alinear com idas e voltas repentinas, com superposição de planos temporais, com digressões e análise. Naturalmente o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente. (AGUIAR, 1998, p.25).

Reitera-se, portanto, a ideia de que a imprecisão da memória é uma constante no caminho do pesquisador que se dedica a coletar narrativas. Além dessa imprecisão, por mais experiente que seja o pesquisador, não se pode negar que seu filtro pessoal, formado por suas próprias experiências de vida, por suas crenças e escolhas, entra em ação, o que torna ainda mais delicado e meticuloso o trabalho da interpretação hermenêutica. É por isso que para Steinberg “toda pesquisa e análise envolve uma variedade de consciências, incluindo a do pesquisador e os valores que residem tacitamente dentro dele” (STEINBERG, 2006, p. 130, tradução minha), o que coincide com o que afirmam Connelly e Clandinin (1995) a respeito da pesquisa científica que percorre a senda da tradição narrativa, quando defendem que a forma como os sujeitos relatam suas vidas é sempre perpassada pela maneira como os pesquisadores narram esses relatos. No mesmo sentido, Poupart afirma que “[...] os ‘informantes’ agem como intérpretes, apresentando diferentes reconstruções parciais e pareceres da realidade [...]; enquanto o pesquisador também procede à sua própria reconstrução da maneira pela qual os primeiros reconstroem a realidade” (POUPART, 2012, p.223).

Além de tomar os aspectos contextuais em conta e lançar seu olhar sobre a formação inicial docente, a Hermenêutica Reconstitutiva tem suas bases teóricas firmemente assentadas sobre a linguagem (DEVECHI e TREVISAN, 2011), o que me aproxima como pesquisador, devido a minha formação como linguista aplicado, deixando-me em situação confortável com a ferramenta. Desta forma, a

Hermenêutica Reconstitutiva constitui-se como um tear perfeitamente adequado para a construção de uma compreensão significativa sobre os processos formativos de professores, permitindo-me transitar pela pesquisa com relativa tranquilidade.

É importante deixar claro, porém, que, ao ser o conhecimento hermenêutico elaborado coletivamente a partir das opiniões e percepções dos envolvidos, é preciso ter-se em conta que se trata de uma construção submetida ao tempo, ao espaço e ao contexto e que, portanto, é provisória e processual. É preciso assumir que toda pesquisa é processo influenciado pela história pessoal, pelo gênero, pela classe social e por todos aqueles elementos que constituem o pesquisador bem como as pessoas que fazem parte da pesquisa. O resultado é caleidoscópico, no sentido de que se constitui no amálgama de um sem número de imagens individualmente criadas e reunidas em um todo coerente, ainda que mutável. Por mais ampla e profunda que seja uma pesquisa, ela nunca estará verdadeiramente finalizada.

Agora que revelei minhas ferramentas e meus mercados e dando cumprimento a um dos princípios fundamentais da Hermenêutica, que é a contextualização do universo de onde os dados são coletados, passo ao próximo capítulo com o objetivo de aprofundar os conceitos em torno da Educação a Distância, procurando elucidar suas origens e características contemporâneas, partindo dos aspectos gerais até chegar a sua inserção na Universidade Federal de Santa Maria.

## CAPÍTULO 2

### SOCIEDADE EM REDE: UMA CRETA PARA MEU LABIRINTO

Ressurgiremos ainda sob os muros de Cnossos  
/E em Delphos centro do mundo  
Ressurgiremos ainda na dura luz de Creta

Ressurgiremos ali onde as palavras  
São o nome das coisas  
E onde são claros e vivos contornos  
Na aguda luz de Creta

Ressurgiremos ali onde pedra estrela e tempo  
São o reino do homem  
Ressurgiremos para olhar para a terra de frente  
Na luz limpa de Creta

Pois convém tornar claro o coração do homem  
E erguer a negra exactidão da cruz  
Na luz branca de Creta.

(Sophia de Mello Breyner Andresen)

Começo este capítulo tomando por empréstimo as palavras da poetisa portuense Sophia de Mello Breyner Andresen, uma apaixonada pela cultura e pela filosofia grega da Antiguidade. Segundo sua crítica, Maria João Reynaud (2005), nesse, como em outros poemas, quer a autora tratar da perenidade da vida, do eterno retorno, da capacidade da natureza, de maneira ampla, e do ser humano, de maneira específica, de se reinventar, ressurgindo ciclicamente, ainda que sob novas formas, numa trajetória espiralada e ascendente.

A poetisa lança mão de uma Creta simbólica, um não-lugar sobre o qual nos reconstituímos e nos transformamos. Aproprio-me de sua engenhosidade poética para situar meu labirinto minótico em uma Creta restaurada e transfigurada. Um não-lugar, mais tempo que espaço, em que as correntes marítimas e os barcos velozes que faziam da antiga Creta uma potência comercial e a alimentavam de informação, moeda valiosa para as estratégias mercantis daquela e de todas as épocas, são substituídas por um oceano de *bits* e *bytes* sobre o qual nós, cretenses contemporâneos, navegamos com nossos *mouses* e *browsers*. Minha Creta é nossa sociedade da informação, a sociedade em rede (CASTELLS, 2005). É sobre essa

Creta e seus cretenses que me debruço nas próximas seções, procurando traçar um amplo panorama que me permita situar de forma mais adequada e contextualizada meu labirinto, a EaD, em especial o Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas da UFSM nessa modalidade.

## 2.1 A Nova Creta

Na Nova Creta, nós, cretenses da era da informação, despertamos todas as manhãs imersos em tecnologia digital. A muitos, o celular ou *smartphone* faz as vezes do despertador. Não raro, é ele também que nos mostra os compromissos diários, a previsão do tempo e, em algumas circunstâncias, até mesmo o cardápio que devemos seguir a cada refeição para mantermos uma dieta saudável. A quantidade de aplicativos digitais incorporados a esse aparelho para, diz-se, facilitar nossa vida é imensa. Mas não apenas aí está presente a tecnologia: na padaria, ao comprarmos o pão, as comandas em que são anotados os itens que adquirimos para que possamos pagar no caixa são digitais e funcionam com código de barras; no posto de gasolina, pagamos com cartão eletrônico e, ao digitarmos nosso CPF na própria máquina do cartão, temos pontos de fidelidade automaticamente creditados, moeda digital que pode ser trocada por mercadorias; se avançamos o sinal vermelho ou a velocidade permitida, atrasados para o trabalho, automaticamente nossa placa é registrada e armazenada em um servidor central, onde o processo de cobrança da multa tem início; no trabalho, o ponto eletrônico e as inúmeras câmeras estrategicamente posicionadas identificam sem perdão nossa presença ou ausência; o contato com amigos e familiares que vivem em lugares distantes nunca foi tão simples: pode-se estar do outro lado do mundo, mas a comunicação, com voz e vídeo, é instantânea. Esse é o mundo em que vivemos, um mundo que se aproxima em muitos aspectos daquilo que autores como Asimov, Clarke, Bradbury e Dick, expoentes da ficção científica, sonharam um dia. É por isso que Feenberg, a exemplo de outros pesquisadores, afirma que “uma compreensão adequada da substância de nossa vida comum não pode ignorar a tecnologia” (FEENBERG, 2010c, p. 137).

Também atento para a importância da tecnologia em nossas vidas e seguindo lógica semelhante à de Feenberg, o sociólogo Manuel Castells relaciona as mudanças pelas quais passa a sociedade moderna com as revoluções tecnológicas em processo:

No fim do segundo milênio da Era Cristã, vários acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado. (CASTELLS, 2005, p.39)

Para o autor, “as mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica” (CASTELLS, 2005, p.40). Essa afirmação coincide com o ponto de vista de outro teórico da sociedade em rede, o filósofo francês Pierre Lévy, para quem a rede mundial de computadores provê uma nova maneira de socialização e de cooperação, a ponto de ser possível pensar-se em uma inteligência coletiva emergindo do mundo digital, cujo objetivo seria “o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas” (LÉVY, 2007, p. 29).

Tanto Castells quanto Lévy, ainda que sob diferentes perspectivas e lançando mão de argumentos bastante particulares, apostam que as tecnologias digitais apontam para a concretização da aldeia global de McLuhan (1972), uma sociedade utópica em que o conceito de família humana se sobreporá à ideia do nacionalismo e dos conflitos dele resultantes. Para o autor, “depois do aparecimento do telégrafo e do rádio, o globo contraiu-se especialmente formando a única e grande aldeia” (MCLUHAN, 1972, p. 270).

Para críticos como Rüdiger (2011), por exemplo, essa é uma visão simplista e quase inocente do papel das tecnologias no mundo atual. A autores como Castells, Lévy e McLuhan, qualifica-os de “prometeicos” ou “tecnófilos”, tendentes a um “otimismo societário, cujo eixo ou referência comum é o processo de desenvolvimento tecnológico próprio à nossa civilização” (RÜDIGER, 2011, p. 51). A crítica de Rüdiger aos tecnófilos exacerba-se ao tratar especialmente de Lévy, a quem atribui a “síndrome de Cândido” (RÜDIGER, 2011, p. 160), por sua alegada semelhança à personagem de Voltaire, incapaz de render-se ao pessimismo, apesar

de todos os “sobressaltos, adversidades e catástrofes” que também estão implicados no avanço tecnológico (RÜDIGER, 2011, p. 160). Talvez a perspectiva de Rüdiger seja rigorosa ao extremo, uma vez que tanto Castells quanto Lévy discutem aspectos negativos vinculados às tecnologias digitais. Ambos, por exemplo, não se furtam a discutir o tema da exclusão digital. De fato, porém, não se pode negar que mesmo quando esses autores apontam possíveis pontos de conflito no que tange às tecnologias digitais, sua crítica é branda e tendente a minorar possíveis impactos negativos.

No outro extremo, ainda sob o ponto de vista de Rüdiger, estariam os “tecnófobos” ou “fáusticos”, uma corrente minoritária. Caracterizar-se-iam pelo pessimismo cultural diante do avanço das tecnologias digitais. São os denunciantes de uma futura sociedade distópica em que as tecnologias farão sucumbir as melhores qualidades humanas. Como expoente dessa corrente, Rüdiger identifica Baudrillard (RÜDIGER, 2011, p.206-210), para quem:

[...] a extensão incondicional do virtual [...] determina a desertificação sem precedentes do espaço real e de tudo o que nos cerca. Isso valerá para as auto-estradas da informação e também para as de circulação. Anulação da paisagem, desertificação do território, abolição das distinções reais. O que até agora se limita ao físico e ao geográfico, no caso de nossas auto-estradas, tomará toda a sua dimensão no campo eletrônico com a abolição das distâncias mentais e a compressão absoluta do tempo. [...] Estamos apenas na aurora do processo, mas os dejetos e os desertos já crescem muito mais rápido do que a própria informática. Os dois universos, mesmo literalmente separados entre eles, são igualmente exponenciais. Tal distorção não cria, porém, nova situação política de verdadeira crise, pois a memória apaga-se ao mesmo tempo que o real. Ela é apenas virtualmente catastrófica. (BAUDRILLARD, 2005, p.17-18)

Em sua análise sobre as teorias da cibercultura, Rüdiger ainda procura apontar autores que, sob sua perspectiva, teriam uma visão mais equilibrada a respeito da influência das tecnologias na sociedade atual. Entre os nomes que menciona, sobressai-se o de Andrew Feenberg, titular da cadeira de Filosofia da Tecnologia da Escola de Comunicação na Universidade Simon Fraser, em Vancouver, no Canadá, para quem, segundo ele, a “humanidade não tem porque se voltar contra a tecnologia, embora também não tenha motivos para abraçá-la incondicionalmente” (RÜDIGER, 2009, p.66). Nisso, o autor coincide com outros críticos da cibercultura, como Novaes e Dias:

[...] segundo uma orientação disciplinar próxima à da Filosofia da Tecnologia, Andrew Feenberg (1999; 2002) explora uma linha de argumentação radical - no sentido etimológico original, de ir à raiz da questão - que nos leva a uma agenda propositiva e concreta sobre como aqueles que advogam a necessidade de uma tecnologia alternativa deveriam atuar no sentido de potencializar seu desenvolvimento e sua crescente adoção. [...] Feenberg, pautando-se principalmente na interpretação do construtivismo, e insatisfeito com a visão pessimista da Escola de Frankfurt de que *só um deus pode nos salvar da catástrofe tecnocultural* que a tecnologia capitalista tende a provocar, formula o que ele chama de Teoria Crítica da Tecnologia. (NOVAES e DIAS, 2009, p.39-40)

No mesmo sentido, Neder esclarece que

[...] a obra de Feenberg é significativa por duas razões centrais. Com base nos estudos construtivistas contemporâneos elaborou uma filosofia que tem implicações com a ação social e política, cultural e político-cognitiva numa sociedade dita do conhecimento. Esta filosofia nos convida a sermos capazes de reintegrar valores esquecidos ou desprezados à cesta de valores da tecnologia convencional dentre a maioria dos artefatos e sistemas com os quais convivemos ou dos quais dependemos. (NEDER, 2009, p. 11)

Faço esta comparação entre os críticos da cibercultura, com base principalmente em Rüdiger, a fim de deixar claro que há opiniões de todo tipo a respeito da influência das tecnologias, em especial as digitais, em nossas vidas. Encontramos desde os imitadores do Quixote cervantino, que em febril descompasso com a realidade brandem suas lanças com a intenção de derrubar os moinhos do progresso, até os adoráveis, mas não menos perigosos, teóricos da linha Poliana Moça, tão ávidos por ver o lado bom da tecnologia que se tornam cegos a suas nuances menos desejáveis.

Ao ler a obra de Feenberg, entretanto, parece-me, como parece aos pesquisadores antes citados, que em suas reflexões podemos encontrar o rechaço contundente aos extremos do branco e do preto. O filósofo aceita e compreende que, como em tudo no mundo que nos rodeia, a realidade é composta por uma infundável palheta de tons de cinza e é preciso estar atento ao bem do mal e ao mal do bem, conduzindo nossa visão da Nova Creta por uma crítica que não se paute

pela excessiva empatia, mas que tampouco demonize a sociedade em rede. Convenci-me de que Feenberg poderia trazer-me respostas equilibradas e valiosas sobre a postura da sociedade diante do avanço tecnológico ao ler, entre outras tantas passagens, sua análise sobre os efeitos nocivos da poluição causada pelos automóveis e a necessidade de uma ação concreta dos envolvidos, no sentido de assumir responsabilidades e conduzir a tecnologia para um caminho produtivo para a espécie humana, como segue:

[...] controles de poluição foram vistos como caros e improdutivo por aqueles com poder de executá-los, até que processos político-democráticos puseram em pauta o problema, fazendo emergir protestos das vítimas, as quais, legitimadas por advogados, evidenciaram seus interesses, externando-os. Somente então tornou-se possível levantar um assunto de interesse social, que incluía ricos e pobres, e resultaria em reformas necessárias. Tudo isso forçou finalmente novos *designs* do automóvel e de outras fontes de poluição, tomando por base a saúde do ser humano. Esse é um exemplo da evolução de uma política de *design* que resultou em um sistema tecnológico mais holístico. (FEENBERG, 2010c, p. 137)

Esse tipo de análise permeia toda a obra de Feenberg: por um lado, exemplifica situações em que o avanço tecnológico é ou pode ser prejudicial à sociedade, por outro, defende ações concretas para que esses mesmos avanços tecnológicos sejam adaptados, transformados e passem a servir-nos de maneira mais produtiva e sem demasiados danos colaterais. Nesse sentido, não poupa críticas tanto aos que veem as tecnologias como uma panaceia como àqueles que a percebem como um obstáculo à existência humana, lutando por estabelecer uma percepção equânime do mundo contemporâneo:

A teoria crítica da tecnologia sustenta que os seres humanos não precisam esperar um Deus para mudar a sua sociedade tecnológica em um lugar melhor para viver. A teoria crítica reconhece as consequências catastróficas do desenvolvimento tecnológico ressaltadas pelo substantivismo, mas ainda vê uma promessa de maior liberdade na tecnologia. O problema não está na tecnologia como tal, senão no nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano da tecnologia. (FEENBERG, 2010b, p.48)

O autor investe de maneira particularmente dura contra os teóricos que pregam um determinismo tecnológico pautado no princípio de que as tecnologias

digitais são sistemas de dominação contra os quais os dominados ou excluídos não podem lutar.

[...] a maioria dos teóricos da modernidade negligencia os esforços e as inovações dos usuários engajados em se apropriarem do meio para a criação de comunidades *on-line* ou para inovações educacionais legítimas. Ignorar ou não admitir estes aspectos da informatização é retroceder a um determinismo relativamente disfarçado. (FEENBERG, 2010c, p. 141)

Nesse sentido, Heidegger é um dos pensadores que mais sofreu críticas de Feenberg:

Minha queixa mais básica sobre Heidegger é que ele mesmo adota, inadvertidamente, o ponto de vista estratégico da tecnologia, a fim condená-la. Ele a vê, exclusivamente, como um sistema de controle e negligencia o seu papel na vida dos que são subordinados. (FEENBERG, 2010c, p.136)

O que torna ainda mais relevante a obra do pesquisador de Vancouver no contexto desta pesquisa, entretanto, é seu forte vínculo com a Educação. Atento aos movimentos da tecnologia na sociedade em rede, Feenberg debruça-se de maneira especial sobre os efeitos das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem. Sua reflexão sobre a crítica de Platão ao advento da obra escrita no ensino permite um claro entendimento a respeito de sua posição sobre o tema:

Platão sustenta que a tecnologia da escrita tem o poder de destruir o relacionamento que deve unir professor e estudante. Tecnologia em formato de escrita é a inimiga do toque humano, uma posição familiar das críticas à vida moderna. Com que frequência ouvimos que a tecnologia aliena, “enquadra” e desumaniza, que sistemas tecnológicos entram nas relações humanas, despersonalizando a vida social e neutralizando suas aplicações normativas? Poderia o preconceito humanístico contra o computador ser semelhante ao de Platão com relação à escrita? Ironicamente, Platão usou um texto escrito como veículo para sua crítica à escrita, estabelecendo um precedente que continuamos a seguir hoje em dia em debates sobre tecnologia educacional: a maior parte dos ataques vociferantes sobre a imprensa digital circula na Internet. (FEENBERG, 2010a, p. 184)

Com o intuito de elaborar uma compreensão mais ampla e equilibrada dos processos pelos quais passa nossa sociedade, particularmente no campo da Educação, diante dos avanços tecnológicos que experimentamos hoje, retomarei o

pensamento de Feenberg em alguns momentos. Não me furtarei a utilizar-me de outros autores, evidentemente, mas procurarei em Feenberg uma âncora que não me deixe à deriva frente a perspectivas extremas diante das tecnologias, sejam elas otimistas ou pessimistas. Penso que a percepção equânime deste pesquisador pode ajudar a reconhecer ruas e vielas da Nova Creta e a compreender os movimentos humanos sobre seus caminhos sem tantos sobressaltos.

Assim, uma vez delineados os espaços e horizontes da Nova Creta, passo agora a caracterizar os habitantes dessa sociedade digital, explorando conceitos como Homo zappiens e ciborguização.

## **2.2 Os neocretenses**

Se vieram do Egito ou da Ásia, paira ainda a dúvida entre arqueólogos e historiadores. O certo é que a civilização minoica ou cretense foi iniciada por navegadores que se atreveram a desbravar o Mar Egeu e depararam-se com a ilha que tornar-se-ia, em um primeiro momento, seu posto avançado, e logo a colônia que serviria de berço à civilização grega e faria florescer culturalmente toda a Europa (MONTANELLI, 2009, p.17).

Com base nas informações dadas pelo historiador Indro Montanelli e ao realizar um pequeno exercício de imaginação podemos “ver” os primeiros colonos tomando posse da terra e fazendo dela seu lar, arando, construindo. Alguns dos primeiros navegadores, claro, não quiseram firmar ali suas raízes. A nostalgia do solo *mater* os fez retroceder, deixando para trás um mundo de possibilidades em troca da tranquilidade do conhecido. Os colonos que ficaram, porém, adaptaram-se ao novo ambiente e criaram as estruturas necessárias para que uma nova e diferente sociedade brotasse. Seus filhos, nascidos na ilha, só viriam a conhecer suas origens distantes pelos contos e pelas lendas narradas pelos mais velhos. Para eles, a terra nova de seus progenitores era o ambiente natural; seus relevos, suas águas e matas tornavam-se para os jovens nativos ainda mais familiares que para seus pais. Creta estava naturalizada como sua pátria.

Ainda ao trilhar a senda das metáforas, podemos pensar os colonos e desbravadores que chegaram a Creta encarnados sob a pele dos jovens empreendedores que, espalhados pelo mundo, criaram verdadeiros impérios em torno das tecnologias digitais, sendo os exemplos mais notórios os “piratas” do Vale do Silício, na Califórnia: Steve Jobs, Steve Wosniak, Bill Gates e Paul Allen, os garotos que com grandes ideias e pouco dinheiro construíram a Apple e a Microsoft. Esses jovens revolucionaram a microinformática e deram os primeiros passos para que chegássemos ao mundo digital como o conhecemos.

Muitos dos jovens de sua geração não se interessaram pela revolução – até certo ponto silenciosa – que estava eclodindo. Mesmo mais tarde, avançando pela década de 1990 e aportando nos anos primeiros do século XXI, seguiram e seguem existindo os que se recusam a se render ao avanço das tecnologias digitais. Esse fenômeno acontece com intensidade considerável, por exemplo, no ambiente escolar, em que há professores que se negam a se adaptar a essas novas ferramentas de interação e, não raro, proíbem os alunos de utilizá-las, da mesma maneira como o livro foi alvo de críticas e protestos por parte de alguns professores durante o século XIX (PAIVA, 2009; VEEN e VRAKING, 2009; COBO e MORAVEC, 2011; KHAN, 2013; PILETTI, 2013). Esses são os que se negaram a tomar as embarcações que seguiram para Creta ou que, ainda que tenham tocado o solo virgem, optaram por dar-lhe as costas e retornar ao conhecido local de conforto, a terra originária – o mundo analógico.

Há, entretanto, os que aspiravam novos ares, mas, escravos que eram, atados às correntes da miséria, viram-se impedidos de dar o passo almejado. O convés da embarcação que singraria novos mares em busca de novas terras lhes foi negado. Esses são os excluídos digitais. São pessoas que de alguma forma têm interesse nessas tecnologias, mas, devido a sua condição sócio-econômico-cultural, veem-se alijados desse admirável mundo novo. Para Warschauer (2006), é importante ter em conta que inclusão digital não significa a mera presença física de um computador e de conexão à internet, ainda que isso seja fundamental, mas implica “questões de conteúdo, língua, educação, letramento ou recursos comunitários ou sociais” (p.21). Para o pesquisador, a “TIC não existe como variável externa, a ser introduzida a partir do exterior, para provocar certas consequências.

Ao contrário, está entrelaçada de maneira complexa nos sistemas e nos processos sociais” (WARSCHAUER, 2006, p.23).

Seguindo o exemplo de Jobs e Gates, por outro lado, muitos cederam ao fascínio do novo mundo, aportando na terra desconhecida e tornando-se os primeiros imigrantes. A Nova Creta não é seu mundo de origem. São pessoas que cresceram, que amadureceram junto com as tecnologias digitais e, gradativamente, foram se adaptando. São os Imigrantes Digitais de Marc Prensky (2010, 2011). Hoje, muitos desses imigrantes estão tão integrados à nova sociedade em rede que passaram a ser definidos dentro de um novo paradigma: o da ciborguização.

De acordo com autores como Haraway (1991), Chislenko (1995) e Clark (2003), é apenas natural que a integração entre o ser humano e as novas tecnologias vá se tornando gradativamente mais profunda, a ponto de ficarem cada vez mais tênues os limites entre humanidade e tecnologia. Miguel Nicolelis, por exemplo, neurocientista brasileiro vinculado à Duke University, tem realizado pesquisas com objetivos ambiciosos, como tentou demonstrar na abertura da Copa 2014 ao divulgar para o mundo uma pessoa paraplégica dando alguns passos com o apoio de um exoesqueleto de alta tecnologia. Caso seus esforços sigam obtendo resultados positivos, é bem provável que em poucos anos seja possível ver tetraplégicos se movimentando através de próteses comandadas por chips implantados no cérebro, pessoas com paralisia cerebral sendo reabilitadas, entre outras revoluções (NICOLELIS, 2011). No processo de nos tornarmos cada vez mais máquinas, pelo que se pode depreender desses autores, estaríamos, na verdade, nos humanizando mais, uma vez que a ciborguização rompe barreiras e cria condições mais igualitárias entre as pessoas.

Extrapolando os avanços em torno das próteses motoras, em um exercício de futurologia, Kurzweil projeta para 2099 que o “[...] pensamento humano está se fundindo com o mundo da inteligência de máquina que a espécie humana inicialmente criou” (KURZWEIL, 2007, p. 316). É uma ideia que nasce do princípio da inteligência coletiva de Lévy e que, de alguma maneira, já experimentamos hoje, “[...] uma inteligência distribuída por toda parte” (LÉVY, 2007, p. 28), no fundo, uma “coordenação das inteligências em tempo real” (LÉVY, 2007, p. 29), cuja integração só é possível graças à rede mundial de computadores, algo que Shirky (2011) chama de “cultura da participação”.

O ciborgue, diríamos, adaptativo nasceu antes da revolução digital da década de 1990, porém, por mais bem integrado que esteja à nova terra, não apresenta as mesmas habilidades dos nativos neocretenses, a quem poderíamos chamar ciborgues plenos ou Homo zappiens. Esse último termo foi cunhado pelos pesquisadores holandeses Wim Veen e Ben Vrakking para caracterizar a geração nascida em meados dos anos 1990 (VEEN e VRAKKING, 2009). “Zappiens” deriva do termo *zapping*, o ato de mudar incessantemente de canal diante da televisão com o controle remoto. Ao cunhar esse termo, os pesquisadores criam uma metáfora que faz referência a algumas características que eles identificam como próprias desses jovens:

1. Habilidades icônicas: percepção do mundo extremamente ligada ao sentido da visão, imagética muito mais que textual. Segundo os autores, isso explicaria por que essa geração é muito mais voltada a resolver problemas por tentativa e erro, por exemplo, aprendendo a usar aparelhos e jogos sem ler manuais.
2. Multitarefas: não raro, são capazes de teclar, ouvir música e falar no celular ao mesmo tempo. Ainda assim, conseguem selecionar as informações num átimo de segundo e resolver adequadamente cada uma das múltiplas atividades que estão realizando.
3. Aproximação não-linear: sua capacidade de chegar a resultados foge do esquema linear próprio da geração anterior. Não necessitam, por exemplo, elaborar cálculos complexos para obter determinados resultados, sendo capazes de chegar aos resultados por meios mais criativos. É como se pensassem em formato hipertexto, saltando entre as informações e selecionando rapidamente as mais adequadas para chegar a um objetivo.
4. Colaborativos: apesar de alguns autores indicarem que esta é uma geração individualista e isolacionista, Veen e Vrakking sugerem que seus representantes são mais colaborativos que a geração anterior, com a diferença de que sua interação, em geral, se dá por meios tecnológicos, online. Ainda assim, são capazes de compartilhar descobertas e conteúdos rapidamente, além de produzir conhecimento de forma cooperativa.

5. Aprendizagem por pesquisa e por jogos: diferente da geração anterior, acostumada com um sistema educativo tradicional em que o professor em geral ditava e explicava os conteúdos, esta é uma geração inquieta, que prefere construir seu próprio conhecimento por meio da pesquisa e de jogos.

Outros autores corroboram os achados dos pesquisadores holandeses. Johnson (2005) batiza de Curva do Dorminhoco sua teoria de que seriados de TV, desenhos animados, jogos de computador e outros recursos midiáticos considerados por muitos como lixo cultural, na verdade têm produzido jovens mais inteligentes, com raciocínio mais rápido e objetivo. O nome Curva do Dorminhoco deriva do filme *O Dorminhoco* de Woody Allen, em que o protagonista acorda em 2173 e seus anfitriões, durante uma conversa, ficam estupefatos ao descobrir que em nossa época cigarros, frituras e doces são considerados ruins para a saúde, conceito superado naquela sociedade futurista imaginária.

Independente dos conteúdos ou das histórias, Johnson lembra que muitos seriados, como *Lost*, *Plantão Médico* e *24 Horas* contêm estruturas narrativas complexas, com dramas que seguem múltiplas linhas de desenvolvimento. Para acompanhar, o telespectador precisa exercitar habilidades como atenção, paciência e retenção de informações. O mesmo se daria com jogos de videogame, desenhos animados como o dos *Simpsons* e outros produtos da cultura pop. Crescendo num ambiente repleto deste tipo de informação, com acesso rápido a uma gama variada desses produtos midiáticos, os jovens da atual geração desenvolveriam características cognitivas muito específicas, tornando-se ainda mais inteligentes que os da anterior (JOHNSON, 2005). São constatações semelhantes às do pesquisador Marc Prensky, que, atribuindo aos jovens, características semelhantes às propostas por Veen e Vrakking, cunhou o termo Nativo Digital (2010, 2011).

Shirky parece sintetizar adequadamente a diferença das relações que estabelecem os ciborgues adaptativos e os ciborgues plenos com o mundo digital:

As oportunidades diante de nós [...] são gigantescas; o que fazemos com elas será determinado em grande parte pela forma como somos capazes de imaginar [...]. Para aqueles de nós com mais de quarenta anos, exercer esse tipo de imaginação requer um esforço consciente, porque é muito

diferente de quando éramos pequenos [...], preciso ver o mundo através dos olhos dos meus alunos, ouvi-los falar [...]. Isso me dá uma noção de como o mundo aos 25 anos é visto, e ele parece muito diferente (e na maioria das vezes melhor) do mundo em que cresci. Mas o potencial para uma mudança realmente radical pode ser ainda mais bem ilustrada através dos olhos das crianças. [...] Crianças de quatro anos, com idade suficiente para começar a absorver a cultura em que vivem, mas com pouca consciência de seus antecedentes, não precisarão, mais tarde, perder tempo tentando desaprender as lições [...]. Compreenderão simplesmente que a mídia inclui possibilidades de consumir, produzir e compartilhar lado a lado, e que essas possibilidades estão abertas a todos. (SHIRKY, 2011, p.187-188)

Nem todos são tão otimistas, entretanto. Howard Gardner e Katie Davis (2014) ao discutir as características do que chamam Geração App apontam para uma tendência à busca de soluções pré-fabricadas, o que corresponderia a uma quase ausência de criatividade por parte desta geração na resolução de problemas. Também indicam aspectos como dependência de aplicativos online, estabelecimento de identidades superficiais e de relações interpessoais pouco significativas. Palfrey e Gasser (2011), por sua vez, apropriando-se do termo de Prensky, abordam várias facetas do Nativo Digital, procurando mostrar os dois lados de sua identidade, ao mesmo tempo rica e frágil, segundo os autores. Demonstram como esses jovens podem ser inovadores, criativos em sua expressão, capazes de engajamento e ativismo em questões políticas e humanistas, mas também podem ser atores em casos de violência, como no cyberbullying, e podem ser superficiais e levianos em suas postagens nas redes sociais.

Essas, portanto são algumas das características inerentes aos habitantes dessa Nova Creta. De todos os modos, como em qualquer época, somos criaturas complexas, profundamente tocadas pelo mundo a nossa volta, de uma ou de outra maneira, reagindo ou entregando-nos às tecnologias digitais, ou mesmo buscando com elas uma relação equilibrada.

Agora que temos um vislumbre de quem são esses neocretenses e de seu relacionamento com o mundo digital, na próxima seção procurarei traçar um breve panorama da Educação hoje e discutirei como ela dialoga com os Homo zappiens e com as tecnologias digitais.

### 2.3 A Educação perplexa

“Anjos e mensageiros de Deus, defendei-nos!” (SHAKESPEARE, 2012 p. 33) brada o príncipe Hamlet da Dinamarca, na peça homônima do célebre escritor inglês, em estado de total estupefação ao ver o inusitado fantasma de seu pai, morto há não muito. Como seus companheiros de vigília, traria, sem dúvida, os “olhos esbugalhados de surpresa e medo” (SHAKESPEARE, 2012, p. 25). Essa perplexidade shakespeariana parece simbolizar de forma adequada o estado de choque em que a Educação se encontra ao deparar-se com o Homo zappiens e a sociedade em rede. Para Maciel, Nogueira e Cechin (2013, p. 89), o problema, em parte, reside no fato de que o “professorado atual é moderno, porém os alunos de agora são pós-modernos, muitos deles ‘nativos digitais’”, o que provocaria “desencontros entre os professores e os seus alunos”. O que fazer diante disso e de todos os outros problemas que se apresentam? Que modelo seguir? Ou ainda: há um modelo a seguir diante de tantas e tão velozes transformações pelas quais a sociedade e o próprio ser humano passam no presente momento histórico?

Freire (2011a), ainda no período de passagem da ditadura militar para o governo democrático, sinalizava que a sociedade brasileira estava em trânsito e que isso afetaria e, de fato, estava afetando a Educação. Defendia com veemência que não se podia conceber uma educação ditatorial, com um professor detentor de toda a sabedoria emanando conhecimento. O processo de transição assinalado por Freire, porém, parece ainda não ter encontrado um termo. Antunes, por exemplo, insiste em que a Educação se mantém, em grande medida, em um processo de estagnação do qual não consegue sair, reprisando diuturnamente os incansáveis *ontens*, apesar do avanço das tecnologias.

O professor era o centro do processo de ensino e o aluno apenas um receptor de saberes, que, aula a aula, ia acumulando. Quem não acumulava o suficiente poderia ser corrigido com um castigo ou uma reprovação. Pena que ainda existem aulas ministradas dessa forma. Há trinta anos não havia celular, os computadores não eram o que hoje são e uma simples viagem de São Paulo a Ubatuba não demorava menos que seis horas. Nesses trinta anos o mundo mudou, a medicina evoluiu, a tecnologia avançou, os transportes se aceleraram. Mas ainda existem aulas em que o professor é o centro do processo de aprendizagem. (ANTUNES, 2010, p.15-16)

Isso coincide com a análise de Kenski:

Tradicionalmente, a aprendizagem de informações e conceitos era tarefa exclusiva da escola. [...] O espaço e o tempo de ensinar eram determinados. [...] As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo. [...] Velocidade. Esse é o termo-síntese do *status* espaço-temporal do conhecimento na atualidade. (KENSKI, 2012, p.30)

Evidentemente, como pesquisadores e educadores, precisamos estar atentos à maneira como essas inovações interferem concretamente na Educação. É preciso que nos perguntemos continuamente se a inserção da tecnologia digital pode ocasionar uma mudança de fundo ou se é simples maquiagem para o que já está posto. Transpor aulas “analógicas” para um ambiente virtual não pode jamais ser suficiente. Mudar simplesmente por mudar é temerário. Mudar porque é “preciso” incluir tecnologias digitais na sala de aula é uma falácia. Sobre isso, Nóvoa adverte:

Em pedagogia, a moda significa quase sempre... a vontade de mudar para que tudo fique na mesma! Ora, neste mundo marcado pela velocidade das comunicações e da disseminação das ideias, neste mundo invadido por uma inflação tecnológica sem precedentes, é preciso que os professores aprendam a cultivar um ceticismo saudável, um ceticismo que não é feito de descrença ou de desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto. A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal. (NÓVOA, 1994, p.9)

Uma mudança de fato pode ser associada ao uso das tecnologias digitais na sala de aula. Tudo indica mesmo que deve estar. Mas isso não é tudo. A Educação carece de uma nova face. O quadro geral assinala que a Educação precisa de uma reestruturação desde suas raízes, porém os educadores parecem ainda estar perplexos diante da nova realidade da sociedade em rede. Sua perplexidade, contudo, em geral não origina indignação: é uma perplexidade que paralisa. Segundo Arroyo (2011, p. 181), “estamos em um momento de incertezas, em que as certezas que tínhamos sobre nosso papel perdem força”. E completa: “A impressão que temos é que os professores estão passando por uma sensação de ameaça” (ARROYO, 2011, p.84).

Para muitos, esse é o reflexo de uma crise (FORQUIN, 1993; ESTEVE, 1995; NÓVOA, 1995; ARENDT, 2005; SANTOS, 2007), um processo no qual a Educação submergiu há décadas e do qual não consegue se reerguer. Barcelos, porém, é um dos representantes de um grupo de pesquisadores que descarta a ideia de crise, apostando no conceito de que o problema é muito mais profundo, chegando às próprias estruturas. Para ele

[...] a educação escolar brasileira não está passando por uma crise como tanto se escuta e se lê quase que diariamente. [...] Se fosse uma crise já teria passado, já deveria ter sido resolvida. Superada. Algo que se prolongue e que se estenda por tanto tempo, como o cenário que estamos vivendo na educação, não pode ser denominado crise. [...] Resumindo: a crise é sempre passageira. [...] O que está acontecendo de ruim com a educação no Brasil é um problema que vem de muito tempo, remonta ao tempo do Brasil Colônia do Império Português. [...] Assim, a nossa situação de precariedade na educação escolar é uma decorrência do modelo, ou melhor, dos modelos que foram adotados desde este período até os dias atuais. (BARCELOS, 2013, p.10-11)

A respeito deste modelo ou modelos, Khan, embora discuta a educação nos Estados Unidos, traz contribuições importantes que dialogam perfeitamente com os pesquisadores que tratam da educação em nosso país. Segundo o autor:

Assim é o modelo básico – esquematicamente simples na forma de mascarar, ou até mesmo negar, as infinitas complexidades de ensinar e aprender. Com todas as suas falhas, porém, ele tem uma enorme vantagem sobre todos os outros possíveis métodos de educação: *ele está aí*. Em funcionamento. É estável. A tendência é acreditar que ele *precisa* estar aí. (KHAN, 2013, p. 71)

E há ainda aqueles que, como Ferrarezi Jr., são mais contundentes em sua crítica:

Uma sala de aula brasileira típica é, hoje, um ambiente torpe e entorpecedor: é proibido rir, é proibido chorar, é proibido falar, não faz falta ouvir, não é preciso ter coração nem cérebro, é proibido ser humano! É como se todos desempenhassem papéis de um teatro sem nexos e sem fim, em que o que você é e o que eu sou são “detalhes” que simplesmente não interessam! Essa impessoalidade ridícula matou o prazer e o respeito de nossos alunos pela escola e de nossos professores por seu ofício. Quem foge à regra é tomado como doido. [...] O fato é que nossa escola precisa ser encarada de outro ponto de vista. [...] O que interessa é que existe uma

necessidade urgente de repensar a escola como parte de nossa vida. A necessidade de mudar o próprio conceito do que é uma “escola”. Isso implica a obrigatoriedade de juntar a vida com a escola, a necessidade de trazer o mundo para dentro da escola. (FERRAREZI JR., 2014, p. 107-108)

Em meio à sujeição ao modelo vigente e à perplexidade geral, iniciativas como a da Escola da Ponte tornam-se delicados exemplos de como valorizar o ser humano, alunos e professores, a fim de estabelecer uma nova lógica na Educação. Trata-se de uma escola sem paredes, em que estudantes de diferentes níveis estudam juntos, ajudando-se mutuamente e com o apoio dos professores. Os alunos são protagonistas em seus próprios processos individuais de aprendizagem, apropriando-se, inclusive, mas não exclusivamente, das tecnologias digitais que lhes são facilitadas no espaço de aula. A comunidade local é chamada a colaborar, compartilhar seus conhecimentos e experiências, e aprender também. No Brasil, o idealizador da Escola da Ponte, José Pacheco, deu início ao Projeto Âncora, fundando uma escola similar em Cotia, no interior de São Paulo.

Outro empreendimento interessante é o Projeto Gente, estabelecido pelo governo da cidade do Rio de Janeiro na Escola Municipal André Urani, localizada na comunidade da Rocinha. “Gente” é acrônimo de Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais. O objetivo do projeto é colocar o aluno no centro do processo educacional, com condições de escolher os rumos de seu aprendizado por meio de um currículo expandido, com projetos transdisciplinares e uso abundante de tecnologias educacionais. Trata-se de um programa piloto em contínua avaliação e remodelação. A intenção da municipalidade é expandir o projeto a outras escolas tão logo sua estrutura tenha sido testada e assuma contornos mais bem delineados (PROJETO GENTE, online).

Novas iniciativas com o mesmo viés começam a surgir em outras cidades do território brasileiro. Seu princípio básico é a preocupação com o ser humano, afinal, alunos e professores são, antes de tudo, isso: humanos (PACHECO, 2008; PACHECO e PACHECO, 2013). Nesse viés, esses projetos que fogem do modelo estabelecido coincidem com a preocupação de Arroyo:

As instituições, os métodos e os conteúdos, os rituais e as normas que são mediadores deste diálogo, convívio e encontro de gerações, roubaram a centralidade dos sujeitos e passaram a ser o centro do imaginário social

sobre a educação. É necessário recuperar os sujeitos tão centrais nas matrizes mais perenes da teoria pedagógica. (ARROYO, 2011, p.10)

Apesar dessas iniciativas quase insulares, a preocupação com a estrutura profunda da Educação permanece. Entre tantas dúvidas arraigadas e viradas possíveis, educadores atentos às transformações sociais, de alguma forma vinculados às pesquisas sobre tecnologias digitais, como Paula Sibilia, alertam que “O ponto crucial do problema parece residir, justamente, nessa incongruência entre o que as crianças e os jovens contemporâneos são e o que as instituições educativas esperam deles” (SIBILIA, 2012, p. 78). Preocupada com a escola do confinamento, assim como Nóvoa, quer deixar claro que não basta introduzir as tecnologias nas escolas: é preciso muito mais...

[...] como se supõe que teria escrito Montaigne há quatrocentos anos, ‘a criança não é uma garrafa a ser enchida, mas um fogo que é preciso acender’. [...] para consumir esta meta, será necessário transformar radicalmente as escolas, e para isso não basta dar o vertiginoso primeiro passo que consiste em desativar o confinamento mediante a irrupção das novas tecnologias. Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam. [...] De que se trata, então? De reinventá-la como algo ainda impensável. Nada simples, sem dúvida, mas é este o tipo de combate pelo qual vale a pena nos batermos. (SIBILIA, 2012, p. 211)

Esse, portanto, parece ser o panorama geral da Educação: muito há ainda a ser feito, mas a perplexidade geral diante das velozes e profundas transformações sociais por que estamos passando parecem paralisar-nos. E isso não afeta apenas a escola, como instituição de Ensino Básico: essa situação de perplexidade atinge de forma contundente também a Educação Superior. Se a estupefação na escola permanece, em alguma medida é porque a formação que os professores que lá estão, dada nas universidades, não consegue corresponder às necessidades da sociedade atual. Pensando nessa formação universitária de maneira geral e especialmente no trabalho de formação de professores, Boaventura Santos alerta:

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O

desassossego resulta de uma vivência paradoxal: [...] a vertigem da aceleração é também uma estagnação vertiginosa. (SANTOS, 2002, p.41)

Esse desassossego, em parte, tomou uma forma palpável quando a Educação a Distância se tornou projeto nacional. Naquele momento, a Universidade foi jogada em meio ao vendaval das mudanças representadas pelo desenvolvimento tecnológico pelo qual a nossa sociedade passa neste momento histórico. A comunicação rápida e a possibilidade de levar educação superior a rincões onde teoricamente seria impossível fundar um campus universitário levaram a administração pública federal a aplicar pesados investimentos na compra de equipamentos e na capacitação de professores para trabalhar com a EaD.

Para Moore e Kearsley (2010, p. 311-330), a Educação a Distância não pode ser desvinculada das mudanças por que passa a nossa sociedade em rede. Seria impossível, para eles, que todas as mudanças tecnológicas não afetassem a sociedade e, conseqüentemente, a Educação. Sob seu ponto de vista, portanto, o surgimento e a expansão da EaD não são mais que o processo natural originado do avanço tecnológico e de nossa ciborguização. Meu labirinto, assim, para esses teóricos, torna-se algo inerente, inseparável e natural na Nova Creta em que vivemos, apesar de toda a perplexidade. Para entender um pouco melhor esse labirinto, porém, na próxima seção procuro descrever como ele surgiu e se organizou no mundo, para, logo, discutir sua presença de maneira mais detalhada no Brasil e na Universidade Federal de Santa Maria.

## **2.4 EaD: do mundo para Santa Maria**

A Educação a Distância não é algo novo. Para Hugo Fontana, trata-se de uma “vetusta senhora” (2013, p.14). Mattar (2011, p.4), por sua vez, permite-nos um vislumbre dessa longa história. Para ele, é possível dividir a Educação a Distância em três gerações:

1. cursos por correspondência;
2. novas mídias e universidades abertas;

### 3. EaD online.

A primeira geração teria surgido em meados do século XIX, com o avanço dos meios de transporte e do sistema de correios e, conforme Mattar, no Brasil teria tomado força substancial ao longo do século XX, com instituições como o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941) oferecendo, sobretudo, cursos técnicos e profissionalizantes de eletricidade, eletrônica, desenho, corte e costura etc. A segunda geração de Mattar corresponde ao surgimento de “novas mídias” ao longo do século XX: televisão, rádio, fitas de áudio e vídeo etc. O autor coloca como exemplo, também no Brasil, os Telecursos transmitidos pela TV aberta já nos anos 1970, que funcionavam como programas de educação supletiva (MATTAR, 2011, p.62). Nesta mesma época, conforme o autor, surgem pelo mundo as Open Universities (Universidades Abertas), adotando sistemas de ensino e aprendizagem a distância que aproveitavam as mídias disponíveis e que foram evoluindo junto com as tecnologias de informação e comunicação até construir a terceira geração, que corresponde ao sistema que temos atualmente: cursos de nível superior mediados por computador, com amplo uso da internet e com aulas desenvolvidas sobre o suporte de um ambiente virtual de aprendizagem, software com inúmeras ferramentas voltadas para a elaboração de aulas e interação entre grupos.

Moore e Kearsley (2007) fazem cinco divisões, separando a segunda geração de Mattar em três momentos: ensino por rádio e TV, ensino após as Universidades Abertas e ensino via teleconferência, para só então agregar a geração de ensino mediado por computador. Outros autores, como Dias e Leite (2010), também tratam de cinco gerações, mas sempre é possível encontrar diferenças entre as concepções geracionais de cada autor. Apesar de diferentes nomenclaturas, porém, a ideia geral persiste, desenvolvendo-se as gerações junto com os avanços tecnológicos.

Ainda para Moore e Kearsley, são vários os fatores que têm levado governos do mundo todo a investir pesadamente em Educação a Distância. Entre eles, a nivelção de desigualdades entre grupos etários e sociais, a possibilidade de uma melhor conciliação entre estudo, trabalho e vida familiar, a ampliação e melhoria da qualidade das estruturas educacionais existentes, o atendimento a públicos-alvo específicos etc. (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 8).

No Brasil, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), publicada em 1996, deu os primeiros sinais de abertura para a regulamentação da educação a distância (BRASIL, 1996). Entretanto, foi apenas com a publicação do Decreto 5773 de 2006 que as normas da Educação a Distância tornaram-se mais claras, o que inclui a necessidade de atividades presenciais, como avaliações, estágios, defesas de trabalho de conclusão de curso e atividades de laboratório. Mais tarde, esclareceu-se que a avaliação deve ser presencial em pelo menos cinquenta por cento mais um de seu valor total, podendo o restante ser realizado por meio de atividades a distância (BRASIL, 2006a).

A essa altura, muitas universidades, especialmente particulares, já vinham há algum tempo desenvolvendo iniciativas em torno da EaD mediada por computadores e internet e, de fato, careciam de uma legislação que tornasse o sistema e suas exigências mais claros. Após a normalização da Educação a Distância, o Governo Federal publicou, também em 2006, o Decreto 5800, que daria origem a um sistema nacional de Educação a Distância seguindo os moldes das Universidades Abertas já existentes em muitas partes do mundo e que seria batizado de Universidade Aberta do Brasil. Seguiu, sobretudo, alguns princípios básicos da Open University britânica, com variações e adaptações para atender a um país gigantesco e economicamente emergente como o Brasil. Pelo decreto, é possível verificar que o objetivo mais urgente do governo é a formação de professores, uma vez que as licenciaturas são os cursos priorizados no documento. Entre os objetivos da UAB está também o de possibilitar acesso ao Ensino Superior a brasileiros de lugares distantes, buscando criar condições de igualdade com os grandes centros urbanos e evitando a necessidade de migração para estudo, além de incentivar pesquisas em torno de novas tecnologias para a educação (BRASIL, 2006b).

Esse decreto também determina que aos governos municipais cabe o estabelecimento de polos presenciais de apoio. Esses polos são os locais físicos onde os alunos podem se encontrar em grupos de estudo, participar de aulas e realizar suas avaliações presenciais. Os polos contam com salas de aula, bibliotecas e salas de informática. Em suma, devem disponibilizar toda a estrutura física indispensável para que os alunos consigam desenvolver seus estudos com qualidade (BRASIL, 2006b).

Segundo as normas da EaD instituídas pelo MEC e pela CAPES, há duas “categorias” de professores que atuam nos cursos. De acordo com os projetos desenvolvidos em cada instituição de ensino, essas categorias podem receber designações diferentes, mas aqui vamos chamá-los de formadores e tutores. Os formadores, em geral, são professores com nível de mestrado e doutorado, responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas: organização, estrutura, avaliações etc. Costumam estar vinculados à instituição que oferece o curso, ainda que seja permitido que professores externos, ligados a outras instituições, também colaborem.

Os tutores podem ser presenciais ou a distância. Ambas as modalidades de tutoria exigem a seleção de profissionais graduados em universidades dentro da área de atuação do curso. Uma diferença com relação aos formadores é que muitos dos tutores são profissionais recém-formados, ainda que também seja possível encontrar aqueles que estão cursando mestrado ou mesmo doutorado. Muitos são professores da Educação Básica.

O tutor a distância deve realizar a interação direta com os alunos, a motivação, a correção das atividades e uma série de tarefas mediadas pelo ambiente virtual de aprendizagem, sempre sob a supervisão do formador, que deverá ter estabelecido critérios claros de trabalho para aquela disciplina em específico. Já o tutor presencial é um professor que vive e trabalha na cidade onde o polo está estabelecido. Ele atua presencialmente com os alunos, ajudando-os através de orientação conduzida pelos formadores, grupos de estudo e outras atividades de acordo com o que determine cada coordenação de curso.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação, é responsável por fornecer as verbas necessárias para manter os cursos, incluindo as bolsas pagas em contrapartida ao trabalho dos professores. Formadores e tutores, assim, ao ter papéis particulares dentro dos cursos recebem bolsas consideravelmente diferentes. A bolsa de um formador pode chegar a quase o dobro da de um tutor. Neste ano de 2015, a bolsa do formador está entre mil e cem e mil e trezentos reais, dependendo de seu tempo de serviço no Ensino Superior. O tutor recebe setecentos e sessenta e cinco reais.

Essa diferença de dígitos e, principalmente, a precarização do trabalho do tutor, muitas vezes obrigado a atender um número exorbitante de alunos e até

mesmo a realizar atividades que deveriam ser desempenhadas pelo formador, tem motivado um movimento nacional de valorização dos tutores, chamado “Tutor É Professor”, que busca reverter o quadro desalentador (MATTAR, 2012b, p.xxiii-xxxii). Não raro, “a atividade de tutoria é encarada [...] de maneira pejorativa, como um rebaixamento da função docente” (MATTAR, 2012b, p. xxiv).

João Mattar, identificado com as demandas dos professores que atuam na tutoria, rejeita a terminologia tutor, considerada por ele “infeliz” (MATTAR, 2012b, p. xxiv) e defende o uso do termo que define a profissão: “professor”. Na mesma linha, Dias e Leite afirmam que a escolha léxica “pode refletir a maior ou menor importância que o projeto pedagógico de um curso dá ao papel do professor. Seja na educação presencial, seja na EaD, a figura do professor continua sendo de suma importância” (DIAS e LEITE, 2010, p.69). Assim, repudiam também a terminologia tutor, somando-se ao chamado “movimento de unificação da profissão” (MATTAR, 2012b, p. xxx).

No curso em que desenvolvo minhas atividades docentes e que mais adiante apresento, há um esforço no sentido de valorizar o trabalho dos chamados tutores. Ambos, tutores e formadores, são considerados professores do curso e são orientados pela coordenação a trabalhar em equipes coesas, em que todos os componentes colaborem mutuamente nas diferentes necessidades de cada disciplina. Não raro, formadores assumem funções de tutores e tutores colaboram em aspectos específicos de formadores. Cada grupo de professores (um formador e dois ou três tutores) é livre para definir sua forma de trabalho e as atribuições individuais. Quanto ao formador, entretanto, não se pode fugir à exigência legal de que responde pelo gerenciamento da disciplina e pela mediação no trabalho da equipe. Na perspectiva do curso, deve ser um líder, ainda que deva exercer sua liderança de maneira democrática. Quando há necessidade de especificar funções, usam-se as terminologias professor-formador e professor-tutor. Muito embora a valorização não se dê por via de uma remuneração adequada e de reconhecimento legal, procura-se igualar as condições de trabalho e de respeito, nomeando os profissionais pelo que de fato são: professores.

Para além das questões internas dos cursos, sua estrutura, metodologia, equipamentos e recursos passam por avaliações periódicas determinadas pelo Ministério da Educação. Como nos cursos presenciais, há professores selecionados

como avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), treinados para analisar o desempenho de cada curso e identificar potenciais problemas. A partir dessas avaliações são atribuídas notas que determinam se os cursos têm as condições necessárias para que se mantenham com qualidade.

Apesar do relativamente pouco tempo de vida, dos problemas que enfrenta e das avaliações rigorosas, os dados do Censo de 2010 da Educação a Distância já demonstravam considerável avanço em números no que tange à modalidade. Até aquele ano, dois milhões e seiscentos mil brasileiros já haviam optado pela EaD e havia uma perspectiva clara de aumento acelerado desse número, somando-se mais oitocentos mil alunos até o ano 2013. O censo 2012, entretanto, demonstrou que os alunos da modalidade EaD já somavam quase cinco milhões e meio, muito mais do que o esperado, portanto. O censo 2010 também apontava um pequeno avanço no número de vagas ofertadas pelo ensino público, muito embora as instituições privadas ainda fossem responsáveis por 75% dos estudantes da modalidade. No censo de 2012, as universidades privadas já tinham perdido mais uma fatia de seus cursos para as iniciativas públicas, contabilizando pouco menos de 65% dos cursos em EaD. Havia, ainda em 2010, previsão de abertura de mil polos de apoio presencial até aquele ano no projeto UAB, o que não se confirmou, uma vez que hoje contamos com algo em torno de oitocentos, segundo o SisUAB - sistema de gerenciamento de cursos da UAB disponível a coordenadores de curso e coordenadores institucionais (MATTAR, 2011; ABED, 2013).

Apesar dos dados contundentes sobre o avanço da modalidade, não se pode negar que paira ainda alguma desconfiança sobre sua qualidade. Conforme Fontana:

Mesmo com resistências de toda ordem, inclusive aquelas que apelam para uma possível “falta de qualidade”, como se fora uma “educação de segunda categoria”, a expansão da EaD é inegável. Porém, como toda “novidade” ela carrega consigo uma série de incógnitas que aqueles que trabalham com essa modalidade precisam resolver. (FONTANA, 2013, p.14)

Na sequência, o autor menciona o excessivo debate em torno de aspectos eminentemente práticos da EaD, como “a administração de recursos humanos e tecnológicos” em detrimento de “bases epistemológicas que deem sustentação a um

projeto político-pedagógico” (FONTANA, 2013, p.15). Talvez, em parte, a dúvida que paira sobre a EaD possa ser explicada por suas origens. Segundo Feenberg:

No final dos anos 1990 do século passado, os estrategistas das grandes empresas, os legisladores do Estado, os administradores das universidades e os "futurólogos" vislumbraram a educação a distância via Internet. Seu objetivo era substituir (ao menos para as massas) o ensino presencial oferecido pelos cursos superiores profissionalizantes, por um produto industrial, infinitamente reproduzido, tendo o custo de unidade diminuído, com CDs, vídeos, ou *softwares*.(FEENBERG, 2010c, p. 142)

O teórico ainda alerta: “Um modelo econômico novo de educação está sendo vendido à guisa de um modelo tecnológico novo. A essa rota, não muito desejável, mas compreensível, David Noble chama de ‘moinhos digitais de diploma” (FEENBERG, 2010a, p. 193).

Críticas à parte, não se pode negar que a “Educação a Distância online nos apresenta a possibilidade de outra forma de ensinar e aprender que altera o contexto histórico” (MACIEL, NOGUEIRA e CECHIN, 2013, p.96). O próprio Feenberg admite que, apesar da origem duvidosa e de iniciativas dignas de execração, admira “o exemplo do esforço atual sobre o futuro da educação a distância via Internet” (2010, p. 142). E completa afirmando que apesar de tecnicismos exagerados, algumas universidades “se mobilizaram na defesa do humano” (FEENBERG, 2010c, p. 142):

Tal oposição humanística à informatização toma dois caminhos muito diferentes. Há aqueles que, no princípio, são contra toda mediação eletrônica na educação, uma posição sem nenhum efeito na qualidade da informatização, somente em seu ritmo. Mas há também numerosas faculdades que oferecem um modelo de educação a distância que depende da interação humana pela via das redes de computador. (FEENBERG, 2010c, p. 142)

Uma virtude da EaD que parece ser indiscutível, entretanto, é sua capacidade de alcançar pessoas dos mais distantes lugares, criando condições de acesso a um ensino superior disponibilizado por uma universidade pública e gratuita. Em pesquisa que realizei com alguns alunos da modalidade no ano de 2013, colhi depoimentos como o que segue: “Eu trabalhava 40 horas por semana, [...] o sistema

presencial me era impossível. Saía às 5h45min da manhã e voltava para casa às 19h. Eu moro em uma determinada cidade e trabalho longe, [...] 52 quilômetros todos os dias”. Outro aluno alegou que, por “não poder participar de um curso presencial” devido à “falta de condições financeiras”, a Educação a Distância seria “uma excelente oportunidade de realizar o meu sonho, de ter uma formação profissional de qualidade”. Um terceiro respondeu-me: “Entrei para este curso na modalidade a distância porque eu tive a experiência de assistir a uma graduação na modalidade presencial e sabia de todas as dificuldades de percorrer cerca de 250 quilômetros três vezes por semana”. Esses foram apenas três de mais de cinquenta estudantes em fase de conclusão de curso que colaboraram concedendo-me entrevistas. Todas as histórias se aproximaram bastante dos depoimentos acima transcritos: profissionais, donas de casa, jovens vivendo em pequenas cidades onde não há universidades ou mesmo em zona rural. Todas essas pessoas têm, hoje, a oportunidade de participar de um curso de nível superior, ter um diploma e exercer uma profissão com formação adequada. Nesse sentido, talvez não possamos nos esquivar de fazer eco a Buscaglia (2013, p. 59), quando afirma: “Como professores temos de acreditar na mudança, temos de saber que é possível, do contrário, não estaríamos ensinando, pois a educação é um constante processo de modificação”.

Essa modificação, aliás, começou a tomar forma concreta na Universidade Federal de Santa Maria a partir do ano 2008, com a Resolução 12, de 17 de junho de 2008, que estabeleceu as normas para a constituição de cursos no sistema EaD na universidade. Pouco depois, em 3 de setembro do mesmo ano, a Resolução 20/2008 criava a CEAD, Coordenadoria de Educação a Distância, com o objetivo de dar suporte à criação e estabelecimento de novos cursos no formato a distância, órgão que mais tarde se converteria no NTE, Núcleo de Tecnologias Educacionais. Desde então, vários cursos foram criados, havendo, hoje, dez cursos de graduação e treze de pós-graduação em EaD disponíveis na instituição.

Conforme mencionei no início desta seção, minha intenção era a de dar uma ideia bastante geral de Educação a Distância, descrevendo suas características no mundo, no Brasil e, finalmente, chegando a sua criação na Universidade Federal de Santa Maria. Traçado o panorama da modalidade, dedico-me agora a comentar de maneira um pouco mais detalhada sobre os cursos de Licenciatura em Espanhol oferecidos pela universidade.

## **2.5 *Aquí se estudia español***

Ao redor do mundo, há diferentes modelos de EaD. Alguns privilegiam webconferências, outros se dão exclusivamente por meio de interações escritas via ambiente virtual de aprendizagem e há aqueles em que os alunos são quase que 100% autônomos: o professor disponibiliza os materiais de estudo e faz avaliações com pouca ou nenhuma interação com os estudantes. Dentro de uma mesma instituição ainda podem existir diferenças de procedimentos entre um curso e outro (MOORE e KEARSLEY, 2009; RAMOS, 2010). Nesta seção, vou explicar as características, semelhanças e diferenças entre os dois projetos de Licenciatura em Espanhol que já existiram na Universidade Federal de Santa Maria: o curso da Universidade Aberta do Brasil (UAB), mais conhecida e ainda em efetiva execução na instituição, e o da Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD), uma iniciativa desenvolvida no estado do Rio Grande do Sul, que mobilizou algumas universidades gaúchas em torno de cursos de licenciatura e que já chegou ao seu término. Procurarei fazer uma exposição comparativa das duas iniciativas.

A REGESD constituiu-se como uma rede universitária formada por oito instituições gaúchas a partir de um convênio assinado em 11 de abril de 2007, em conjunto com a Secretaria Estadual e as Secretarias Municipais de Educação do Estado. O objetivo da rede era o de otimizar o compartilhamento de recursos humanos e materiais na oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância. Tomaram parte no convênio a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o Instituto Federal Sul-rio-grandense de Pelotas (IF-Sul) – à época Centro Federal de Educação Tecnológica do RS (CEFET/RS), e as particulares Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Com esse grande grupo estabelecido em grupos menores com diferentes configurações, as instituições consorciadas criaram e

ficaram responsáveis seis cursos de licenciatura a distância: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Geografia, Espanhol, Inglês e Matemática.

O Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas a Distância da REGESD, conforme consta em seu PPC, atendeu à Resolução FNDE/CD - nº 34, de 9 de agosto de 2005, inserido dentro de uma proposta de qualificação de professores em serviço. A resolução em questão fez parte do Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura) promovido pelo Ministério da Educação, direcionado a professores em atuação nos sistemas públicos de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, sem habilitação de nível superior para o exercício específico da função. O curso, uma parceria entre UFSM, UFPel e IF-Sul, tinha sua coordenação central na UFSM, com a presença de uma coordenadora adjunta na UFPel.

O projeto do curso de Espanhol da Universidade Aberta do Brasil, conforme consta em seu PPC, foi elaborado com o objetivo de participar do Edital de Seleção UAB 01/2005 – SEED/MEC. Por meio desse Edital, o Ministério da Educação tinha por finalidade promover o Sistema UAB, uma articulação até então experimental entre instituições de ensino superior, municípios e estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Seus objetivos eram e são democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país, bem como desenvolver projetos de pesquisas e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente, para a área de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Ao analisar os PPCs dos dois cursos, torna-se evidente que os projetos são absolutamente iguais no que diz respeito à estrutura das disciplinas. No entanto, diferem em termos de justificativa, objetivos, perfil do profissional que se deseja formar e competências e habilidades. Essas divergências se devem, claro, ao fato de que o público-alvo dos cursos difere. O curso da REGESD, conforme discuti, estava direcionado a professores que já atuavam nos sistemas públicos de ensino e que não tinham habilitação legal para esse exercício, enquanto na UAB, os alunos não possuem, necessariamente, formação superior.

Os currículos de ambos os cursos estão organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, Licenciatura em Letras Espanhol e respectivas Literaturas e dos Referenciais de Qualidade da extinta

Secretaria de Educação a Distância para cursos em EaD, incluindo o uso didático de tecnologias da informação e da comunicação. A integralização das disciplinas implica o registro de 3.170 horas distribuídas de acordo com a Resolução CNE/CP-2, de 19 de fevereiro de 2002.

Embora tenham atendido a diferentes editais, as matrizes curriculares dos cursos são absolutamente iguais e se dividem em Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural, de Prática Pedagógica como Componente Curricular, de Estágio Curricular Supervisionado, de Atividades Curriculares de Natureza Científico-Cultural e de Trabalho de Conclusão de Curso.

Nos Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural encontram-se disciplinas de cunho específico de Letras Espanhol e Literaturas da língua, fundamentos da Educação, bem como disciplinas de inclusão e capacitação do aluno ao meio digital. Essas disciplinas de inclusão digital (Instrumentalização para EaD, no primeiro semestre, e Instrumentalização para Acesso à Informação, no segundo) têm como foco a capacitação para a utilização dos diferentes meios e recursos tecnológicos que o aluno precisa dominar para que a tecnologia seja, de fato, uma ferramenta e não um obstáculo para que obtenha um bom aproveitamento ao longo do curso.

Já as disciplinas específicas da área (Espanhol I a VIII, Semântica e Pragmática do Espanhol, Introdução à Linguística, Estudos Linguísticos, Linguística Aplicada: Teorias de Aprendizagem, Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol, História e Evolução da Língua Espanhola, Aspectos Histórico-Culturais da Espanha, Aspectos Histórico-Culturais Hispano-Americanos, Introdução aos Estudos Literários, Panorama de Literatura Espanhola, Panorama de Literatura Hispano-Americana) e de natureza pedagógica (Filosofia da Educação, Gestão da Escola e Planejamento Educacional, História e Organização da Educação Brasileira, Inclusão Social e Cidadania, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Teoria do Conhecimento e Epistemologia) integram-se entre si a fim de que o aluno tenha um primeiro contato e/ou possa aprofundar conhecimentos relativos aos conteúdos linguístico-culturais, bem como possa compreender os processos de ensino e de aprendizagem, além da estrutura e funcionamento das escolas.

Com as disciplinas de Espanhol Ia VIII desenvolvendo-se em todos e cada um dos oito semestres do curso, os alunos têm contato com várias questões

relacionadas à língua. Nos primeiros quatro semestres os estudantes têm contato com a língua a partir de uma perspectiva comunicativa, aprendendo a usar espanhol em situações específicas, cotidianas, envolvendo desde a apresentação pessoal básica até situações mais complexas, como a argumentação para defesa de um ponto de vista. A partir do quinto semestre, os alunos passam a desenvolver estudos mais aprofundados em torno de morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, fonética e mesmo estudos contrastivos entre português e espanhol.

Na área de Prática Pedagógica como Componente Curricular articula-se a formação obtida nos Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural com as práticas pedagógicas dos alunos do curso através de disciplinas como Análise e Produção de Material Didático com Multimídia, Didática do Ensino de Espanhol, Laboratório de Prática Oral I e II, Oficina de Leitura, Oficina de Produção Textual e Pesquisa em Educação. Especial atenção é dada às disciplinas de Laboratório de Prática Oral, em virtude do alto nível de dificuldade envolvendo a interação oral em língua estrangeira mediada por computador. Diferente do ensino presencial, em que o professor está constantemente diante do aluno, estimulando-o a interagir na língua-meta, em EaD é preciso determinar espaços específicos para esse tipo de atividade, bem como é preciso haver uma preocupação com o uso de ferramentas digitais adequadas.

O Estágio Curricular Supervisionado, por sua vez, é composto por quatro componentes curriculares que se desenvolvem aos pares nos dois últimos semestres do curso: Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental e Prática Docente I (sétimo semestre), e Estágio Supervisionado II – Ensino Médio e Prática Docente II (oitavo semestre). Esses componentes oportunizam ao aluno a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso, a formação de atitudes, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades necessárias a uma prática pedagógica dentro da escola nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Conforme o regimento aprovado pelo colegiado do curso, as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II correspondem ao trabalho concreto em sala de aula. Nelas, os futuros docentes são acompanhados por um professor-orientador, que coordena os aspectos teóricos e práticos da experiência na escola: trabalha com o desenvolvimento de planos de aula, orienta a preparação de atividades motivadoras

e adequadas ao nível dos alunos na escola, ajuda na busca de solução para possíveis dificuldades etc. Cada professor-orientador acompanha um grupo de até dez alunos, mantendo contato com eles via Skype ou outros sistemas de comunicação síncrona, normalmente em reuniões semanais. As responsabilidades do professor-orientador englobam:

- a. fazer pelo menos uma reunião inicial com todos os orientandos, via webconferência ou pessoalmente, de acordo com as possibilidades, para dar instruções gerais para a realização do trabalho.
- b. fazer contatos com as escolas antes do início do estágio, preferencialmente no semestre anterior, através de e-mail e telefone, conforme a lista de contatos enviados pelos tutores presenciais dos polos. Esse contato é fundamental para que a escola perceba que há um professor responsável pelo estagiário, ainda que a orientação se dê a distância, o que costuma gerar mais confiança nos dirigentes institucionais.
- c. ler, orientar e avaliar os relatórios de observação, planos de aula e relatório final de estágio. As orientações dos professores-orientadores são dadas por escrito, pelo mesmo Moodle, o que é complementado com reuniões adicionais individuais por meio de sistemas de comunicação síncrona.
- d. fazer uma reunião geral com seu grupo, no final da disciplina, como uma forma de avaliar o trabalho realizado.
- e. enviar as notas finais para a coordenação ao término do semestre letivo.

Além do professor-orientador, os estagiários também têm o apoio do tutor presencial, que pode criar grupos de estudo no polo para que os estudantes discutam suas práticas e ajudem-se mutuamente. Às vezes, o tutor também colabora com sua experiência de sala de aula, dando sugestões e ajudando os alunos com os contatos iniciais na escola, sempre sob a supervisão do professor-orientador. As atribuições do tutor presencial, no que tange aos estágios, são:

- a. organizar uma lista de escolas que permitem estágio na área de espanhol em sua cidade, realizando um contato preliminar. A lista é enviada aos orientadores, para que possam fazer os contatos finais.

- b. estar presente em pelo menos uma aula de cada aluno do polo, emitindo um parecer pedagógico sobre o que observou e encaminhando-o ao orientador.

Ao estagiário, por sua vez, cabe:

- a. participar de quinze horas-aula na escola, sendo três destinadas à observação e doze à prática de ensino. Essas quinze horas-aula podem variar para mais em escolas em que há mais de uma hora-aula por semana, o que é definido pelo orientador.
- b. entregar o formulário de controle de presenças para que os profissionais responsáveis na escola assinem e carimbem a cada atividade realizada.
- c. publicar seu relatório de observações no Moodle, de acordo com modelo estabelecido pelo orientador.
- d. postar seus planos de aula no Moodle, com pelo menos uma semana de antecedência, a fim de que o orientador possa analisar e dar o *feedback* necessário.
- e. publicar no Moodle, no final de todo o trabalho, o relatório final de estágio.

Além das disciplinas de prática efetiva, como já comentado, o curso conta com as disciplinas de Prática de Ensino I e II, realizadas concomitantemente. São disciplinas de tipo puramente reflexivo. Nelas, um professor-formador em conjunto com alguns professores-tutores problematizam a prática que está sendo realizada na escola. O objetivo é que os alunos, em conjunto e com o apoio dos professores, possam refletir sobre a prática que estão levando a cabo, expondo suas dificuldades e partilhando soluções com o grupo. O conceito por trás disso é o de que teoria e prática precisam caminhar juntas, unidas pela reflexão.

Quanto às Disciplinas Complementares de Graduação (Seminário de Estudos Avançados I, II e III), estão dentro das Atividades Curriculares de Natureza Científico-Cultural e devem ser disciplinas pensadas para suprir as necessidades detectadas ao longo dos semestres, seja com relação à língua, à prática pedagógica ou científica. Dessa forma, essas disciplinas variam de edição para edição do curso, no caso do Espanhol UAB.

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais devem ser realizadas de forma concomitante ao curso de graduação, compondo um total de, no mínimo, 200 horas. Não são contabilizadas aí as atividades de estágio curricular obrigatório e só têm validade para contagem aquelas desenvolvidas em áreas afins ao curso.

A atividade de Trabalho de Conclusão de Curso, por fim, acontece no último semestre e se constitui, de acordo com norma estabelecida pelo colegiado do curso, de um memorial de formação, em que o estudante narra parte de sua trajetória acadêmica. Para a coordenação do curso, a ideia é que ao mesmo tempo em que esse gênero textual ajuda o aluno em sua reflexão sobre seu próprio processo de formação e sobre seu futuro profissional, torna-se possível detectar pontos fracos e fortes no curso, segundo o ponto de vista dos alunos. A intenção da coordenação, explicitamente, é promover melhorias no curso a partir dessas percepções dos estudantes, visando aprimorar continuamente e atender de maneira adequada às necessidades do seu público, pessoas tão diferentes e que vivem em lugares tão diversos.

No capítulo anterior, sobre a metodologia, tratei de explicar algo sobre os memoriais. Aqui, retorno ao tema, a fim de que não se perca o fluxo da informação e com o objetivo de detalhar alguns aspectos. Para começar e a fim de que seja possível ter um pouco mais de clareza sobre esse gênero acadêmico, retomo o conceito de Oliveira, definindo que memorial é "[...] um documento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias". Para o autor, o memorial deve "conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista, por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa" (OLIVEIRA, 2005, p.121). No memorial, ainda segundo o pesquisador, podem figurar resultados de estudos, reflexões sobre o conhecimento construído e registros de ideias novas, de projetos futuros com base na experiência adquirida. Foi por todas essas características que este gênero foi adotado em ambos os cursos de Espanhol EaD da UFSM. Assim, reunindo o que havia de disponível na literatura e a partir das reflexões dos professores do curso constituídas em reuniões pedagógicas, o memorial de formação passou a ser constituído de três partes básicas:

1. Introdução: uma retomada dos passos que conduziram o aluno ao curso, buscando responder a questões como: Por que a escolha por um curso

de formação de professores? Por que especificamente em espanhol? Por que a Educação a Distância?

2. Desenvolvimento: a parte mais substancial do texto, em que o aluno realiza uma reflexão geral sobre seu processo de formação dentro do curso, dedicando-se, de forma mais específica, a um aspecto por ele escolhido, que pode ser uma análise em torno de suas maiores dificuldades ou suas conquistas mais importantes, seu relacionamento com os professores e colegas na modalidade EaD, os aspectos didáticos que mais lhe chamaram a atenção, os aspectos tecnológicos, o processo de estágio etc. Nessa parte do texto, o aluno recebe a orientação necessária para refletir e defender um ponto de vista teórico baseado em autores que foram lidos ao longo do curso ou outros que pode adicionar com o apoio de seu orientador, a fim de aprofundar sua compreensão em relação à temática escolhida.
3. Conclusão: constitui-se de uma expectativa com relação ao futuro da carreira daquele aluno. Já há algum trabalho em vista? O aluno pretende continuar seus estudos? Ou não sente vontade de trabalhar como professor? O que, afinal, pretende fazer ao ter em mãos seu diploma?

Esses três elementos constitutivos do memorial do curso são apenas a estrutura básica. Não há necessidade de que sejam trabalhados como partes ou títulos fixos. Os alunos precisam de liberdade para desenvolver sua reflexão e tranquilidade para analisar os pontos fortes e fracos de sua formação, segundo seu ponto de vista. Nesse sentido, os professores-orientadores fazem reuniões periódicas com os alunos através do *Skype* ao longo de todo o semestre, além das trocas de mensagens via Moodle ou mesmo via e-mail. A ideia é estimular o processo criativo dos alunos, ouvir suas opiniões e dar-lhes o necessário apoio para que construam uma bibliografia adequada e um texto dentro dos requisitos acadêmicos em termos de formato e estrutura.

Apesar de toda a liberdade criativa que se busca dar aos estudantes, o orientador organiza uma programação detalhada com cada aluno ao início do semestre. Há prazos e procedimentos que devem ser seguidos. Quando um aluno não cumpre os prazos, demonstra falta de comprometimento com o trabalho e não apresenta o desenvolvimento gradual do texto de acordo com o acordado, o

orientador pode, a qualquer momento, com as comprovações e os argumentos necessários, notificar a coordenação do curso e o colegiado, definindo que o trabalho não poderá ser executado naquele semestre.

Quando um estudante conclui seu memorial, precisa passar por uma espécie de avaliação de terceiro. O orientador e o aluno, juntos, escolhem um professor do curso ou mesmo de fora para desempenhar o papel de arguidor. Esse professor será responsável pela leitura do trabalho e pela realização de uma segunda avaliação, além daquela feita pelo orientador. É o olhar de fora, isento, necessário para agregar mais qualidade ao trabalho. Assim, em data previamente especificada, o aluno, em seu polo, conectado ao orientador e ao arguidor via Skype, irá defender seu trabalho. O arguidor fará as perguntas que julgar necessárias para entender melhor os pontos que não lhe pareçam claros e dará sugestões para aprofundar e expandir o texto na parte teórica e estrutural, respeitando, é claro, o processo reflexivo pessoal desenvolvido pelo aluno, mas procurando ajudá-lo a evitar juízos de valor e conceitos sem fundamentação. Mais tarde, o memorial passa a compor um banco de dados que a coordenação do curso utiliza para identificar aspectos do curso que precisam ser melhorados. Esses documentos, públicos todos, são também disponibilizados para pesquisas acadêmicas, como no caso da presente tese.

Outro aspecto a destacar é que ambos os projetos, REGESD e UAB, utilizam o Moodle, acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, que, segundo Silva (2010), é “um ambiente virtual de aprendizagem que [...] trabalha com uma perspectiva dinâmica da aprendizagem em que a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas ocupam lugar de destaque” (SILVA, 2010, p. 16). No entanto, o Moodle possui algumas limitações para o ensino e para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar de propiciar interação entre os usuários através do fórum e de chat com textos escritos, o Moodle não possui uma ferramenta adequada que possibilite a interação oral síncrona entre alunos e professores, por exemplo. Como se trata de aprender uma língua estrangeira para depois poder ensiná-la, é indispensável trabalhar as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) e isso não é possível através apenas desse ambiente. Assim, os professores das disciplinas de língua que precisam trabalhar com interação oral utilizam-se de ferramentas de webconferência disponíveis

gratuitamente na internet para complementar o que ainda não pode ser feito via Moodle. São programas e ambientes como o Skype (principalmente), Team Talk, Vyew (FONTANA, 2013, p.75-87) e mais recentemente o Google Hangouts. Além disso, são utilizados *podcasts* para o exercício da audição (GOMES, FIALHO e SÁ, 2011) e criam-se atividades interativas a partir do uso de Ferramentas de Autoria para Professores (FAPs), como Ardora, Hot Potatoes e ELO (FONTANA e FIALHO, 2013, p. 88-103).

No que diz respeito às avaliações, são feitas de várias maneiras. Autores como Ramos (2010, p. 93-99) sugerem que a avaliação na EAD pode ser feita por meio de diversos recursos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem, tais como *wikis*, *chat*, fóruns de discussão e questionários. Nos cursos de Licenciatura em Espanhol da UFSM, as atividades de avaliação a distância são realizadas principalmente por meio de fóruns de discussão desenvolvidos no Moodle. Nesses fóruns, os alunos são convidados a refletir sobre diferentes questões relacionadas aos conteúdos desenvolvidos e, mais que simplesmente copiar e colar respostas prontas, precisam desenvolver diálogos em espanhol, criar situações utilizando a língua meta, debater, opinar, construir argumentos, tudo de acordo com a disciplina que se está ministrando, seus objetivos e o nível de competência linguística do aluno.

Os professores-tutores acompanham essas postagens, interagem, dão o correspondente *feedback* e estimulam os alunos a irem além, aprofundando suas pesquisas. Além disso, há os momentos de avaliação presencial exigidos na legislação, com as provas formais realizadas por meio de questionários eletrônicos disponíveis no mesmo ambiente Moodle, mas que exigem a presença do aluno no polo. Em algumas ocasiões, essas avaliações presenciais são feitas através de um trabalho em grupo no polo, com o apoio do tutor presencial, ou atividades de investigação em que os alunos têm de pesquisar em bibliotecas ou mesmo realizar entrevistas com profissionais em efetivo exercício na escola a fim de compreender determinado procedimento ou dinâmica escolar. Com essa configuração de atividades a distância e avaliações presenciais, o que se espera é que seja possível dar conta dos processos propostos por Moore e Kearsley, que entendem a educação a distância como um sistema em que todas as partes, devidamente integradas, precisam aprender a colaborar:

Um sistema de educação a distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento. [...] Tenha em mente os contextos mais amplos [...] e lembre-se de que tudo que acontece em uma parte do sistema exerce um efeito nas suas outras partes. (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.9-10)

Eis, portanto, o programa de disciplinas e a estruturação dos dois cursos de licenciatura em língua espanhola oferecidos pela Universidade Federal de Santa Maria. Em síntese, o perfil diverso dos ingressantes, professores em atuação, no caso da REGESD, e público variado na UAB, comportando desde egressos do Ensino Médio até os mesmos professores em atuação, determinou perfis diferenciados nos profissionais que se pretendiam formar. Isso afetou muitos elementos dos PPCs dos dois cursos, gerando algumas variações. Por outro lado, o elenco de disciplinas e o fato de que vários dos professores, formadores e tutores, transitaram por ambos os cursos, geraram experiências de formação semelhantes nos dois projetos. Eu mesmo trabalhei como docente nos dois projetos e, tendo iniciado na REGESD, fui coordenador do curso da UAB. Uma colega, formadora da UAB, foi coordenadora da REGESD mais ou menos na mesma época em que assumi o outro projeto. Nesse período, houve também grande integração entre as duas coordenações, configurando, em termos práticos, quase que um único curso, realizando-se, inclusive, reuniões pedagógicas conjuntas entre as duas equipes de professores.

O projeto REGESD, de edital fechado, teve apenas uma oferta, concluída no segundo semestre de 2012. O curso da UAB teve, até o momento, cinco edições e duas delas já foram concluídas, uma no segundo semestre de 2012 e outra no segundo semestre de 2013. Para os fins desta pesquisa seria relativamente fácil escolher um dos dois projetos para desenvolver minha reflexão. O Pensamento Complexo, entretanto, conjunto de princípios teóricos a que me afilio, conforme discorro no próximo capítulo, não me permitiria tal leviandade. Meu labirinto estaria partido, com paredes tombadas, incompleto, uma vez que parte de sua população transitou entre os dois projetos e esse é um elemento que não se pode desconsiderar. Como minha intenção, conforme anunciado, é analisar o Reconhecimento Afetivo e o Conflito (HONNETH, 2011) e suas possíveis influências

sobre o sistema complexo Cursos de Licenciatura em Espanhol EaD da UFSM, entendi que o melhor caminho, aquele que evitaria o reducionismo execrado pelos teóricos da Complexidade, seria ouvir pessoas que participaram de um e de outro projeto: estudantes formados em um dos cursos e professores que trabalharam em um ou ambos os cursos, conforme descrevi em minha metodologia no capítulo anterior.

Assim, apesar de terem alguns elementos que os diferenciam, assumo a perspectiva de que suas semelhanças se sobrepõem a suas diferenças, especialmente no aspecto que mais me interessa: o material humano que os compõem, o que me autoriza a encará-los como um único curso. Sua dinâmica, conforme proposto já em meus objetivos iniciais, será analisada sob a perspectiva do Pensamento Complexo, cujos princípios e características passo a discutir ao lado da Luta por Reconhecimento de Honneth no capítulo que segue.

## **CAPÍTULO 3**

### **COMPLEXIDADE E RECONHECIMENTO: UMA APROXIMAÇÃO**

Entre meus objetivos específicos, elencados ainda no início deste trabalho, está o de elaborar uma aproximação entre o Pensamento Complexo, especialmente a partir da visão do filósofo Edgar Morin, e da Luta por Reconhecimento, conforme discutida sobretudo por Axel Honneth. Minha hipótese é de que os conceitos de reconhecimento afetivo e conflito do pensador alemão possam ajudar a entender a dinâmica de um sistema complexo social, como o são os grupos de professores e alunos constituídos em qualquer ambiente, inclusive, mas não exclusivamente, na Educação a Distância.

Nesse sentido, retomando a metáfora do labirinto, posso afirmar que Reconhecimento e Complexidade são os fios que, devidamente fiados e tecidos a partir de meus instrumentos de pesquisa e método de análise, podem construir a rede com a qual pretendo capturar um entendimento mais profundo das relações humanas, docente/discente, estabelecidas em um curso de formação de professores em EaD. A Complexidade, conforme discuto já na próxima seção, é meu fio rizomático, para o qual convergem e do qual se desprendem inúmeros nós, inúmeras possibilidades. O Reconhecimento, por sua vez, é um fio de dupla face, em que encontramos também o conflito.

Nas próximas seções, comento as principais características das duas teorias e inicio uma breve aproximação, que, espero, se torne mais consistente com o desenvolvimento do trabalho e, sobretudo, com a análise dos dados levantados ao longo da pesquisa.

### 3.1 Complexidade: um fio de lã rizomático

Rizoma, em botânica, é um caule muito particular, a começar pelo fato de que se desenvolve horizontalmente, sobretudo de maneira subterrânea, ainda que existam aqueles que são aéreos. Outro aspecto peculiar do rizoma é que ele cresce indefinidamente e de maneira mais ou menos rápida, podendo cobrir grandes áreas. Seu crescimento é nodal. O caule apresenta nós dos quais emanam brotos. Esses brotos crescem e desenvolvem novos nós, que, por sua vez, geram novos brotos. É um processo incessante. Quem conhece um caule – muitas vezes confundido com raiz – de gengibre, sabe o que é um rizoma.

Vejo a Complexidade como uma teoria rizomática. Ela tem uma origem mais bem situada na Biologia, mas seus nós geraram brotos na Física, na Química, na Ecologia, na Sociologia, na Filosofia, na Educação e na maioria das áreas de conhecimento que se possa imaginar. Para que se possa entender o alcance da Complexidade, vale a pena conhecer um pouco dos desdobramentos da teoria. Assim sendo, inicio esta discussão com uma abordagem geral, tentando traçar um panorama mais ou menos amplo da teoria. Para deixar mais clara minha proposta, antes de evocar a Morin, meu principal guia na Complexidade, procuro explicar por que não usarei as ideias de Niklas Luhmann, outro sociólogo ilustre que trata de Complexidade e tem muitos seguidores em todo o mundo. Por fim, fecho o foco na visão complexa de Edgar Morin, propondo algumas reflexões sobre seus principais conceitos.

Antes de seguir, contudo, parece-me importante mencionar, para evitar qualquer mal-entendido, que tenho conhecimento de que a imagem do rizoma já foi utilizada por Deleuze e Guattari a fim de desenvolver sua epistemologia na obra *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. Dave Cormier, com base na obra dos dois autores, também propõe uma *pedagogia rizomática* ao pensar a educação na era digital, com pessoas constituindo nós por meio da rede mundial de computadores. Preciso deixar claro que minha alusão ao rizoma é meramente ilustrativa. Em nenhum momento tenho a pretensão de trazer à baila os conceitos de Deleuze e Guattari ou mesmo de Cormier.

### 3.2 Desafiando a Complexidade

O primeiro passo para que seja possível entender a Teoria da Complexidade é assimilar o simples fato de que não é possível simplificá-la. Essa afirmação pode parecer bastante tola e quase tautológica, mas é relevante se pensarmos que há uma natural tendência do pensamento ocidental em se deixar levar pela lógica cartesiana, a lógica separatista que extrai a parte do todo para procurar entendê-la, sem considerar que este movimento se assemelha aos procedimentos de uma dissecação: arranca-se um braço para entender os mecanismos do corpo, produz-se a morte para tentar compreender a vida.

Dito isso, começo nosso passeio estabelecendo que a moderna Teoria da Complexidade conheceu sua aurora entre os anos 1912 e 1917, pelas reflexões desenvolvidas pelo pensador bielorrusso Alexander Bogdanov. Conforme Capra:

Bogdanov deu à sua teoria o nome de “tectologia”, a partir da palavra grega *tekton* (construtor), que pode ser traduzido como “ciência das estruturas”. O principal objetivo de Bogdanov era o de esclarecer e generalizar os princípios de organização de todas as estruturas vivas e não-vivas. (CAPRA, 2006, p. 51)

Bogdanov foi um filósofo transdisciplinar. Com formação em Medicina e Psiquiatria, desenvolveu experimentos envolvendo transfusões de sangue em busca de uma científica e controlável fonte da juventude. Esses experimentos foram descritos em seu romance de ficção científica *Estrela Vermelha*, em que projeta uma futurista sociedade utópica em Marte. Nessa obra, mostra-se também precursor do feminismo, descrevendo a mulher em uma posição de igualdade com o homem, capaz de trabalhar e escolher seus parceiros. Isso foi no ano 1908. Bogdanov também foi ativista político, vinculado ao pensamento marxista. Chegou a tornar-se o maior opositor de Lenin dentro do partido bolchevique, até que foi expulso por seu adversário. Essas informações, claro, não estão diretamente ligadas ao pensamento sistêmico, mas servem para dar um vislumbre do caráter e da visão deste pesquisador. Sua ambiciosa intenção, com a *Tectologia*, era desenvolver uma

ciência que abrangesse “os assuntos de todas as outras ciências” (CAPRA, 2006, p. 51) e desse conta de explicar tanto sistemas vivos como não vivos.

Com esse fito, Bogdanov antecipou os trabalhos de Ilya Prigogine, um dos papas da termodinâmica, falando da crise organizacional, que leva a uma ruptura do equilíbrio sistêmico e a um posterior reequilíbrio. Descreveu, com décadas de antecedência, o que viria a ser o conceito de realimentação ou retroalimentação do sistema (*feedback*), base da cibernética, desenvolvido por Norbert Wiener somente após a Segunda Guerra Mundial. E, claro, adiantou os trabalhos daquele que passou a ser considerado o pai dos sistemas complexos, Bertalanffy, abordando a abertura dos sistemas a influências externas e estudando seus processos de regulação e autorregulação. Mais tarde, neste capítulo, tratarei de maneira detalhada destes conceitos sob a ótica de Edgar Morin, uma vez que ele lança seu olhar para os fenômenos sistêmicos no contexto social, ressignificando cada um dos princípios, o que é fundamental para entendermos os processos da Educação a Distância da maneira como trabalho nesta pesquisa.

Nos anos 1930, Ludwig Von Bertalanffy, biólogo de nacionalidade austríaca, apresentou em congressos seus primeiros trabalhos sobre sistemas complexos. A construção de sua teoria se desenvolveu por vários anos, durante os quais, além de aprofundar seus estudos, o pesquisador precisou enfrentar as agruras da Segunda Guerra Mundial, que se espalharam de maneira especialmente dura por toda a Europa. Sua criação coroou-se no ano de 1968, quando finalmente conseguiu publicar seu livro intitulado *Teoria Geral dos Sistemas*. Em nenhum momento ele cita Bogdanov, ainda que seja difícil entender como não teve acesso a uma obra traduzida ao alemão em 1928 e várias vezes revista. Seja como for, antes da revisão realizada por Capra, que dá o devido crédito a Bogdanov, Bertalanffy foi aclamado como criador da teoria que avançava sobre a ciência tradicional no sentido de desenvolver a concepção dos sistemas vivos como sistemas abertos, isto é, sistemas capazes de realizar trocas com o meio-ambiente, realimentando-se, algo que era impensável pela visão mecanicista da ciência, que só percebia um sistema como algo fechado em si mesmo, sem interação com o meio e tendente à entropia, ou seja, à perda de energia e conseqüente deterioração (BERTALANFFY, 1989). Segundo o autor,

Um sistema pode ser compreendido como um complexo de elementos em interação. A interação significa que os elementos,  $p$ , estabelecem relações,  $R$ , de tal modo que o comportamento de um elemento  $p$  em  $R$  é diferente de seu comportamento em outra relação  $R'$ . (BERTALANFFY, 1989, p.56 – tradução minha)

Diferente do trabalho de Bogdanov, sua obra rapidamente ficou conhecida e seus conceitos logo foram extrapolados a outros campos, incluindo as ciências sociais. O próprio autor transitou pela Psicologia e pela Sociologia desenvolvendo discussões sobre a natureza e a interação humana em obras como *Robots, Men and Minds* (1967), *The Organismic Psychology and Systems Theory* (1968) e *A Systems View of Man: Collected Essays* (1981).

Trilhando caminhos semelhantes aos de Bertalanffy, Humberto Maturana, também biólogo, de nacionalidade chilena, uniu-se a seu aluno e, mais tarde, colega pesquisador, Francisco Varela, para, no ano de 1973, lançar o livro intitulado *De Máquinas y Seres Vivos*. Na obra, os estudiosos mantêm como ponto central de sua pesquisa a grande questão de Bertalanffy: “¿Qué clase de sistema es un ser vivo?”<sup>5</sup> (MATURANA e VARELA, 1998, p.11). Esclarece Maturana, em sua introdução à quinta edição do livro, que à época a explicação para essa questão ainda não era suficientemente nítida para ele e que foi na busca de uma resposta que, junto com seu colega, chegaram ao conceito de *autopoiesis*, palavra grega que designa o processo de autogeração, a capacidade dos seres vivos de gerarem a si mesmos, de se auto-organizarem.

Apesar de aceitar amplamente o conceito de autopoiesis, porém, a teoria desenvolvida por Morin apresenta uma diferença fundamental com relação aos pesquisadores chilenos. Para estes, um sistema vivo é fechado, no sentido de que não pode ser determinado pelo meio-ambiente (MATURANA e VARELA, 1998). Já Morin, com o qual identifiquei minha pesquisa, utiliza-se dos conceitos da termodinâmica, defendendo que um sistema complexo é aberto, do ponto de vista de que está sempre se reproduzindo e se autorregulando a partir de sua própria dinâmica interna, mas sempre influenciado pela interação com o meio. O meio, portanto, não determina, mas influencia fortemente. Essa diferença é basilar quando se trata de entender o Pensamento Complexo a partir da perspectiva de Morin.

---

<sup>5</sup> Que tipo de sistema é um ser vivo?

Muitos dos pesquisadores da complexidade iniciaram suas pesquisas pensando em termos de seres vivos, o corpo humano, por exemplo, ou em termos de fenômenos físico-químicos. A complexidade é extremamente interdisciplinar. Mais tarde, porém, esses mesmos pensadores e outros ainda levariam seus estudos a novos patamares, adaptando-os a diferentes contextos, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, entre outros. O próprio Maturana voltou seu olhar para sistemas sociais, especialmente para a Educação, tornando-se grande referência para educadores de todo o mundo, com suas ideias sobre uma educação mais humana, desenvolvida em torno de seus conceitos de emocionar, brincar e linguajar. Varela, infelizmente, faleceu em 2001, tendo levado suas pesquisas, antes disso, a outros rumos.

Extrapolando a área da Biologia, grandes nomes da Matemática e da Física também levaram suas contribuições ao entendimento dos sistemas complexos. Henri Poincaré, físico e matemático francês, que viveu de meados do século XIX até a segunda década do século XX, desenvolveu trabalhos em vários ramos das duas ciências, sendo apontado como um dos últimos universalistas, em oposição aos hiperespecialistas surgidos já no século passado. Poincaré, em busca de entendimento sobre a impossibilidade de resolução das equações diferenciais não lineares, descobriu a possibilidade de existência de sistemas desordenados, com variáveis surgidas ao acaso, o que contrariava totalmente os preceitos de harmonia universal da Física Clássica. Suas descobertas, a princípio desconsideradas pela ciência oficial, geraram discussões que levaram à elaboração do princípio da incerteza ou imprevisibilidade dos sistemas, elemento base da Teoria do Caos (O'SHEA, 2009). A Teoria do Caos, aliás, surgiu por meio dos estudos desenvolvidos por Edward Lorenz, matemático e meteorologista estadunidense, que levou em conta as pesquisas anteriores de Poincaré.

Lorenz, nos anos 1960, começou a trabalhar na área de Meteorologia do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Em suas pesquisas, trabalhando com modelos teóricos computacionais, deu-se conta de que infinitesimais alterações nas condições iniciais de um evento climático poderiam desencadear, ao longo do tempo, resultados surpreendentes. Essa descoberta deu origem ao popular e muitas vezes não compreendido conceito do Efeito Borboleta, segundo o qual o bater de asas de uma borboleta na China, ao longo do tempo, poderia desencadear um

tornado na Califórnia. Lorenz, ao enunciar o conceito, não o estava fazendo literalmente, mas utilizando-se de uma metáfora para exemplificar a importância das condições iniciais e a imprevisibilidade do sistema atmosférico. Essa percepção inicial levou-o a rever os estudos de Poincaré sobre imprevisibilidade ou incerteza nos sistemas complexos abertos e criar seu Modelo do Atrator Estranho. O modelo parte do princípio da Física Clássica de que todo sistema se encaminha para um fim predeterminado, ou seja, há um atrator, uma força que o conduz para determinado resultado. Para Lorenz, contudo, condições iniciais imprevistas e a não-linearidade do sistema atmosférico poderiam levá-lo a um resultado inesperado, gerando a ideia de que haveria um atrator estranho (LORENZ, 1995).

Também matemático, o polonês Benoît Mandelbrot, por sua vez, contribuiu com o Pensamento Complexo a partir do desenvolvimento de sua Teoria dos Fractais. Em 1975, Mandelbrot definiu um fractal como um objeto geométrico cuja estrutura básica se repete em diferentes escalas, de tal modo que a menor parte do objeto se equivale, estruturalmente, ao seu todo (MANDELBROT, 1997). De maneira bastante singela, poderíamos pensar, a título de exemplo, na estrutura de uma couve flor ou das folhas da samambaia. Essa ideia tornou-se extremamente importante na conceituação de sistemas complexos, permitindo a visão de que o todo está nas partes, assim como cada parte representa o todo. A compreensão de um sistema complexo, portanto, passa pela percepção de que não é possível entendê-lo observando apenas suas menores partes, como é a prática da ciência tradicional, assim como tampouco é possível entender um sistema lançando o olhar exclusivamente para o todo. Morin, como veremos adiante, utiliza essa ideia para discutir sistemas sociais complexos. Enquanto outros pesquisadores, entretanto, como a brasileira Vera Menezes, apropriam-se da terminologia de Mandelbrot, Morin prefere apoiar-se nos estudos do físico húngaro, Dennis Gabor, que, em 1971, foi agraciado com o Nobel de Física pela invenção do holograma. À ideia de dar tanta atenção ao todo como às partes de um sistema, Morin chama de Princípio Hologramático, já que a composição de um holograma lembra a de um fractal, ou seja, na menor parte está a exata representação do todo e vice-versa.

Ainda das chamadas ciências duras, surge o nome de Ilya Prigogine. Físico e químico nascido na Rússia, ganhou o Prêmio Nobel de Química em 1977 pela publicação de sua Teoria das Estruturas Dissipativas. Antes de Prigogine, estava

bem assentada a ideia expressa pela Segunda Lei ou Segundo Princípio da Termodinâmica, segundo o qual dois corpos, componentes de um sistema, trocariam calor a ponto de um ceder energia ao outro até que ambos se iguallassem, nivelando-se por baixo, isto é, conforme o enunciado de Rudolf Clausius, físico alemão do século XIX, “o calor não pode fluir, de forma espontânea, de um corpo de temperatura menor, para outro corpo de temperatura mais alta”. Essa ideia leva ao conceito de entropia. À medida que há a troca de calor entre os corpos, uma parte desse calor dissipa-se para o ambiente, ou seja, há perda de energia. No sistema fechado da Física Clássica, a tendência é que a entropia tome tal força com o tempo que o sistema seja levado à perda total de calor e, conseqüentemente, à extinção ou máximo caos. Na teoria de Prigogine, aparece um elemento novo. O físico defende e comprova que nos sistemas complexos abertos, que se desenvolvem em situação afastada do equilíbrio e apresentam interação com o meio externo, é possível que novas forças incidam sobre o sistema, fazendo com que a entropia e a conseqüente desordem por ela gerada – caos sistêmico – converta-se em uma nova organização ou, em outros termos, ordem em um novo patamar. Em síntese, Prigogine ensina que um sistema desequilibrado é capaz de se reequilibrar por meio de forças externas, voltando a desequilibrar-se e reequilibrando-se novamente (PRIGOGINE, 1999).

Quero terminar este passeio preliminar pela Complexidade apresentando o conceito de retroalimentação ou realimentação (*feedback*), proveniente da Cibernética e nascido do pensamento do matemático estadunidense Norbert Wiener. Segundo o pesquisador, um sistema aberto que adota determinado comportamento pode receber uma força externa (*input*) para modificar seu comportamento. Wiener usa como exemplo o funcionamento de uma máquina a vapor. Variações da carga de vapor de entrada podem gerar aumento ou diminuição da velocidade de funcionamento (WIENER, 1965). Essa ideia começou a ser explorada pelo próprio Wiener em função de sistemas complexos sociais (WIENER, 1965; WIENER, 1993) e logo passou a ser adotada por outros autores.

Até aqui, acredito ter sido possível começar a perceber a amplitude e a profundidade do Pensamento Complexo, um pensamento aglutinador que transita por e se alimenta de várias ciências. O mais importante, talvez, seja notar que toda essa teoria é originária das chamadas ciências duras, que, ao longo do tempo,

interagindo e compartilhando com as ciências humanas, têm se flexibilizado e adaptado, permitindo-nos, então, entender melhor a dinâmica das relações humanas. Edgar Morin, sociólogo e filósofo francês, parece ser um dos estudiosos que melhor soube traduzir esse movimento. Antes de discutir as ideias de Morin, entretanto, sinto a necessidade de propiciar uma breve visão do pensamento de outro sociólogo, o alemão Niklas Luhmann. Figura controversa, Luhmann tem uma percepção muito particular do papel do ser humano no sistema social, sobretudo quando se trata da comunicação. Não considero Luhmann uma referência no meu trabalho, mas devido a sua importância na Sociologia e no Pensamento Complexo, penso que é importante abordar, em rápidas pinceladas, seu pensamento, e os motivos pelos quais não me identifico com seu ponto de vista.

### 3.3 Um nó no fio da Complexidade

Como mencionava, um capítulo particularmente interessante no pensamento sistêmico é protagonizado pelo polêmico sociólogo Niklas Luhmann, que se apropriou do termo *autopoiesis* de Maturana para estabelecer conceitos próprios da organização do sistema social. Afirma ele:

A teoria geral dos sistemas autopoieticos exige que se indique exatamente a operação realizada pela autopoiesis do sistema, delimitando, assim, o sistema em relação ao restante. No caso dos sistemas sociais, isso acontece mediante a comunicação. Exclui-se, com isso, toda determinação psicológica da unidade dos elementos dos sistemas sociais. **Tais sistemas não constam de sistemas psíquicos e, muito menos, de seres humanos de carne e osso.** (LUHMANN, 2009, p.293 – grifo meu)

Luhmann dá um enfoque muito interessante à *autopoiesis* dentro dos sistemas sociais, enfatizando a importância da comunicação, aspecto que também desenvolvo em minha análise, ainda que com o apoio de outros autores. A visão de Luhmann, porém, passa a divergir daquela própria de outros pensadores da complexidade no momento em que aborda o papel do ser humano no sistema. Para ele, a comunicação é meramente social, não humana. O ser humano compõe

apenas o meio que proporciona o sistema, mas não é parte integrante do sistema social ou da comunicação em si mesma. Em suas palavras, “a constituição biológica e psicológica do ser humano não faz parte dos sistemas sociais, mas sim de seu meio” (LUHMANN, 2009, p.260). Para ele, é necessário “fazer uma separação radical entre sistemas sociais e sistemas psíquicos” (LUHMANN, 2009, p.260).

Humberto Maturana, autor do conceito de *autopoiesis*, como vimos, foi um dos primeiros a se manifestar contrariamente ao pensamento de Luhmann. O biólogo chileno escreveu uma anotação crítica à publicação de Luhmann, que foi reproduzida por dois alunos do sociólogo alemão:

Esta discrepância com Luhmann não é trivial. Certamente, pode-se fazer o que Luhmann faz ao distinguir um sistema fechado perceptivelmente autopoietico no espaço das comunicações que ele chama sistema social. O que eu me pergunto é se a noção do social, como surge no âmbito cotidiano, se aplica adequadamente a esse sistema: ou seja, pergunto-me se o sistema que Luhmann distingue como sistema social gera os fenômenos e experiências que na vida cotidiana conotamos ao falar do social. Eu penso que não, que não o faz, e penso, portanto, que a noção do social está mal aplicada ao tipo de sistemas que Luhmann chama "sistemas sociais"... O social não pertence à sociologia, pertence à vida cotidiana, e a sociologia só faz sentido como tentativa de explicar a vida cotidiana, senão, é só literatura. Tudo o que Luhmann parece querer explicar com sua teoria dos sistemas sociais, separando o humano e deixando-o como parte do entorno, e muito mais que ele não pode explicar, como a origem da linguagem, como a origem do humano, pode-se explicar sem esse argumento. (MATURANA, 1992, apud RODRÍGUEZ e ARNOLD, 2003, p. 126-127 – tradução minha)

O físico Fritjof Capra, por sua vez, famoso por relacionar conceitos filosóficos do oriente à moderna Física no seu livro *O Tao da Física*, de 1975, e por desenvolver uma importante análise da necessidade do Pensamento Complexo na sociedade ocidental contemporânea, dentro das diversas áreas do conhecimento científico, em seu livro *O Ponto de Mutação*, de 1982, ao comentar as colocações de Luhmann, afirma:

Luhmann desenvolveu de maneira bastante detalhada uma teoria da "autopoiesis social". Defende, entretanto, a curiosa opinião de que os sistemas sociais, embora sejam autopoieticos, não são sistemas vivos. Uma vez que os sistemas sociais envolvem não só seres humanos vivos como também a linguagem, a consciência e a cultura, é evidente que são sistemas cognitivos - parece estranho pensar que não sejam vivos. Quanto a mim, prefiro conceber a autopoiesis como uma das características

específicas da vida. Entretanto, ao discutir as organizações humanas, vou defender também a tese de que os sistemas sociais podem ser "vivos" em diversos graus. (CAPRA, 2005, p.94)

Meu principal guia na Complexidade, Edgar Morin, até onde se estende minha leitura de sua obra, parece não reparar precisamente neste aspecto das publicações de Luhmann, porém, suas ideias apresentam-se de forma evidentemente contrária às propostas do alemão:

O indivíduo contém a sociedade, esta contém os indivíduos. Mais profundamente ainda, são as interações entre os indivíduos humanos que produzem a sociedade na qual este se insere, ou seja, que a fazem literalmente existir. (MORIN e MOIGNE, 2000, p. 175)

E continua: “[...] se as interações produzem a sociedade, essas retroagem por sua vez, sobre indivíduos para coproduzi-los tais como são: socializados pela linguagem, pela evolução, pela cultura, etc.” (MORIN e MOIGNE, 2000, p.195).

Como se não bastasse a celeuma que Luhmann causou entre os teóricos da Complexidade, sua visão inusitada sobre a comunicação como sistema que praticamente exclui o ser humano da equação, transformando-o em meio, atraiu a atenção e a crítica de outros pensadores. Seus debates infundáveis com Jürgen Habermas, por exemplo, filósofo pertencente à tradição da Escola de Frankfurt e dedicado aos estudos da comunicação humana, ficaram famosos e renderam muitas páginas de análise na academia: Habermas defendendo o ser humano como fim último do sistema que envolve a comunicação, Luhmann defendendo o ser humano como meio da comunicação.

Ainda que as ideias de Luhmann tenham sido combatidas por grande parte dos estudiosos da Complexidade, o recorte de seus estudos que reconhece a *autopoiesis* como elemento fundamental dos sistemas sociais é compartilhada por outros teóricos de peso neste campo, como é o caso do já mencionado Edgar Morin, nome que se eleva sobre muitos devido à densidade e extensão do seu trabalho.

Ao considerar a importância da obra de Morin e seu vínculo inegável com a educação, como tenho comentado ao longo de todo o texto, escolhi o sociólogo francês como minha principal referência para discutir a Complexidade nos sistemas

complexos sociais, especialmente no meu foco de estudo que é a Educação a Distância. Na próxima seção trago algumas de suas ideias e procuro demonstrar de que forma ele se apropria dos conceitos provenientes das ciências duras, que expus na seção 3.1, para discutir a existência humana e sua relação em sociedade.

### **O mestre fiandeiro francês**

O jazz ecoa pelos cafés parisienses, onde Hemingway indolentemente sorve seu charuto. O Chanel 5, lançado no ano anterior, se populariza rapidamente. Pessoas do mundo todo vão à cidade de Paris em busca de diversão, cultura e liberdade. É 8 de julho de 1921. Nesse cenário efervescente, nasce o menino Edgar Nahoum, mais tarde Edgar Morin, filho do comerciante Vidal Nahoum e da dona de casa Luna Beressi, ambos judeus sefarditas. Nasce com o cordão umbilical enrolado no pescoço. O médico leva pelo menos meia hora para ressuscitá-lo e a sua persistência dá ao mundo um dos maiores pensadores da atualidade.

Já adulto, Morin graduou-se em História, Geografia e Direito. Também desenvolveu estudos nas áreas de Ciência Política, Sociologia, Filosofia e Economia. Sua obra se compõe de mais de trinta títulos, mas sua principal preocupação tem sido o desenvolvimento do conceito de complexidade e sua defesa ante a atual fragmentação dos saberes e da excessiva especialização. A palavra complexidade é tomada em sua acepção latina, "aquilo que é tecido em conjunto". É a ideia central de *O Método*, sua obra-mestra, que se compõe de seis volumes escritos ao longo de quase três décadas.

Morin começou *O Método* no início dos anos 1970, lançando o primeiro dos seis volumes em 1977, com o subtítulo *A Natureza da Natureza*. Nos anos subsequentes, viriam à luz os demais volumes: *A Vida da Vida* (1980), *O Conhecimento do Conhecimento* (1986), *As Ideias* (1991), *A Humanidade da Humanidade* (2001) e *Ética* (2004). No primeiro volume, Morin apresenta sua ideia geral de **complexidade** e de **sistema** e desenvolve os conceitos de ordem e caos a partir do enunciado de Clausius e dos estudos de Prigogine, demonstrando sua apropriação do conceito de **entropia** e do seu oposto, a que chama **neguentropia**

(em algumas obras, grafa-se negentropia, mas prefiro a grafia com interposição do “u” entre “g” e “e” a fim de deixar evidentemente marcada, na pronúncia, o aspecto da negação). Sua vasta cultura possibilita que use ainda referências de muitos outros autores da Física e da Química para assentar suas ideias. Surgem aqui, também, a **incerteza** e a **emergência**. Por fim, navega, ainda, pelas ideias do ciberneticista Wiener para discutir as conexões metafóricas entre as máquinas, o cérebro humano e as relações sociais, e trazer à baila o conceito de **retroalimentação** ou **retroação**. O segundo volume centra-se em discutir o papel do homem na natureza e para isso começa debatendo os conceitos de **ecossistema** e **ecologia** (no sentido de conhecimento que a tudo reúne), e lançando mão de uma visão integradora do mundo. Ressurgem os princípios da **incerteza** e da **emergência**. Desenvolve, ainda, um capítulo inteiro de mais de vinte páginas para discutir a ideia de **auto-organização** dos sistemas. No terceiro, a questão central é o **reducionismo**, a **simplificação** e a **fragmentação do saber**. Imerso em um mundo em que as tecnologias digitais e a informação são onipresentes, em que a globalização é a palavra de ordem, o homem precisa aprender a religar as ciências, a desfragmentar o conhecimento.

Ao tratar do tema “As ideias”, no quarto tomo, o filósofo pensa no equilíbrio entre as ideias individuais e a maneira como aquelas que predominam na sociedade e na cultura vigente influenciam o indivíduo. Surge aí o conceito de **noosfera**, a relação dual de **autonomia** e **dependência** da vida no pensamento. Também aparece a ideia de **noologia** ou as relações entre a linguagem, a racionalidade e a lógica. O quinto livro aborda a **identidade** humana, as condições em que essa identidade é construída, as interações sociais nos campos da cultura e da política, no contexto histórico e no planetário. Sua ideia é de que é preciso situar o humano no universo para compreendê-lo em sua complexidade. Propõe uma reforma do pensamento, convidando o leitor a pensar o ser humano como uma criatura que constitui sua identidade na vida, vivendo. Traz o conceito de **Homo complexus**, algo que ao mesmo tempo reúne e transcende os de Homo sapiens, Homo demens, Homo ludens e tantos outros que surgiram ao longo do tempo tentando definir o caráter humano. O sexto e último volume centra-se no tema da **ética**. Neste, o autor parte da crise ética da contemporaneidade ocidental e realiza uma profunda análise antropológica, histórica e filosófica do problema. O imperativo da ética na

Complexidade, para Morin, provém de três fontes: uma fonte interna (análoga à consciência do sujeito); uma fonte externa (cultura, crenças, normas comunitárias pré-estabelecidas); e de uma fonte primária, relacionada à própria organização dos seres vivos e transmitida geneticamente.

Entre um volume e outro há inúmeras obras suas, tratando dos mais diversos aspectos do viver humano e dos sistemas sociais complexos, mas com uma ênfase especial: a Educação. Para Morin (2011d, 2011e), a educação é o caminho para consolidar o que chama de ética planetária, isto é, uma maior consciência da condição humana como ser planetário e uma visão compreensiva sobre a pluralidade das culturas e dos indivíduos. É essa percepção que me estimula a me aproximar de Morin e o torna minha principal referência neste trabalho, no que tange à Complexidade.

Agora que já temos um panorama geral da obra e conhecemos um pouco da pessoa, creio que me é possível expor os conceitos do Pensamento Complexo a partir das reflexões de Morin. Nos parágrafos anteriores, fiz alguma breve referência à visão sociológica de Morin sobre os conceitos relacionados aos diversos pensadores da Complexidade nas diferentes áreas do conhecimento. Agora, passo a sistematizar cada um desses conceitos, de acordo com o filósofo, procurando demonstrar como eles se encaixam numa pesquisa em Educação. Para tanto, aproprio-me da análise que o próprio Morin realiza em seu artigo *Da Necessidade de um Pensamento Complexo*, em que revisita sua obra e organiza os principais elementos dos sistemas complexos na forma de princípios. São sete ao todo:

1. Princípio Sistêmico ou Organizacional;
2. Princípio Hologramático;
3. Princípio do Anel Retroativo;
4. Princípio do Anel Recursivo;
5. Princípio da Auto-organização;
6. Princípio Dialógico;
7. Princípio da Reintrodução daquele que Conhece em todo Conhecimento.

O primeiro princípio vai justamente ao cerne do que significa a Complexidade como teoria aglutinadora. Segundo o **Princípio Sistêmico ou Organizacional**, o

Pensamento Complexo implica uma visão não-simplificadora e não-reducionista. Diferente do pensamento cartesiano, linear, o pensamento complexo não trata de dissecar as partes, de compartimentar, mas baseia-se no estudo de conjuntos, de totalidades, sem descuidar das partes, como prevê o segundo princípio, que em seguida veremos. Para Morin:

A ideia sistêmica, oposta à reducionista, entende que "o todo é mais do que a soma das partes". Do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente: as emergências. A organização do ser vivo gera qualidades desconhecidas de seus componentes físico-químicos. Acrescentemos que o todo é menos do que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização de conjunto. (MORIN, 2000, p. 15)

Note-se que nesta conceituação de Morin entra em evidência também a **emergência**. Ainda que não seja um princípio que Morin tenha isolado e tratado de forma independente nesse artigo, embutindo o conceito dentro do Princípio Sistêmico, a emergência é uma característica importante dos sistemas complexos e será levada em conta neste trabalho.

O segundo dos sete é o **Princípio Hologramático**. É um princípio que cultiva a ideia ecossistêmica de totalidade, ou seja, de que a parte está no todo assim como o todo está nas partes. Este princípio, para Morin, é de fundamental importância para que se possa ir "além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo" (MORIN, 2007a, p.74). Para o pesquisador, "a sociedade como todo, aparece em cada indivíduo, através da linguagem, da cultura, das normas" (MORIN, 2000, p. 16). A fim de que se possa entender como funciona um sistema, como a sala de aula (seja ela online ou off line), é preciso analisar o todo sem perder de vista as partes que o compõem.

O **Princípio do Anel Retroativo**, o terceiro, provém da Cibernética de Wiener e diz respeito à importância da retroação ou *feedback* dentro do sistema. Conforme Morin:

O anel de retroação (ou *feedback*) possibilita, na sua forma negativa, reduzir o desvio e, assim, estabilizar um sistema. Na sua forma mais positiva, o *feedback* é um mecanismo amplificador; por exemplo, na situação de apogeu de um conflito: a violência de um protagonista desencadeia uma

reação violenta que, por sua vez, determina outra reação ainda mais violenta. Inflacionistas ou estabilizadoras, as retroações são numerosas nos fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos. (MORIN, 2000, p. 16)

O quarto dos sete princípios é o que chama de **Princípio do Anel Recursivo** ou **Princípio da Recursão Organizacional** (MORIN, 2007a). Na perspectiva deste princípio, uma causa produz um efeito, que por sua vez produz uma nova causa e assim sucessivamente. É o que Mariotti, autoridade brasileira em Complexidade, médico e tradutor de Maturana para o Brasil, chama de **circularidade**, em que “os efeitos retroagem sobre as causas e as alimentam” (MARIOTTI, 2010, p. 140). Segundo Morin:

A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. Se não houvesse a sociedade e sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. (MORIN, 2007a, p.74)

No quinto princípio, Morin discute a forma como os elementos que constituem o sistema se auto-organizam, num processo que envolve ao mesmo tempo autonomia e dependência do meio. Trata-se do **Princípio da Autoeco-organização**. De acordo com Morin:

O princípio de auto-eco-organização vale, evidentemente, de maneira específica para os humanos, que desenvolvem a sua autonomia na dependência da cultura, e para as sociedades que dependem do meio geológico. (MORIN, 2000, p.17)

Detalhando o tema do aparente paradoxo entre autonomia e dependência, explica Morin:

[...] ao mesmo tempo que o sistema auto-organizador se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia e individualidade, ele se liga ainda mais a este pelo aumento da abertura e da troca que acompanham todo o progresso de complexidade [...] o sistema auto-eco-organizador tem sua própria individualidade ligada a relações com o meio ambiente muito ricas, portanto dependentes. Mais autônomo, ele está menos isolado [do que um sistema fechado] [...] O sistema auto-eco-

organizador não pode pois bastar-se a si mesmo, ele só pode ser totalmente lógico ao abarcar em si o ambiente externo. Ele não pode se concluir, se fechar, ser auto-suficiente. (MORIN, 2007a, p.33)

Assim como chamei atenção à emergência anteriormente, preciso, aqui, chamar atenção para a presença da entropia e da neguentropia, que são elementos indissociáveis da auto-organização de um sistema complexo. Remeto-me, novamente, a Morin:

[...] há um elo consubstancial entre desorganização e organização complexa, já que o fenômeno de desorganização (entropia) segue seu percurso no ser vivo, mais rapidamente ainda do que na máquina artificial; mas, de modo inseparável, há o fenômeno de reorganização (neguentropia). Aí está o elo fundamental entre entropia e neguentropia, que não tem nada de oposição maniqueísta entre duas entidades contrárias[...] A entropia, num certo sentido, contribui para a organização que tende a arruinar e [...] a ordem auto-organizada só pode se complexificar a partir da desordem [...]. (MORIN, 2007a, p.31-32)

O sexto princípio é o **Princípio Dialógico**, que consiste no entrelaçamento de coisas que aparentemente se opõem, como a razão e a emoção, o real e o imaginário, a ciência e a arte. Há “opostos que são ao mesmo tempo antagônicos e complementares” (MARIOTTI, 2010, p.150). Conforme Morin:

O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. (MORIN, 2007a, p.74)

Por fim, chegamos ao sétimo princípio, o **Princípio da Reintrodução daquele que Conhece em todo Conhecimento**. Trata-se de uma retomada da importância do ser humano na ciência. Propõe o entendimento de que “todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo” (MORIN, 2000, p. 18). Dentro deste princípio, Mariotti chama a atenção a que “o observador faz parte daquilo que observa” (2010, p. 158) e, portanto, o conhecimento está irremediavelmente atravessado pelo ser de quem o produz.

Ainda antes de encerrar esta seção, gostaria de chamar a atenção a um elemento que Morin não destaca especialmente nestes seus sete princípios, pelo menos não com um título particular, mas que é parte inerente a todo sistema complexo: a **incerteza** ou **imprevisibilidade**. O filósofo deixa claro que conhecer a Complexidade não significa predizer o futuro, conhecer o inesperado (MORIN, 2007a, p. 82). A partir do momento em que um sistema é colocado em movimento, as ações do indivíduo começam a escapar de suas intenções, devido à infinidade de elementos que interferem no sistema. Assim sendo, as **condições iniciais** (outro conceito fundamental) são importantes para entender a forma como se desenvolve uma ação, mas não são determinantes. Segundo Mariotti, “as ações frequentemente escapam ao controle de seus autores e produzem efeitos inesperados e às vezes até opostos aos esperados” (2010, p. 161). É o que Morin chama de Ecologia da Ação, que “nos torna prudentes, atentos, não nos deixa dormir na aparente mecânica e na aparente trivialidade dos determinismos” (MORIN, 2007a, p. 82-83). Assim sendo, vou considerar a Ecologia da Ação como um oitavo princípio, aglutinador dos conceitos de condições iniciais e imprevisibilidade ou incerteza, a fim de desenvolver uma análise suficientemente ampla dos fenômenos complexos que quero analisar.

Até aqui, portanto, procurei desvelar um pouco desse fio da Complexidade que compõe meu novo teórico neste trabalho. Mais adiante, observarei a Educação a Distância como sistema complexo, procurando colocar em evidência, em minhas análises, todos estes princípios e fazendo a necessária relação com a Teoria do Reconhecimento. A partir da próxima seção, esforço-me no sentido de explicar um pouco o que é o reconhecimento e, ao final deste capítulo, faço algumas considerações buscando demonstrar alguns pontos preliminares de intersecção entre Complexidade e Reconhecimento.

### **3.4 Conflito e reconhecimento: um fio de lã de duas faces**

Era o início do século XIX. Mais precisamente o ano 1807. Sai à luz a obra máxima de Hegel, *Fenomenologia do Espírito*. Entre os temas abordados, o filósofo,

então com trinta e sete anos, desenvolve sua célebre Dialética do Senhor e do Escravo ou Dialética do Trabalho, que viria a influenciar profundamente o pensamento de Marx décadas mais tarde. Nessa obra, Hegel revisitava dois conceitos que havia explorado de forma bastante aprofundada nos anos anteriores, quando era professor na Universidade de Jena: o conflito e o reconhecimento. É dessa fonte que bebe Axel Honneth, filósofo vinculado à tradicional Escola de Frankfurt, revalorizando e atualizando os conceitos para a época atual e reintroduzindo-os no cenário das ciências sociais e políticas.

Cabe mencionar que, para pesquisadores como Cláudio Dalbosco, a origem dos estudos sobre reconhecimento remontam, na verdade, a Rousseau:

Investigações recentes procuram mostrar que é Rousseau e não Hegel o fundador da teoria do reconhecimento. Entre eles destacam-se Pathologien der Selbstliebe (Patologias do amor próprio), de Frederick Neuhouser (2012) e Untiefen der Anerkennung (Profundezas do reconhecimento), de Axel Honneth (2012a). Segundo Neuhouser, a concepção sistemática da natureza e do significado da aspiração humana por reconhecimento é o núcleo do projeto filosófico de Rousseau. (DALBOSCO, no prelo, p.2)

Seja como for, meu objetivo aqui não é desenvolver uma análise historiográfica do termo ou atribuir autorias. Interessa-me, simplesmente, a interpretação que dá Honneth ao termo *reconhecimento* ou *Anerkennung*, em alemão, que pode ser mais bem entendido nas suas acepções de **respeito** e **acolhimento**. Para Honneth, entretanto, há um vínculo direto entre situações de conflito e reconhecimento. Sobre isso irei tratar neste capítulo, procurando esclarecer como o pensador alemão vê essa relação em três esferas: familiar, social e jurídica. Ao fim, faço um exercício em que busco demonstrar as possíveis relações desses conceitos com o Pensamento Complexo. Antes de qualquer outra coisa, entretanto, faço uma breve revisão sobre a história da Escola de Frankfurt, para que possamos situar o pensamento de Axel Honneth.

### 3.5 Uma escola de fiandeiros: Frankfurt

Em seu livro *The Frankfurt School: Its History, Theories, and Political Significance*, de 1995, Rolf Wiggershaus apresenta o resultado de um estudo rigoroso sobre a constituição da Escola de Frankfurt, um histórico pormenorizado sobre o grupo de pesquisadores mais importantes que dela tomaram parte até aquele momento e as principais discussões teóricas que se geraram em seu âmago.

A obra se inicia com um capítulo intitulado sugestivamente *Dawn* (aurora) em que, por meio de uma longa, mas relevante ambientação histórica, o autor revela o conturbado caminho que levou à autorização para que o Instituto de Pesquisa Social, vinculado à Universidade de Frankfurt, fosse fundado. Sua construção começaria em março de 1923 e seu primeiro diretor seria Carl Grünberg, que ocuparia o cargo até 1930. Seus pesquisadores, muitos dos quais eram judeus e viriam a sofrer as agruras do regime nazista anos mais tarde, reuniam-se basicamente em torno das teorias marxistas, porém não exatamente em sua forma ortodoxa, voltada para a crítica ao capitalismo e a todo o sistema econômico daí derivado, mas no que eles chamavam de substância marxista, sua preocupação com a alienação e as condições sociais alienantes (WIGGERSHAUS, 1995, p. 5).

A grande projeção da Escola de Frankfurt, entretanto, dar-se-ia a partir da publicação, em 1937, do ensaio intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, de Max Horkheimer, que havia assumido a direção do Instituto logo depois de Grünberg e seguiria no comando até 1967, muito embora seja preciso considerar aí um longo hiato de inatividade do Instituto – mas não de seus colaboradores – entre 1933 e 1950, período que se compõe pela perseguição nazista e, logo, pela necessária reconstrução da Alemanha. Em seu ensaio, entre vários aspectos que discute, Horkheimer procura delinear a importância de uma atitude crítica da sociedade. Para o autor, a teoria tradicional se contentaria em descrever a sociedade tal como ela é, mas seria preciso mais: seria preciso preocupar-se com a necessária mudança, analisando o presente histórico sob a perspectiva do que poderia ser, além do que de fato é, usando para isso não apenas o viés econômico, proposta predominante em Marx, mas também o cultural, o político, o psicológico e todos os aspectos que conformam a sociedade. Desde 1937, portanto, os pesquisadores que se reuniam ao redor de Horkheimer passaram a usar o rótulo de teóricos críticos. Entre eles

estavam Theodor Adorno (1903-1969), grande parceiro de Horkheimer e que viria a tornar-se diretor do Instituto entre 1967 e 1969, Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940) e Jürgen Habermas (1929-), filósofo e sociólogo ainda ativo e apontado como principal representante da segunda geração da Teoria Crítica. Além de Habermas, entre os teóricos críticos contemporâneos destaca-se o nome de Axel Honneth (1949-), diretor do Instituto desde 2001 e considerado por alguns como um teórico crítico de terceira geração.

Devido a sua atualidade e aos novos rumos que desenhou para a Teoria Crítica a partir de sua preocupação com a comunicação humana, o que costuma ser chamado de virada linguística, vale a pena comentar que, em traços gerais, Habermas, como filósofo e sociólogo, tem interesses amplos e preocupa-se por praticamente tudo o que diz respeito ao ser humano no meio social. Ética, política, democracia, globalização, violência, entre outros, são temas recorrentes em sua obra. Também produz extensa crítica à metafísica e ao conceito de pós-modernidade. Entre seus interesses, entretanto, quero destacar seu trabalho com a Hermenêutica, a teoria da interpretação. Neste viés, Habermas põe ênfase na importância da comunicação, sobretudo na obra Teoria do Agir Comunicativo. Em seu texto, discute, de maneira ampla, três aspectos principais: o conceito da racionalidade comunicativa; sua concepção da existência de dois níveis na sociedade, associando o paradigma da ação e o do sistema; e a ideia de mundo da vida, relacionado, aqui, ao que chama de sistemas de ação imperativos (HABERMAS, 2012).

A ação comunicativa de Habermas surge como resposta às teorias sociais negativistas e gera a possibilidade de uma nova visão de emancipação. Habermas se afasta do marxismo tradicional, que vê no trabalho o foco da emancipação, e se dedica à comunicação, estabelecendo um novo paradigma. Sua emancipação parte do princípio que o entendimento pode ser obtido por meio da linguagem.

Axel Honneth, por sua vez, ex-assistente de Habermas, discorda do preceptor no sentido de que vê a possibilidade de emancipação para além da linguagem, no ato extralinguístico de reconhecimento do outro, situado no âmbito das relações interpessoais e que pode ser expresso mesmo por um gesto ou um olhar. Ao concentrar-se na necessidade daquilo que chama reconhecimento recíproco, Honneth propõe uma reforma da Teoria Crítica. Para o filósofo, a solução para os

conflitos em sociedade não estaria na preocupação com os grandes temas sociais que nortearam seus predecessores, mas no escopo mais restrito e íntimo que envolveria uma luta pela autorrealização pessoal a partir do acolhimento, do respeito mútuo e de relações éticas bem construídas (HONNETH, 2011).

Para concluir esta seção, é importante ter claro, para a compreensão da Teoria Crítica de maneira global, que os representantes da Escola de Frankfurt desenvolveram conceitos particulares e, algumas vezes, antagônicos sobre o processo de análise social. Os debates internos na Escola são famosos e, mais que meros ataques pessoais, foram debates de ideias que serviram para fazer evoluir a Teoria Crítica. Habermas, por exemplo, que havia sido assistente de Adorno na década de 1950, tornou-se um de seus críticos mais ferrenhos. Por sua vez, como vimos, sofreu críticas de Honneth, seu assistente na década de 1980. O debate entre esses dois teóricos se mantém, com seus pontos de vista ora se contrapondo, ora se complementando.

### 3.6 Um fio tripartido

Axel Honneth, na obra *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, apresenta todo o seu trabalho de reflexão sobre a obra do jovem Hegel em Jena, retomando, aprofundando e atualizando os conceitos de conflito e de reconhecimento e abrindo um novo capítulo na Escola de Frankfurt. Honneth não rompe, exatamente, com o giro linguístico de Habermas, mas pode-se dizer que o radicaliza, considerando, além dos atos comunicativos, as formas de desprezo e conflito que não são possíveis perceber em atos de fala, ou seja, que não chegam a ser verbalizados e não podem ser resolvidos a partir da argumentação.

O filósofo apresenta três formas de reconhecimento, a tripartição deste fio: o amor, o direito, e a solidariedade. Vincula a elas os conflitos que surgem quando não são respeitadas. Neste sentido, representa uma alternativa aos modelos cartesianos de subjetividade, ao *cogito ergo sum* de Descartes, na medida em que enfatiza a importância das emoções na nossa vida psíquica. O ser humano não se constitui apenas pelo pensamento, mas constrói sua identidade principalmente pela emoção:

a emoção de ser reconhecido ou a emoção de ser desrespeitado. O indivíduo alcança sua autorrealização quando há, na experiência do amor, o nascimento da autoconfiança, na experiência do direito, o autorrespeito, e na experiência de solidariedade, a autoestima.

A primeira forma de reconhecimento, portanto, está representada pelo **amor** (HONNETH, 2011, p.159). A ele vinculam-se outras emoções consideradas primárias, como a amizade. Além de sua base em Hegel, Honneth apoia-se nos trabalhos de psicologia infantil do pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott para compreender como se dá essa forma de reconhecimento. Emerge, então, o conceito de “dependência absoluta” de Winnicott, que procura descrever a simbiose que se dá entre uma mãe e seu filho recém-nascido. Ambos se encontram em um estado de indiferenciação, há uma unidade comportamental. É a intersubjetividade primária, outro conceito de Winnicott. Gradativamente, porém, a mãe começa a romper sua identificação com o recém-nascido. Isso provoca no bebê a percepção de que é um sujeito no mundo. É o princípio de uma identidade individual. À medida que percebe que sua mãe também pertence ao mundo e não a si mesmo, promove-se uma ampliação de seu campo social e uma gradual libertação da relação simbiótica (HONNETH, 2011, p.159-167).

Neste momento, surge uma segunda fase da relação materna: a fase da dependência relativa, também conforme Winnicott. A criança torna-se capaz de reconhecer a existência de uma alteridade e, a partir disso, estabelecer uma relação afetiva e não de simples dependência. É ao mesmo tempo uma fase de rompimento e de descoberta (HONNETH, 2011, p. 167-174). A relação com a mãe se transforma e a criança, ao dar-se conta de que a mãe tem sua própria individualidade e mesmo assim se preocupa com ela e a ela dedica seu amor, desenvolve sua autoconfiança, possibilitando que esteja só despreocupadamente (HONNETH, 2011, p. 174).

Conforme Honneth, “esse poder-estar-só [...] é a ‘matéria de que é feita a amizade’” (2011, p. 174) e prossegue:

Certamente isso se refere ao fato de toda ligação emotiva forte entre seres humanos abrir mutuamente a possibilidade de relacionar-se consigo próprio de maneira descontraída, esquecendo-se a situação, como é possível ao bebê, quando pode confiar na dedicação emotiva da mãe. Essa observação pode ser entendida como uma exigência sistemática de encontrar na relação bem-sucedida entre mãe e filho o padrão interativo cuja recorrência

madura na etapa da vida adulta seria um indicador do êxito das ligações afetivas com outros seres humanos. (HONNETH, 2011, p. 174)

Não é possível esquecer, entretanto, que a luta pelo reconhecimento coincide com experiências de desrespeito. A forma de desrespeito que corresponde ao amor consiste nos maus-tratos e na violação, que afetam tanto a integridade física como psíquica. Uma das formas de violação é a tortura, em que um indivíduo se apodera do corpo do outro contra sua vontade. O abuso sexual é outro exemplo. Com violências desse porte, o ser humano vê-se momentaneamente privado de seus direitos, percebe-se como menos valioso que o outro socialmente e perde a confiança em si mesmo (HONNETH, 2011, p. 214-216).

Passando à segunda forma de reconhecimento, chegamos ao campo do direito. Enquanto no amor o reconhecimento ocorre pela existência da dedicação emotiva, o reconhecimento no direito ocorre em virtude do respeito. Neste âmbito, o ser humano desenvolve o autorrespeito na medida em que é reconhecido como ser juridicamente autônomo e moralmente imputável (HONNETH, 2011, p. 182).

Sintetiza Honneth:

[...] um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar “autorrespeito”. (HONNETH, 2011, p. 197)

A forma de desrespeito que surge nesta esfera é a exclusão da “posse de determinados direitos no interior de uma sociedade” (HONNETH, 2011, p. 216). É a privação de direitos, que remete o indivíduo a sentir-se menos responsável e socialmente menos capaz que os demais.

Chegamos, finalmente, à terceira partição deste fio do meu novelo, à terceira forma de reconhecimento: a **solidariedade** ou **eticidade**. Esta esfera do reconhecimento corresponde à aceitação das qualidades individuais de um ser humano no contexto de uma determinada comunidade. Essa aceitação deve ser recíproca, mobilizando os diferentes sujeitos em interação no seio de determinado

grupo. Ao dar-se dessa forma, gera autoestima, que pode ser entendida como a confiança que um indivíduo desenvolve em suas próprias habilidades ou capacidades diante da sociedade. Conforme Honneth:

[...] vai de par com a experiência da estima social uma confiança emotiva na apresentação de realizações ou na posse de capacidades que são reconhecidas como “valiosas” pelos demais membros da sociedade; com todo o sentido, nós podemos chamar essa espécie de autorrealização prática, para a qual predomina na língua corrente a expressão “sentimento do próprio valor”, de “autoestima”, em paralelo categorial com os conceitos empregados até aqui de “autoconfiança” e de autorrespeito. (HONNETH, 2011, p. 210)

Como nas duas esferas anteriores, o descaso com esta forma de reconhecimento gera um tipo específico de desrespeito, a ofensa social, que também pode ser chamada degradação ou mesmo desonra. O sujeito vitimado por esse desrespeito se vê afetado em sua dignidade e se torna incapaz de atribuir valor social a suas ações, percebendo-se como um indivíduo socialmente excluído.

Conforme a análise de Honneth, qualquer desrespeito em qualquer uma das três esferas de reconhecimento gera lutas sociais ou, em outras palavras, diversas formas de conflito. Trata-se de um embate em que os sujeitos não reconhecidos nas relações sociais intersubjetivas opõem algum tipo de força para fazer valer sua condição de indivíduos integrados a determinado grupo ou comunidade. Para Honneth, a igualdade de direitos e deveres em todas as esferas é o princípio que deve reger toda organização jurídico-social. A fim de sintetizar essa caminhada pela obra de Honneth, reproduzo aqui seu próprio quadro sinótico (HONNETH, 2011, p.211):

<b>Estrutura das relações sociais de reconhecimento</b>			
Modos de reconhecimento	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
Dimensões da personalidade	Natureza carência e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo		Generalização, materialização	Individualização, igualização
Auto-relação prática	Autoconfiança	Auto-respeito	Auto-estima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

Quadro 4 – Estrutura das relações sociais de reconhecimento

Cabe mencionar ainda que, na esteira dos estudos que realiza sobre as relações humanas na sociedade contemporânea ocidental, a produção de Honneth tem começado a transitar pela Educação, como o tem demonstrado algumas de suas últimas palestras, a exemplo da ministrada no início do ano de 2013 na Universidade Comenius de Bratislava, na Eslováquia, intitulada *Educação e Esfera Pública: um capítulo negligenciado*, e seu apoio explícito ao movimento estudantil chileno durante os protestos de 2011. Uma vez que o próprio filósofo admite que sua Teoria do Reconhecimento é uma obra em construção, é bastante possível que venha a aprofundar ainda mais seu olhar nesse campo. Seja como for, já na próxima seção procuro fazer algumas relações de sua produção intelectual com algumas possibilidades de análise no campo da Educação, sobretudo, na Educação a Distância, meu labirinto. Apresento essa proposta já dentro do escopo das interconexões entre Complexidade e Reconhecimento.

### 3.7 Acoplamentos e amálgamas: a fusão dos fios num novelo

O flerte entre os pensadores da Complexidade e os estudiosos da Escola de Frankfurt não é novidade, como vimos na coincidência entre as opiniões de Jürgen Habermas, Maturana e Capra a respeito dos conceitos de Luhmann e seu entendimento da posição do ser humano no sistema complexo envolvendo comunicação. O próprio Morin encarrega-se de traçar uma relação de seu pensamento com o de Adorno em sua obra, quando ecoa as palavras do filósofo alemão: “a totalidade é a não-verdade” (MORIN, 2013, p. 124). Aliás, em seu livro intitulado *Meus Filósofos*, o sociólogo francês dedica um capítulo inteiro para comentar as influências que sofreu da Escola de Frankfurt, em virtude da “época em que dirigia a revista *Arguments* (1957-1962) e que reinterrogávamos o marxismo” (MORIN, 2013, p, 123).

Para fiar o novo fio do meu novelo, uma amálgama entre Complexidade e Reconhecimento, pretendo fazer algumas aproximações entre o pensamento de Honneth e os princípios dos sistemas complexos, conforme refletido por Morin. Como vimos até aqui, a Teoria da Complexidade parece dar conta da constituição e dos movimentos de evolução e involução dos sistemas abertos complexos. Ao fazer conversar a Complexidade com o reconhecimento de Honneth, em especial pensando em termos da terceira esfera do reconhecimento, é possível que tenhamos uma ideia mais concreta de como se dão as interações humanas dentro dos sistemas sociais complexos. Na escola, na universidade, em especial na EaD, meu objeto de estudo, isso seria fundamental para que o sistema complexo formado por professores e alunos pudesse chegar a resultados mais positivos em termos de aprendizagem, ainda que tais resultados sejam sempre imprevisíveis, segundo o princípio da incerteza de Morin.

Mas será que precisaríamos, em algum momento, prever, de fato, os resultados do sistema complexo da sala de aula? Essa preocupação é, realmente, necessária? Evidentemente, se tivéssemos como manobrar o sistema da sala de aula de forma a trazer resultados positivos em cem por cento para nossos alunos, creio que deveríamos fazê-lo. A experiência e as pesquisas, entretanto, demonstram que isso é impossível. Por melhores esforços que realize um professor e por mais aplicados que sejam os estudantes em dado grupo, o resultado será sempre

imprevisível. Além disso, é fato que o que funciona de uma determinada maneira com um conjunto de estudantes certamente não terá os mesmos resultados com outro grupo, podendo o segundo superar ou ficar muito aquém do primeiro.

Qual deve ser o labor do professor, portanto? Uma vez que sistemas complexos são naturalmente impossíveis de controlar em sua completude, parece razoável afirmar que o melhor êxito do professor se fará tangível no momento em que ele investir no processo de emancipação dos estudantes com quem compartilha a aula. Por emancipação, de maneira bastante simplificada, pode-se entender o processo de conquista de autonomia, de liberdade. Essa autonomia seria conquistada a partir do reconhecimento. Ao ser capaz de reconhecer a alteridade de cada estudante que compõe seu grupo de alunos, o que implica respeitá-lo e compreender as diferenças que os separam, penso que o professor gera a possibilidade de que esses mesmos estudantes o reconheçam em sua identidade e, a partir do desenvolvimento do respeito, do reconhecimento mútuo, seriam geradas as condições necessárias para que o sistema complexo da sala de aula gere os melhores resultados possíveis, ainda que tais resultados continuem sendo imprevisíveis.

Em síntese, identifico que o reconhecimento mútuo, em especial em sua face de solidariedade, é fator fundamental para o êxito do sistema sala de aula (neste caso, online, ainda que nada impeça que outros estudos extrapolem essa ideia para a modalidade presencial), uma vez que, considerando o Princípio do Anel Retroativo, o *feedback* ou retroação, como mecanismo amplificador, tende a gerar uma situação de harmonia no grupo que propicia mais interações, mais colaboração e, conseqüentemente, mais aprendizagem. Alunos e professores reconhecidos em sua humanidade e em suas idiossincrasias cooperam mais, trabalham melhor e extraem o melhor resultado possível do sistema. Por outro lado, se professores e alunos não se reconhecem e, por conta disso, entram em conflito, isso afeta absolutamente todo o sistema. O resultado de um conflito pode ir desde uma reestruturação do sistema, levando-o a níveis mais elaborados, mais complexos, até uma precipitação de sua disfunção, por conta da tendência entrópica. Afinal, conforme Honneth:

[...] sob as condições das sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis. Que o termo “simétrico” não possa significar aqui estimar-se mutuamente na mesma medida é o que resulta de imediato da abertura exegética fundamental de todos os horizontes sociais de valores; é simplesmente inimaginável um objetivo coletivo que pudesse ser fixado em si de modo quantitativo, de sorte que permitisse uma comparação exata do valor das diversas contribuições; pelo contrário, “simétrico” significa que todo sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experienciar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade. (HONNETH, 2011, p. 210-211)

O movimento em direção ao reconhecimento mútuo afetivo pode parecer difícil e, para alguns, até mesmo impossível na Educação a Distância, como demonstra meu relato ainda no início deste trabalho. Há autores, entretanto, que defendem a possibilidade de entendimento na presença virtual mediada pelo computador. Demo reflete que mesmo a distância da EaD não impede que estudante e professor mantenham ligação “efetiva e mesmo afetiva” (DEMO, 2001, p. 37). É nesse viés, nessa possibilidade, que se desenvolve meu trabalho, por isso, nas próximas páginas, realizo minha análise de dados, procurando compreender se o encontro dessas duas teorias, de fato, dá conta de explicar os processos interativos, interpessoais, dentro de um sistema complexo como o é a EaD, permitindo-me levar um pouco mais de luz ao centro de meu labirinto.

## CAPÍTULO 4

### O RECONHECIMENTO NA COMPLEXIDADE: UMA ANÁLISE

Apresentadas as teorias que conduzem minha reflexão, continuo seguindo meu fio de Ariadne em busca de maior compreensão sobre os fenômenos de interação humana na Educação a Distância. Nessa busca, encontro-me em minha análise frente a frente com os “cretenses”, meus colaboradores na pesquisa que ora desenvolvo, aquelas pessoas envolvidas com Educação a Distância, professores formadores e em formação, que contribuíram com este trabalho cedendo-me alguns minutos de suas vidas para narrar algo de sua trajetória no Curso de Espanhol EaD da UFSM. Desse encontro, nasce o diálogo que me permite analisar e compreender algumas facetas da realidade da formação de professores na modalidade a distância. A ideia de diálogo se materializa na reconstrução hermenêutica que aqui desenvolvo. Dialogam os colaboradores com suas memórias, muitas vezes incompletas. Dialogo eu com suas narrativas. Dialogam memórias com memórias, quando as comparo, relaciono e debato. Dialogam os dados com Honneth e Morin. Dialoga este texto com o leitor. E na base desses diálogos, constrói-se algo de compreensão a respeito da presença da Complexidade e do Reconhecimento na Educação a Distância.

Desenvolvo este capítulo em quatro seções. Na primeira, faço um apanhado geral de minhas descobertas ao ler os trabalhos de conclusão de curso dos alunos formados no início de 2013, identificando, entre todos, os colaboradores que acabei convidando para as entrevistas narrativas que se seguiram. Trata-se de uma análise preliminar, um voo de Dédalo sobre o labirinto, como naquela seção escrevo, que permite ao leitor um vislumbre do que logo discuto. Na seção seguinte, trago para reflexão as entrevistas de professores e alunos, propondo um diálogo entre as duas partes, sempre que possível, e colocando em evidência o tema do conflito. Na terceira, o tema em evidência é o reconhecimento afetivo. Por fim, dedico-me a compreender se conflitos e atitudes de reconhecimento são elementos válidos como operadores do sistema complexo composto pelo grupo de estudantes e professores do curso de formação inicial em Língua Espanhola e se interferem, de alguma forma,

no processo de aprendizagem, procurando realizar a aproximação inicialmente proposta entre as teorias que me mobilizam.

#### **4.1 Como Dédalo, sobrevoando o labirinto**

Dédalo, pai de Ícaro, foi condenado, junto com seu filho, à prisão. Eram eles os construtores do labirinto, mas ao rei Minos não agradava a ideia de que os artífices de seu monumento-armadilha expusessem seus segredos para o mundo. Deveriam morrer em reclusão e para isso foram aprisionados em alta torre, tendo por vista sua obra imortal. Dédalo, entretanto, era dotado de inigualável argúcia. Reunindo as penas dos pássaros que em sua masmorra pousavam e unindo-as com cera de abelhas, de uma colmeia ao alcance da janela, o arquiteto construiu para si e para seu filho dois pares de asas. Com esses aparatos, ambos conseguiram fugir. Sobrevoaram longamente o labirinto, desfrutando da visão panorâmica de sua obra, e partiram, enfim, para a Sicília. Sabe-se que Ícaro enamorou-se do sol e acabou morrendo ao tentar dele aproximar-se. Dédalo, embora inconsolável, seguiu caminho. Era a única maneira de salvar-se e salvar a memória do filho morto. Jamais esqueceu a visão do labirinto.

Nesta seção, irei sobrevoar o labirinto. Será uma visão ainda um tanto distante, panorâmica, mas permitirá vislumbrar-lhe os primeiros contornos. São sessenta e dois memoriais que de alguma forma aparecerão aqui para contextualizar a pesquisa. Os sessenta e dois textos que li e analisei ao longo do ano de 2013 e parte de 2014. Nessa contextualização, valho-me de números e gráficos para que a abrangência desse primeiro momento de trabalho torne-se mais perceptível.

Começo delineando a pesquisa realizada entre os três grupos vinculados à Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância. Nesse projeto, estavam ligados à Universidade Federal de Santa Maria os polos de Santa Maria, Sobradinho e Três de Maio, cujas localizações aparecem no mapa da Figura 1.

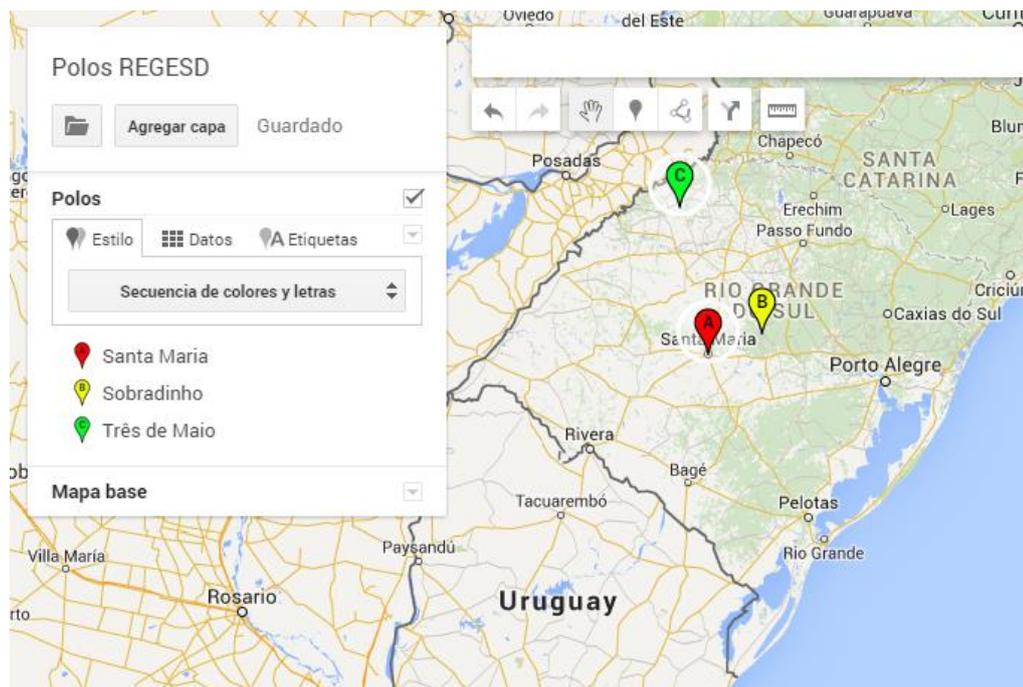


Figura 1: Polos REGESD

O polo de Santa Maria funciona ainda hoje nas dependências do Núcleo de Tecnologias Educacionais da UFSM. Inicialmente, apenas turmas da REGESD eram atendidas em Santa Maria, cidade sede da universidade, e só mais tarde foi autorizada pela CAPES a abertura de turmas da UAB nesse polo. Sua estrutura é das melhores entre os polos, em termos de recursos tecnológicos. O fato de tratar-se de um grupo formado na cidade da própria universidade, porém, pode dar a ideia de que esses alunos tivessem um acesso presencial mais fácil e constante aos professores do curso, mas isso não é verdade. Em primeiro lugar, a coordenação do curso sempre procurou evitar que o polo de Santa Maria fosse, de alguma forma, beneficiado por essa proximidade. Essa postura visava impedir que alunos de outros polos pudessem ver-se como preteridos ou prejudicados. Em segundo lugar, porque boa parte dos alunos vinculados a esse polo não moravam na cidade: eram residentes em cidades próximas.

Em Santa Maria constituiu-se um grupo relativamente pequeno e que sofreu muito com a evasão. Houve, no polo, inclusive dois raros casos de desligamento de alunas, pois era norma da REGESD que um aluno não poderia reprovar em mais de duas disciplinas, o que acabou acontecendo. Essas alunas, mais tarde, conseguiram reingresso por meio da UAB. A maioria dos alunos desse polo era de professores já

em atuação nas escolas, ainda que em outras disciplinas. Esse é o caso de Panteia, a colaboradora que prestou as informações como representante da turma formada em 2013 nesse polo, professora do Ensino Básico já com vários anos de experiência.

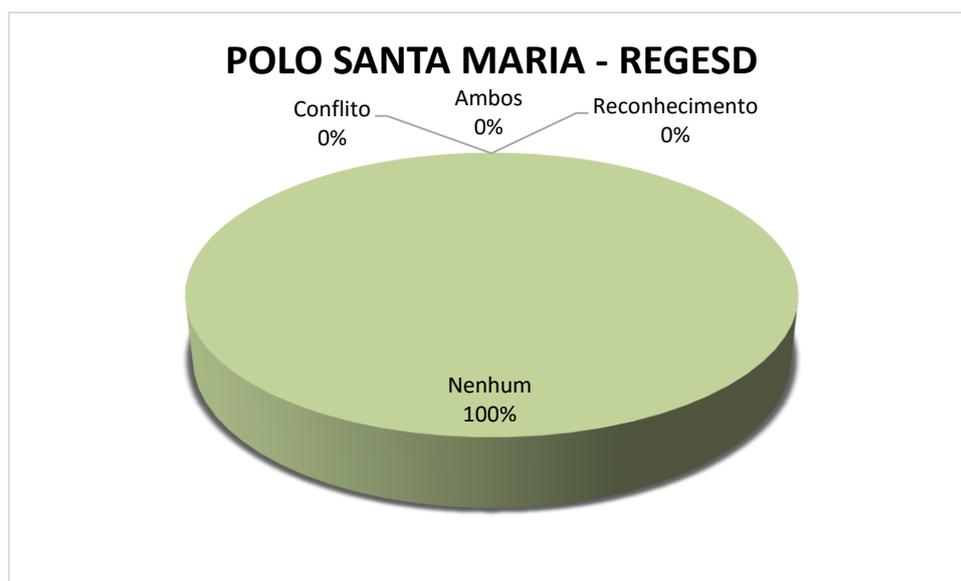


Gráfico 1: Ocorrências no Polo Santa Maria - REGESD

Conforme critérios e limitações já expostos, do polo de Santa Maria obtive apenas dois memoriais. Foram duas alunas que escreveram, juntas, um total de vinte e seis páginas. Em nenhum dos dois textos surgiu qualquer referência a questões envolvendo conflito ou reconhecimento afetivo. Não houve menção de qualquer tipo. Conforme comentei no capítulo sobre metodologia, isso acabou levando-me a convidar as duas alunas para que fossem entrevistadas. Assim como a anomalia não passou despercebida, era preciso encontrar ou, pelo menos, buscar uma explicação para o fato. Das duas alunas, uma, a quem chamo Panteia, respondeu-me. Sua entrevista foi bastante esclarecedora e ficou evidente que as relações humanas de conflito e/ou reconhecimento só não apareceram no seu escrito por conta da temática desenvolvida em seu trabalho.

A então aluna concentrou-se na discussão sobre estratégias de aprendizagem de língua e deu ênfase a seu avanço ao cursar uma disciplina voltada para o uso pedagógico de tecnologias digitais. Também desenvolveu alguns tópicos

a respeito do estágio. Na entrevista, indicou que não achou necessidade de abordar as relações entre si e seus colegas e professores porque isso fugia da proposta que estava desenvolvendo. Pondera que não tocou no assunto: “[...] talvez porque a gente não sentisse que era o momento... eu não senti o momento de relatar a relação afetiva [...]”. Na entrevista, conforme ver-se-á, é possível perceber que Panteia sentiu a presença do reconhecimento afetivo ao longo do curso.

A inexistência de elementos relevantes para esta pesquisa no texto da professora em formação mostrou-se, assim, mero contratempo. Não foi possível identificar nenhum motivo para essa omissão além da simples falta de necessidade de abordar o tema. A entrevista que mais adiante exponho coloca em evidência que o silêncio inicial, ao menos nesse caso, não foi conduzido por outra razão que não a economia narrativa no memorial.

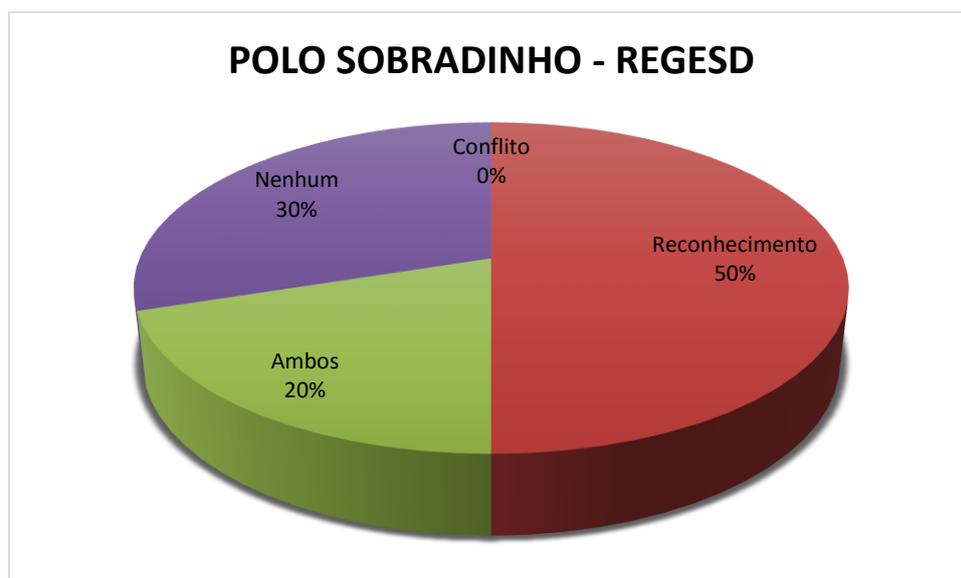


Gráfico 2: Ocorrências no Polo Sobradinho - REGESD

O segundo polo analisado, vinculado à REGESD, foi o polo de Sobradinho. A cidade se originou de uma casa de comércio de secos e molhados fundada na região central do Rio Grande do Sul, em um pequeno sobrado, por um paulista de nome João Lopes, em 1825. Tornou-se município em 1927. Hoje, conta com quase quinze mil habitantes, dos quais, cerca de dois mil e quinhentos são crianças e adolescentes que cursam o Ensino Básico, atendidos por pouco menos de duzentos

professores (BRASIL, 2012). No polo dessa cidade, encontrei dez trabalhos de conclusão de curso, num total de cento e quarenta e três páginas. Dos dez trabalhos, encontrei referências exclusivas a situações de reconhecimento afetivo em cinco. Em outros dois, encontrei referências tanto a situações de conflito quanto de reconhecimento. Nos três restantes, não identifiquei elementos vinculados a esta pesquisa.

Entre os dois trabalhos que abordavam tanto a face da afetividade quanto a do conflito, selecionei aquele em que o tema era abordado com mais ênfase e que, portanto, contava com mais elementos para discussão. Adotei esse procedimento para as demais seleções, conforme esclareci no capítulo sobre metodologia, na expectativa de que, ao enfatizar o tema no TCC, o colaborador/narrador estivesse disposto a aprofundá-lo ainda mais nas entrevistas. A partir dessa seleção inicial, emergiu o nome de Elma, já professora de séries iniciais, em que o tema do conflito, muito especialmente, recobriu-se de cores um tanto lúgubres espalhadas em pinceladas dramáticas:

[...] na minha percepção, o professor responsável por esta disciplina [Espanhol I] era uma pessoa inacessível, tanto como professor quanto como ser humano, e dificultou ao máximo a minha permanência no curso. Na realidade, eu, que estava muito motivada no início da graduação, me decepcionei de tal maneira ao cursar “Espanhol I” que somente agora, durante meu estágio no final do curso, é que estou novamente tendo gosto em aprender e ensinar a Língua Espanhola. (p.9)

Assim, apesar de jamais ter revisto sua impressão com relação a esse professor que considera “inacessível”, conforme confirma em sua entrevista, ao longo dos semestres que se seguiram, ao que parece, a aluna conseguiu superar em parte o que se pode chamar de um trauma inicial. No TCC, Elma explica o motivo:

Tendo passado pela disciplina de “Espanhol I”, encontrei nesta graduação grandes e maravilhosos professores, além de tutores e colegas que me fizeram seguir adiante nos meus estudos. Foram pessoas extremamente humanas, competentes e acessíveis. Grandes indivíduos e ótimos profissionais a quem eu deixo aqui o meu sincero agradecimento. (p.9)

Discutirei mais detidamente essa reavaliação do curso por parte da aluna quando analise sua entrevista.

Ainda no polo de Sobradinho, encontrei material bastante denso em pelo menos um dos sete trabalhos em que a questão da afetividade surgiu. Conforme já esclareci, acabei por selecionar a autora do trabalho para uma entrevista, mesmo já tendo uma representante deste polo, imaginando que sua colaboração poderia ser relevante. A ela, também professora em uma escola estadual, nomeei Flora. Em seu TCC, diz, ao referir-se aos estudos, que “são os relacionamentos que nos motivam” (p.8). Apenas isso seria suficiente para fazer-me interessar por seu trabalho como fonte de informação para minha pesquisa. Ao longo de seu TCC, porém, Flora tem a relação humana na EaD como tema recorrente. Apesar de ser do mesmo polo de Elma e terem cursado juntas as mesmas disciplinas com os mesmos professores, chama atenção o fato de que Flora não faz qualquer menção a qualquer conflito no seu TCC. Quando questionada sobre isso, na entrevista, Flora reafirmou a convivência tranquila e harmoniosa, como menciona no seguinte trecho do memorial: “Todos os professores da Universidade foram amigos e muito pacientes, especialmente com os nossos primeiros passos e acompanharam com muito carinho e dedicação nossa caminhada.” (p.9). E reafirma isso à guisa de conclusão de seu texto, enfatizando a importância dessa qualidade de relação no seu processo de aprendizagem:

Guardaremos o que nos tocou afetivamente, tais como o carinho e atenção dos professores e tutores, a amizade e o companheirismo das colegas e o apoio de nossos familiares, que deixaram de contar com nossa atenção e presença para obtermos mais esta formação e também a realização pessoal. Repito: o que nos moveu foi a afetividade, as emoções; elas nos ensinam, nos fazem viver e é com elas que aprendemos. Estes laços é que fizeram este Curso ser tão especial e realmente valer a pena. (p.12)

Selecionadas as representantes de Sobradinho, fechei os polos vinculados ao projeto REGESD analisando os treze memoriais elaborados pelas alunas de Três de Maio, todas mulheres, num total de cento e noventa e nove páginas. Emancipado em 1954, o município de Três de Maio teve uma trajetória conturbada, como em geral ocorreu nas Missões Jesuíticas, região onde está situado. Ao longo de sua história, esteve vinculado a diferentes cidades, como Santo Ângelo e Santa Rosa, antes de conseguir sua autonomia política. Hoje, tem perto de vinte e cinco mil

habitantes. Seus cerca de trezentos e vinte docentes atendem a um total de aproximadamente três mil e setecentos alunos, entre o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2012).

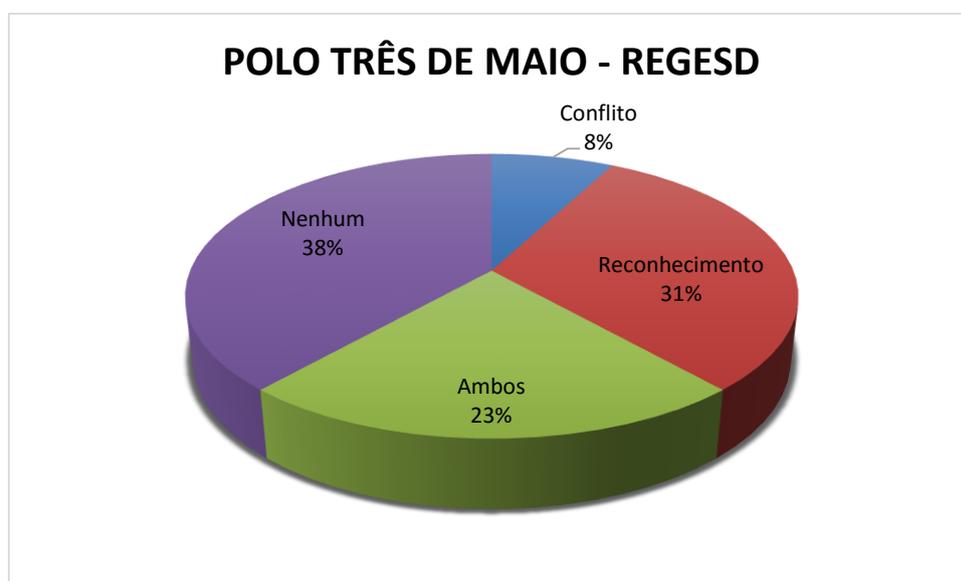


Gráfico 3: Ocorrências no Polo Três de Maio - REGESD

Em cinco dos memoriais analisados no polo dessa cidade, não encontrei menções significativas referentes ao tema deste trabalho, ao passo que em quatro havia material a respeito de reconhecimento afetivo, um a respeito de conflitos e outros três mencionando ambos os aspectos. Escolhi o TCC da aluna chamada aqui de Ida, professora como as anteriores. Mais uma vez, o critério de relevância dada ao tema no memorial foi o que me guiou. Ainda no início de sua exposição, a aluna identifica que “as dificuldades e desafios encontrados no ensino a distância na maioria das vezes é o modo como se estabelecem as inter-relações entre emissor e receptor” (p.8), afirmação que se aproxima do eixo central que move minha preocupação aqui.

Na sequência, a aluna menciona que a comunicação e as relações humanas que se estabelecem na EaD têm natureza distinta daquelas que se constituem numa sala de aula presencial, pois são mediadas por recursos tecnológicos. Para Ida, porém, muito diferente de desumanizar ou criar obstáculos para o estabelecimento de relações sólidas, esses recursos possibilitam “a comunicação em grupo, as

afinidades, a afetividade, as trocas de saberes, enfim, uma mescla de sentimentos que corroboram para que as aprendizagens se tornem significativas” (p.12). E acrescenta:

Esta modalidade, além de facilitar o acesso a uma formação Superior, autônoma, democrática e de qualidade, favorece o estreitamento de laços de afetividade, de interatividade entre grande parte dos envolvidos neste processo. (p.12)

Ainda assim, Ida faz questão de destacar que:

[...] essa relação de afetividade, nem sempre acontece com os professores que elaboram os materiais das disciplinas que serão trabalhados, mesmo sendo eles que organizam as estratégias de ensino. Geralmente essa mediação se destina a um tutor que fica encarregado não só de responder aos questionamentos dos alunos, mas também envolver-se nas interações entre eles. [...] Os tutores têm suprido essa necessidade e feito do curso de EaD, um momento de aprendizagens significativas, momentos de interação que envolvem trocas de saberes, conhecimentos compartilhados e momentos de afetividade. (p.8-9)

Como se vê, Ida dá grande valor ao trabalho dos professores-tutores no que diz respeito a essa relação de afetividade que afirma haver, reservando aos professores-formadores papel mais técnico. Nas entrevistas que coletei, esse ponto de vista é parcialmente corroborado. Professores-tutores são realmente apontados com frequência como protagonistas de situações de reconhecimento afetivo, porém professores-formadores parecem ter grande peso nessas relações, sendo mencionados, inclusive, com maior frequência pela maioria dos entrevistados.

Quatro professoras em formação em língua espanhola pela REGESD, portanto, todas já profissionais atuando na educação, foram convidadas a colaborar com esta pesquisa e cederam parte de seu tempo e de suas memórias para me ajudar a compor o texto final desta tese. Em suas entrevistas, os nomes de alguns professores foram surgindo, os quais elas vincularam a momentos de afetividade ou a momentos de conflito. Esses mesmos professores foram convidados para entrevistas e puderam contar suas respectivas versões dos fatos. Antes de passar a essas entrevistas, porém, é importante dar continuidade a esta seção, descrevendo

as informações colhidas a partir da análise dos trabalhos dos alunos do curso no projeto Universidade Aberta do Brasil.

No total, no que tange ao projeto UAB, analisei trabalhos dos seis polos vinculados à primeira edição do curso: Itaqui, Jaquirana, Quaraí, São Francisco de Paula, São Lourenço do Sul e Tapejara. A localização dessas cidades é contemplada na Figura 2. Foram quinhentas e dezoito páginas analisadas em trinta e sete memoriais. Seguindo a ordem alfabética, começo pelo polo de Itaqui.

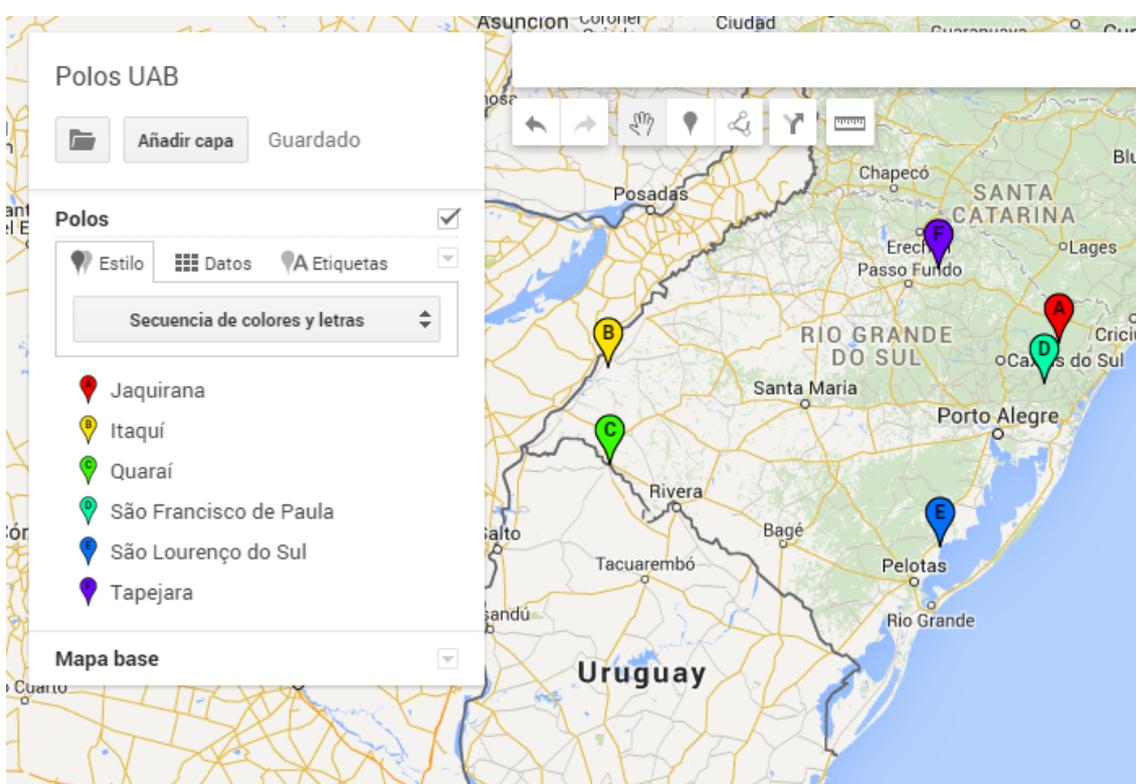


Figura 2: Polos UAB

A fronteira Itaqui é separada da Argentina pelo Rio Uruguai. O município conta, segundo o último censo, com pouco mais de trinta e oito mil habitantes. Desses, 7619 são crianças e jovens matriculados no Ensino Básico nas cerca de vinte escolas da cidade (BRASIL, 2012). Possivelmente por sua situação geográfica, o município sempre apresentou forte demanda pelo curso de formação de professores de espanhol: das cinco edições do curso até o momento, três turmas foram abertas no polo lá estabelecido. Duas foram concluídas e uma terceira está

em andamento. Para a edição de 2016 do curso, já autorizada pela CAPES, haverá abertura de nova turma.

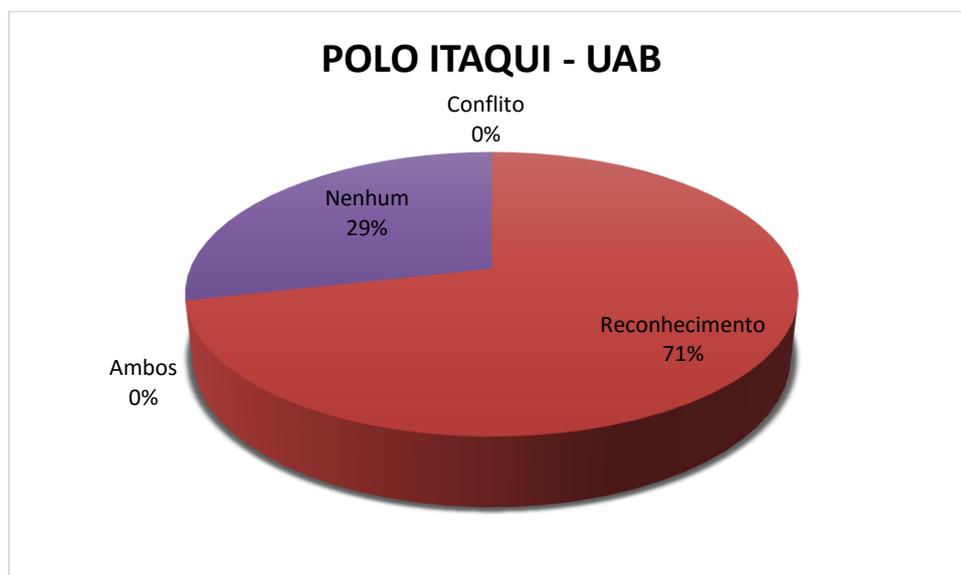


Gráfico 4: Ocorrências no Polo Itaqui - UAB

Nesse polo, deparei-me com menções constantes a situações de reconhecimento afetivo na EaD. Cinco dos sete trabalhos lidos faziam algum tipo de menção à afetividade estabelecida entre professores e alunos ao longo do curso. Chamou-me atenção especialmente o memorial da aluna a quem chamarei Haidê por sua interessante referência à presença apesar da distância e, em contrapartida, à possibilidade de uma ausência apesar da proximidade, conforme se lê no seguinte trecho:

Tentei propor a formação de um grupo de estudos para que houvesse uma maior colaboração entre os colegas, entretanto, devido a dificuldades de conciliação dos horários de cada um não obtive sucesso na tentativa. Com o passar do tempo, as dificuldades iniciais foram sendo superadas, passei a ser mais dinâmica, mais segura e um fator que considero importante salientar, foi o papel dos professores e tutores, os quais foram incansáveis (com raras exceções) em nos orientar, nos passar segurança, e se fazerem "sempre presentes", apesar da distância. Sempre aguardava com ansiedade os feedbacks de orientação deles. (p. 7)

Como se pode ler, a autora deixa claro que houve **exceções**, mas seus professores procuravam manter-se presentes não apenas orientando, mas esforçando-se por passar tranquilidade. Ao contrário, seus colegas, que moravam na mesma cidade, faziam-se ausentes. Nem mesmo um grupo de estudos foi possível constituir naquele momento.

Ainda a respeito desse jogo de ausências – em geral, físicas – e presenças – em geral, digitais -, Haidê destaca que esperava “com muita alegria” os encontros presenciais que teve com seus professores. Conforme explicado no capítulo em que tratei sobre a dinâmica do curso, os professores, organizados em escala, fazem uma visita semestral aos polos. Para Haidê, “embora fossem pouco frequentes” esses encontros eram “marcantes e muito proveitosos” porque neles “trocávamos ideias, dividíamos angústias, expectativas” (p.8). Ela deixa claro, entretanto, que via esses encontros como exceção e que no ambiente online, com as interações online, encontrou material – didático e humano – suficiente para seu desenvolvimento no curso, como aluna autônoma, aprendendo com o auxílio de “novas formas de interações” (p.8).

Com a leitura do material de Haidê, à época da escrita e ainda hoje trabalhando como funcionária administrativa de uma escola estadual, recebi uma série de impressões sobre a possibilidade de uma formação pedagógica alimentada por afetividade, mesmo a distância. Já no trabalho de Calidora, que segue, encontrei a outra face.

A segunda cidade vinculada à UAB que visitei em minhas leituras, a da aluna a quem passei a chamar Calidora, foi Jaquirana, uma pequena cidade situada na serra gaúcha com pouco mais de quatro mil habitantes, o que corresponde a praticamente uma décima parte do verificado em Itaqui. Distrito de São Francisco de Paula até 1989, desde sua emancipação tem como uma das principais atividades econômicas o extrativismo madeireiro, no qual boa parcela da população está envolvida direta ou indiretamente. É uma cidade com cinco escolas, sendo três estaduais e duas municipais. Em 2012 contava com um total de sessenta e seis professores para um universo de 832 alunos no Ensino Básico (BRASIL, 2012).

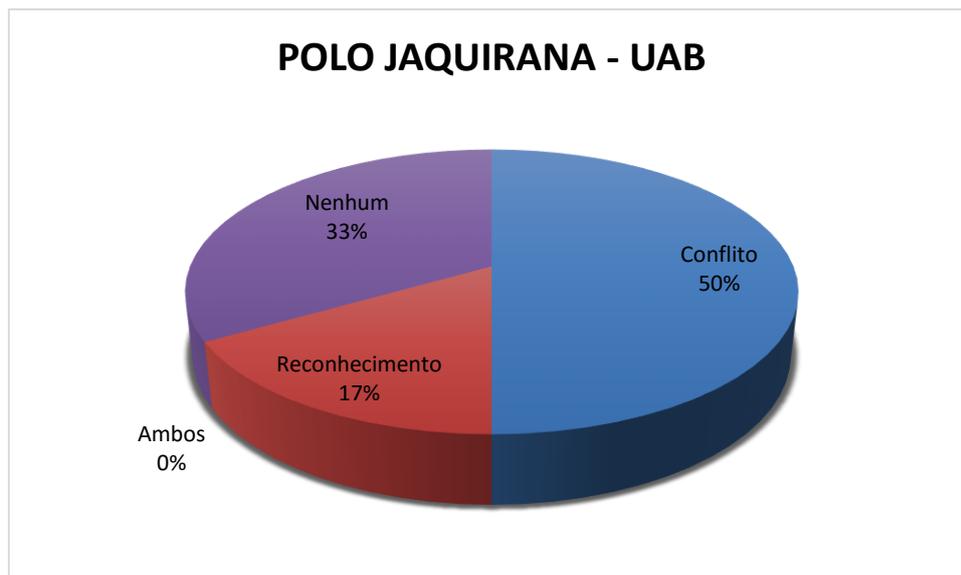


Gráfico 5: Ocorrências no Polo Jaquirana - UAB

Do polo de Jaquirana, encontrei seis memoriais disponíveis na coordenação do curso. Oitenta e oito páginas escritas todas por mulheres. Desses memoriais, quatro contavam com trechos relevantes para minha pesquisa, um narrando situação envolvendo reconhecimento afetivo e três gravitando em torno de conflitos. Um deles, porém, chamou-me a atenção por não abordar exatamente o conflito, mas o que sua autora, Calidora, considerou como falta de afetividade. A aluna, à época de sua formação inicial, era escrevente autorizada em um cartório local e no momento de sua entrevista, no início de 2014, ainda se mantinha em seu trabalho. Em seu TCC, Calidora afirma:

Esperava mais compreensão dos professores. Também sentia falta da afetividade dentro da universidade, para que me sentisse mais segura e, conseqüentemente, conseguisse superar as dificuldades; sendo assim, quando as relações que ocorrem no contexto escolar são marcadas pela afetividade, há contribuição, de alguma maneira ao desempenho do aluno com relação aos conteúdos e às atividades propostas a serem desenvolvidas. E isso não encontrei muito na universidade. (p. 9)

Como é possível perceber, Calidora começa o trecho dizendo que sentiu falta de afetividade ao longo de seu curso. Ao final, entretanto, modaliza, afirmando que não encontrou “muita” afetividade. Sua preocupação em torno da afetividade em seu texto de conclusão do curso é evidente. Ao longo de todo o escrito ela faz

comparações entre o que viveu na universidade e o que procurou fazer em sua prática de estágio, dando especial ênfase à relação interpessoal com os alunos: “temos que tratar nossos alunos da maneira como gostaríamos de ser tratados” (p.11). Em sua entrevista, Calidora retoma o tema, indicando que, em alguns momentos, percebeu reações “estúpidas” de alguns professores. Mais que a ausência da afetividade, então, percebe-se a situação de conflito. Ainda assim, na entrevista, a ex-aluna consegue identificar que foi apoiada e afetivamente reconhecida por alguns professores, conforme veremos na seção em que ampliarei esta análise.

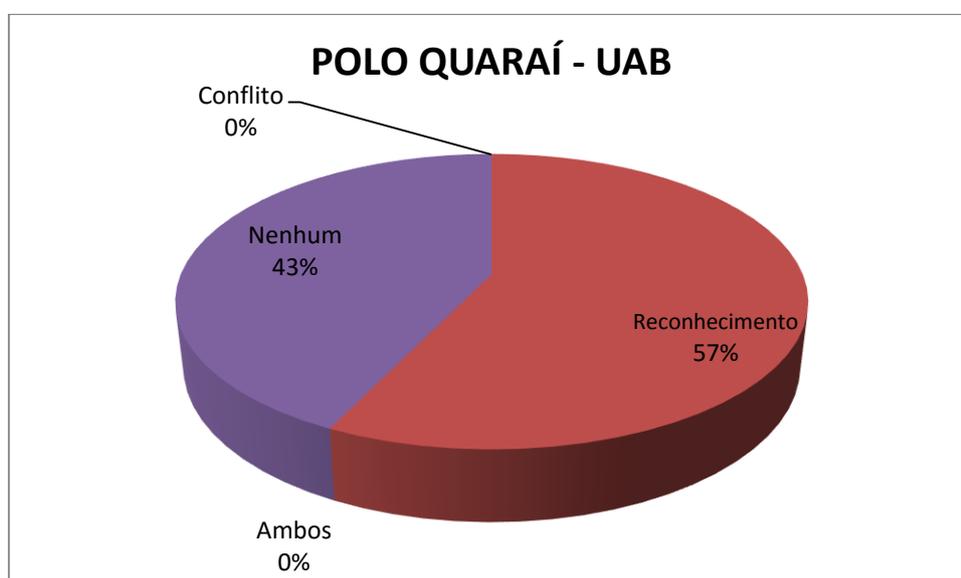


Gráfico 6: Ocorrências no Polo Quaraí - UAB

Mais uma vez na fronteira, desta feita com o Uruguai, chego à cidade de Quaraí, da qual se vai facilmente, por meio da Ponte Internacional Concórdia, à cidade-irmã de Artigas, do lado uruguaio. Possui pouco mais de vinte mil habitantes, dos quais, mais de quatro mil são crianças e adolescentes matriculados no Ensino Básico. Conta, ainda, com pouco mais de duzentos e cinquenta docentes nesse nível de ensino (BRASIL, 2012).

Na coordenação do curso, encontrei do polo dessa cidade sete memoriais, entre os quais quatro apresentavam dados relevantes em torno do reconhecimento afetivo. Escolhi para representar o grupo o memorial de Reia porque além de tratar

do tema da afetividade, em dado momento pareceu-me justificar, em certa medida, a ausência de menção ao aspecto conflituoso das relações estabelecidas. No trecho que segue, esses elementos destacam-se com alguma clareza:

Acredito que no decorrer desses anos aprendemos muito, fizemos amigos, conhecemos pessoas e profissionais maravilhosos, professores que mesmo a distância fizeram a diferença em nossa formação, professores estes que sempre que tínhamos uma dúvida estavam prontos para nos auxiliar. Também tivemos alguns professores relapsos, mas estes nem vale a pena lembrar. Tivemos uma coordenadora maravilhosa que por algum motivo particular teve que nos deixar na metade do caminho, porém em seu lugar ficou outro coordenador tão maravilhoso como ela [...]. Acredito que se não fosse pela dedicada perseverança deles não estaríamos hoje, quase concluindo nosso curso. (p. 5-6)

Note-se que Reia comenta que, entre os professores “maravilhosos”, encontrou, também, “alguns professores relapsos”, mas que sobre isso “nem vale a pena lembrar”. Em muitos momentos em outros memoriais essa pareceu ser também a tônica. Exceto em casos em que os conflitos ganhavam proporções especialmente dolorosas, o que dependia de diversos fatores, os professores em formação preferiam não mencionar casos de desrespeito considerados por eles menores, como o descaso, demora no contato ou mesmo a falta expressiva de comunicação.

Essa professora em formação também aponta que ao longo do curso encontrou “alguns professores mais enérgicos que outros”, mas que mesmo muitas vezes sentindo-se demasiado exigida por esses professores, pode perceber neles um carinho – é a palavra que usa – que produziu nela o efeito de que se “esmerasse mais a cada disciplina”. Essa afirmação é particularmente importante para a análise dessa tese, pois a aluna relaciona diretamente carinho e energia do professor com a intensidade de sua vontade de dar o melhor de si. Não parece ser gratuito o fato de concluir seu memorial agradecendo “o carinho recebido durante esses quatro anos”.

Dando continuidade a essa viagem pelos polos UAB do curso de formação de professores de espanhol EaD da UFSM, saio novamente da fronteira para mais uma vez ir à serra gaúcha, desta vez, à cidade de São Francisco de Paula. Já mencionei a cidade antes, uma vez que dela originou-se Jaquirana. São Chico, como é carinhosamente conhecida por seus moradores, tem, claro, uma história mais antiga

como município, tendo-se iniciado no século XIX, ainda que a colonização tenha sido iniciada ainda em meados do século XVIII e que sua constituição política só tenha sido cimentada no início do século XX (BRASIL, 2012).

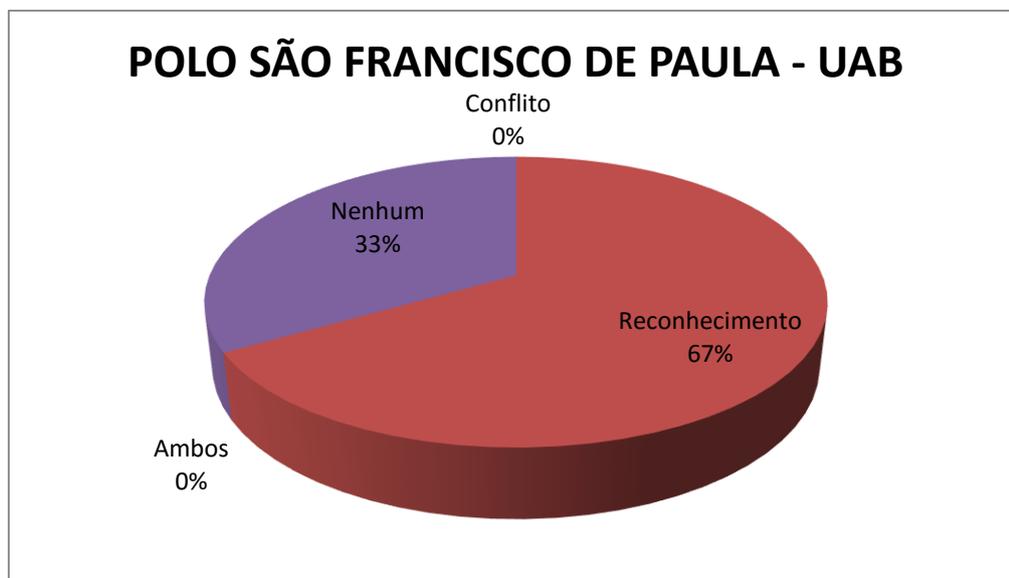


Gráfico 7: Ocorrências no Polo São Francisco de Paula - UAB

Hoje, São Francisco de Paula conta com dados bastante semelhantes aos de Quaraí: são pouco mais de vinte mil habitantes e cerca de duzentos e cinquenta docentes para um universo de perto de quatro mil estudantes matriculados no Ensino Básico (BRASIL, 2012). No polo situado nesta cidade, formaram-se dentro do prazo inicial seis alunos, sendo quatro do sexo feminino e dois do masculino. Entre seus memoriais, foi possível localizar, em quatro, ocorrências do tema reconhecimento afetivo no curso. Ainda assim, esse foi o polo em que as referências foram as mais breves, apenas tangenciando a questão.

Escolhi o TCC de Sofia, uma agente penitenciária que se propôs em seu memorial a discutir os diversos aspectos que influenciaram sua formação docente em sua trilha pelo curso, positiva ou negativamente. Em dado momento, fazendo uma comparação entre o que considera um perfil desejado de professor e aquele que encontrou em sua própria formação, afirma:

Há muito o educador deixou o autoritarismo, passando a proporcionar a seus alunos uma visão e convivência mais humanas e acessíveis, proporcionando que seus educados desenvolvam meios de análises críticas e aplicação de conteúdos. Essas questões influíram nesta minha formação. (p. 7)

Evidentemente, encontrar professores com perfil mais humano e acessível não significa exatamente ter encontrado reconhecimento afetivo nesses profissionais. Como mencionei, entretanto, esse polo não apresentou dados mais claros a respeito do assunto, tratando-o de maneira bastante sutil, muito mais como sugestão de tema do que propriamente abordando-o em profundidade. Assim, o trecho de Sofia pareceu-me suficiente para convidá-la a uma entrevista e buscar compreender se essa nova forma de agir, segundo ela, dos educadores, foi uma constante ou exceção em seu processo formativo e se de fato, como eu suspeitava, podia ser entendida como afetividade.

Muito mais profícuo em termos de abordagem do reconhecimento afetivo foi o material que encontrei no polo de São Lourenço do Sul, muito embora dos cinco que entregaram seus memoriais, quatro mulheres e um homem, em apenas dois tenha encontrado menções ao tema de maneira relevante. Mais uma vez, nada a respeito de conflitos.

Antes de desenvolver essa análise, porém, como o fiz nos demais polos, cabe contextualizar a origem desses trabalhos. Situa-se a cidade de São Lourenço do Sul na ponta mais meridional do estado do Rio Grande do Sul, às margens da Laguna dos Patos. Com uma história um tanto semelhante à de São Francisco de Paula, tendo-se iniciado sua colonização ainda no século XVIII, foi em meados do XIX que começou a ganhar os contornos que apresenta hoje, com a chegada dos primeiros colonos alemães, sobretudo pomeranos. Daí a elevação ao *status* de vila no final do mesmo século e sua emancipação da cidade de Pelotas em 1938, quando se torna município. Com mais de quarenta e três mil habitantes hoje, porte pouco maior que o de Itaqui, São Lourenço do Sul conta com quase quinhentos docentes distribuídos entre Ensino Fundamental e Médio, atendendo a um total de mais de seis mil e quinhentos alunos (BRASIL, 2012).

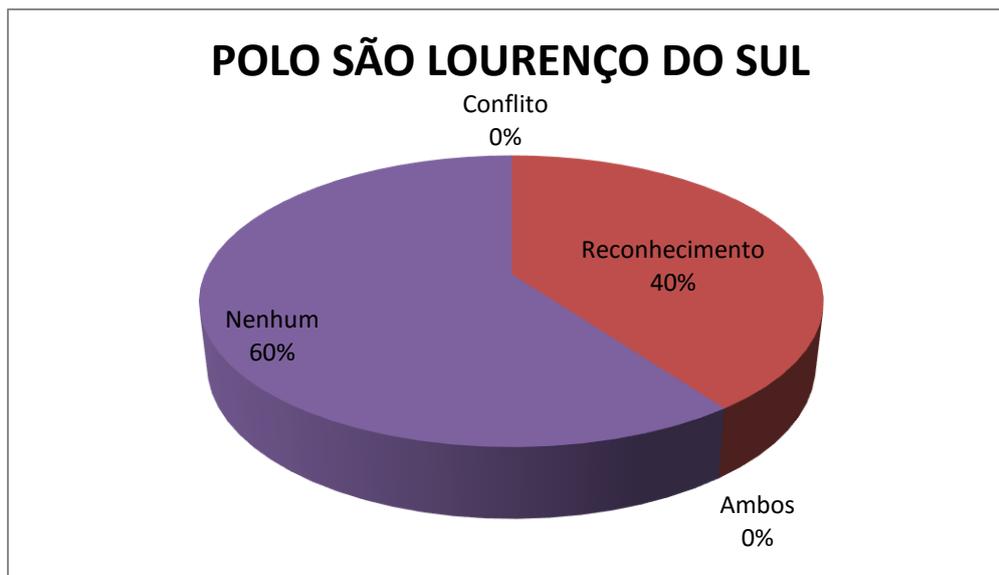


Gráfico 8: Ocorrências no Polo São Lourenço do Sul - UAB

No polo de São Lourenço do Sul, entre os dois memoriais com referências consideráveis a respeito de reconhecimento afetivo, escolhi o de Berenice, à época já atuando como professora de língua inglesa em um curso de idiomas. Em seu trabalho, ela começa justamente se questionando: “em que medida as emoções, a relação aluno-professor [...] podem afetar o processo de ensino-aprendizagem de espanhol?” Ao longo das páginas que se seguem, a professora/professora em formação faz relações entre a forma como vê o ensino, o modo como lida com ele em seu cotidiano e a maneira como os professores do curso agiram ao longo dos anos de sua formação e conclui: “a relação afetiva de confiança e respeito mútuo necessita estar presente na interação entre professor-aluno”. Por quê? Segundo Berenice:

Ao perceber que as pessoas aceitam melhor os conselhos e ensinamentos daqueles com quem tem um bom relacionamento, é possível inferir que a relação aluno-professor é orientada pela empatia, inteligência interpessoal, paciência, identificação e domínio sobre o objeto de conhecimento (no caso a língua espanhola) pelo professor além, é claro, da atitude e maneira de ensinar do docente. (p.11)

Impossível, claro, deixar de notar que Berenice elenca vários elementos como constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem. São elementos importantes, condizentes com o que vários autores conceituados tratam a respeito de educação. Quando levamos em consideração o Pensamento Complexo, essa múltipla ocorrência, a interpenetração de fatores, não pode ser negada. Seria, no mínimo, ingênuo fazê-lo. Para os fins deste trabalho, entretanto, é importante notar que a colaboradora dá uma ênfase especial à questão afetiva, colocando-a como basilar. Quando se trata de afetividade em EaD isso passa a ser um aspecto importante já que, como vimos, esse tipo de reconhecimento não é compreendido por alguns profissionais como constitutivo de uma relação entre professores e alunos que se estabelece a distância.

Ao mesmo tipo de conclusão que Berenice, chega Adela, do polo de Tapejara, monitora em uma creche municipal. Em seu polo encontrei seis memoriais, todos de alunas, dos quais metade apresentava aspectos relevantes para essa pesquisa, sendo dois em torno do reconhecimento e um a respeito de conflito. Procurei, a princípio, devido à inicial escassez de informantes a respeito do tema, contato com a aluna que havia discutido as relações conflituosas, ainda que o tenha feito de maneira bastante rápida, em não mais que um parágrafo. Infelizmente, a aluna não retornou minhas tentativas de contato e me vi na contingência de buscar-lhe uma substituta, o que culminou na entrevista de Adela.

Tapejara é cidade do noroeste do Rio Grande do Sul, próxima a Passo Fundo. Inicialmente, sede de tribos indígenas como os tapes e os kaingang, passou por um período de colonização italiana e mais tarde recebeu pessoas de vários lugares, com a construção da ferrovia que por lá passa e com o loteamento de antigas glebas de terra no início do século XX. Cidade considerada altamente industrializada atualmente, em contraste com muitas do estado que perderam indústrias, Tapejara emancipou-se de Passo Fundo em 1955. Com seus cerca de vinte mil habitantes, a cidade conta perto de duzentos docentes entre o Ensino Fundamental e o Médio para atender a um total de aproximadamente três mil alunos (BRASIL, 2012).

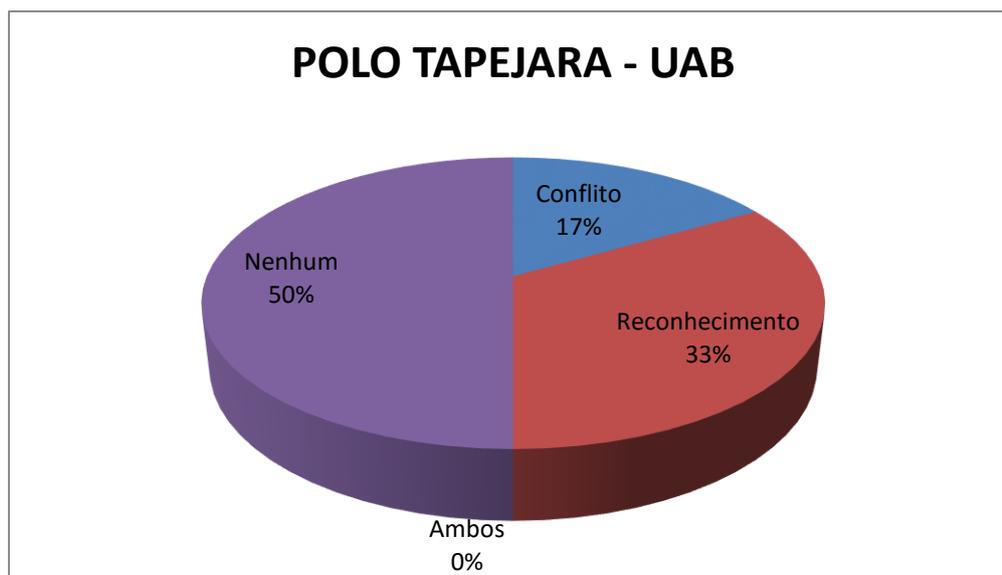


Gráfico 9: Ocorrências no Polo Tapejara - UAB

A exemplo de Berenice, Adela preocupa-se fundamentalmente com a questão afetiva. Comenta, a respeito da educação de modo geral, que o “educador atual tem que ser um pouco pai, mãe, amigo, psicólogo, ouvinte, conselheiro”. Mais adiante, abordando o que encontrou em seu curso de formação, afirma:

É essa interação dialética professor-aluno, aluno-professor que torna a prática pedagógica um desafio maior e muito mais prazeroso, em que se passa a estabelecer vínculos de amizade e respeito muito favorável ao processo ensino-aprendizagem. (p.6)

Com o testemunho de Adela, portanto, fecho o painel das amostras que colhi ao longo de mais de um ano de análise, destacando aquelas que selecionei para aprofundamento posterior. Foram trezentas e sessenta e oito páginas analisadas entre os memoriais disponíveis da REGESD e mais quinhentas e dezoito páginas da UAB, num total de oitocentas e oitenta e seis páginas. Nesse material, encontrei vinte e sete menções a relações de reconhecimento afetivo entre professores (tutores e formadores) e alunos na Educação a Distância contra apenas cinco situações de conflito. Em cinco outros trabalhos encontrei referências a ambas as situações, enquanto em vinte e cinco dos TCCs não encontrei qualquer passagem sobre esses temas.

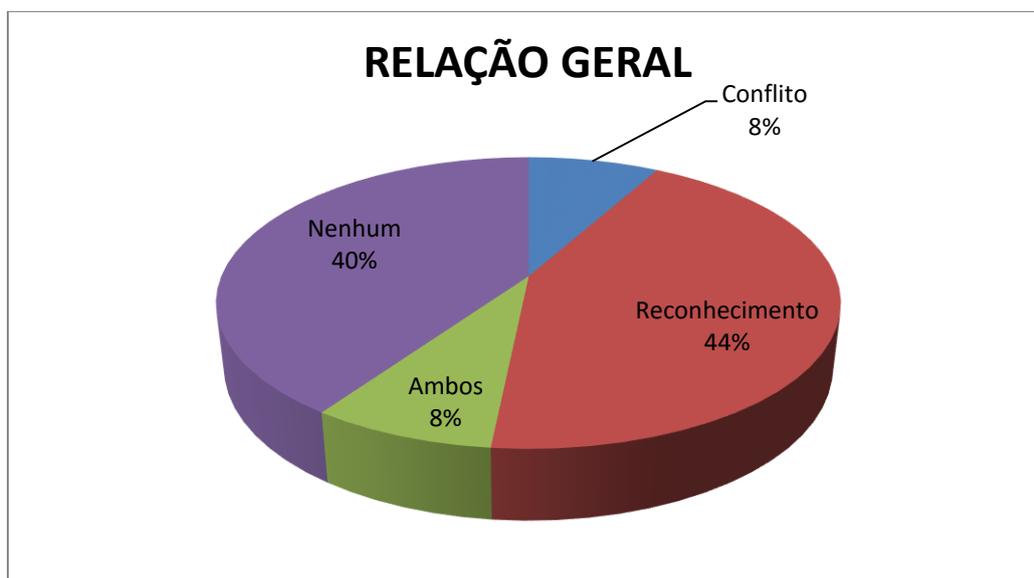


Gráfico 10: Soma de ocorrências em todos os TCCs

Como se pode notar no Gráfico 10, em sessenta por cento do material analisado houve algum tipo de menção a situações de conflito e/ou reconhecimento afetivo. Se considerarmos que podem ter acontecido outros casos como o de Panteia, do Polo de Santa Maria, que vivenciou essas situações ao longo do curso, mas optou por não as mencionar em seu memorial, a probabilidade é de que o número seja bem maior. Apenas esses dados iniciais já são suficientes para permitir-me encarar com tranquilidade o comentário do professor citado ainda na introdução deste texto sobre a inexistência da afetividade na Educação a Distância, entendendo-o como mera especulação. Os testemunhos de pessoas que viveram por anos essa realidade, como alunos, não podem ser ignorados. Afirmar que não há afetividade na EaD explica-se apenas pela não experimentação da modalidade, pela reprodução de preconceitos apreendidos em segunda mão ou por uma vivência bastante alijada do que têm experimentado meus informantes na pesquisa.

Seja como for, o caminho para desvendar o labirinto ainda está longe de seu fim. Ao final da análise dos memoriais, com os trechos selecionados, entrei em contato com cada um dos autores e realizei entrevistas narrativas com o objetivo de aprofundar as questões envolvidas neste trabalho. Muitos aspectos envolvendo afetividade e conflito ainda seriam revelados, bem como sua relação com a complexidade.

Antes de dar prosseguimento, porém, lembro que meu objetivo geral aqui é o de demonstrar a existência do afeto e do conflito na Educação a Distância, bem como os mecanismos que mobilizam esses sentimentos. Para tanto, utilizo-me de um diálogo entre a Teoria do Reconhecimento e a Teoria do Pensamento Complexo como suportes teóricos mutuamente complementares. Já nos dados preliminares, pode-se vislumbrar que conflito e reconhecimento, conforme teorizados por Honneth, têm implicações no movimento sistêmico de Morin, estabelecendo reações nos envolvidos que podem repercutir em todo o sistema, neste caso, a comunidade de aprendizagem formada por estudante e professores da EaD.

Com base nessas reflexões iniciais e cuidando que meus objetivos específicos sejam atendidos, nas próximas seções tomarei as entrevistas narrativas de meus colaboradores a fim de compreender essa possível relação entre as teorias elencadas e a importância da interação interpessoal no processo de formação inicial docente em EaD. Em minha análise inicial, como se pode perceber, já encontrei evidências concretas da emergência de situações de conflito e reconhecimento, o que atende, parcialmente, meu primeiro objetivo específico, ainda que algum aprofundamento seja requerido. Para concretizar esse aprofundamento, na próxima seção discutirei com mais ênfase a questão do conflito, deixando o reconhecimento para a seção seguinte, o que deverá dar conta de meu segundo objetivo específico, ao destacar a importância da interação humana na formação inicial docente em EaD e seu caráter de mola propulsora da aprendizagem (ou mesmo da evasão, segundo o caso).

Na quarta e última seção desta análise, procuro reunir toda a discussão em torno do reconhecimento e do conflito para chegar à compreensão de como esses elementos interferem na evolução do sistema social complexo constituído pela sala de aula online. Naturalmente, ao longo de todo o processo de análise, emergirão as aproximações teóricas com as quais me comprometi em meu último objetivo específico.

## 4.2 Conflitos possíveis, muitas visões

Conforme discuti no capítulo sobre Reconhecimento, para Honneth, o conflito social é o “objeto central da Teoria Crítica” (2011, p.19). A luta por reconhecimento só acontece quando o ser humano se vê desrespeitado, sente-se de alguma forma privado de seus direitos. A privação gera o conflito, o esforço do ofendido por fazer-se reconhecer como outro na relação, por ser respeitado e, assim, retomar o equilíbrio do reconhecimento mútuo. Toda reação emocional ao desrespeito é fonte geradora de conflito e de luta por reconhecimento, uma resposta a ações excludentes que tendem a ameaçar a integridade física ou identitária do indivíduo. Visto pelos olhos de Honneth, portanto, o conflito não pode ser encarado como um movimento dotado de características necessariamente negativas ou indesejáveis, ao contrário, quando o desrespeito se torna prática corriqueira e se intensifica a ponto de violentar a dignidade do outro é apenas natural que esse outro reaja. Do encontro entre a violência à dignidade e a necessidade de ser reconhecido, gera-se o conflito. Note-se, porém, que o conflito em si mesmo não precisa ser algo violento. Quando uma pessoa é desrespeitada, pode chamar a outra à ordem simplesmente por meio do diálogo. Aí reside uma forma de luta por reconhecimento que não se estriba na violência. Para que haja diálogo, entretanto, é evidente que precisa haver disposição de todas as partes envolvidas. Apenas quando o diálogo se torna impossível, a luta por reconhecimento pode ganhar matizes violentos.

Em virtude da importância fundamental dada por Honneth ao tema, começo a análise das entrevistas, em uma perspectiva hermenêutica, discutindo algumas situações de conflito encontradas nas narrativas de professores e alunos que podem ser bastante esclarecedoras no que tange a como acontecem e quais podem ser os resultados do conflito na Educação a Distância. São situações em que pelo menos parte dos envolvidos alegou haver conflitos entre professores e estudantes. Analisarei, a partir dos testemunhos, a existência ou não desses alegados conflitos, sob a perspectiva de Honneth. Nessa análise, procuro colocar em evidência as possíveis formas de resolução do conflito, transitando entre o diálogo e a violência. Logo, pondero se os fatos influenciaram de alguma maneira na evolução dos sistemas complexos constituídos pelos respectivos grupos.

Cabe lembrar que um dos pontos centrais da perspectiva hermenêutica é a consulta à diversidade de posições, o respeito à polissemia, conforme discuti em meu capítulo sobre metodologia. Para as representações em torno do seu objeto de estudo, o pesquisador precisa conhecer os diferentes pontos de vista das pessoas envolvidas sem perder de vista as bases contextuais em que são construídas essas opiniões. É um encontro de distintos olhares o que está na base da abordagem hermenêutica e, por conta disso, faço, aqui, a ponte entre as diferentes perspectivas sobre alguns casos que suscitaram debates relevantes entre meus narradores. Evidentemente, refiro-me a debates constituídos a partir de uma reconstrução hermenêutica, uma vez que em nenhum momento os colaboradores foram informados por mim da identidade um do outro. Dessa intenção de fazer cruzar tão distintos olhares ocorre-me a evocação a Panoptes, o gigante de cem olhos que servia à rainha dos deuses, Hera. Como Panoptes, que tinha a habilidade de observar qualquer evento sob múltiplos ângulos, aqui me dedico a discutir possíveis casos de conflito no encontro de múltiplas visões. Na seção que se segue a esta, ramificarei minha análise a partir de outros exemplos tendentes a ampliar ainda mais essas percepções iniciais e fazer entender alguns dos possíveis gatilhos de conflito em EaD.

O primeiro dos casos que tenho anunciado, o que ficou mais evidente durante a fase de análise dos memoriais de formação, envolve a estudante Elma e o formador Acelo, ambos vinculados ao curso de formação de professores de espanhol pelo projeto REGESD. Acelo, mais tarde, trabalhou também como orientador de estágios pela UAB. Lembro que Elma, em seu TCC, mencionou que seu sentimento de rejeição a Acelo foi tão exacerbado que pensou várias vezes em desistir do curso. Em sua entrevista, ela descreve sua impressão sobre o formador:

[...]eu achei ele assim... uma pessoa muito...hããã... eu vou ser bem sincera, assim, contigo, se eu for... porque a gente já tem liberdade... Foram quatro anos, né?... Ah, eu achei... eu achava ele uma pessoa bem estúpida mesmo, bem inacessível [...]

Nesse momento da entrevista, Elma abre parênteses para comentar algo sobre a vida pessoal do professor, uma história que teria ouvido de outra pessoa, situação conhecida em segunda mão. Não é relevante e tampouco adequado para a

pesquisa reproduzir aqui esse trecho da narrativa. É significativo, porém, que Elma use essa informação como uma ferramenta para atacar a dignidade do professor. Passados anos já de seu encontro, o ressentimento da ex-aluna aflora com a força avassaladora de um problema não resolvido, de um sentimento de rejeição e impotência que parece ter moldado boa parte de sua estrada formativa, conforme se vê em seguida. Aparentemente, Elma aceitou calada o desrespeito a que se sentiu submetida, porém jamais esqueceu. Tardamente, apresenta suas armas e conclui seu desabafo dizendo: “Eu fiquei, assim, apavorada! Não! Mas isso não é gente! Meu Deus!” Logo, prossegue:

[...] só podia mesmo que ele tratasse os alunos de qualquer maneira, estupidamente assim, sabe, e... Já faz tempo... tempo, assim. Detalhes, assim, coisinhas bem específicas, mas nada tava bom pra ele e era uma pessoa, assim, eu achava... assim... muito grossa mesmo, muito estúpida... uma pessoa que não conseguia baixar um pouquinho seu nível pra chegar no nível do aluno, porque, tipo assim, eu entendo que é do ser humano. Do Ensino Fundamental, os meus alunos deveriam ter bem mais adiantado do que estão, mas eu descii lá pro nível deles. Tô tentando alfabetizar pra eles não chegarem no terceiro ano... pra alguns estarem alfabetizados e eu acho ali que quando ele sentiu que a turma não tinha pré-requisito no espanhol, ele tinha que ter descido o nível dele, sabe? E daí quando eu rodei no Espanhol I e daí... aquilo, assim, foi pra mim horrível, eu pensei em desistir. Até teve uma inscrição pra vestibular no Polo de Sobradinho pra alguma outra coisa que eu até paguei a inscrição, mas depois eu pensei... bom, eu não sei o que me deu, que eu pensei: “Eu vou continuar, sabe...”

Elma segue seu relato enfatizando que não conseguiu em nenhum momento dialogar com o professor. Para ela, as manifestações do docente via ambiente virtual de aprendizagem eram sempre extremamente secas e intimidadoras. Sua única reação foi calar-se. Por que não se apresentou para a luta? Por que não se impôs na sua condição de professora em formação – e mesmo de professora do Ensino Fundamental, que já era: uma colega, portanto – e manifestou-se no sentido de fazer valer seu direito a ser reconhecida e respeitada como tal? Possivelmente, porque não encontrou apoio no grupo. Conforme esclarece Honneth, ainda que um indivíduo possa sofrer uma humilhação e reagir, nem sempre a situação que se apresenta dentro de determinada esfera de reconhecimento “contém em si, de modo geral, o tipo de tensão moral que pode estar em condições de pôr em marcha conflitos ou querelas sociais” (HONETH, 2011, p. 256). Para o autor, a fim de que o conflito dentro de uma comunidade tome forma há uma condição *sine qua non*:

[...] experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento. (HONNETH, 2011, p. 257)

Dessa forma, até aqui o que se pode depreender é que a intenção individual de revide não teria sido alimentada por uma revolta do grupo e, portanto, não se geraram as condições necessárias para que se estabelecesse uma luta pelo reconhecimento. Na ausência de uma reação do grupo, o indivíduo que se sentiu humilhado, nesse caso específico, viu-se limitado à vergonha silenciosa.

Mas se é fato que o professor exercia sua autoridade por meio da intimidação e mantinha uma relação vertical e humilhante com os alunos, conforme defende Elma, por que o grupo não se rebelou? Por que seus integrantes não se dispuseram a uma luta para que fossem reconhecidos?

Na busca por essas respostas, encontrei menções ao professor nas entrevistas realizadas com duas outras alunas dessa turma e com duas professoras que compartilharam o exercício docente na disciplina ministrada por Acelo na condição de tutoras. É importante deixar claro, porém, que nenhuma menção surgiu previamente, na análise dos memoriais. Relatos sobre Acelo só apareceram nas entrevistas, com o aprofundamento da rememoração das relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas no curso.

Nas entrevistas realizadas com as outras ex-alunas da REGESD, esperei que alguma menção ao professor fosse feita de forma espontânea. Apenas Panteia, do polo de Santa Maria, o fez sem que fosse arguida diretamente sobre o docente. Lembro, entretanto, que no memorial de Panteia não havia menções a situações de conflito ou de reconhecimento e, como gatilho para sua fala, conforme a técnica própria da entrevista narrativa, li para ela um trecho em que Ida, de Três de Maio, abordava a afetividade, e outro em que a mesma Elma tratava do conflito. Com isso, Panteia imediatamente esclareceu:

[...] eu penso que houve realmente esse impacto [...] então, havia esse conflito, houve essa dificuldade. O problema é que se estabelece muito pelo escrito. Esse contato é mediado pela escrita e a palavra escrita não envolve outros fatores como o olhar ou a expressão do rosto, enfim, o tom de voz,

né? Que eu acho que são fatores importantes na relação afetiva com os alunos que a gente desenvolve no presencial, né? É que acaba que na EaD se perde um pouco isso, né?

Significativo é o fato de que Panteia percebe ter havido certo desconforto durante a disciplina, pela forma como o professor se expressava no ambiente virtual por meio de sua escrita. Ela usa os termos “impacto”, “conflito” e “problema” para referir-se à relação estabelecida. Ainda assim, não dá à atitude de Acelo uma importância tão grande quanto o faz sua colega. Esse é um aspecto que precisa ser considerado. Panteia contemporiza, lembrando que na comunicação escrita faltam elementos importantes que revelam a intencionalidade do sujeito que se expressa, como o tom da voz e a expressão do rosto. Ela quase parece querer escusar o professor, colocando a responsabilidade do sentimento de ofensa sobre o receptor: “eu não sei se isso também tem um pouco a ver com a... não sei... se seria sensibilidade de cada um pra determinadas coisas, né?”

Mesmo sem conhecer o conteúdo da entrevista de Elma, Panteia parece atribuir a ela uma parcela de culpa pelo próprio sentimento de desrespeito, minorando o efeito que uma possível atitude desrespeitosa do professor teria tido sobre si e sobre o restante da turma. Para Panteia, não se estabeleceu uma luta no seio do grupo porque a percepção de uma humilhação não se estendeu, pelo menos não de forma tão contundente, ao coletivo, exatamente como preconiza Honneth. Conta-nos ela:

Eu acho, particularmente...No começo do curso eu achei, eu analisei as relações um pouco. Essa relação conflituosa me pareceu no Espanhol I. Só que eu penso assim, como eu tenho uma trajetória de vida de já ser muito vacinada com relação a isso, eu já vivi situações de conflito de professores... e professor de tratar aluno muito... com muita indiferença e com muito desprezo no presencial. E aí como eu já tinha isso em uma certa vacina, um certo antídoto, não vai ser um professor de longe que vai me atingir. Se o de perto não me atingiu ou atingiu e não me impediu de seguir adiante ou de gostar do que eu fazia que era Letras – no caso, eu já tinha um curso anterior – e vivi situações de muito... muito difícil, de colegas desistirem do curso em função de professor de... das coisas não mudarem com relação ao professor, na minha graduação anterior. Então, isso eu não sei se isso se aplicou aos que continuaram no curso de Letras, mas os que desistiram ali da UFSM, eu não senti que fosse por isso, por essa relação de conflito que chegasse ao ponto de pensar: “Eu vou largar isso aqui porque me tratou mal ou porque a forma de conduzir o processo é indelicado.” Eu não sei se é uma questão de sensibilidade, talvez, ou disso que eu tô falando de fato, dessa espécie de antídoto, de: “isso não vai me abalar”. Mesmo que isso não seja bom, porque não era boa a relação,

realmente não era boa. [...] E isso, dependendo da sensibilidade das pessoas, pode realmente atingir. Mas isso é muito, penso eu, que tem uma relação com a história de vida que a pessoa já tem, da capacidade que ela tem de reagir em determinadas situações [...]

Sua forma de ver a relação com o professor e sua própria história de vida parecem ter sido elementos suficientes para amenizar qualquer reação de desgosto ou decepção para com o curso ou mesmo para com a disciplina. No seu depoimento, percebe-se que parecia haver uma relação um tanto difícil com Acelo no primeiro semestre do curso, porém Panteia não fala em desrespeito. A aluna, porém, dá ênfase ao fato de que, em sua opinião, a relação estabelecida não era motivo de desistência e sequer serviria como força motriz de um embate acirrado entre os alunos e o professor. Na sequência, ela levanta, de maneira indireta, duas hipóteses para o sentimento de Elma: ou ela era sensível em demasia e predisposta a uma reação emocional exacerbada ou o grupo todo, exceto pela própria Elma, era dotado de uma resiliência extraordinária, capaz de manter todos os alunos ativos e interessados apesar dos “desmandos” do professor. Não há dúvida, pela sua narrativa, que Panteia percebe a si mesma como uma pessoa resiliente, mas poderia essa característica estender-se por absolutamente todo o grupo e deixar de fora apenas Elma?

Antes de prosseguir, para uma correta compreensão do termo, cabe esclarecer que resiliência é uma expressão incorporada pelo Pensamento Complexo e que se origina na Física. Designa a capacidade de determinado material para recobrar sua forma original e manter suas características após sofrer a ação de altas pressões. A expressão migra para as ciências humanas a partir dos estudos da Psicologia. Já nas décadas de 1940 e 1950, Norman Garmezy realiza pesquisas em torno da esquizofrenia infantil e da capacidade de superação de dificuldades em crianças em situação de vulnerabilidade social (GARMEZY, 1973; 1991). Em 1955, Emmy Werner trilharia caminho semelhante, com pesquisa longitudinal envolvendo centenas de crianças de Honolulu (WERNER, 1971; 1989). Foram esses os primeiros pesquisadores a associar a capacidade desenvolvida por uma pessoa para adaptar-se a pressões e dificuldades na vida cotidiana à palavra resiliência. Mais que isso, resiliência implicaria não apenas adaptar-se a situações adversas, mas tornar-se capaz de crescer com – ou apesar de – elas. Nem sempre ser resiliente significa enfrentar a origem da pressão adversa com o combate. Muitas

vezes, o resiliente encontra maneiras de sobreviver à pressão e vencer os obstáculos a partir de um processo adaptativo. Não sendo capaz de lutar, seja porque seu adversário é mais forte ou porque as circunstâncias que o submetem são contextuais e irrevogáveis, o resiliente se transforma e cria as condições necessárias para alcançar um tipo de vitória ou pelo menos sobreviver, apesar do entorno hostil (YUNES e SZYMANSKI, 2001).

Retomando a análise feita por Panteia, nesse sentido, a comunidade integral de alunos da REGESD deveria ter desenvolvido uma capacidade de resiliência considerável e uniforme para sobreviver academicamente ao que Elma identifica como uma postura opressora do formador, se tomamos como certa a forte impressão que o professor deixou sobre si. Nessa lógica, esses alunos estariam sujeitos a uma pressão tão poderosa, a uma mão de ferro tão intransigente, que se veriam na contingência de se adaptar por não terem ferramentas para lutar contra a opressão. Para Honneth, porém, se a ação do professor fosse realmente tão absolutista, qual uma Rainha de Copas de Carroll sedenta por cortar a cabeça de qualquer opositor, evitar o conflito seria impossível. Vozes erguer-se-iam em coro ao lado de Elma clamando por reconhecimento, independente das consequências. A inexistência da luta, para o filósofo, indica que o grupo não se viu atingido como coletividade a ponto de sentir a necessidade de uma reação efetiva ou que se tratava de um grupo patologizado, a ponto de crer no professor como um “líder [...] todo-poderoso e onisciente” e ter de si coletivamente a imagem de “insatisfatórios, imaturos ou incompetentes” (HONNETH, 2013, p. 76). Para ele:

[...] devem ser distúrbios individuais de personalidade dentro de um grupo que devem ter constituído uma ligação tão infeliz, que as relações de interação como um todo são investidas de potenciais conflitivos não resolvidos, dos quais, então, todos membros participam regressivamente. (HONNETH, 2013, p.75)

O autor defende que essas patologias sociais são exatamente as deficiências de um grupo social ou comunidade que resultam em atentados às possibilidades sociais de autorrealização individual. Ainda assim, a enfermidade social naturalizada ou normalizada desequilibra o grupo, aumentando as desigualdades e o descontentamento, o que ainda pode produzir, em algum momento, uma luta por

reconhecimento. Na visão de Morin, “a violência de um protagonista provoca uma reação violenta, que, por sua vez, provoca uma reação mais violenta ainda” (2011a, p.94-95). Esse é o fenômeno do *feedback* positivo vinculado ao princípio do circuito retroativo ou retroalimentação, já discutido neste trabalho.

É preciso, então, dar conta da possibilidade de uma relação patologizada nesse grupo específico. Até aqui, pelos dois testemunhos, é possível compreender que Elma alimentava a percepção de um conflito com Acelo, enquanto Panteia percebia, sim, uma atitude do formador tendente a provocar certo desconforto, porém, jamais chegou a identificar isso como desrespeito ou sentir que essa atitude afetasse o grupo a ponto de converter-se num conflito dentro da comunidade de aprendizagem, conforme o modelo defendido por Honneth. Disso, podemos depreender que ou a análise de Panteia sobre a supersensibilidade de Elma está correta ou havia, de fato, um desrespeito tendente a um conflito, conforme defende Elma, mas o grupo se sentia tão patologicamente frágil que cedeu obedientemente à opressão. A fim de que isso possa ser esclarecido, logo passo a analisar as outras entrevistas que se referem a esse caso. Antes, contudo, parece-me conveniente explorar uma possível explicação para esses pontos de vista tão díspares das duas alunas, pelo que me valho de outro expoente dos estudos sobre Reconhecimento ao lado de Honneth: Judith Butler.

Para a autora, as autonarrativas estão sujeitas à “verdade da pessoa” (2009, p.92). É também uma forma de reconhecimento aceitar que cada ser humano possui limites dentro do que ela chama de “cognoscibilidade em si mesmo e nos outros” (2009, p.91). Em síntese, meu conhecimento sobre mim mesmo e sobre o outro está sujeito a uma série de fatores internos (que constituem minha própria psique, minha imagem sobre quem sou) e externos (o meio social, a pessoa com quem interajo etc.). Para Butler, quando narro sobre mim, sou necessariamente tático e persuasivo. Essa é também uma forma de lutar por reconhecimento.

A partir do ponto de vista de Judith Butler é fácil compreender por que as duas professoras em formação – e lembro: à época, já professoras – parecem ter sentido de maneira diferente a interação com Acelo, ainda que ambas denunciem algum tipo ou nível de desconforto. Elma parece ter se sentido humilhada tanto pela maneira como o professor chamou-lhe atenção e lhe corrigiu as atividades em alguns momentos, quanto pelo fato de ter reprovado no semestre em que ele era

formador. Já Panteia, em sua entrevista, jamais revela ter sido afetada diretamente ou mesmo ter tido sua atenção chamada por qualquer motivo pelo professor. Ela simplesmente menciona uma sensação quase indefinível, como se se tratasse de um mal-estar que pairasse no ar.

Temos, então, uma explicação possível para os pontos de vista destoantes das duas narradoras. Se aceitamos a posição que Butler defende, podemos ver razão nas observações de Panteia e julgar que a percepção de humilhação em Elma tornou-se tão pungente não tanto pela ação em si do formador, mas porque ela precisaria justificar para os outros e para si mesma suas dificuldades iniciais e sua reprovação no primeiro semestre. Por outro lado, segundo o conceito de patologização de Honneth, é possível que Panteia estivesse entre os alunos coagidos e incapacitados para a luta, de tal forma, que precisa abrandar a hipotética força opressora do professor também com o objetivo de manter de si a autoimagem de pessoa resiliente que alimenta.

Ainda que não se trate esta tese de um trabalho de psicanálise, a reflexão sobre as motivações e suas formas de expressão, em uma perspectiva hermenêutica, é fundamental para que possamos entender o que, de fato, aconteceu com esse grupo e qual é a possível dinâmica do conflito em EaD. É imperativo, em dois testemunhos que não coincidem, compreender qual se aproxima mais da verdade, no sentido de fato concreto ocorrido, para que se possa entender o que levou o grupo a não deflagrar um embate efetivo pelo seu reconhecimento, se é que o professor mantinha essa relação de distanciamento e mesmo de autoritarismo, como sugere Elma. A fim de obter uma compreensão mais ampla sobre essa situação, como já afirmei, é importante “ouvir” as outras vozes envolvidas. Começo pela voz de Flora.

Flora estava presente na mesma turma de Elma e Panteia no projeto REGESD. Como elas, era já professora, estudou nas mesmas disciplinas e teve os mesmos professores, Acelo inclusive. É interessante notar que Flora pertence ao mesmo polo de Elma, o polo de Sobradinho. Se considerarmos que Panteia era do polo de Santa Maria, é possível aventar a possibilidade de que a possível atitude enérgica de Acelo, se não era uma percepção do grupo como um todo, poderia ser algo que tivesse se tornado consenso pelo menos entre os estudantes daquele polo. Na entrevista de Flora, entretanto, o foco recaiu totalmente sobre a afetividade. Ela

conta sua trajetória no curso sempre destacando o quanto conseguiu manter relações agradáveis e harmoniosas com todos. Considerando a necessidade de aprofundar a questão de Acelo e usando da permissão que a entrevista narrativa me dá para questionar sobre possíveis lacunas importantes para a construção de um entendimento sobre o tema em análise, perguntei diretamente a Flora, ao final de sua narrativa, sobre sua relação e sobre como percebia a relação do grupo com o formador. A ex-aluna foi bastante econômica em seu testemunho:

[...] ele era bastante seco... bastante seco, assim, né? Então, eu que rindo... já nasci com os dentes de fora, como eu digo, era difícil, mas mesmo assim não tive nenhum problema grande com ele. Só sentia que ele era uma pessoa bastante seca [...]

Nenhum desrespeito, portanto. Nenhuma humilhação constatada. Segundo Flora, o professor era “seco”, o que semanticamente dista em grau considerável das expressões “estúpido” e “inacessível” usadas por Elma. Essa constatação não muda em absoluto com a narrativa de Ida, a quarta e última representante das alunas da REGESD. Também professora, tendo participado do curso como aluna no polo de Três de Maio, Ida desenvolve, como Flora, toda a sua narrativa em torno das relações afetivas construídas na EaD. Em absolutamente nenhum momento menciona ter passado por dificuldades de relacionamento, muito menos ter vivenciado conflitos significativos. Como fiz com Flora, questionei-a, ao final de sua narrativa, diretamente sobre a relação com Acelo. Ida afirmou que nunca teve problemas com Acelo. Insisti: “Com nenhum professor? Com ninguém?” Ela reafirmou a posição:

Não. Nem com colegas... Assim, ó, sempre foi muito harmonioso, todo mundo tentando se ajudar, mandando mensagem um pro outro, de apoio, de força, tentando dizer: "Olha, vai dar certo!". Foi assim... Nem no começo eu tive, nem tutor, nem professor, desentendimento da minha parte, nada [inaudível] Foi, assim, muito tranquilo, muito harmonioso... Foi, assim... carinhoso. Sempre foi um bom ambiente de trabalhar, não tenho queixa nenhuma.

Pelas narrativas das três colegas de Elma, portanto, reforça-se a ideia de que não houve luta por reconhecimento porque não houve, de fato, uma situação de

desrespeito à comunidade que a afetasse de tal forma a sentir-se lesada em sua autoestima. Isso parece condizer com a ideia de Butler, ao discutir a questão da “verdade da pessoa”, e também a de Honneth, sobre o fato de somente não haver conflito se não houver ofensa, podendo-se descartar, a priori, a possibilidade de o grupo estar totalmente patologizado e sem força reativa. Seja como for, parece-me importante dar voz às professoras que trabalharam como tutoras de Acelo para conhecer suas impressões sobre o caso.

Ambas, Gálata e Vítula, foram ouvidas porque seus nomes foram mencionados por algumas das alunas entrevistadas. Elas são consideradas exemplos de professoras que conseguem manter relações afetivas com os alunos, apesar da distância e da mediação das tecnologias digitais. Retomarei as situações que as envolvem pessoalmente mais adiante. Por ora, limito-me a discutir suas impressões sobre o trabalho com Acelo, já que, em virtude dos trechos das entrevistas que selecionei e usei para provocar suas próprias narrativas, elas se viram impelidas a discutir o caso.

Gálata faz uma análise interessante da relação do formador com os alunos:

[...]ele parece não ter muita paciência, ele é muito pontual pra dizer as coisas que têm que ser ditas e ele diz, e ele não se preocupa em... sabe... tem um aspecto na relação do Acelo que é complicado, assim, de entender num primeiro momento. Quando tu faz o papel meio sensível, quando tu tem uma personalidade mais flexível, porque o Acelo... ele é duro nas coisas que ele pontua... mas ao mesmo tempo que ele é duro, ele não faz jogo duplo. Então, tinham alguns alunos que tinham dificuldade de entender... dificuldade, não, não entendiam esse jeito dele. E, claro, né? A gente, acho que pode ter a idade que tiver, quando a gente... acho... que muda o papel...Por exemplo, eu sou professora, mas estou lá como aluna, alguma coisa muda no meu imaginário e no meu psicológico e aí dependendo do que eu tenho dentro de mim eu posso transformar de um jeito ou de outro. E aí tinham umas pessoas que tinham uma necessidade de atenção maior porque tinham dificuldade, não só na própria questão da língua, na questão do sistema mesmo, de conteúdo... Elas tinham dificuldade de lidar com o meio, aquelas tecnologias que estavam ali, que também, na época, eram complicadas pra mim.

Logo, Gálata esclarece: “Mas não me lembro de terem sido muitas queixas assim... eram coisas muito pontuais...” Em seguida, dá um exemplo concreto de uma intervenção de Acelo em um fórum da disciplina:

[...] o Acelo, às vezes, baixava nos fóruns e ele via coisas que a gente também via, que era meio, assim, meio exorbitantes! Meio anos oitenta de exageros! Alunos que postavam uma participação... elas postavam... carinhas e flores, sabe? [risos] Poxa, eu não sei se a questão do gênero acaba mexendo com isso, mas quando tu é mulher, isso é suportável, mas eu fico imaginando o Acelo vendo aqueles bonequinho, assim, e ursinho e não sei o quê. O Acelo chegava ali e dava... dizia que aquilo não era espaço, né? E ele também era muito pontual em que fórum era, onde os alunos postavam as coisas e o que não era pertinente pra aquele fórum. Ele era contundente, né? Ele falava e as pessoas se queixavam disso.

Ao que parece até aqui, pelas informações prestadas por Gálata, o possível “problema” de Acelo era sua forma direta de se expressar nos fóruns, sem medir palavras, talvez pouco polida. Como formador, ele parecia ter muito claro o que competia a cada fórum e exigia certa postura dos alunos. Procurei acessar o ambiente virtual em que funcionava a REGESD a fim de colher alguns exemplos dessas manifestações tidas por alunos e pela colega como “secas” ou “duras”, mas infelizmente o ambiente não está mais disponível. Seja como for, é significativa a maneira como Gálata termina de relatar suas impressões sobre Acelo:

Quando eu trabalhei ali na REGESD, eu achei... eu achava... eu achei que o trabalho... Eu posso falar isso, né? Eu achei que o trabalho da tutoria a distância na REGESD, ele era bastante presente, porque a gente tinha toda aquela função de [inaudível]... Isso era uma coisa do Acelo. E as pessoas criticam o Acelo, sabe? Pra nunca deixar... não deixar mais de vinte e quatro horas o aluno sem resposta. Procurar acompanhar e dar, sabe? Eu... eu fiz minha formação assim como tutora a distância.

Vê-se, portanto, uma preocupação clara do formador em manter seu grupo de tutores atento às necessidades dos alunos. Suas dúvidas precisavam ser esclarecidas, o *feedback* precisava ser dado, e tudo com celeridade, com dedicação. Parece difícil crer que tal preocupação com a formação dos futuros professores de espanhol redundasse em uma ação realmente desrespeitosa. Talvez, como faz acreditar Gálata, Acelo não fosse muito polido ao procurar corrigir os rumos do trabalho, expressando-se com pouca diplomacia. As narrativas parecem apontar nessa direção. Seja como for, isso não seria motivo suficiente – e nesse caso não foi – para servir de gatilho a uma luta por reconhecimento por parte do grupo, uma vez que a falta de diplomacia na expressão não necessariamente está atrelada a uma ação de ofensa à honra ou à autoestima.

Não quero encaminhar este caso para seu fim antes de passar a Vítula, outra professora que trabalhou como tutora de Acelo. Seu comentário é bastante curto, mas corrobora a versão de que havia certa dificuldade de relação com o formador. Por outro lado, ela minimiza o problema, comentando sobre uma exacerbada necessidade de atenção por parte de algumas alunas e dando a entender que elas maximizavam essas dificuldades de relação. Em muito, seu depoimento, ainda que bem mais breve, converge com o de Panteia, dando a entender que a percepção de “algumas alunas” sobre uma forma de expressão “meio distanciada” de Acelo tivesse originado o entendimento de que ele era demasiado inacessível. Mais uma vez, o conceito de “verdade da pessoa” de Butler parece entrar em jogo.

Até aqui, portanto, tivemos um testemunho bastante contundente contra Acelo, e vários outros que minimizam sua aparente “inacessibilidade”. Logo, quero dar voz ao próprio formador. Antes disso, contudo, pareceu-me importante que se conhecesse a atuação de Acelo em outro contexto na EaD. Como mencionei antes, bem depois de ter sido formador pela REGESD, Acelo foi orientador de estágio. Nessa condição, foi responsável por um grupo de dez alunos, com os quais teve encontros semanais via Skype. Uma dessas alunas, Berenice, foi ouvida por conta de suas narrativas no memorial e nos dá a possibilidade de enxergar Acelo nessa outra situação. Como formador, responsável por uma disciplina, muitas vezes o professor quase não aparece para os alunos ou aparece mais como um supervisor de tutores do que propriamente um docente. Isso depende muito de seu perfil e de sua forma de trabalho. Há vários formadores que deixam a tarefa de interação com os alunos exclusivamente para os tutores. No estágio, isso é impossível. A figura do tutor de estágio, no curso de formação de professores de espanhol, inexistente. A relação entre orientador e estagiário é mais próxima. Pela voz de Berenice, então, é possível conhecer um pouco mais de Acelo e vê-lo sob outro prisma, em uma situação diferente da anterior, ainda que dentro da EaD.

Em sua entrevista, Berenice, que hoje trabalha como tutora a distância, fala especialmente sobre a questão da afetividade na EaD, em sua época como aluna da modalidade. Em dado momento, porém, refere-se a Acelo como um professor que, em certas circunstâncias, fazia “uma cobrança mais forte”. Conta ela:

[...] o Acelo realmente era aquele tipo...de puxar a orelha, mesmo... e tinha horas que isso era bem complicado, assim... mas fez diferença, fez diferença, fez diferença na minha formação. Fez diferença na maneira como eu trato agora o pessoal com quem eu trabalho, sabe? Os alunos que eu tenho [...]

Interessado, pedi que Berenice ampliasse um pouco a narrativa sobre essa relação estabelecida com Acelo como orientador de estágio. Sua análise da situação parece-se em muito com o que afirma Panteia, no sentido de que houve dificuldades de relacionamento, mas sua “capacidade de reagir em determinadas situações” foi determinante para que o resultado fosse exitoso. Conta Berenice:

[...] a minha relação com o... com o Acelo... foi bem estressada, assim, porque ele... ele cobra mesmo, e ele... não interessa o que tu pensa, ele diz, né? Ele é bem franco, assim, né? E... e eu não tava acostumada com isso [...]. No caso do Acelo, no início, o que mais me [inaudível]... [...] Foram coisas bem pontuais, assim, tipo...hãããã...“Ali é ponto final e não é vírgula.” E eu, tá, fiz correndo, deu, arrumei, não precisa fazer um vermelho gigantesco porque eu botei uma vírgula e não um ponto final. Aí, depois, o que aconteceu no caso do Acelo [...] a gente tem essa relação, cê fica um pouco naquela de pai, né? Tá, em que momento cê vai me dizer que tá bom? E esperava isso dele, porque, às vezes, ele elogiava um colega meu e que eu sabia que não tinha feito um trabalho tão bom quanto o meu. Cadê o meu elogio? Besteira isso, né? Não é coisa de adulto, né? [risos] [...] Depois, eu analisando bem mesmo, assim, como eu preparei a minha primeira aula, por exemplo, e como eu preparei minha penúltima aula, cê vê um crescimento enorme, entende? Por isso, porque ele não ficou só passando a mão e dizendo que tava bom, né? Porque podia ser melhor, e aí eu fazia questão de mostrar [...] eu tive um crescimento muito grande em função disso [...] ele cobrava isso e cobrava o comprometimento, e ele cobrava o horário. No Skype: “Que aqui, ó, passou dois minutos. Onde é que tu tava?” E esse tipo de coisa. No início, chegava assim a me dar dor de cabeça [...] No fim, ele... eu percebi... o jeito que ele trabalha... ele é assim. Ele não ia mudar só porque eu tava afim que ele mudasse [...] Então, vamos aprender, né? Tá errado, vamos fazer direito, não é assim? [...] Porque, às vezes, também o aluno, ele se contenta com o mínimo necessário. Tá bom pra passar? Tá bom pra passar? Tá, então, deu, vamos embora. [...] como profissional, tive um crescimento enorme, né? Embora, no início, eu te digo realmente que a gente se estressou, mas depois foi o que eu precisava naquele momento, foi o que eu precisava [...] foi ele que me obrigou a fazer um trabalho diferente. Ele me obrigou a buscar mais, a mostrar mais... começar a pensar sobre.

Como se pode perceber, Berenice teve uma reação bastante negativa a Acelo em um primeiro momento. Em mais de uma oportunidade ela se refere à relação entre ambos como estressante nos contatos iniciais, a ponto de ter dores de cabeça toda vez que tinham que se encontrar por Skype. Em nenhum momento, porém, a

aluna menciona desrespeito ou autoritarismo por parte do professor. Pelo contrário, menciona que ele costumava elogiar seus colegas. O único atributo que sobre o formador incide, na visão da aluna, é a franqueza. Em seu depoimento, Acelo aparece como um professor que exige sempre mais e melhor do aluno, talvez nem sempre de forma delicada, talvez com demasiada franqueza quando problemas acontecem, mas para Berenice, foi isso que fez dela uma professora melhor, que exigiu que ela se dedicasse ainda mais em seu processo de estágio. “Foi o que eu precisava”, conta ela.

Na entrevista narrativa, como se discutiu no capítulo sobre metodologia, a análise pessoal sobre as situações vividas e sobre sua própria reação diante dessas situações é fator importante. O narrador torna-se um teórico no que tange a sua narrativa, a si mesmo e às situações de sua vida. Pelo que temos, então, de professores e alunos que conviveram com Acelo no primeiro semestre do curso de formação de professores de espanhol e na sua passagem como orientador de estágio, emerge a figura de um professor extremamente franco, talvez privado em parte do que se pode chamar de “filtro social”, para utilizar a linguagem empregada por Erich Fromm (1970, p. 77), ou seja, a habilidade de filtrar o que dizer ou ainda dizer o que precisa ser dito, mas de forma a não ferir suscetibilidades. Exceto pelo que indica a narrativa de Elma, entretanto, em nenhum momento se percebe em Acelo a capacidade de chegar ao nível do desrespeito e da ofensa à honra. Ao que tudo indica, a análise da maioria dos entrevistados em seus próprios testemunhos, que sugerem uma possível excessiva sensibilidade de alguns alunos, parece estar no caminho correto.

Não seria adequado concluir esse debate, contudo, sem a palavra de Acelo, como maior analista de sua própria história de vida e das relações que estabelece. Logo após ouvir a Elma, entrei em contato com ele, que imediatamente se disponibilizou a colaborar. Entre outros excertos, narrei a ele o trecho referente ao trabalho de Elma e pedi que desse seu ponto de vista. A narrativa dele começa da seguinte maneira:

Às vezes, eu acho... Às vezes, num grupo assim, em que todos são tratados da mesma maneira e que um se sente ofendido ou agredido, ou seja, se cria o conflito com um, eu não sei se isso é um conflito provocado pelo professor ou provocado pelas carências, pelas dificuldades do próprio

indivíduo. Porque, assim, o professor diz uma coisa pra dez e nove recebem bem e um recebe mal. Parece que o problema não está no discurso ou no dito e sim no recebido. E eu não tenho responsabilidade por aquilo que as pessoas recebem, eu tenho responsabilidade por aquilo que eu digo e se o que eu digo foi... foi... na maioria, funcionou, então, eu não me sinto com a consciência pesada de ter gerado um conflito.

Sem sabê-lo e ainda antes que eu ouvisse a muitos dos entrevistados, Acelo analisa a questão pelo mesmo viés da maioria: o problema da recepção. Ele admite que possa ter havido um conflito, mas isenta-se, já que para ele a aceitação natural da maioria ao seu discurso indica que o conflito nasce da forma como dito discurso é recebido por uma minoria. Na sequência, Acelo desenvolve uma reflexão sobre sua autoimagem e procura entender por que, de maneira geral, um aluno pode receber com contrariedade suas manifestações.

Porque eu não creio que eu sou um professor, honestamente, gerador de conflito, mas o que eu gosto é de fazer os meus alunos terem posições claras ou maturidade para assumir, especialmente, a seriedade de um curso. Então, quando eu tô tratando com adultos, eu sempre digo: olha, é bom tratar com adultos, porque eu não tô aqui brincando. O objetivo é aprender espanhol num curso superior. Vocês vão ser professores de espanhol, vamos trabalhar nesse sentido, né? E digo isso... Então, quando os alunos são adultos, a gente coloca claramente as coisas. O que acontece? Talvez, essa maturidade não seja... hããã... suficiente entre todos os alunos e eles não percebem a necessidade de encarar com seriedade um curso de graduação... e de licenciatura especialmente, que vão tratar com outras pessoas.

Acelo, portanto, atribui à imaturidade de alguns alunos a dificuldade de entender seus posicionamentos. Logo, discute diretamente a questão envolvendo os alunos da REGESD, cuja maioria era de professores já em atuação na rede pública.

[...] aquele pessoal que já era professor há longo tempo, talvez eles tenham... eles tenham uma outra maneira de receber cobranças ou exigências, de lidar com a sua não possibilidade de corresponder com as exigências. Eu vejo nesse sentido também. Então, aí, surge um conflito, mas, eventualmente, pode até ser um conflito interno da pessoa, que ele precisa projetar isso pra fora, ele precisa colocar isso em algum objeto pra que ele possa tratar melhor isso.

Anteriormente, eu havia discutido essa possibilidade, utilizando-me do conceito de “verdade da pessoa”. A projeção do meu problema no outro pode resultar da necessidade de uma espécie de preservação da autoimagem, conforme Butler (2009). Zimerman colabora com essa compreensão:

O 'reconhecimento do outro' nem sempre é fácil, mesmo que o sujeito já conheça esse outro de forma bastante próxima, pela razão de que, muito comumente, existe uma flagrante distorção da função de percepção da realidade exterior. A causa mais frequente dessa distorção é devida ao fenômeno conhecido por identificação projetiva pela qual o sujeito projeta 'dentro do outro' os personagens (um pai tirano; uma mãe passiva; o tipo de vínculo, como, por exemplo, o de tipo sadomasoquista entre os pais, etc.) que habitam o interior de seu psiquismo. (ZIMERMAN, 2010, p. 209)

Nesse sentido, é possível interpretar que, na verdade, Elma teria dificuldade em reconhecer Acelo em seus atributos e responsabilidades, gerando-se, então, uma imagem deformada do docente. As conclusões a que chega Acelo, portanto, encontram eco na literatura sobre Reconhecimento e mostra-se como uma explicação plausível, diante da negativa de tantos em aceitar que houve, de fato, um conflito estabelecido no grupo, no sentido dado ao termo por Honneth de uma luta por reconhecimento no seio de uma comunidade. Não devo desconsiderar, evidentemente, que a autoimagem de Acelo também está regida pela "verdade da pessoa". Por outro lado, os depoimentos dos demais narradores corroboram suas impressões.

O formador, entretanto, segue em sua busca por uma explicação, por uma compreensão sobre o caso, lançando mão de outro momento de sua vida docente na EaD, anterior a todos os fatos aqui narrados. Em dado momento, Acelo colaborou com seus conhecimentos sobre tecnologias aplicadas à Educação em outro curso EaD, anterior, ainda, ao estabelecimento legal da Universidade Aberta do Brasil. É a esse momento que se remete:

Eu não lembro que eu tenha feito isso [criado um conflito], e, se fiz, é, certamente, por algum deslize involuntário. Eu não lembro sequer de ter gerado... de a pessoa ficar frustrada durante todo o curso. Não lembro. [...] mas se uma aluna acha que eu era totalmente inacessível, então, não sei. Não sei. Porque eu lembro quando a gente trabalhou [no outro curso] [...] eu visitei vários polos nas suas inaugurações, e o pessoal me achava um carrasco, um monstro, assim. Uma coisa terrível, né? E hoje são meus amigos no Facebook, né? Quer dizer, eu não mudei absolutamente nada, e nem tive mais contatos com eles. O que que aconteceu? Simplesmente, mudou a sua visão sobre o fato do passado. Quer dizer, na medida que as pessoas amadurecem e são capazes de olhar o passado com outra visão, com outro olhar, mais maduro, capacidade de melhor juízo, o fato muda. Então, eu não sei...Eu acredito que, às vezes, a pessoa tá tão envolvida, de tal maneira, que falta até capacidade de julgamento pra própria situação. Especialmente, claro, quando tá numa situação tensa de desvantagem, quando ela se sente injustiçada. Aí, ninguém quer pensar no lado do outro.

Ninguém quer julgar...Se o cara tá apanhando numa briga, não quer saber se é uma questão de raiva ou injustiça social [...] Ele tá apanhando e quer parar de apanhar, né? Não tá querendo entender quem tá batendo. Então, eu acho que, às vezes, acontece isso: o aluno que tá numa situação que ele se sente agredido, atingido por um professor, ele logo fica na retaguarda e nada do que vem, entra. Nada do que vem é recebido. Mas não vejo, assim, uma situação de outro mudo no sentido de que isso tem que ser totalmente eliminado, porque me parece uma situação bastante normal. Não vou dizer comum, mas normal, no sentido de ser parte da relação humana.

Ao dizer que “nada do que vem é recebido”, nesse contexto, Acelo, como professor da área de línguas estrangeiras, provavelmente se refere a um conceito bastante difundido e geralmente aceito em Linguística Aplicada: o conceito de filtro afetivo de Krashen. Para esse autor, quando um estudante de uma língua estrangeira – e possivelmente isso possa ser espreado para a Educação de modo geral – apresenta um filtro afetivo alto, isto é, dificuldade de se relacionar com seus professores e demais interlocutores, seja por motivos intrínsecos a sua personalidade, seja porque o ambiente não proporcionou que a boa relação se desenvolvesse, e demonstra pouca confiança em si mesmo, há grandes dificuldades para internalizar a língua meta e utilizá-la com propriedade. Como consequência, pode levar anos para aprender ou mesmo ficar estagnado em um nível muito baixo de interlíngua – nível intermediário entre a língua que domina desde tenra idade (língua materna) e a língua que almeja dominar (língua meta) (KRASHEN e TERREL, 1983). Segundo o testemunho de Elma, esse parece ser seu caso. Ela mesma afirma que sua relação com Acelo estabeleceu em seu interior um “trauma” que a impediu de gostar da língua que estudava e, por conseguinte, aprendê-la.

Por outro lado, estudantes com filtro afetivo baixo mostram-se motivados, confiantes e demonstram baixo nível de ansiedade, o que os faz progredir mais rapidamente, pois conseguem relacionar-se melhor com seus interlocutores – professores, inclusive – e são mais receptivos ao *input* linguístico – informação que recebem enquanto estão desenvolvendo suas habilidades linguísticas (KRASHEN e TERREL, 1983).

Ainda que seja claro, portanto, que Elma sentiu-se humilhada por Acelo e que por conta disso tenha elevado seu filtro afetivo a ponto de não alcançar os progressos que almejava, nada indica que a atitude de Acelo tenha sido efetivamente ofensiva para com os alunos de modo geral. Houve forte exigência, houve demasiada franqueza, beirando a rudeza, talvez, mas não parece ter havido

desrespeito ao grupo. Não se estabeleceu, assim, o conflito. Seja como for, todos os testemunhos apontam o professor como alguém difícil de lidar, alguém a quem parece faltar tato e com quem, em contrapartida, é preciso lidar com muito tato. Nas considerações finais, retomarei essa situação para tecer algumas reflexões sobre a relação professor-aluno na EaD, envolvendo, sobretudo, a possibilidade do conflito a partir das atitudes dos professores e a responsabilidade de seu dizer e fazer.

Avaliados todos os dados disponíveis do caso em torno de Acelo, ficamos ainda com uma incógnita: se aqui não houve um conflito deflagrado, pode, de fato, um conflito se estabelecer no seio de um grupo na Educação a Distância? É possível que o conjunto dos alunos se sinta ofendido em sua autoestima e esses mesmos alunos se vejam impulsionados a uma luta pelo seu reconhecimento? Alunos separados por grandes distâncias ou reunidos em um mesmo polo longe dos professores e com poucos momentos de contato presencial seriam capazes de agir em conjunto para reivindicar algo? É isso que pretendo demonstrar com a análise do segundo possível caso de conflito.

É importante deixar claro desde já que esse caso não aconteceu na primeira turma, aquela que me dediquei a estudar inicialmente, cujos memoriais analisei e cujos alunos colaboraram comigo na entrevista. Ainda trarei alguns aspectos de conflitos detectados nesse grupo a fim de ampliar algumas discussões. Em nenhum momento, porém, nos TCCs, encontrei um conflito que tivesse mobilizado fortemente o grupo de alunos. O caso de conflito que trago agora foi narrado a mim por uma das professoras do curso quando tentava rememorar situações de desrespeito vivenciadas ao longo de sua experiência em EaD. Muito embora tenha comentado sobre algumas situações envolvendo o primeiro grupo, o caso mais significativo e que me levou a investigar, com a devida autorização, inclusive nos livros-ata da coordenação do curso surgiu no seio da segunda edição do curso. Adotei o nome de Naia para a professora que colaborou comigo narrando para mim esse caso. Eis seu testemunho:

Em Quaraí teve isso... lembra? Acho que... não sei... foi o Basílio que teve em Quaraí, né? 2011. Acho que foi isso. Tem até uma ata por aí. Tem que procurar. A coordenadora do polo era assim... bem firme, né? Então, quando o Basílio foi lá, ela fez os alunos falarem... hããã... falarem sobre o Daros. [...] Foi muita reclamação! Aluna chorando até. Em Jales mesmo,

lembra? A Ágata [tutora presencial] ficou furiosa porque o Daros fez a Tália chorar.

A ida do professor Basílio ao polo de Quaraí faz parte das visitas regulares que os professores fazem aos polos. Pelo menos uma vez por semestre, um ou dois professores deslocam-se a cada um dos polos do curso a fim de realizar uma reunião administrativa para ouvir e orientar os alunos, além de procurar realizar alguma prática de interação oral em língua espanhola. Naquela oportunidade, segundo uma ata do colegiado do curso lavrada em 13 de julho de 2011, à qual tive acesso com a permissão da coordenação, os professores visitantes perceberam os alunos bastante desconfortáveis e arredios. A situação se manteve assim até que, incentivada pela coordenadora do polo, uma aluna decidiu falar e os demais acabaram fazendo eco as suas reclamações. Os alunos mostraram-se bastante ressentidos com o professor Daros. Segundo eles, seu nível de exigência era demasiado. Tratava-se de uma disciplina de graduação, envolvendo alguns fundamentos teóricos e, segundo depoimentos dos alunos, o professor trabalhava com conteúdos extremamente complexos para esse nível de ensino. Exigia aprofundamentos, análises literárias e uma capacidade de compreensão que a fraca Literatura estudada no Ensino Médio, conforme palavras dos alunos, não permitia que alcançassem um nível adequado de compreensão. A voz geral era de que o nível exigido corresponderia a critérios de uma pós-graduação.

Também alegaram que as explicações do professor eram insuficientes e, quando questionado, o docente respondia com extrema rispidez, dando a entender que os alunos eram, segundo suas palavras, “burros”. Conforme o registro, apenas a mediação da tutora a distância que trabalhava com Daros minimizava a dificuldade. Na mesma ata consta que foi feita uma visita ao polo de Jales, no interior de São Paulo, e que as reações dos alunos foram semelhantes. Tália, a aluna que teria chorado ao ser destrutada por Daros, chorou também na reunião, ao relatar seu caso. Seus colegas mostraram-se indignados e exigiram uma solução da coordenação. Consta ainda, na ata, que a coordenação do curso faria uma reunião com o professor, mas desse encontro não foi possível encontrar um registro. O que há no relato de Naia é que o professor teria sido orientado a rever sua postura e repensar a dinâmica e o conteúdo da disciplina, ajustando-a ao público.

Independentemente dos resultados dessa ação, o fato é que depois desses problemas, após concluir o semestre, o professor foi afastado do curso.

Procurei contato com o professor Daros, a fim de ouvir sua narrativa sobre a situação apresentada, porém ele não retornou as minhas tentativas, infelizmente. Diferente do que aconteceu com Acelo, obtive apenas o parecer dos alunos envolvidos, além, claro, da narrativa da professora Naia e dos registros oficiais da coordenação do curso. Devido a dificuldades de horário das duas possíveis alunas-informantes, tampouco consegui marcar uma entrevista via Skype com elas, porém obtive dois breves relatos escritos, um de uma aluna de Quaraí, a quem podemos chamar Bárbara, e outro da própria Tália, mencionada tanto no relato de Naia quanto na ata que sintetizei. Bárbara escreveu-me em espanhol. Conta ela:

[...] tuvimos problemas con el profesor Daros, creo que él pensaba que nos graduaríamos en literatura, ya que lo que nos exigía era un análisis muy profundo de las obras y no nos daba las explicaciones que debía. Suerte que lo tuvimos sólo un semestre y nunca más lo vimos.<sup>6</sup>

Como no caso de Acelo, recai sobre Daros a acusação de ser demasiado exigente. Diferente do primeiro, porém, que conforme Gálata preocupava-se com que os alunos fossem sempre bem e prontamente atendidos em suas dúvidas, parece que Daros deixava a desejar nesse sentido. Se acreditarmos no testemunho dos alunos contido em ata, chegava mesmo a ser indelicado quando um aluno tentava tirar dúvidas. Isso é corroborado pelo testemunho de Tália, o qual reproduzo textualmente:

A maior parte dos alunos estavam sem estudar já alguns anos, tentavam ao máximo assimilar todos os conteúdos, em virtude do curso ser EaD. Eu tinha ainda outras dificuldades, ou seja, era a primeira graduação e ainda não havia tido nenhum contato com a Literatura. A disciplina e o fato de ser Ead não gerou nenhum desconforto, muito pelo contrário. Foi gratificante, enriquecedor o conteúdo disponibilizado, como por exemplo, a Literatura Fantástica, dentre outros. Todavia a atitude tomada pelo professor gerou em mim e nos demais um descompasso, diante do elevado nível de conhecimento do professor e pouca humildade. Não foi levada em consideração que tínhamos muita vontade de aprender e o progresso obtido no decorrer do curso, somente a pouca bagagem literária para satisfazer

---

<sup>6</sup>[...] tivemos problemas com o professor Daros, acho que ele pensava que nos graduaríamos em literatura, já que o que nos exigia era uma análise muito profunda das obras e não nos dava as explicações que devia. Sorte que o tivemos apenas por um semestre e nunca mais o vimos.

com repostas mais coerentes às questões propostas. Outro fator relevante que me aborreceu muito, foi a exposição pública de trechos de uma de minhas provas, onde demonstrava para quem quisesse ver meus erros. Digo ainda que foi com o apoio da tutora presencial e da tutora à distância que o auxiliava que conseguimos finalizar a disciplina e permanecer no curso.

A partir da narrativa de Tália, entende-se que a disciplina em si era rica e estimulante. A atitude do professor, contudo, ao supor um nível de domínio que os alunos não tinham e ao não lhes dar os subsídios necessários para que pudessem avançar e alcançar o patamar aspirado, causou um descontentamento generalizado e o conseqüente conflito. Note-se que Tália se mostra particularmente ofendida pelo fato de sua prova ter sido exposta aos seus pares e seus erros utilizados como exemplo para os colegas do que não deveria ser feito. Nesse caso particular, evidencia-se sem sombra de dúvida uma ofensa à honra, gerando elevada perda de autoestima, um sentimento de vergonha por ver-se fragilizada, desnudada diante de seus colegas. Para Honneth:

Nessas reações emocionais de vergonha, a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento. Pois a tensão afetiva em que o sofrimento de humilhações força o indivíduo a entrar só pode ser dissolvida por ele na medida em que reencontra a possibilidade da ação ativa [...] (HONNETH, 2011, p. 224)

Essa reação parece ter se espalhado não apenas pelo polo de Jales, cujos alunos se sensibilizaram e se somaram à luta da colega, mas pelos demais polos, convertendo-se em uma espécie de “reação em cadeia”. Ao sentirem-se afetados como grupo, os estudantes mobilizaram-se a fim de garantir seu direito ao reconhecimento. Conforme Honneth, trata-se de uma experiência individual de desrespeito interpretada como experiência do grupo inteiro. Quando isso acontece, movem-se as engrenagens do sistema, nesse caso, da comunidade de aprendizagem, “na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento” (HONNETH, 2011, p. 257).

A comoção dos alunos e seu protesto veemente gerou desconforto na coordenação do curso que, como autoridade legalmente constituída, acabou por afastar o professor de seu quadro de colaboradores, em defesa dos estudantes. Essa mediação da coordenação para a solução do conflito pode ser pensada a partir

da metáfora de Honneth que identifica as formas de desrespeito com “estados de abatimento do corpo humano”, “dor física” ou “enfermidades orgânicas” tendentes a levar à “morte”, seja ela psíquica ou social (HONNETH, 2011, p.218-219).

Assim como uma enfermidade em nível avançado de desenvolvimento não é curada pelo simples desejo do doente e necessita da intervenção de um médico como entidade mediadora capaz de dar um fim ao sofrimento, neste caso, foi necessária a intervenção do poder maior estabelecido dentro do curso para que o desrespeito cessasse. No mesmo sentido, pode-se pensar nas relações jurídicas em que desavenças no campo do direito, quando não resolvidas entre as partes, precisam de um terceiro elemento, advogado ou juiz, como mediador da conciliação ou como autoridade capaz de salvaguardar os direitos do ofendido e estabelecer a pena necessária ao ofensor. Neste caso concreto, ao que parece, a conciliação já era impossível e a coordenação, como elemento mediador, optou por afastar o ofensor em benefício dos alunos.

Finalmente, nesse episódio, encontramos elementos que nos permitem entender como pode se dar e quais são algumas das características de um conflito claramente estabelecido em uma comunidade de aprendizagem online. Note-se que não foi apenas uma aluna, como no caso de Acelo, a se ver defraudada. Na primeira situação, os alunos, à exceção de Elma, apresentaram uma tendência nítida a minorar o impacto das atitudes do professor. Ele era considerado exigente e seco no trato, mas não desrespeitoso. Já Daros foi acusado de ofender os estudantes e expô-los diante dos colegas. Isso gerou uma reação tão forte que os alunos se mobilizaram para se fazer ouvir diante da coordenação do curso. A pressão exercida pelo formador sobre o grupo foi combatida com um pedido de ajuda, um clamor pelo reconhecimento. Impossibilitados de combater a ação do professor diretamente, pois, segundo os registros, o diálogo era impossível, sentiram a necessidade de pedir a intercessão do poder mediador capaz de solucionar o impasse. Sua luta baseou-se não na contraofensiva direta, mas num conjunto de manifestações tendentes a acionar esse poder superior que poderia fazer valer seus direitos e garantir seu reconhecimento. A sensibilização promovida pelos membros do grupo, conforme Honneth, garante a possibilidade de reconhecimento, pois na mobilização evade-se qualquer possível tendência à paralisia e à conseqüente patologização do grupo:

[...] essas dificuldades individuais de adaptação só causarão uma patologização de toda a vida do grupo, se não houver um número suficiente de membros que prestam uma ajuda totalmente discreta, praticamente terapêutica e normalizada. (HONNETH, 2013, p.74)

É essa ajuda do grupo diante da injustiça sofrida que garante o reconhecimento e o conseqüente restabelecimento da autoestima. Ainda que o professor não se tenha mobilizado para compreender sua ação e reconhecer os alunos de forma afetiva, gerando a reconciliação, a situação se resolveu pelo viés do direito, da força mediadora de um poder superior a ambas as instâncias, estudantes e formador, que tomou para si a resolução do caso, garantindo aos alunos o devido reconhecimento.

Muito embora não seja raro que se faça necessária uma ação reguladora por parte de uma instância juridicamente responsável, uma vez que “o reconhecimento jurídico contém em si potencial moral capaz de ser desdobrado [...] na direção de um aumento tanto de universalidade quanto de sensibilidade para o contexto” (HONNETH, 2011, p. 277), pode-se conceber que em uma situação próxima ao ideal o conflito não é resolvido pela pressão de uma força mediadora, mas entre as partes envolvidas, podendo gerar reconciliação e, em algumas circunstâncias, sendo fonte de transformação e inovação tendentes ao estabelecimento de uma nova ordem na comunidade atingida por esse conflito. Isso significa que o conflito não deve ser visto como algo negativo. O conflito é apenas uma reação natural e, por que não dizer, necessária a um desrespeito sofrido. Nas considerações finais, retomarei essa ideia, procurando demonstrar o quanto um conflito bem resolvido pode ser positivo para o aprimoramento de um sistema complexo social, como no caso dos grupos EaD.

Seja como for, para usar a terminologia proveniente da Termodinâmica e da Teoria do Caos, teorias, entre outras, constitutivas do Pensamento Complexo conforme proposto por Morin, todo sistema apresenta uma forte tendência à entropia (perda de energia) e conseqüente dissolução. O conflito, por sua vez, seria uma forma de desestabilização do sistema, uma agitação da energia em um sistema em decomposição. Essa desestabilização pode ser revertida pela neguentropia ou sintropia, ou seja, por forças de equilíbrio capazes de devolver o sistema do caos à ordem, ainda que temporariamente, uma vez que todo sistema complexo permanece

nesse movimento pendular entre ordem e caos, de acordo com as forças que sobre ele agem.

Se uma mediação pode ser entendida como uma força nequentrópica, o mesmo vale para um processo de reconciliação. Para ilustrar a possibilidade de reconciliação em uma situação de conflito, optei pela narrativa da professora Vítula. Conforme comentei antes, Vítula foi tutora do formador Acelo, mas mais adiante assumiu ela mesma algumas turmas como formadora. Já como formadora, Vítula passou por uma situação séria de conflito e posterior reconciliação com uma aluna nativa de língua espanhola. Segundo a professora, a aluna, uruguaia, ainda que não tivesse a necessária habilitação para lecionar a língua, era bastante resistente às orientações por entender que tinha mais habilidade e conhecimento linguístico que alguns de seus professores. Vejamos o testemunho da professora:

[...] eu enfrentei uma situação complicada e longa... por longo período na REGESD. Tínhamos uma aluna lá da fronteira, que por ser da fronteira e conhecer o idioma no dia a dia, não dava o braço a torcer. Ela precisava fazer um curso que habilitasse... que a habilitasse para poder exercer a profissão de professora de língua espanhola dentro do território brasileiro, então, essa pessoa, durante os quatro anos do curso, teve um enfrentamento com os professores, com os tutores, de fazer pouco caso das solicitações. [...] Eu entendia que ela queria chamar a atenção. Eu deixei claro pra ela. Eu cheguei até o topo. Eu não me lembro de se foi por escrito ou foi verbal, porque tínhamos que fazer Skype. Chegou uma altura do curso que tinha que ser por Skype e ela se negava a fazer e eu nunca atendi ela diretamente, mas eu sei que eu cheguei a um top e eu fui bem clara com ela: "Tu quer te formar, tu tem que fazer. Tu tá numa instituição, a instituição tem suas regras e ponto." Eu fui bem dura. Doe mais em mim, eu acho, do que nela, mas aí nos cessamos naquele jogo de poder, de... sei lá... jogo de... não sei dizer o nome... de poder. Acho que ela queria que eu dissesse: "Vem cá, vem dar aula!" Alguma coisa assim. E não é o caso. E ela pelo menos cessou. Ela acalmou e eu dizia pra ela: "Eu sei que tu conhece, eu sei que tu tem conhecimento, eu sei que tu exerce, mas eu não tenho poderes para te dar um título, se tu não passar pelos requisitos necessários. E não sou eu quem te dá, é a instituição. Eu só informo à instituição que neste item tu é capaz ou não é capaz, esse é o meu papel. "Então, eu cheguei ao ponto de ter que ser clara, ou seja, tira a máscara, que eu não aguento mais. E ali ficou tranquilo. No fim, eu estava na formatura dela, foi interna, e foi a primeira vez que ela me viu e ela me disse: "Tu é mais baixinha do que eu pensava. Te imaginava enorme!" E eu disse: "Eu sei, todos me dizem isso." Então, é o que tu cria na imagem do outro. Ela me criou enorme. Eu tenho 1m54cm. Fiquei enorme. Mas era como ela me via, vou fazer o quê? Mas, assim, ela é minha amiga no Face. Às vezes ela curte umas coisas minhas e eu curto umas coisas dela. Ela teve que aprender a respeitar, mas acho que isso não era só comigo, não era pessoal, não era com a disciplina de língua espanhola, também havia em literatura e em outras disciplinas, mas na língua espanhola era muito mais forte. Mas vencemos, vencemos no cansaço. Foi bem no cansaço.

Aqui, portanto, finalmente, encontramos uma situação de conflito entre professora e aluna que se conclui com uma reconciliação. O mais importante nessa narrativa parece ser a forma como a professora, como pessoa responsável, agiu para dar conta do caso. A abertura de um diálogo franco levou a uma boa solução. Os fatos coincidem com o ponto de vista de Walter Benjamin de que “na conversação [...] o acordo não violento é possível” (2001, p.34). Cabe ressaltar, porém, que, segundo Morin, “a comunicação não promove *ipso facto* a compreensão” (MORIN, 2011d, p.110), mas ela é um dos elementos fundamentais, já que é preciso “argumentar, refutar, em lugar de excomungar e de lançar anátemas” (MORIN, 2011d, p. 123) para que se chegue ao entendimento mútuo. Ainda assim, o autor destaca que para que essa compreensão seja construída de fato é preciso superar o ódio e o desprezo, bem como resistir à Lei de Talião, o conhecido “olho por olho, dente por dente”.

Pelo que se pode perceber das narrativas dos professores que viveram situações semelhantes à da professora Vítula, o reconhecimento acontece quando certas expectativas com relação ao aluno são supridas. O reconhecimento afetivo do professor para com o aluno, assim, parece confundir-se com aquele “amor condicional” discutido por Fromm (2000) e atribuído à figura paterna. Para o autor, o amor condicional é aquele que tem que ser merecido e que pode ser perdido caso determinadas expectativas não sejam satisfeitas. Nesse sentido, na percepção do professor, o aluno precisa demonstrar certas características que envolvem “um senso crescente de competência” tendente à aquisição de uma autoridade própria. Para chegar a esse ponto, entretanto, o aluno precisa “fazer algo para adquiri-lo [esse amor]”, precisa lutar por ele. No amor condicional, o objeto do amor se faz merecedor desse sentimento porque “cumpre com suas obrigações”. Diferente do amor materno, que é incondicional, essa forma de amor é exigente e espera algo em troca, uma atitude condizente com o papel social que o outro desempenha (FROMM, 2000, p. 48-57). Vê-se no exemplo usado que a professora Vítula ficou satisfeita com a aluna “rebelde” no momento em que ela se dispôs a realizar o trabalho que dela era esperado. A aluna, por sua vez, demonstra grande respeito pela professora após o diálogo franco estabelecido, reconhecendo sua autoridade e cumprindo a expectativa que sobre ela recaía. Eis, ao que parece, algumas das condições para que haja a desejada reconciliação.

Trago o tema do amor paterno condicional simplesmente como uma metáfora para que se possa refletir sobre como se estabelece essa relação professor-aluno. Ao mesmo tempo em que o professor precisa reconhecer o aluno em sua alteridade, o professor precisa ser reconhecido para que o diálogo se torne possível. Cabe ao professor, porém, como parte mais experiente da relação, dar o primeiro passo. O professor precisa ser exemplo, sabendo manter o delicado equilíbrio entre autoridade e afetividade. Na Educação a Distância, isso pode ser manifestado por meio de mensagens e mesmo de conversas em tempo real. Na seção em que trato sobre afetividade, trago exemplos de como relações bem-sucedidas são construídas na EaD sempre que o amor seja respeitoso e não se o confunda com permissividade.

Ainda no que diz respeito ao exercício de autoridade do professor para solucionar conflitos e alcançar a desejada reconciliação, autores como Pérez Gómez, indicam que “ajudar a se educar é o objetivo e a tarefa central do docente na era digital” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 141). Coincide essa afirmativa com estudos como os de Cobo e Moravec (2011), Johnson (2005), Khan (2013), Prenski (2010, 2011), Veen e Vrakking (2009) e outros, que indicam que o estudante contemporâneo tem informação demais a seu alcance e informação com melhor qualidade e profundidade do que aquela que se pode conseguir na sala de aula. Em virtude disso, o trabalho docente deveria ser o de conduzir, orientar o estudo, propor discussões, pesquisas, instigar o ir além. Por outro lado, é preciso que se tenha claro que o professor, como parceiro mais experiente da relação de ensino e aprendizagem que se estabelece na sala de aula virtual ou mesmo na presencial, tem uma séria responsabilidade que não condiz com o *laissez faire*. Como defende Libâneo, “cabe ao professor controlar esse processo [de aprendizagem], estabelecer normas, deixando bem claro o que espera dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p.276).

Talvez “controlar” não seja o vocábulo mais adequado, quando pensamos em termos de sistemas complexos. Com o princípio da incerteza em ação constante, obter controle torna-se um correr atrás de uma miragem que se desfará no ar sempre que julgarmos que dela nos aproximamos. A busca pelo controle não passará de um fator tendente a provocar uma indesejável tensão no professor, que poderá se espriar pelo sistema e provocar mais e maiores conflitos, inclusive os de caráter violento. Cabe, porém, ao professor da EaD prover as condições iniciais

necessárias (materiais, conteúdos, situações de interação etc.) para permitir o movimento sistêmico, que deverá ser alimentado sempre por novas ações. Dentro dessas condições iniciais, e aí há coincidência com o ponto de vista de Libâneo, está o estabelecimento claro de expectativas. Quando os alunos sabem o que deles se espera, evidentemente, fica muito mais fácil alcançar os resultados almejados. Isso de forma alguma significa que se possa controlar tais resultados. Significa, isso sim, que há uma grande chance de êxito quando o docente se torna o grande estimulador do diálogo e, sobretudo, está aberto a ele. A comunicação parece ser a chave para prevenir e para solucionar conflitos. Conforme Honneth:

[...] quanto menos o aluno ou a aluna for visto, no ensino, como um sujeito isolado, produtor de desempenho, portanto quanto mais fortemente ele ou ela for tratado como membro de uma comunidade de aprendizado cooperativo, tanto mais provavelmente devem se estabelecer entre eles formas de comunicação em que diferenças culturais podem ser não apenas aceitas ludicamente, mas compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo. (HONNETH, 2013, p.560)

Evidentemente, o aluno também precisa estar aberto ao diálogo. Na experiência vivida pela professora Vítula, a comunicação mostrou-se chave para que se pudesse alcançar a superação do conflito e a reconciliação. Mas se é fato que de um conflito pode nascer a esperada reconciliação, não é menos verdade que conflitos podem gerar transformações e mesmo inovações.

Nesse sentido, podemos pensar que conflito é energia que alimenta o sistema complexo, realizando o já discutido movimento da entropia para a neguentropia ou do caos para a ordem. Com o professor Daros, por exemplo, de uma experiência de desrespeito vivida pelos alunos, gerou-se uma união nunca antes experimentada entre os discentes de todos os polos. Este conflito parece ter sido o estopim que estabeleceu nos alunos do curso a compreensão de que eles têm poder e são capazes de mudar a ordem estabelecida. Foi a partir desse evento que a coordenação do curso criou a categoria de representantes discentes por turma. Atualmente, cada turma que se constitui, a cada nova edição e em cada polo, elege um representante. Esse representante passa a tomar parte de um grupo de discussão online acompanhado pela coordenação de tutoria. Dele, emerge um representante discente eleito entre os demais que tomará parte no colegiado do

curso, recolhendo as reivindicações de seus colegas e fazendo a ponte entre administração e estudantes.

Foi o conflito, portanto, a mola propulsora dessa inovação, conforme testemunhos de professores que formam parte do mesmo colegiado. Esses mesmos testemunhos dão conta de que, com o afastamento de Daros, professor com uma formação muito sólida, assumiram em seu lugar duas professoras também com vasta experiência na área de Literatura, porém com formação inicial em Letras – Espanhol e com conhecimentos e prática no ensino de aspectos culturais dos países de língua espanhola. Isso permitiu que as disciplinas da área assumidas por elas sofressem reformulações profundas, convergindo para a prática do ensino de língua espanhola e tornando-se mais significativas para os futuros professores desse idioma. As próprias disciplinas, originalmente escritas em português, foram vertidas para o espanhol, o que permitiu que os alunos tivessem mais uma instância de contato com sua língua-meta.

Para usar a terminologia própria do Pensamento Complexo:

Quando o fluxo de energia aumenta, o sistema pode chegar a um ponto de instabilidade, chamado de 'ponto de bifurcação', no qual tem a possibilidade de derivar para um estado totalmente novo, em que podem surgir novas estruturas e novas formas de ordem. (CAPRA, 2005, p.31)

Ainda para Capra, esses pontos de bifurcação constituem “o aspecto mais intrigante e fascinante” da dinâmica dos sistemas complexos, pois é “nos eventos dramáticos e imprevisíveis” que “a ordem emerge espontaneamente e a complexidade se desdobra” (2006, p.156). Conforme referi anteriormente, podemos pensar aqui que um conflito é justamente um desses pontos de bifurcação, essa energia (ou pelo menos uma das formas de energia) que tende a gerar essas inovações, dadas as evidências encontradas nas narrativas registradas.

Até aqui, portanto, encontramos alguns elementos importantes que nos permitem compreender a possibilidade do conflito na EaD e sua dinâmica. Também tivemos um vislumbre de suas possíveis consequências, nem sempre negativas, já que o conflito é capaz de gerar inovações e aprimoramentos no sistema complexo.

Na próxima seção, amplio o tema do conflito procurando sistematizar, ainda que não exaustivamente, alguns de seus principais gatilhos.

### **4.3 Mecanismos do conflito**

A distância geográfica, conforme já ficou demonstrado, não é obstáculo para o conflito. A internet e a mediação do computador não limitam ou atenuam esse aspecto da relação humana. O conflito se dá porque por trás da máquina estamos nós, humanos, interagindo uns com os outros, com nossas susceptibilidades, fraquezas, habilidades e idiosincrasias. Foi esse o corredor do labirinto que conseguimos iluminar até este momento.

No caso específico que envolveu o professor Daros, em que verifiquei o desenvolvimento de um conflito generalizado, que atingiu boa parte dos alunos da segunda edição do curso, ficou evidente que uma ação docente tida pelos alunos como desrespeitosa pode despertar no grupo a necessidade da luta pelo reconhecimento. No mesmo caso, ficou evidente que a mediação da coordenação se mostrou indispensável para restabelecer a autoestima do grupo e que isso só foi possível pelo afastamento do professor. A desejável reconciliação não aconteceu. Ainda assim, também foi possível demonstrar, como no caso da professora Vítula, que a reconciliação é uma possibilidade, muito embora disso dependa muito a disposição para o diálogo de ambas as partes, professor e aluno, e a iniciativa do professor, como parceiro mais experiente na relação. Por fim, pudemos perceber que conflito também pode ser o motor de transformações, inovações, novas práticas e mesmo novas maneiras de pensar.

Com base nessas constatações, extraídas das narrativas daqueles que colaboraram com este trabalho, podemos perceber que o conflito é uma força poderosa na dinâmica de um sistema complexo, pelo menos desse sistema complexo que se constitui da reunião de professores e alunos no Curso de Licenciatura em Espanhol EaD da UFSM. A partir dos princípios que regem um sistema complexo, conforme já vimos, também podemos pensar que o conflito é inevitável. Todo sistema complexo tende a uma desestabilização, a qual chamamos

entropia. Essa entropia pode ser entendida como perda de energia sistêmica ou uma força de desordem, que desequilibra todo o sistema. Trata-se de uma força inescapável. Em algum momento todo sistema é tocado pela entropia.

No sistema complexo social que aqui estudo é possível descobrir uma identificação entre a entropia e o conflito. O conflito é uma força que surge da desestabilização do sistema e do qual pode emergir sua extinção ou uma nova ordem. Essas são as possibilidades que se apresentam nos dois extremos do espectro. Entre elas, há uma série de fenômenos possíveis. Se bem é verdade que todo sistema social complexo, por sua própria natureza, em algum momento sofrerá a ação da força entrópica e do conflito, não é menos verdade que para os professores da EaD é importante reconhecer sua dinâmica, seus gatilhos, sua natureza, a fim de poder prevenir-se ou, talvez, tirar proveito dessa força para o bem dos processos de ensino e aprendizagem.

Não se pode negar que se, do ponto de vista da complexidade, o conflito é inevitável, ao tomarmos por base uma visão humanista da Educação, tal como defende Edgar Morin ou Paulo Freire, para citar ao lado do pensador francês um dos grandes senão o maior dos nomes da Educação no Brasil, é preciso que ela brote como ato de amor. “Não há educação sem amor” (FREIRE, 2011c, p.36). Assim sendo, contra todas as tendências entrópicas do sistema, é preciso que o educador se comprometa com a função afetiva do ensinar, procurando estabelecer um clima de harmonia no grupo que está sob sua responsabilidade. Mesmo que aceitemos que a emergência do conflito é inevitável, é função do educador prover as condições necessárias para que a aprendizagem se desenvolva, no mais possível, no espaço da “boniteza e da alegria” (FREIRE, 2011b, p.139).

É a partir dessa compreensão que, nesta nova seção, desenvolvo, a partir de exemplos e depoimentos de meus narradores, a identificação e conceituação de três elementos que se mostraram recorrentes nos depoimentos de estudantes e professores e que figuram como possíveis gatilhos de situações de conflito. Vou denominá-los, neste estudo, **disjunção**, **erro** e **incompreensão**. Minha terminologia resulta de uma interpretação dos estudos de Morin voltados para o entendimento do que chama “conhecimento pertinente” (2011e, p. 33-42). Tratam-se de três dos vários elementos que o sociólogo francês identifica como “problemas essenciais” para a construção desse conhecimento pertinente. Entenda-se por “conhecimento

pertinente” o exercício e desenvolvimento de um “pensamento que distingue e une” em substituição ao que “separa e que reduz”, pois “o parcelamento e a compartimentação” são obstáculo para que se possa apreender “o que está tecido em conjunto”, ou seja, o complexo (MORIN, 2011e, p.42).

Em síntese, na concepção de Morin, erro, disjunção e incompreensão são três princípios que obstruem a comunicação humana e, por consequência, tornam impossível ou, no mínimo, difícil a compreensão mútua e a construção de conhecimento. No sistema complexo social que é a EaD, os três princípios jogam papel fundamental na emergência de conflitos. Pode-se perceber, assim, o conflito como resultado de determinados mecanismos sustentados sobretudo por problemas de comunicação. É isso que procuro demonstrar nas próximas páginas.

Iniciemos pela disjunção. Como disjunção Morin entende a inexistência ou ruptura “dos vínculos e da solidariedade entre os elementos de uma realidade complexa, produzindo igualmente a invisibilidade do global e do fundamental” (MORIN, 2011d, p.117). Quando pensamos em um sistema social, a disjunção reflete-se na falta de comunicação entre seus participantes, uma espécie de isolamento sistêmico. O membro da comunidade que se isola no silêncio priva o sistema de alimento e torna-se óbice na construção de conhecimento. Começarei a análise desse fenômeno na EaD demonstrando como o princípio da disjunção é originador de conflitos. Para isso, tomo emprestada a narrativa da aluna Panteia:

A disciplina que eu me lembro... exatamente, o nome eu não vou me lembrar, mas eu acho que era Introdução à Literatura Hispânica, uma coisa assim... Foi uma relação muito difícil que a gente teve. A professora, a gente não tinha contato nenhum e com os tutores a gente tinha um tipo de relacionamento que também não era... o *feedback* que vinha não era bom ou era nulo. [...] aí a coisa complica muito, porque a gente já não tinha contato com o formador, e o tutor, as relações eram complicadas. Foi a única disciplina que eu lembro assim da dificuldade grande que nós tínhamos realmente. [...]a professora não aparecia pra nada, pra nada. Ela não era... na verdade, o tutor não era o mediador, ele era o professor. A gente não tinha o tutor como mediador, tu entende o que eu quero dizer? Pra mim, o tutor é o mediador, mas ele não... ali, naquele caso, não havia o professor e... havia o professor no nome, tanto que tivemos dificuldade com as notas finais, que não foram divulgadas nunca, e ninguém sabia se ia pegar exame ou não ia pegar exame, quer dizer, muito difícil. Esse foi o caso bem difícil, mais pra mim, até, do que Espanhol I, que teve conflitos com alguns, mas pra mim nem chegou a me perturbar tanto assim.

Como nos ajuda a lembrar a própria narradora, Panteia conviveu com o professor Acelo em relativa harmonia, um professor que para algumas pessoas era difícil de lidar, não exatamente por ser desrespeitoso, mas por ser exigente. Em sua narrativa, Panteia lembra que dialogava com Acelo e nunca se sentiu ofendida por sua maneira de tratar. A impressão da aluna muda totalmente nesta outra situação. Para ela, parece que o diálogo tenso com Acelo é uma solução bem melhor que diálogo algum. Panteia se sente desamparada pela falta de comunicação e dá a entender que isso a incomodou de maneira profunda. Daí sua tomada de iniciativa:

[...] eu tomei a atitude de ligar. Eu liguei inclusive pra UFPel, na época, porque a professora responsável pelo curso era da UFPel. Eu sei que eu fui me informando e consegui o telefone pra entrar em contato, pra conseguir acelerar. Isso foi assim que foi resolvido. Eu me lembro de ligar e ficar um tempo conversando com a professora responsável pelo curso, a coordenadora do curso, no caso, que era uma das coordenadoras. As coisas ficaram meio nesse pé, porque a gente não tinha o que fazer e ninguém sabia se ia pegar exame, e todo mundo meio... também não sabíamos que nota tínhamos no trabalho, que era uma coisa muito importante durante o andamento da disciplina. Foi assim que foi resolvido, penso eu, né? Depois outras pessoas ligaram de outros polos. O problema não era só com o polo de Santa Maria, com certeza. Penso eu que foi assim que foi resolvido. Mas é muito ruim, né? Gera uma insegurança muito grande no andamento das coisas.

Mais uma vez, como no caso do professor Daros, a solução encontrada foi a mediação da coordenação do curso. Interessante notar que o rompimento da comunicação por parte das responsáveis pela disciplina em tela, formadora e tutoras, gera uma luta por reconhecimento por parte das alunas. Essa luta por reconhecimento se dá sob a forma da tentativa de restabelecimento da comunicação, ainda que seja uma comunicação mediada. As alunas chegam ao ponto de ligar para as coordenadoras do curso pedindo ajuda, protestando por seu reconhecimento, por seus direitos, e a coordenação do curso, por sua vez, força o restabelecimento da comunicação, fazendo com que as professoras retomem os contatos, dando o *feedback* de correções e notas exigidos pelas alunas.

Essa situação da incomunicabilidade de alguns professores, sejam formadores ou tutores, o que chamo aqui de disjunção ou isolamento sistêmico, parece ser um dos principais gatilhos de conflitos. Entre as alunas que entrevistei, a

maioria mencionou algum tipo de insatisfação ao longo do curso com esse tipo de ação ou, melhor dito, inação de alguns professores e fez referências a conflitos daí originados.

No final do ano de 2014, fiz uma breve pesquisa junto aos alunos das três edições do curso que estão em andamento atualmente. Dos 54 alunos que responderam, 29 mencionaram alguma insatisfação nesse sentido, em uma ou outra disciplina, com um ou outro professor. A falta de resposta aos questionamentos dos alunos gera neles insegurança e a percepção de que estão sendo excluídos, segundo suas próprias palavras. Um bom exemplo disso é o depoimento de Adela:

O Cadmus... ele mandou nós fazer um monte... um monte... um monte de exercícios e nunca chegamos à conclusão do porquê daqueles exercícios, porque aqueles exercícios nunca foram corrigidos. Aquelles exercícios, os dados nunca voltaram, nunca foram cobrados, não servia pra nada.

O professor Cadmus, tutor a distância à época, mais tarde dispensando do curso, converteu-se em exemplo de disjunção. Vários alunos comentaram a respeito de sua dificuldade em manter uma comunicação fluída. Segundo os alunos, o tutor demorava demasiadamente para dar o retorno às atividades desenvolvidas e, não raro, era necessária a intervenção do formador para que ele desse conta de seus afazeres. Dúvidas enviadas a ele muitas vezes não eram respondidas e, o que pode ser ainda mais frustrante para os alunos, muitas vezes ele mesmo provocava alguma interação com algum estudante, que se esforçava por dar-lhe o retorno com celeridade, e ao responder, o aluno simplesmente ficava sem notícias por semanas, quando não para o resto do período da disciplina. Conforme mencionei na seção de apresentação de meus narradores, procurei contato com Cadmus para tentar conversar e entender sua dificuldade de comunicação, porém ele não respondeu as minhas repetidas tentativas.

É oportuno recordar que os alunos, segundo seu próprio depoimento, sentem necessidade de uma comunicação fluída justamente para não se sentirem isolados do sistema. O fato de estarem cursando uma graduação a distância, para alguns, é perturbador, principalmente no princípio. Não estar numa sala de aula, viver uma situação de aluno sem aqueles elementos físicos que fazem parte do imaginário de uma vida acadêmica e que ancoram o estudante como parte dessa realidade exige

um processo de adaptação que muitas vezes estriba justamente numa comunicação fluída, na percepção de que o outro está ao alcance, ainda que não do olhar, ainda que não do toque. Podemos perceber isso, por exemplo, na narrativa de Haidê. A aluna comenta que em alguns momentos sentiu muita falta da presença, ainda que virtual, dos professores. Diz ela:

[...] De repente, eu não sei se essas pessoas que eu falo é que teriam pouca disponibilidade, alguma coisa assim, mas tem professores que eu nunca recebi um feedback, eu nunca tive um 'oi' de certo professor. E eu acho... eu acho triste .... não é uma coisa boa, não te deixa uma coisa boa.

Uma comunicação cortada, demasiado lenta ou mesmo inexistente, originada da atitude disjuntiva de um professor, faz com que o aluno se sinta defraudado e, por vezes, desestimulado a prosseguir. Ainda que não seja o tema desta tese, pode-se especular, pelas narrativas dos alunos, que esse seja um dos mais significativos motivos de evasão. Isso, talvez, possa ser tema para novos estudos. Por ora, importa aprofundar a compreensão sobre a forte impressão e sobre as reações que a disjunção pode causar em um estudante. Vejamos, como exemplo, a narrativa de Berenice:

[...] eu faço muita coisa, então, o que acontecia, quando eu não sentia isso por parte do tutor ou do professor, essa preocupação, eu ia deixando as coisas pra depois e chegava no dia da prova e a tutora presencial me ligava: "Tu não vai fazer a prova?" E eu, tipo assim: "Prova de que?" Sabe? Mas porque... porque não desenvolveu isso. Era como se eu não tivesse um professor e eu sentia esse descomprometimento com a matéria, sabe?

A disjunção na atitude do professor, portanto, é encarada como descaso pelo aluno. Na narrativa de Berenice surgem elementos que demonstram que desse descaso do professor pode emergir a apatia do aluno. Aqui, então, encontramos uma outra reação possível. Enquanto Panteia se sentiu impelida a uma luta por reconhecimento, buscando apoio na coordenação do curso, Berenice se sentiu desmotivada. Essa constatação pode nos dar mais elementos para compreender que do conflito podem resultar energias renovadas que alimentam o sistema para que ele se mantenha em ação, sendo possível daí depreender que o conflito é preferível à apatia, uma vez que o primeiro engaja e a segunda afasta. A existência

desse tipo de conflito é corroborada pelo depoimento da professora Naia, que tem trabalhado junto à coordenação do curso:

[...] essa demora no *feedback*, eles [alunos] reclamam bastante. Eu vejo isso como um conflito porque eles não conseguem resolver, né? Ali dentro da disciplina. Mandam pra coordenação e aí a gente tem que estabelecer uma reconciliação. Entra em contato com o professor: “Ó, tão reclamando da demora do feedback! O que que tá acontecendo?” Então, eu acho que esse é o maior conflito que a gente tem recebido

Conforme a professora, uma vez que a comunicação é restabelecida na disciplina, em algumas oportunidades os alunos escrevem de volta para a coordenação agradecendo a atenção dispensada e dizendo-se animados para prosseguir, pois sabem que a coordenação também está atenta as suas necessidades e é capaz de manter uma comunicação fluída, dando retorno e resolvendo o mais rápido possível esse tipo de situação.

É importante percebermos, porém, que não apenas aos alunos a disjunção afeta. Vários dos professores entrevistados narraram situações em que se sentiram desrespeitados pela ausência de comunicação dos alunos, em especial, no que tange aos estágios, em que a orientação e o contato são mais próximos. A professora Lara narrou uma experiência pela qual passou:

Em estágio supervisionado, eu tive uma aluna [...] eu dependia que a aluna fizesse os planos de aula, encaminhasse pra mim, mantivesse contato e ela não manteve. E estágio é uma disciplina que a gente não tem como recuperar. Desde uma semana antes do início das aulas, eu já começava a encaminhar e-mails. Então, essa aluna, em especial, eu tentava toda semana, né? Ter um retorno. E eu não tinha. Tive que pedir ajuda da tutora presencial, né? E, mesmo, assim não resolveu! E a aluna, claro, se sentiu injustiçada, assim. Só que, enfim, não dependia de mim. Estágio é uma coisa que depende de todo um conjunto. Depende da escola, depende do professor regente, depende de tu te interessares e fazer teus planos de acordo com uma proposta pedagógica. Não é assim: apronto, vou fazer e deu. Tem todo um compromisso, fundamentalmente com aquele aluno que vai tá lá na sala de aula te recebendo. Então, tudo isso falhou. Eu não tinha muito o que resolver nesse sentido. Eu fiquei bastante frustrada de não ter conseguido.

As professoras Dafne, Jêifer e Vítula, que também orientaram estágios, deram depoimentos bastante semelhantes. “Frustração” parece ser um sentimento

recorrente em situações como essa no que tange ao professor, o sentimento de incapacidade para mudar os fatos. Obviamente que a falta de comunicação de um aluno, nesses casos, não é suficiente para que um professor se sinta desmotivado e com vontade de abandonar seus afazeres. No final das contas, o que prevalece é a energia trocada nas interações com a maioria dos alunos, que, de fato, querem concluir sua graduação e se preocupam em fazer o melhor possível no seu estágio. Quando um aluno se torna elemento disjuntivo, portanto, o sistema parece manter a energia necessária para se sustentar, diferente do que acontece quando os professores assumem atitude disjuntiva, o que parece aumentar a entropia e conduzir a uma disfunção do sistema.

Além disso, as narrativas dão conta de que um professor disjuntivo, transcorrido o período necessário de interação em que ele está responsável por determinada disciplina, muitas vezes é virtualmente apagado da memória do aluno. As situações são lembradas, mas muitas vezes o nome e a figura do professor tornam-se uma memória incompleta. Fora as situações envolvendo o professor Cadmus, que foi tutor durante muito tempo e manteve, de acordo com as narrativas dos alunos, sua atitude disjuntiva sempre, outros professores com essa mesma atitude acabaram sendo esquecidos. Os alunos narraram situações, mas raramente conseguiram lembrar o nome do professor, fosse ele formador ou tutor. Não raro, esqueciam-se inclusive o nome da disciplina. Talvez o relato da professora Lara, que faz uma breve referência a sua própria formação, ao tratar do tipo de professor que teve em sua graduação e como isso influenciou seu próprio perfil docente, ajude a lançar alguma luz sobre os motivos desse esquecimento.

Sem dúvida, os professores que mais me marcaram e são os que eu lembro nome e sobrenome, lembro as aulas, foram os professores que foram amorosos comigo, que me olharam, que eu não era mais um número naquela turma, mas que eu era a Lara, que eu tinha uma história, que eu tinha gostos. Esses foram os que me marcaram. Quem não teve esse olhar amoroso comigo não significou.

Como veremos na próxima seção, Lara é considerada pelos alunos uma professora muito afetiva e presente. Parece que sua experiência formativa e sua percepção sobre essa relação professor-aluno foi determinante para que desenvolvesse um perfil docente afetivo, acolhedor. Segundo Buscaglia, essa é uma

característica fundamental para a educação e para a vida, pois na falta de amor reside não o ódio, mas justamente a apatia, ou seja, a atitude disjuntiva que venho discutindo até aqui, atitude essa que, segundo o autor, elimina toda a possibilidade de comunicação e cria verdadeiros abismos entre os seres humanos de maneira geral e entre professores e alunos de maneira particular.

Tenho uma forte impressão de que o oposto do amor não é o ódio e sim a apatia. É não ligar a mínima. Se alguém odeia, tem de sentir alguma coisa a respeito de mim, do contrário não poderia odiar. Portanto, deve haver algum modo pelo qual eu possa me comunicar. Mas, se eles nem sequer me veem, estou liquidado, não há meio de eu chegar a eles. (BUSCAGLIA, 2013, p. 70)

Essa compreensão sobre os efeitos da apatia ou, para seguir usando a terminologia estabelecida por Morin, disjunção, desenvolvida pela professora Lara e corroborada pelos estudos de Buscaglia não são sua exclusividade. Ela aparece também nas palavras de outra professora muito comentada nas narrativas dos alunos por sua afetividade, a quem chamo aqui Mera. É interessante notar o quanto sua narrativa coincide com o que diz Lara, ao refletir sobre sua própria formação, ainda que se refira estritamente a uma experiência na Educação a Distância:

[...] eu tô pensando aqui como que aconteceu comigo, que eu já fiz alguns cursos a distância. Por exemplo, eu fiz um da universidade, que era uma... um desses cursos que são de formação continuada pro pessoal da EaD. Acho que faz um ano. E eu não conheço, por exemplo, a professora. Eu nem me lembro mais quem era, nunca interagi conosco. As tutoras não interagem! Eventualmente, se acontecesse alguma coisa, elas respondiam, mas a gente não interagia com elas, e isso me deixa um pouco frustrada. Eu não tinha motivação pra continuar aquele curso.

Note-se que Mera é uma professora muito experiente, com mestrado na área de Estudos Linguísticos. É uma docente preparada, capaz de entender as idiossincrasias entre os diversos perfis de professores e, como doutoranda e pesquisadora, a princípio, ainda mais capaz de agir autonomamente que um aluno de graduação. Ainda assim, ao ver-se na situação de aluna, acusa desmotivação em virtude da atitude disjuntiva das professoras em um curso de aperfeiçoamento em EaD. Mera continua, discutindo a importância da “presença na ausência” e refletindo sobre sua própria atuação enquanto professora da EaD:

[...] eu não sou uma professora de redes sociais, mas o ambiente que é pra isso, eu uso bem. Assim... eu acho que eu chego até eles. Eu tenho um contato nas atividades, eu sempre participo do que são os fóruns. Eu sempre participo. [...] Isso [não ter perfil em rede social] de certa forma, na minha perspectiva, talvez atrapalhe um pouco, mas eu sempre... isso nunca foi motivo para eles não me encontrarem. Um... por exemplo... assim... os alunos que eu atendia pro TCC, atendia por Skype, não tinha problema nenhum. O fato de eu não ter Facebook é uma postura pessoal, é uma coisa que... não me sinto tão pressionada pra fazer, justamente pra me colocar mais à disposição. Mas também acho que o Moodle é o suficiente. Eles têm meu e-mail, têm o Moodle, que eles podem se comunicar... acho que isso não chega a fazer diferença, mas eu não sou popular pelo Facebook [...]

Mais uma vez parece confirmar-se a percepção de que a atitude afetiva do professor é elemento indispensável para que o aluno se sinta acolhido e desenvolva uma aprendizagem significativa. Essa forma de agir das professoras Lara e Mera renderam-lhes não apenas elogios dos alunos, mas reconhecimento de que as disciplinas que ministraram foram significativas. Em vários momentos de suas narrativas os alunos mencionaram os nomes das disciplinas e alguns estudos realizados, como forma de referenciar as professoras. Isso não foi esquecido. Ao contrário do que se percebe com os professores de atitude disjuntiva. Como já mencionei, diante da disjunção, ao aluno só resta lutar ou resignar-se ao esquecimento. A tendência é a de que o professor, e muitas vezes inclusive a disciplina e os conteúdos, acabem expulsos da memória, tornando-se nulos no processo formativo, exceto pelos casos em que uma reação dos alunos, na forma de uma luta por reconhecimento, originou uma mudança de comportamento, restabelecendo a comunicação perdida. Nesse sentido, vale o alerta de Faria:

A EAD não dispensa o professor de acompanhar o processo de aprendizagem nem de realizar a intervenção pedagógica; ao contrário, intensificam-se as ações pedagógicas (didático-metodológicas), administrativas (da plataforma ou software utilizado) e humanas (com o diálogo e gestão de conflito). (FARIA, 2008, p. 91)

Faria tem realizado pesquisas em torno da Educação a Distância e costuma dar atenção central à necessidade de uma comunicação fluída, além de defender a existência de relações afetivas na modalidade. Na próxima seção, desenvolverei minha própria discussão sobre a questão do reconhecimento afetivo. Por ora, é

importante debater o segundo dos fatores apontados por Morin como obstáculo para a construção do conhecimento e que aqui trago especificamente para demonstrar sua influência na EaD. Refiro-me ao erro. Para o sociólogo:

[...] o erro nas comunicações humanas é uma fonte permanente de incompreensão. O erro é um problema central e permanente na compreensão de uma fala, de uma mensagem, de uma ideia, de uma pessoa. O erro e o conhecimento têm a mesma fonte. Todo conhecimento é interpretação (tradução, reconstrução). Daí o risco de erro em qualquer percepção, opinião, concepção, teoria, ideologia, ou seja, risco de incompreensão. (MORIN, 2011d, p. 117-118)

Como se pode perceber, Morin associa o erro a um problema de compreensão, ou seja, trata-se da construção inadequada ou defeituosa de um conceito ou ideia a partir da recepção equivocada de uma mensagem. Na seção anterior, ao tratar do caso de Acelo, discuti essa possibilidade do erro como origem de conflito. A aluna que se sentiu ofendida pelo professor, de acordo com o que se pode depreender de todas as narrativas que tangenciaram a situação, parece ter sido vítima desse mecanismo. A análise desenvolvida leva a crer que a estudante foi conduzida a enxergar no professor quase que um algoz em virtude da má interpretação de sua mensagem, de sua forma de se expressar. Aí reside o erro. A análise da professora Xênia sobre esse tipo de situação merece a leitura:

Durante minha trajetória houve alguns conflitos, mas nada realmente relevante e sempre no que diz respeito às más interpretações de comunicação. Acho que este tipo de problema tende a ser mais comum já que na EAD faltam aspectos importantes como a entonação da voz, além da interpretação mais dificultosa de um texto escrito.

É notável que essa análise seja tão próxima à análise feita por Panteia na seção anterior. Tanto professores quanto alunos têm essa percepção do erro como um aspecto extremamente problemático, uma vez que a comunicação online, que se dá, em geral, pela escrita nos ambientes virtuais de aprendizagem, realmente é imperfeita por sua incompletude. Como lhe faltam elementos importantes da interação pessoal, a possibilidade do erro parece tornar-se bem mais acentuada do que costuma acontecer na educação presencial. Ao não perceber o contexto comunicativo do outro, seu olhar, sua expressão, seu gestual, o participante de um

sistema EaD, seja professor ou aluno, se não tem suficientes experiências prévias com seu interlocutor que possam dar-lhe mais elementos de avaliação, julga a mensagem recebida a partir de determinados pressupostos referenciados em sua própria experiência prévia e isso pode tornar-se um problema. A análise feita por Acelo em sua narrativa nos dá algumas pistas nesse sentido:

[...] cada pessoa tem uma experiência, sei lá...Eu vou contar uma experiência que eu tive comendo feijoada quando eu era criança. Pô, lá pelas tantas vem uma pessoa que teve uma experiência supernegativa, né? Frustrante ou traumática com feijoada. É lógico que vai escutar minha conversa como uma provocação. Então, de acordo com a experiência que a pessoa tem, a mesma palavra pode cair de uma maneira totalmente diferente, positiva e negativamente. Isso são os valores culturais, familiares, sociológicos, sociais, quer dizer, uma série de coisas que a gente não pode prever, porque são muito complexos... mas a gente tem que saber que existe.

A professora Naia conta uma vivência pessoal envolvendo sua primeira experiência na EaD que parece coincidir com o entendimento construído por Acelo. À época, a professora tornou-se responsável pela disciplina de Língua Espanhola I pela UAB, a mesma que paralelamente estava sendo conduzida por Acelo no projeto REGESD e que rendeu a situação envolvendo a aluna Elma, discutida na seção anterior. Trata-se de uma disciplina de noventa horas, uma das maiores cargas horárias entre as disciplinas do curso, ficando apenas aquém das que envolvem estágio e TCC. A situação que narra a professora rendeu-lhe um chamado às contas da coordenação do curso à época, envolvimento da coordenação do polo da aluna que se sentiu ofendida e protestos de outros alunos. Conta Naia:

[...] então, no primeiro semestre, eu pensei: “Bom, são noventa horas, vamos fazer uma disciplina com muitas atividades durante o semestre porque eles têm que praticar.” E em seguida eu já tive um primeiro baque. Como é difícil a gente receber uma reclamação de uma coisa que a gente tá achando que tá certo! E esse foi o primeiro conflito que eu tive, que foi bem grande. Uma aluna do polo de São Lourenço [...] foi assim, ela me enfrentou, assim, com toda a razão. Eu tentei responder, fiz, assim, uma coisa, assim, que hoje eu me arrependo. Que eu escrevi, assim, um livro praticamente numa resposta. Acho que não precisaria. Eu poderia ter ouvido...Mas aprendi muito, né? A reclamação dela é que eles tinham muitas atividades por semana e que eles tinham outras disciplinas e que eu tinha que dar uma maneirada, porque, afinal de contas, era um curso a distância. E daí eu fiquei muito chateada, levando mais pelo lado de que não é por que é a distância que a gente vai manear. Talvez tenha tido um conflito aí de como ela quis expor e como eu quis entender.

A frase final de Naia demonstra que sua compreensão a respeito da situação narrada se encaixa perfeitamente com a percepção de Acelo e com a definição de Morin a respeito do erro: um conflito entre o que um expõe e o que o outro entende, ou seja, um problema de comunicação. A professora conta que pouco depois a aluna afastou-se do curso. Aqui também há coincidência com a situação vivida entre Acelo e Elma, com a diferença de que, apesar de ter pensado várias vezes em desistir, a aluna não o fez, ainda que o prejuízo em sua aprendizagem já estivesse estabelecido. Também é preciso lembrar que muito embora Elma nutra ainda rancor pelo docente, o conflito existiu apenas do seu ponto de vista, pois Acelo nunca tomou conhecimento de que houvesse algo errado. Já entre Naia e sua aluna estabeleceu-se comunicação, ainda que estivesse embebida em erro, originado em ideias preconcebidas de uma e de outra parte. Dessa comunicação errônea gerou-se um conflito.

Também é interessante notar que, embora os professores Acelo e Naia tenham seguido trabalhando com EaD, esses conflitos ou possibilidades de conflitos por dificuldades na comunicação deram-se apenas nos seus primeiros momentos de atividade na modalidade. Seja porque se tornaram conhecidos dos alunos, que puderam construir, pelo conjunto de suas atitudes, uma imagem diferente da percepção negativa inicial, seja porque os próprios professores aprenderam com essas situações e trataram de adequar sua comunicação, tanto em termos de expressão quanto de recepção, o fato é que situações como essas não se repetiram, pelo menos não com essa intensidade. Isso, claro, é o que podemos saber a partir dos registros orais dos narradores que colaboraram com esta pesquisa.

Outros professores e alunos mencionaram situações de conflito por erro, mas nenhuma delas chegou ao patamar das duas experiências já discutidas. Em geral, são situações em que o erro inicial é contornado pela insistência de uma ou de outra parte na comunicação, forçando um entendimento entre os envolvidos, a esperada reconciliação. Ocorrem, ainda, experiências em que uma das partes se cala, em geral o aluno, e só mais adiante se dá conta do erro de interpretação, seu ou do outro, o que provoca uma reconciliação tardia e acaba por restabelecer uma interação tranquila.

É evidente, porém, que nem tudo pode ser atribuído ao erro, no sentido aqui discutido. A possibilidade de um professor ou mesmo de um aluno expressar-se de forma ofensiva e até violenta é concreta. Morin chama a esse fenômeno de incompreensão. Para o filósofo, a incompreensão “suscita os mal-entendidos, as falsas percepções do que é o outro” e tem como consequência “a hostilidade, o desprezo, o ódio” (MORIN, 2011d, p.110).

Ao longo de suas narrativas, alguns alunos mencionaram essa sensação de hostilidade e desrespeito nas interações com alguns professores. Fora os casos envolvendo Acelo e Daros, porém, a maioria dos alunos foi muito vaga e não quis fazer referências diretas aos nomes dos professores ou às situações vividas. São relatos como os da aluna Reia, do polo de Quaraí:

As relações com a maioria dos professores se deu de forma superficial, alguns participaram de apenas um semestre e não nos marcaram muito, outros que muito embora tenham permanecido também apenas um semestre deixaram uma marca não muito positiva para muitos de nós, por sua forma arrogante de se comportar com muitos colegas.

A aluna Calidora talvez seja uma das poucas que menciona um professor em especial. Trata-se de Egeu, tutor em algumas disciplinas de fundamentos pedagógicos. Suas palavras:

E também teve, se eu não me engano, com o professor Egeu, no início, que era instrumentalização EaD. A gente teve dificuldade porque era a mesma coisa. A gente tava iniciando. Era uma coisa completamente nova. Não tinha noção mesmo! A gente mandava e vinha uma resposta meia estúpida, assim. E daí já dava uma desanimada.

Seja como for, as situações narradas na seção anterior, em especial a protagonizada pelo professor Daros, são suficientemente contundentes para demonstrar que a incompreensão é um gatilho importante, talvez o mais poderoso, de conflito. Quando um grupo de alunos se vê ofendido em sua dignidade de maneira tão agressiva, o resultado é a luta pelo reconhecimento. A incompreensão, porém, não é prerrogativa de professores. Os docentes passam por situações

semelhantes de ofensa e humilhação na EaD. Vejamos o depoimento da professora Lara:

Esse semestre eu tive um caso de um aluno que eu tenho tentado agregar. Já que se trata de uma modalidade a distância e que as tecnologias estão diretamente relacionadas a todo o processo de ensino e aprendizagem, eu tentei criar uma proposta assim pra todo o semestre, que englobasse junto a questão da língua e a questão das tecnologias. E aí, pensando bem, é aspecto da formação do professor, né? Do professor pra essa escola que a gente ainda não tem como realidade, mas que tá batendo a nossa porta e que a gente precisa dar conta de resolver. E propondo criação e elaboração de vídeos, de áudio, um aluno se sentiu, assim, incomodado com o fato de eu solicitar atividades que envolvesse tecnologias. E daí ele foi bastante grosseiro, assim, e o fato dele ter sido grosseiro me incomodou muito. Eu me senti chateada, me senti entristecida, porque eu não consigo manter uma relação assim. Eu tenho dificuldade de responder pra esse aluno, porque eu tenho medo de responder de mau jeito e acabar fazendo com que ele se afaste do curso e isso pra mim seria, assim... muito doloroso, porque eu não quero perder ninguém ao longo da minha caminhada.

O mesmo aluno apareceu no relato de outras professoras, mais ou menos nos mesmos termos. Recentemente, um grupo de professores se uniu para pedir à coordenação do curso providências a respeito de outro aluno. Segundo os relatos dos docentes, além de mensagens pessoais ofensivas, o aluno fazia críticas agressivas aos professores e ao próprio curso em fóruns do Moodle, destilava ameaças e instigava os colegas a fazer o mesmo, muito embora não tenha obtido êxito nessa empreitada. Desta feita, as ofensas tornaram-se tão intensas que, na mão inversa do caso de Daros, originou-se um movimento dos professores em busca de seu reconhecimento. Uma das professoras parece ter sintetizado o sentimento geral: “Não posso admitir que, como professora, eu tenha que aguentar calada a tudo isso. Não é só o aluno que tem direitos.”

Diferente dos casos em que há disjunção ou erro, as situações envolvendo incompreensão, como as de Daros e a do aluno supracitado, parecem ser aquelas em que a possibilidade de reação é maior, bem como sua intensidade. Note-se que a partir dos dois gatilhos anteriores tivemos conflitos bastante localizados. Quando se trata de um caso de incompreensão, a sensação de ofensa toma outras proporções e, em consequência, pode gerar conflitos maiores, chegando ao ponto de envolver grupos de professores ou alunos de vários polos e acabando por exigir

uma mediação de uma autoridade qualificada, neste caso, a coordenação do curso, para prover o esperado reconhecimento.

Para Honneth, isso se dá em virtude de que, na incompreensão, o ofendido sente-se despedido de suas qualidades humanas. Diante desse tipo de desrespeito, a vítima se vê minimizada ao nível de coisa insensível e não-reagente, de objeto que pode ser usado, abusado e descartado sem qualquer tipo de consideração. Para o filósofo alemão, esse é um fenômeno extremamente perverso, ao qual denomina coisificação ou reificação. Afirma Honneth:

Na reificação é anulado aquele reconhecimento elementar que geralmente faz com que nós experimentemos cada pessoa existencialmente como o outro de nós mesmos; queiramos ou não, nós concedemos a ele pré-predicativamente uma auto-relação que partilha com a nossa própria a característica de estar voltada emocionalmente para a realização dos objetivos pessoais. Se este reconhecimento prévio não se realizar, se não tomamos mais parte existencialmente no outro, então nós o tratamos repentinamente apenas como um objeto inanimado, uma simples coisa... (HONNETH, 2008, p.75)

Edgar Morin também defende a existência da coisificação, ainda que utilize outros termos para expressar o conceito. Chama a atenção, ainda, para a importância do afeto como antítese dessa percepção distorcida do outro:

Quando o espírito está cego pela ira, pelo ódio ou pelo desprezo, a diferença cresce e o outro é excluído da identidade humana. Transforma-se em cão, porco ou, pior ainda, em dejetos e excremento. Em contrapartida, a simpatia, a amizade, a afeição e o amor intensificam o sentimento de identidade comum. (MORIN, 2011d, p. 103)

A respeito da existência e da importância do afeto na Educação a Distância, bem como de seus efeitos sobre o sistema complexo tratarei na próxima seção. Por ora, é fundamental chamar atenção ao fato de que em todas as situações de conflito é possível perceber a importância capital da mediação pela linguagem, sobretudo em sua expressão como língua escrita, no caso da EaD. É certo que Honneth pensa no reconhecimento como algo que vai além da linguagem, dando ênfase sobretudo aos aspectos morais, o que resulta em um ponto de vista diferente, por exemplo, daquele que pode ser considerado como seu antecessor na Escola de Frankfurt,

Jürgen Habermas. Ainda assim, é preciso considerar que quando se trata da interação mediada pelo computador em uma comunidade de aprendizagem online, como é o caso do meu objeto de análise, a interação linguística é o mediador por excelência e merece alguma atenção. Como equacionar, então, a percepção de Honneth com os fatos evidenciados na análise até o momento? Ora, é preciso deixar claro que, apesar de Honneth não dar a mesma ênfase que Habermas à linguagem e à comunicação, ele não descarta esses elementos como fundamentais para o reconhecimento, no que chama de “interações diretas” mediadas por “gestos e palavras”:

De certa forma, o grupo permite ao adulto que ele siga experimentando aquela postura de reconhecimento direta, ainda mediatizada por gestos e palavras, que em circunstâncias favoráveis ele podia observar durante sua infância nas reações afirmativas das suas pessoas concretas de referência (Flanagan, 1991, parte 2). Nesse sentido, parece-me justificado admitir uma necessidade normal, quase natural dos sujeitos, de serem reconhecidos como membros em grupos sociais nos quais eles possam ver confirmadas duradouramente, através de interações diretas, suas necessidades, sua capacidade de julgamento e suas diversas habilidades. (HONNETH, 2013, p.65)

É fundamental ter claro que, quando estamos tratando de um sistema complexo, absolutamente todos os elementos que o compõem são interdependentes. Se bem reconhecimento e conflito podem se dar para além da linguagem, a mesma linguagem não pode ser descartada como elemento produtor de afetividade e de conflito. No dizer de Morin:

[...] tudo se encontra contido na linguagem, mas ela própria é uma parte contida no todo que contém. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Fazemos a linguagem que nos faz. Somos, na e através da linguagem, abertos pelas palavras, fechados nas palavras, abertos para o outro (comunicação), fechados para o outro (mentira, erro), abertos para as ideias, fechados nas ideias, abertos para o mundo, fechados ao mundo. Reencontramos o paradoxo cognitivo maior: somos prisioneiros daquilo que nos liberta e libertos por aquilo que nos cerca. (MORIN, 2011c, p. 210)

E completa:

[...] o reconhecimento da realidade objetiva da linguagem não exclui nem o espírito/cérebro humano, que é o seu produtor, nem o sujeito, que é o emissor, nem as interações culturais e sociais onde adquire existência e essência. Precisamos pensar circularmente que a sociedade faz a linguagem que a faz, que o homem faz a linguagem que o faz e fala a linguagem que o exprime. [...] A linguagem depende das interações entre os indivíduos, as quais dependem da linguagem. Esta depende dos espíritos humanos, os quais dependem dela para emergir enquanto espíritos. É, logo, necessário que a linguagem seja concebida *ao mesmo tempo* como autônoma e dependente. (MORIN, 2011c, p. 198-199, grifo do autor)

Morin, portanto, tem em alta conta a importância da linguagem na interação humana. Em *Educação a Distância*, diante dos dados que temos à disposição, podemos afirmar que na interação linguística, na comunicação, reside o alicerce do reconhecimento bem como do desrespeito moral, geradores de afeto e de conflito, respectivamente. Nos três gatilhos de conflito que explorei na presente seção, a comunicação – ou a falta dela – é a chave para se compreender os mecanismos da ação. Em minhas considerações finais retomo essa ideia com o sentido de explorá-la mais.

Antes de concluir esta seção, preciso destacar que estou plenamente consciente de que, em sua obra, Edgar Morin aborda aspectos do conflito interpessoal e trata de alteridade, da importância do outro em nossas vidas e da necessidade de respeito mútuo, até mesmo do afeto. Não me furtei a colocar citações de Morin a esse respeito neste trabalho. Atrevo-me a afirmar, porém, que ao associarmos as reflexões de Honneth em torno da luta pelo reconhecimento à dinâmica do sistema social complexo, podemos adquirir uma visão muito mais profunda a respeito das relações humanas que no seio do sistema se gestam. A importância dada ao conflito na obra do pensador alemão não encontra eco tão contundente na obra de Morin. Nesse sentido, parece-me que a percepção do conflito como vinculado às forças entrópicas do sistema complexo é essencial para que a dinâmica desse sistema se torne mais clara. Quando tratamos de *Educação e*, mais especificamente, de *Educação a Distância*, para o professor e mesmo para o gestor, a compreensão dessa dinâmica pode ser essencial para aperfeiçoar o trabalho e para obter melhores resultados, do ponto de vista das condições iniciais, ainda que, claro, sob o signo da imprevisibilidade: por melhor que se faça, o resultado será sempre inesperado. O conflito, como resultado da entropia e, ao mesmo tempo, como agente da neguentropia é capaz de revitalizar um sistema.

De forma alguma quero fazer uma apologia ao conflito neste estudo. Entendo que, como educadores, devemos fazer os maiores esforços para evitá-lo, conscientes, porém, de que nossa condição humana e a dinâmica natural do sistema complexo nos empurram nesse sentido. Contudo, se devemos fazer esforços no sentido de evitar o conflito no máximo de nossas forças, como devemos proceder? A resposta talvez esteja em uma atitude afetiva do professor. Já trouxe ao texto alguns conceitos de Honneth e Morin a esse respeito e os fiz dialogar com Freire. Na próxima seção, por meio de diversos exemplos elencados a partir das pesquisas com professores e alunos da EaD, e com o apoio de pesquisadores que discutem afetividade e amorosidade na Educação, abordo a importância do afeto nessa modalidade e desenvolvo uma reflexão sobre as características essenciais de uma postura afetiva na Educação a Distância.

#### **4.4 Afetividade**

Iluminados os corredores do meu labirinto em que o conflito emerge como força indissociável do sistema complexo constituído por professores e alunos do curso EaD que é meu objeto de estudo, urge agora colocar em evidência outro aspecto da teoria do reconhecimento da maneira como foi desenvolvida por Axel Honneth: a afetividade. Para começar essa empreitada, tomo por empréstimo as palavras do filósofo alemão como primeira pista dessa nova trilha do labirinto: “O eu busca o nós” (HONNETH, 2013, p. 77).

Ao ler sua referência a “nós”, dentro do contexto em que se apresenta e que logo reproduzo de maneira mais ampla, duas dimensões emergem: a dimensão do grupo, do coletivo, e a dimensão da inserção da pessoa nesse grupo. O “eu” não pode estar sozinho porque é na relação com o outro que se estabelece o seu viver. O “eu” tem necessidade concreta de pertencimento, pois, ao pertencer, sente-se reconhecido, sente-se parte de algo. O pertencimento é, assim, fonte de autoestima, de acordo com o filósofo alemão:

[...] o eu busca o nós da vida comum em grupo, porque, mesmo depois de amadurecido, ele ainda depende de formas de reconhecimento social que possuam o denso caráter da motivação direta e da confirmação. Ele não pode manter nem o autorrespeito nem a autoestima, sem a experiência de apoio que se faz através da prática de valores compartilhados no grupo. Por conseguinte, o grupo, longe de representar uma ameaça para a identidade pessoal, é, nas palavras de Adorno, uma *fonte da humanidade*. (HONNETH, 2013, p.77-78,)

O sujeito inserido em uma comunidade, portanto, faz-se humano. Ser humano, partindo desse ponto de vista, mais que condição inata, pressupõe aprendizagem, tempo, paciência. É um processo gradual de construção do ser que se dá no conviver, no compartilhar. “Na necessidade de encontrar uma estima passível de ser experimentada diretamente no círculo das pessoas afins, está hoje *um*, senão o motivo central para a formação de grupos” (HONNETH, 2013, p.67). Assim, os grupos se formam para que, na troca de estima e de apoio, cada indivíduo possa sentir-se acolhido. Ao sentir-se acolhido, ao ver satisfeita sua necessidade de reconhecimento, o indivíduo sente-se motivado a retribuir, a fim de perpetuar a relação de pertencimento. No caso de uma comunidade de aprendizagem, como a que se forma no ambiente EaD, sua retribuição pode vir na forma de um esforço por aprender, para tornar-se mais adequado ao grupo e assim, para usar uma terminologia própria do Pensamento Complexo, retroalimenta o grupo, fortalecendo-o. É o que nos fazem concluir narrativas como as da aluna Berenice com respeito à professora Lara. Para a estudante, essa docente tinha uma relação tão afetiva com os alunos e Berenice sentia-se tão acolhida que isso a motivava a dar seu melhor na disciplina:

[...] ela tem essa habilidade, eu imagino, nos relacionamentos interpessoais dela. Ela tem... essa coisa dela, assim, né? E isso fazia com que ficasse mais tranquilo o desenvolvimento do curso. Tirar dúvida, explicar... Porque, às vezes, eu não fiz tal coisa, porque, às vezes, não dava. Eu sentia, no caso dela, a necessidade de justificar porque eu não fiz. Às vezes, eu nem dava bola, só não fazia e pronto. Não interessa, né? Só não fazia. E, no caso dela, eu sentia isso, essa necessidade de me explicar.

Entre os motivos que elenca para justificar sua admiração pela docente, Berenice destaca que se sentia segura, confiante para interagir com Lara e que isso partia da postura adotada pela professora na sua relação com os alunos. Conta-nos Berenice:

[...] a Lara, assim... Ela dava... Ela, tipo... Sabe esses detalhes, assim, tipo... que é uma coisinha bem simplinha, mas que complica? [...] eu tinha a liberdade de perguntar coisas pra ela, mesmo que parecesse uma pergunta idiota, porque, às vezes, a gente tem umas perguntas idiotas pra fazer [...] Ela dava um retorno. Ela não te dava nos dedos, entendeu?

A percepção de Berenice com relação a essa abertura ao diálogo dada por Lara corresponde às conclusões de Faria em seus estudos sobre os processos de interação entre professores e alunos na Educação a Distância. Para a autora, o sentimento de segurança que o professor pode gerar é fundamental no processo de aprendizagem:

[...] há que estabelecer uma relação de confiança e afeto, num clima organizacional aberto ao diálogo, minimizando o conflito, necessário ao trabalho em equipe e a rede de conexões que se formam nas comunidades – virtuais ou não – de aprendizagem, com grupos de estudos, equipes de trabalho, que partilham interesses e opiniões.(FARIA, 2008, p. 88)

A professora Lara, alvo da admiração da aluna, em dado momento de sua própria narrativa desenvolve de maneira significativa uma exposição sobre sua maneira de perceber a relação que busca construir com seus alunos:

Eu sempre acreditei que, em educação, o caminho principal está na relação, está no olhar humano, seja do professor, seja do aluno. É esse equilíbrio entre mim e ti, entre mim professora e entre ti aluno, e vice-versa... porque eu não consigo olhar pra uma educação de cima ou de baixo pra cima ou de cima pra baixo. Pra mim, tem que ser olho no olho, respeito mútuo, senão, pra mim, não existe educação. Então, esse sempre foi o foco da minha relação com os alunos. Eu não consigo ver meus alunos como alguém que não é igual a mim.

Nas palavras de Lara, o reconhecimento do aluno como ser humano salta ao entendimento, assume a forma concreta do olhar, um olhar que pode se dar na presença ou na ausência, pois é o olhar que transcende os limites do espaço físico, uma vez que se manifesta no ato de perceber o outro como ser humano. Não satisfeita em apenas narrar, porém, a professora Lara, por iniciativa própria, fez questão de me encaminhar uma troca de e-mails que realizou com uma de suas

alunas de segundo semestre da Educação a Distância, a fim de que eu pudesse ter um entendimento mais claro sobre como interage com os estudantes. Os e-mails foram trocados próximo ao final de um semestre. A professora havia sentido que alguns alunos estavam desanimados com a grande quantidade de trabalho e com as avaliações finais do semestre e enviou-lhes uma mensagem acompanhada de um vídeo motivacional versando sobre o tema do esforço para a realização dos sonhos, intitulado “¿Te atreves a soñar?”. Na mensagem, escrevia:

Hola, mis amores.

Yo sé que a veces las cosas no se quedan fáciles. ¿Verdad? En estas horas – cuando el semestre ya está casi cerrando las puertas – hay que recordar de nuestros sueños... ¡de todos! Pues... no se olviden de sus sueños y seguimos motivados hasta el fin. Besitos,

Lara<sup>7</sup>

Note-se a forma de tratamento. A professora começa sua mensagem chamando os alunos de “meus amores” e a termina com “beijinhos”. A um primeiro olhar, pode soar como uma mensagem pouco convencional entre professora e alunos de um curso universitário, mas é preciso lembrar que estamos discutindo EaD, onde a ausência do toque é substituída pelo calor da palavra. Em nenhum momento, na mensagem, há distanciamento. Trata-se de uma turma de noventa alunos espalhados por seis diferentes cidades do Rio Grande do Sul. A professora não conhece pessoalmente sequer um terço dos alunos desse grupo. Ainda assim, a própria natureza da mensagem nos faz perceber a importância que dá ao estabelecimento de uma relação afetuosa com seus alunos. A repercussão foi grande. Li todas as várias mensagens que surgiram como resposta. Destaco uma, entretanto, para ilustrar e agregar as nossas discussões:

Fue muy bueno en este momento que yo estaba dispuesta a dejarlo todo. Es muy difícil de conciliar todas las pruebas y el sábado es muy difícil en la tarde debido a mi trabajo es en la cafetería en la ciudad de Gramado. Pero

---

<sup>7</sup> Olá, meus amores.

Sei que às vezes as coisas não são fáceis. Não acham? Nessas horas – quando o semestre já está quase fechando as portas – é preciso lembrar de nossos sonhos... de todos! Então... não se esqueçam de seus sonhos e seguimos motivados até o fim.

Beijinhos,

Lara

como dije en el video hay que recordar donde mi sueño me llevará. Gracias y besos.<sup>8</sup>

A aluna estava disposta a abandonar o curso. Mesmo na modalidade presencial um professor não tem condições de supor quando isso vai acontecer, salvo em ocasionais exceções. Na EaD, entretanto, há a virtude da comunicação instantânea que chega automaticamente a todas as pessoas inscritas no ambiente virtual de aprendizagem. A mensagem da professora teve a força necessária para dissuadir a estudante de sua intenção de desistir, atraindo-a, pela força do afeto, de volta ao grupo. Pode-se perceber, nesta narrativa, que o afeto pode funcionar como uma espécie de força gravitacional que atrai o estudante para o núcleo do grupo, uma força que se materializa na linguagem, na comunicação.

São diversas as narrativas que encontrei a respeito das possibilidades da comunicação como alavanca na adversidade. Vários estudantes narraram ter passados por problemas, sobretudo de ordem pessoal, em sua trajetória na EaD. Em geral, os que arriscaram expor-se receberam apoio dos professores e afirmam que isso foi fundamental para sua continuidade no curso. Reia, também em contato com a professora Lara, sua orientadora de estágio, é um exemplo disso:

A minha orientadora foi um verdadeiro presente que recebi. Não tenho palavras para descrever o carinho, a paciência, a amizade que a professora Lara me dedicou durante todo o processo de elaboração do meu relatório. [...] Durante esse processo, passei por momentos muito difíceis. Meu marido passou muito mal e quase desisti de tudo, por ter que estar sempre junto a ele durante as internações hospitalares e não tinha condições emocionais para escrever nada. A professora Lara foi um verdadeiro anjo da guarda, me aconselhando e me dando prazos. Mandando mensagens de incentivo para que eu não desistisse... e até mesmo me ajudando a organizar melhor meu relatório, para que ficasse adequado às normas da UFSM.

Palavras de apoio e estímulo podem ser fundamentais para que se estabeleça uma relação de reconhecimento afetivo que motive o aluno a prosseguir diante de adversidades. Essa forma de se comunicar vai ao encontro do que

---

<sup>8</sup> Foi muito bom neste momento em que eu estava disposta a abandonar tudo. É muito difícil conciliar todas as provas e no sábado é muito difícil na parte da tarde, em virtude de meu trabalho, que é numa cafeteria na cidade de Gramado. Mas como se diz no vídeo, é preciso recordar aonde meu sonho me levará. Obrigada e beijos.

preconiza Honneth, quando diz que “[...] a consciência de que as habilidades próprias são importantes aos olhos dos outros certamente necessita, sempre de novo, uma reconfirmação ao longo da vida, para não se tornar muito fraca e impotente” (HONNETH, 2013, p.67). Essa motivação proveniente do carinho também é o que encontramos na narrativa de Elma, a aluna que se sentiu ofendida por Acelo no caso estudado na primeira seção deste capítulo. Ela também menciona ter tido um apoio significativo das tutoras Gálata e Vítula. Muito emocionada, Elma narrou um momento especial para ela em sua relação com Vítula:

[...] eu me afeiçoei muito à professora Vítula [...] Eu tive um período depois, mais ou menos de dois anos e meio da faculdade de espanhol, que eu entrei numa depressão muito grande, mas não tinha nada a ver com a faculdade... me dá até emoção de lembrar... porque foi uma coisa muito difícil pra mim... não tinha nada a ver com a faculdade. Foi comigo. Era bem pessoal mesmo e eu deixei de fazer os trabalhos [...] Eu deixava de entrar no ambiente e eu tinha colocado uma frase ali no meu perfil, do filme *Mulan*, que é um desenho animado, que é: “A mais bela flor é aquela que desabrocha na adversidade.” E a Vítula me mandou uma mensagem e até não sei se foi por e-mail, me perguntando onde que estava aquela flor...Eu chorei muito, sabe? Eu botei o dedo, assim, sabe...na consciência...Pois é, aonde que tá essa flor? Essa flor deve estar dentro de mim. Então, eu vou ter que fazer desabrochar...E aquilo foi uma alavanca pra eu seguir adiante.

O depoimento de Elma chama a atenção para uma sensibilidade especial de Vítula na forma de se comunicar com seus alunos. Sensibilidade que demonstrou também ao perceber a ausência da aluna e buscá-la, na intenção de reintegrá-la ao convívio do grupo. Em EaD, essa sensibilidade confunde-se com a capacidade de ouvir o aluno. Naturalmente, um aluno que desaparece do convívio com a comunidade passa por alguma dificuldade, que pode ser desde um simples desânimo para fazer suas tarefas até problemas pessoais bastante complexos. Esse silêncio no ambiente virtual de aprendizagem pode ser interpretado como um apelo por ajuda. Perceber isso e dispor-se a ajudar o estudante a transpor o obstáculo tem um valor fundamental no que diz respeito à manutenção de sua própria autoestima. Essa percepção presente na ação de Vítula é compartilhada pela professora Gálata:

Então, eu me lembro que eu conversava com algumas alunas sobre essa questão muito de “Ah, tu tem valor, olha só o que tu já faz”. Algumas histórias também já me comoviam, porque, óbvio, tu não consegue separar muito a profissional que tu é na modalidade presencial pra modalidade a distância. Isso é uma coisa que é da pessoa. [...] Eu, como professora de

adolescentes... Na época, eu dava aula pro Ensino Médio e também pro Ensino Fundamental...E eu me lembro que nesse período eu tinha turmas assim de quinta a oitava série. Tive uma experiência anterior, assim, com alfabetização. Então, poxa, o que eu fazia na modalidade presencial, que era chegar mais perto e conversar e sorrir, eu tentava fazer na modalidade a distância.

O sorriso, inegavelmente, é uma atitude de reconhecimento afetivo, porquanto pode ser visto como um ato de acolhimento do outro. Pode causar algum estranhamento, porém, ouvir de uma professora que trabalha com a modalidade EaD que procurava sorrir para o aluno, uma vez que não há presença física e, portanto, a impressão visual do sorriso inexistente. Com a intenção de começar a desfazer esse estranhamento, vejamos o que diz a aluna Flora a esse respeito:

[...] teve a professora Zânia, que aquela maneira dela, espontânea, risonha, muito parecida com a minha, eu me identifiquei muito com ela. Então foi... o sorriso, né? Mesmo que distante, né? A gente... eu não sei... sente, escuta...E isso era... é bom, né?

A professora Vítula concorda. Ao lembrar de sua primeira experiência de visita a um polo, conta como foi seu encontro com as alunas e reforça a ideia da importância do sorriso, evocando memórias de suas atividades práticas de interação oral via Skype para o desenvolvimento da oralidade em língua espanhola.

Eu fui reconhecendo elas pela voz. Então, não precisa ver. A gente vê esse sorriso a distância. A gente sente pelo tom de voz. A gente sente quando a pessoa tá mais quietinha, quando tá mais segura, quando tá mais insegura [...] tu passa isso pelo teu tom de voz, com certeza. O Skype propicia isso, muito mais que o *chat* por escrito [...] Não quer dizer que o *chat* não permita, também permite, mas a conversa direta, mesmo que não seja usando o vídeo, ela vai com todas as... ai... não sei... com as palavras exatas. Ela vai com toda a carga emocional.Com certeza vai.

Claro que há uma diferença substancial entre as interações por Skype, mesmo que apenas por voz, e aquelas que se produzem no espaço do ambiente virtual de aprendizagem por meio de mensagens escritas. Ainda que a interação não aconteça por voz, porém, professores e alunos parecem conseguir expressar suas emoções de maneiras alternativas. A professora Gálata aborda o tema:

[...] eu tenho uma... um foco, que é a comunicação por fórum, porque eu nunca me satisfaço com ela. Acho ela muito fria da forma como ela quer ser construída. Quando eu digo que ela quer ser construída, ela parece ser até uma entidade...Mas é! Tem aquela coisa de o aluno chegar no fórum e postar um trabalho e sair de lá sem nunca mais voltar. Ou, então, simplesmente postando um trabalho, assim, como se ele tivesse respondendo um questionário. Aí eu tenho lutado muito internamente contra essa ideia. Assim, eu tenho modificado a minha forma de escrever no fórum, eu tento ser menos formal. Eu procuro deixar uma carinha, eu coloco mais onomatopeias, porque a ideia que eu queria que ficasse presente é que eu queria conversar com eles. E já tem, tipo... um grupo de alunos... que são alunos bem significativos pra mim, [...] e eles já perceberam isso. Então, eles tão indo pro fórum e eles tão realmente se comunicando do jeito que a gente... que eu acho que deve ser. A gente tá trocando mesmo! Então, isso aí é... é bem legal!

Gálata mostra, portanto, que há alternativas para a aparente frieza das mensagens escritas no ambiente virtual de aprendizagem. E ela não é a única. Outros professores, em suas narrativas, apontaram para soluções semelhantes. Com isso, as narrativas dos alunos dão conta de sensações expressas como “proximidade”, “acolhimento” e “integração ao grupo”. Parece que a disposição dos professores para agregar desperta neles essa sensação. Flora, a estudante que mencionou a importância do sorriso, explica que é por conta dessa disposição dos professores, sua entrega e sua capacidade de estabelecer relações afetivas, que se sentiu motivada a chegar até o fim, apesar das dificuldades e exigências:

Era um curso, assim, que exigia bastante de nós e mesmo assim a gente foi até o fim. E o que segurou pra gente ir até o fim eram esses laços mesmo. Era o professor que incentivava ali, a outra que nos empurrava ali, as colegas que não deixava ninguém desistir, ir adiante [...] No fim de contas, o que conta são os laços, né, professor? A gente pode fazer tudo por dinheiro, tudo por outra coisa, mas a amizade, as emoções, o que nos move mesmo, é a afetividade.

Quando lemos nas narrativas desses alunos que a sensação de acolhimento se torna mais forte quando os professores incentivam, “sorriem” e se mostram sensíveis as suas dificuldades através de mensagens de encorajamento e apoio, percebemos que a EaD exige não apenas comunicar, mas comunicar de determinada forma que promova o fortalecimento do grupo. Vários professores e alunos mencionaram o estilo comunicativo como uma ferramenta fundamental, se

não a mais importante, para a manutenção da motivação e para a geração de vínculos, os quais alimentam o sentimento de pertencimento e, portanto, fortalecem o grupo. A exemplo das professoras que já emprestaram suas narrativas a esta seção, a professora Mera dá suma importância a uma comunicação que toque os alunos, que os façam sentir-se acolhidos. Conta-nos ela:

[...] eu sempre uso palavras carinhosas, nunca é uma coisa seca. Sempre finalizo mandando abraço, me colocando à disposição, assim, esperando um retorno deles. [...] Com muita frequência, alguns alunos... eles mesmo, espontaneamente, me mandavam mensagens durante o curso e, às vezes, quando a disciplina ia terminar, eles perguntavam: “Tu vai tá conosco no próximo semestre?” Às vezes, não ia tá com aquela turma, né? Aí eu dizia: “Não, agora não, mas, de repente, noutra.” “Ah, mas que pena!” Então, tinha uma relação assim, eles ficavam sempre querendo saber que turma tu vai pegar. [...] eu não sei como os outros tratam, mas eu sei que as pessoas, às vezes, não são carinhosas, mas é uma particularidade minha ser um pouco mais carinhosa com os alunos.

Ainda que privilegie uma comunicação afetuosa com os estudantes, Mera chama atenção ao fato de que em algumas ocasiões os professores recebem mensagens desagradáveis de alguns alunos e é preciso ter bastante equilíbrio para responder. Diferente do que costuma ocorrer no ensino superior presencial, em que são poucas as ocasiões em que um aluno se dispõe a fazer uma crítica contundente a um professor face a face, a mediação da mensagem eletrônica, segundo Mera, torna alguns alunos mais atrevidos e mesmo agressivos. A respeito disso, a professora explica sua atitude:

[...] eu tenho, assim, um cuidado pra “falar” com os alunos, porque eu sempre peço... se acontece alguma coisa que incomoda, algum absurdo, sabe? Aqueles absurdos que, às vezes, aparecem quando tu escreve alguma coisa, que tu vê que o aluno não teve nem o cuidado de ler aquilo que tu tá respondendo. Eu sempre procuro deixar pra responder depois, nunca faço nada assim, porque eu sempre penso que aquela pessoa que tá lá do outro lado pode tá vivendo uma situação muito especial, que a gente não tem nem ideia

Assim, para Mera, mesmo em face de uma mensagem desagradável, é preciso manter a serenidade, ainda que isso implique deixar a mensagem de lado e respondê-la mais tarde, com um pouco mais de reflexão. Essa atitude, segundo ela, tem evitado diversos conflitos e solucionado vários impasses. Sua postura coincide

com as conclusões desenvolvidas por Santos ao defender que no ambiente de aprendizagem online estabelece-se o cenário de uma ágora digital, onde, a exemplo da sociedade grega, todos têm voz e devem saber utilizá-la com equilíbrio. Afirma Santos:

Se a sala de aula é, em nossa cultura, um lugar destinado ao saber, entendemos que a 'sala de aula' da educação a distância pode constituir-se em ágora digital se os sujeitos que ali se encontram entram no circuito da conversa, dialogam. Isso requer que os envolvidos reconheçam os outros e que suas contribuições sejam no sentido do outro e estejam dispostos para as reformulações de seus próprios pensamentos. (SANTOS, 2013, p. 83)

E completa:

Os diálogos desenvolvidos nos AVAs aparecem na forma de textos escritos, mensagens, postagens em chats e fóruns, por exemplo. Essas escritas revelam formas de participação, formas de se relacionar, de se comunicar, algumas delas com destinatários diversos, possibilitando co compartilhar com várias pessoas a partir de uma mesma ação, ao mesmo tempo, numa relação diferente com o do tempo na aula na modalidade presencial. Se na sala de aula presencial o tempo para falar e responder está delimitado pelo tempo da aula, se o sujeito que deseja se expressar deve fazê-lo logo, antes que a discussão vá adiante, na educação na modalidade a distância o sujeito tem um tempo maior, tanto para pensar e lançar a sua ideia, quanto para ponderar sobre o que o outro disse. (SANTOS, 2013, p. 119)

Se bem a mensagem instantânea parece dar abertura a comunicações desrespeitosas de alguns alunos, aproveitar esse tempo de resposta sugerido por Santos pode ser uma chave importante para que o professor consiga manter um clima de pertencimento entre todos os participantes do grupo. Como parceiro mais experiente da interação, o professor deve pautar-se pelo equilíbrio e pela afetividade e com isso poderá reverter situações que poderiam vir a gerar conflitos sérios. Para Rogers, o “abandono de um certo espírito de defesa por uma das partes leva a um abandono desse mesmo espírito pela outra parte, e a verdade é abordada mais de perto” (ROGERS, 2009, p.390).

Esse desarmamento psicológico parece ser possível quando se recebe uma mensagem desagradável ou mesmo ofensiva de um aluno. Mera é um exemplo disso. Mas e quando a personalidade do professor não é naturalmente afetiva?

Quando há um certo distanciamento e o professor não consegue identificar uma forma de aproximar seus alunos? Como fazer?

Em sua narrativa, o professor Acelo expressa sua dificuldade para perceber as nuances comunicativas que podem fazer um estudante ofender-se ou sentir-se rejeitado. Para ele, quando se chega a um grupo novo, que muitas vezes já está junto há algum tempo, é difícil estabelecer uma relação, uma vez que não se conhecem os interesses e as suscetibilidades de cada um, é complexo “saber que uma determinada pessoa gostava de ser paparicada com aquela palavra mágica, que outro gostava de ser mais formal”. Segundo Acelo, precisaria ter um “sexto sentido” para dar conta dessa dificuldade. Edgar Morin, porém, parece resolver o problema de maneira bastante simples:

As saudações “bom-dia”, “boa-noite”, apertos de mão, abraços, beijos e as fórmulas de cortesia têm uma virtude civilizadora corretamente designada civilidade. Como indicamos, tendem a esvaziar a hostilidade potencial do outro, a suscitar a sua benevolência pela demonstração do nosso apreço. Manifestam o nosso respeito e o nosso interesse por uma pessoa. Tecem uma malha de cordialidade. (MORIN, 2011d, p.105)

Essa “malha de cordialidade” pode ser a resposta para Acelo. Obviamente a EaD não permite a troca cotidiana de “apertos de mão, abraços, beijos”, mas as saudações e as fórmulas de cortesia são imprescindíveis como demonstração de apreço, conforme demonstram as narrativas das professoras Vítula, Gálata, Lara e Mera. Talvez na situação discutida na primeira seção entre Elma e Acelo, a dificuldade do professor em estabelecer essa comunicação cordial, já que várias narrativas o apontam como alguém dotado de uma forma de expressão “seca”, é que tenha gerado na aluna a impressão de uma ofensa. Ainda assim, pelas narrativas colhidas, esse caso parece ser uma exceção. Ida, outra aluna, ao tratar da interlocução na EaD, comenta:

E eu penso, assim, que a forma da comunicação entre professores e alunos não perde pro ensino presencial, porque pra mim, o computador é apenas uma máquina que nós utilizamos pra estabelecer nossas relações. Ele separa na modalidade física, não emocionalmente. Então, eu posso dizer, pela experiência como ex-aluna EaD, que além dessa modalidade ser uma educação voltada à flexibilidade do tempo, ela já está sendo olhada como uma educação de qualidade, de interatividade, democrática, cooperativa e, para mim, afetiva.

Essa, portanto, parece ser uma distância que não separa de fato. A distância física é só um inconveniente. Os laços se estabelecem para além dos quilômetros que separam os protagonistas da EaD. Essa constatação é tão intensa entre os participantes, que praticamente todos os narradores que participaram das entrevistas contaram de algum vínculo que se estabeleceu para além da relação professores-alunos e mesmo para além do período de duração do curso.

Esses vínculos acontecem porque para além da máquina e do ambiente virtual, professores e alunos conseguem ter a clara percepção de que há o outro por detrás do computador e que o outro é um ser humano igual. A aluna Sofia narra uma situação importante em que se sentiu acolhida pelos professores como um todo, que souberam compreender as dificuldades que estava passando por conta de uma depressão acentuada. Ela narra que não precisou de atestados para justificar possíveis atrasos na entrega de suas tarefas e que sentiu uma preocupação legítima por parte dos docentes, materializada em constantes trocas de mensagens. Contamos Sofia:

Uma situação concreta e que foi de imensa importância na continuação de meu aprendizado, foi quando pude compartilhar com as professoras que [...] expressaram preocupação [com minha ausência]. Senti coragem de lhes esclarecer que sofro de depressão e naquele momento específico me encontrava em crise, mas com assistência médica. Recebi dos professores muito carinho e ânimo para prosseguir.

Problemas envolvendo saúde, quando contam com a simpatia dos professores, parecem aumentar o sentimento de pertença do aluno. Ao contrário de desistir por conta da enfermidade, o aluno acolhido sente-se animado para prosseguir. Difícil é quando o aluno, além de estar passando por um drama pessoal, ainda precisa enfrentar-se à incompreensão do professor. O oposto, entretanto, também ocorre. Há circunstâncias em que a ausência de um professor gera protestos, como vimos na seção anterior. Quando o professor é capaz, porém, de humildemente expor-se e justificar suas dificuldades, a compreensão dos alunos é inegável.

Exemplo disso é a situação vivida por Berenice, que já apareceu neste estudo na condição de estudante, mas que após formar-se acabou sendo selecionada como tutora do curso. Já como tutora, teve que realizar uma cirurgia bariátrica. Ciente de que poderia atrasar seu trabalho de interação com os alunos, seu *feedback*, mesmo que tivesse avisado a coordenação do curso e a professora-formadora, decidiu contar aos alunos sua situação e pedir-lhes paciência. Vários alunos enviaram-lhe mensagens de apoio. Entre essas mensagens, compartilhadas comigo pela professora, destaco uma:

Querida prof. Berenice! Conte com meu carinho! Sinta-se abraçada e confortada... Embora não possamos estar juntas fisicamente, nesse momento faço minha sincera oração para que os anjos de luz te façam companhia, te protejam e te confortem! Minha sincera amizade e um grande beijo!

Outra aluna escreveu-lhe contando que estava na mesma situação de ter que realizar uma cirurgia bariátrica e estava bastante inclinada a desistir do curso por conta disso. Após ler a mensagem da tutora, mudou de ideia e optou por manter-se no curso apesar da intervenção cirúrgica. As duas acabaram por tornar-se amigas, mantendo um fluxo constante de mensagens pessoais fora do ambiente.

Os casos de amizades que se estabelecem para além e para após da experiência da EaD não são poucos. As professoras Mera e Naia, por exemplo, narram duas histórias que, creio, merecem figurar como exemplares nessa construção de relacionamentos a distância. Mera conta de um gesto delicado de uma aluna que a emocionou tremendamente:

[...] tô lembrando aqui de acontecer, por exemplo, ligar no dia de Natal ou no dia de ano novo à meia-noite pra me desejar um feliz ano novo. Outra que pegou... uma aluna que mandou me pedir uma foto. Daí eu perguntei assim: "Tá, mas que tipo de foto?" "Ah, uma foto, que eu queria fazer uma coisa com uma foto sua. Pode ser, por exemplo, aquela que a senhora mandou pro quadro de formatura, né?" "Tá, então eu passei por e-mail aquela foto. Aí, o que ela fez? Me mandou de Natal aquela... uma montagem da foto dela ao lado da minha e um coração bem grande na frente. Ai... uma coisa supercarinhosa. [...]ela fez essa montagem dessa foto, que eu achei uma graça! Muito querida! Pediu meu telefone. De vez em quando ela liga, então acho que é uma amizade... é... é uma amizade.

Já a professora Naia conta como estabeleceu um vínculo de amizade com uma aluna a partir de conversas que se entabularam online, especialmente nas madrugadas. Enquanto Naia redigia sua tese ou trabalhava mesmo em suas atividades de EaD, a aluna realizava seus trabalhos de graduação. Segundo a professora, mesmo online, ambas se apoiavam:

[...] tem uma aluna em Quaraí, né? Que se formou...[...] Eu admirava ela, assim. Continuo admirando, né? Porque ela era mãe de dois... duas crianças. Era servente de uma escola e tava fazendo uma faculdade. E aí ela me disse, tá, que ela era servente, que ela faxinava a escola, fazia de tudo e que o sonho dela era um dia entrar pela porta dos professores. Sair da sala dos professores não com o lixo na mão. E...Nossa! Aquilo me emocionou profundamente! E eu criei uma relação com essa pessoa, dela me chamar pelo Face, pelo Skype, pra: “E aí? Como é que tu tá?” Depois ela engravidou, né? Teve mais um filho, mais dificuldades. Ela fazia o trabalho da aula de madrugada. Às vezes, eu tava trabalhando também de madrugada. Uma apoiava a outra. E eu fui conhecer ela quando ela estava em Santa Maria e eu já não era mais professora delas. Acho que eles tavam no terceiro semestre, uma coisa assim, e foi uma coisa muito engraçada, que a gente se abraçou como se a gente fosse velhas amigas.

Esse redescobrimento do outro como algo mais que um aluno, como algo mais que uma identidade virtual sem rosto parece ser fundamental para manter a perspectiva humana, tanto mais em se tratando de Educação a Distância. É justamente o que Chabot e Chabot defendem quando afirmam que “para detectar as emoções de uma pessoa, precisamos voltar à base de toda comunicação: é preciso, antes de mais nada, escutá-la.” (CHABOT e CHABOT, 2005, p. 152). Ao sermos lembrados de que o outro sente e expressa esse sentimento das mais variadas formas, somos levados a repensar nossa atividade docente. De acordo com Arroyo:

Descobrimos os educandos [...] como gente e não apenas como alunos. Mais do que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente, fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria. [...] Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência. (ARROYO, 2011, p. 53)

Humana docência também em EaD. Independentemente da mediação dos sistemas tecnológicos, as narrativas das professoras e alunas demonstram que o

ser humano consegue se sobrepor, mostrar-se e expressar afeto. Capra utiliza a metáfora da fronteira e do rompimento da fronteira para simbolizar essa aproximação que se dá pelo estabelecimento do diálogo com o outro, do reconhecimento que surge a partir dos atos comunicativos. Ainda que se refira à família, podemos facilmente extrapolar o enunciado para comunidades ou qualquer grupo constituído por pessoas. Afirma ele:

Os atos comunicativos da rede de conversas incluem a ‘autoprodução’ dos papéis por cujo intermédio os vários membros da família são definidos e da fronteira do sistema da família. Uma vez que todos esses processos ocorrem no domínio social simbólico, a fronteira não pode ser uma fronteira física. É uma fronteira de expectativas, de confidências, de lealdade, e assim por diante. Tanto os papéis familiares como as fronteiras são continuamente mantidos e renegociados pela rede autopoietica de conversa. (CAPRA, 2006, p. 172)

Igualmente, os papéis de professores e alunos são renegociados e podem ir além da relação formal e profissional, mesmo em se considerando a distância física que caracteriza a EaD, o que não implica uma perda de respeito ou descaracterização das responsabilidades atinentes a cada papel. Pelo contrário. A expressão da afetividade apenas fortalece os vínculos de confiança e respeito. Para Morin, a “afetividade permite a comunicação cordial nas relações interpessoais; a simpatia e a projeção/identificação com outro permitem compreensão” (MORIN, 2012b, p. 122). Dessa compreensão, expandem-se as possibilidades de interação e, por conseguinte, de aprendizagem de ambas as partes. No mesmo sentido, expressa-se Rogers:

A comunicação real efetua-se, e a tendência para a apreciação é evitada, quando ouvimos com compreensão. Que é que isso quer dizer? Isso quer dizer que se procura ver a ideia e a atitude expressas pela outra pessoa do seu ponto de vista, sentir como ela reage, aprender o seu quadro de referência em relação àquilo que está falando. [...] uma compreensão empática desse tipo – compreensão com uma pessoa, não sobre uma pessoa – é um modo de contato eficaz que pode provocar importantes alterações na personalidade. (ROGERS, 2009, p. 384)

Esse contato eficaz protagonizado pela “compreensão empática” de Rogers ou, no dizer de Honneth, pelo reconhecimento afetivo, é o que confirmam várias

narrativas, como a da aluna Catarina, que coloca um ponto de vista pertinente em seu TCC a esse respeito:

A relação professor-aluno em nosso curso foi bastante variada. Todas as disciplinas tiveram professores e tutores a distância. Alguns professores, assim como tutores, foram muito presentes e outros somente passaram, sem criar laços de amizade, ou manter um contato maior com seus alunos. Pode parecer estranho falar em laços de amizade numa modalidade onde professores e alunos estão distantes. Porém, acontece algo mágico, sem que nos conheçamos pessoalmente, estamos sempre em contato, seja por mensagens, chats ou fóruns no ambiente moodle, email, MSN, *skype*, ou outras redes sociais de internet. Falamos de nossas dúvidas, dificuldades, aprendizagens, problemas, alegrias, estamos em constante troca [...]

Vale a pena destacar que a estudante é bem precisa em sua terminologia: para ela, o que se gesta no seio da EaD com muitas pessoas a quem nunca viu pessoalmente é uma amizade, pois com essas pessoas está “em constante troca” compartilhando, entre outras coisas, problemas e alegrias. Independente da mediação da máquina, trata-se de uma relação humana de cumplicidade, de companheirismo. É isso que se vê em quase todas as narrativas.

Surge quando Flora, por exemplo, afirma que, apesar de não ter conhecido pessoalmente muitos dos professores, sentiu que “houve um carinho muito grande” por parte dos docentes em geral, pois percebia que “estavam envolvidos” e que “esse envolvimento faz parte da afetividade da gente”. E vai além, fazendo uma comparação contundente com a modalidade presencial, que também conheceu: “A gente vê uma distância muito grande até no presencial. Não tem tempo de se envolver. E é sinal que o curso fez bem uma parceria, foi muito saudável.” Percepção que é compartilhada por Ida, outra aluna que chegou à EaD vinda da modalidade presencial:

Eu senti essa afetividade que, no presencial, eu não tinha sentido. Tanto que eu ia, fazia um... uma parte, assim... e acabava desistindo... porque eu não me sentia motivada.[...] E, daí, eu achei nesse curso EaD...Eu senti essa afetividade, esse apoio, essa motivação dos professores, dos tutores.

A mesma percepção é trazida pela professora Lara, ao comparar sua maneira de agir com seus alunos na EaD e suas experiências enquanto aluna que se formou

na modalidade presencial. Trata-se de uma narrativa bastante significativa, pois coincide com a de muitos dos alunos e professores entrevistados:

[...] eu vejo ele [aluno] como um colega, também, como um colega em formação. Tô ajudando ele numa etapa dessa caminhada, mas ele se formou, ele é meu colega, né? [...] são pessoas que sabem que sempre vão contar comigo. Eu tenho... essa semana mesmo uma ex-aluna me escreveu pelo Face, se eu conhecia alguns curtas pra ela passar pros alunos dela. Eu acho que essa relação é uma relação de amizade. Eu não posso fazer isso com a maioria dos professores que eu tive, sabe porquê? Porque eles eram inacessíveis, porque eles se achavam extremamente superiores a qualquer pessoa. Eles estão... estavam... estão num degrau superior e, então, essa relação de parceria eu não tinha com a maioria dos meus professores, eu não tenho [...] Eu quero poder conversar, eu quero poder dialogar, eu quero poder interagir, trocar experiência, porque eu cresço com o outro, né? Pra mim, isso é identidade e é nessa relação da alteridade que eu me identifico, que eu cresço, que eu me fortifico como humana, então, assim, sempre vou procurar ser amiga dos meus alunos. [...]Eu aprendi muito com as pessoas que foram muito, muito legais, muito amorosas, que me respeitaram, que me trataram com carinho.

As narrativas até este ponto, portanto, são amplamente coincidentes em dois sentidos: primeiro, que um processo educativo não pode carecer de afeto e segundo, que a Educação a Distância pode ser tão ou mais afetiva que a presencial. É importante, contudo, deixar claro que esse reconhecimento afetivo que se gera entre professores e alunos na Educação a Distância não pode ser confundido com permissividade ou falta de profissionalismo. Para Luc Ferry, filósofo que vê o amor como “uma filosofia para o século XXI”, amar verdadeiramente é amar bem. Isso significa que é preciso equilibrar o amor com autoridade e trabalho, pois “[...] o amor, quando é excessivo, transbordante, indisciplinado, mal dominado ou mal vivido, é às vezes mais o problema que a solução” (FERRY, 2013, p. 164). Alerta o filósofo que esse amor sem limites, “deteriora a autoridade e a capacidade de trabalho” (FERRY, 2013, p. 169). É o que nos faz lembrar a narrativa da professora Xênia:

Como muitas vezes literalmente estamos dentro das casas dos nossos alunos, é comum estabelecer uma relação familiar e, devido a isso, por muitas vezes, os problemas pessoais são bastante usados como justificativas de falhas acadêmicas.

A professora alega que houve ocasião em que precisou reconduzir o relacionamento com o aluno para um meio-termo, pois o tratamento afetivo foi confundido com permissividade, recebido como uma autorização implícita para não assumir as responsabilidades próprias de um estudante universitário, na expectativa de que qualquer problema seria dirimido pela professora, que “facilitaria” o processo. Nesse sentido, parece importante lembrar as palavras de Libâneo: “[...] o professor precisa aprender a combinar severidade e respeito.” Ainda assim, para o pesquisador, é preciso ter claro que “a autoridade deve fecundar a relação educativa e não cerceá-la” (LIBÂNEO, 2013, p. 276). Em nenhum momento, a autoridade deve ser forçada ao extremo do autoritarismo, conforme adverte:

Do ponto de vista das relações entre autoridade e autonomia, a interação professor-aluno não está livre de conflitos ou deformações. Em nome da autoridade, o professor se apresenta com superioridade, faz imposições descabidas, humilha os alunos. Tais formas de autoritarismo – a exacerbação da autoridade – não são educativos, pois não contribuem para o crescimento dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 276-277)

Ao longo de minha pesquisa, foi possível encontrar narrativas, sobretudo de professores, que chamam atenção para a necessidade desse equilíbrio: se é bem verdade que o afeto ou o amor fazem diferença inclusive na ativação de processos cognitivos, conforme defende Krashen, a disciplina e o respeito são indispensáveis para o equilíbrio do sistema. A fim de compreendermos melhor a dinâmica desse amor disciplinado, começo trazendo a experiência vivida na relação entre a professora Dafne e a aluna Adela do polo de Tapejara, durante o processo de orientação de estágio e TCC. Adela discorre longamente sobre sua relação ambígua com Dafne, mescla de carinho, respeito e, por algumas vezes, até mesmo raiva. Sua história começa da seguinte maneira:

Ah, a professora Dafne [...] tinha dias que me dava raiva dela... [risos] Mas, por outro lado, sabe, ela sabia me aconselhar. Preferia entender que aquilo que ela tava fazendo, a cobrança, que até então às vezes me magoava, era necessária, era justamente pra que, no meu futuro, o dia que eu passasse por aquilo, eu soubesse encarar. Porque, talvez, se não tivesse sido tão complicado e ela não tivesse cobrado tanto de mim, não teria entendido nada, teria levado tudo meio... Como se diz? A Deus dará. Com a professora Dafne foi a que mais... mais eu sofri, digamos, nas mãos dela, mas por outro lado foi a que mais me... a que mais me marcou, justamente por isso,

porque ela... ela cobra, mas ela explica o porquê daquela cobrança, o porquê que aquilo é pro teu melhor.[...] Não é aquele que... ah... porque é tua professora...“Tô na frente, tô na ponta, quem manda sou eu e tu me obedece”. Nela, a gente não percebe isso. Ela tem aquela coisa de igual pra igual, e mesmo... é que nem como um psicólogo mesmo, né? [risos] Que o psicólogo, a gente fala, fala, depois ele ouve e depois ele traz a versão dele.

Nessa narrativa, percebe-se claramente que, apesar de usar expressões que revelam sentimentos negativos extremos, como “raiva” e “mágoa”, ainda que possa parecer paradoxal, a aluna deixa evidente que em nenhum momento foi vítima de desrespeito. Seus sentimentos entram em jogo como uma reação a uma cobrança firme de bons resultados, de uma boa prática docente e de pesquisa. É importante considerar a percepção da professora sobre o dizer da aluna. Li para a professora a narrativa da estudante, preservando sua identidade. Comentou Dafne:

[...] é interessante ouvir isso, porque a gente não tem esse retorno. A gente não tem essa avaliação do trabalho, né? [...] Eu nunca fui dura assim com elas. Eu sempre cobre, não por...Até acho interessante ela colocar isso, que senti raiva. Elas nunca me falaram nada. Nenhuma delas. [...] de todas que eu orientei, nunca tive problema. Até, assim, fiquei meio surpresa com essa colocação e acho que é bacana elas colocarem isso. E acho que elas devem sentir... sentir raiva. Eu já fiz um monte de trabalho, mestrado mesmo, a gente fica furiosa quando tu manda e a coisa volta cheia de problemas. Puxa, o que essa pessoa quer? Acho que a ideia é conversar, né? E eu sou meio exigente, né? Na língua, na escrita, porque é complicado pegar um trabalho cheio de problemas.

Talvez o mais importante nas narrativas das duas, seja a constatação de que a afetividade na EaD pode emergir de uma relação profissional de respeito mútuo, em que a exigência na formação de um bom profissional é pautada pelo reconhecimento do outro em sua alteridade. As palavras de Dafne exprimem isso com precisão:

[...] esse lado de empatia, sabe? De entender e ver o lado do outro [...] procuro ver pela perspectiva delas, de ver que uma situação que cada um... pegar os trabalhos delas, ali, todas colocam: “Tô realizando um sonho, que eu achei que nunca ia acontecer”. Então, o discurso delas é esse, a realização de um sonho. Como que eu vou, de repente, chegar e vou ser uma pedra no impedimento desse sonho acontecer? Então, eu procuro sempre entender essa constante no contexto rural, no interior. Jaquirana também era. São turmas assim, que se não fosse a EaD, não fariam um

curso superior. Elas também dizem que elas só conseguiram uma formação porque era a distância e porque é gratuito, porque não tiveram a oportunidade de pagar. Então, eu tenho muito... muito o lado de... sei lá... de professora e aluno... de ver o lado deles e tentar fazer com que eles cheguem no final, incentivando [...] Ver essa questão de se colocar no lugar do outro, de sentir o que o outro tá sentido e lembrar o quanto foi difícil pra gente também, né? Em algum momento a gente precisava, às vezes, alguém pra ajudar e não teve.

Enxergar o ponto de vista do outro parece ser o segredo para que essa relação de amor e respeito se concretize e dela se extraiam os melhores frutos. É o que defende Savater, embora esclareça que se trata de um equilíbrio bastante delicado, que precisa ser observado a fim de que a compreensão do outro, da perspectiva do aluno, não se converta em uma espécie de apagamento identitário por parte do professor:

Levar o outro a sério, ou seja, ser capaz de se colocar em seu lugar para aceitar praticamente que ele é tão real quanto você mesmo não significa que você sempre seja obrigado a lhe dar razão no que ele reclama ou faz. Também não significa que você por considerá-lo tão real quanto você mesmo e semelhante a você – seja obrigado a se comportar como se ambos fossem idênticos. O dramaturgo e humorista Bernard Shaw costumava dizer: 'Nem sempre faça aos outros o que você deseja que lhe façam: eles podem ter gostos diferentes'. Sem dúvida, nós homens somos semelhantes, sem dúvida seria maravilhoso se chegássemos a ser iguais (quanto a oportunidades ao nascer e, depois, diante das leis), mas decerto não somos nem temos por que nos empenhar em ser idênticos. Seria um aborrecimento e uma tortura generalizada! Colocar-se no lugar de outro é fazer um esforço de objetividade para ver as coisas como ele as vê, não afastar o outro para ocupar seu lugar... Ou seja, ele deve continuar sendo ele e você deve continuar sendo você. O primeiro dos direitos humanos é o direito a não sermos fotocópias de nossos vizinhos, a sermos mais ou menos excepcionais. E não há direito que obrigue alguém a deixar de ser 'excepcional' por bem, a não ser que sua 'excepcionalidade' consista em prejudicar o próximo direta e claramente... (SAVATER, 2012a, p. 94-95)

Ainda que seja fundamental esse saber colocar-se no lugar do outro na profissão do professor, não se pode negar que o diálogo se torna mais fluido e o reconhecimento mútuo mais fácil quando o aluno também desenvolve essa capacidade. Esse exercício de colocar-se no lugar do outro foi o que permitiu a Adela entender a postura de Dafne e mesmo admirá-la como professora e orientadora, muito embora confesse que inicialmente tenha sido penoso adaptar-se:

[...] porque eu achava que eu já tinha sofrido tanto [...] e que tava tudo certo. Ela me dizia: “Não é assim! Tu errou quase tudo! Tu tem que trocar tudo!” Por causa de uma frasezinha. Por aquela única frasezinha ela me pegou. [risos] [...] você já chega ali no final do curso e você já tá esgotado, sabe? E às vezes é... muita pressão de trabalho e outras coisas, né? Então, às vezes, tu para e dá aquela raiva e aquela mágoa, aquela coisa assim, né? [...] mas depois, quando que tu volta pra real, que tu vê que realmente ela tinha razão, não tava errada, podia ter ficado melhor do que... do que ficou, né?

E conclui a aluna:

Não sei da parte dela, mas da minha parte, eu gosto dela até hoje. Como...Assim...Eu tenho ela no Face, vejo as fotos dela [...] há pessoas que marcam sempre, né? E eu acredito que da... do curso, uma das que mais me marcou foi ela. Tanto que foi nossa madrinha de formatura.

A ação enérgica da professora, pelo que se pode depreender do relato da aluna, foi determinante para que ela extraísse os melhores resultados de seu processo de formação inicial, algo que já foi constatado na relação entre Berenice e Acelo. Em vários aspectos, essa narrativa também coincide com a situação vivida pela professora Vítula na seção em que tratei dos conflitos. Uma ação firme, rigorosa, às vezes mostra-se necessária para que o aprendizado se dê de forma significativa, o que não significa deixar de lado a relação afetiva. Essa experiência também foi vivida pela professora Jênifer:

A Bia, aquela bem problemática, cheia de problemas. Muitas vezes... muitas vezes... muitas vezes, me chamou fora do horário da aula, porque tava cheia de problemas. Sabe aquela que tava cheia de criança pequena? Que criava sozinha? Então...Aí, muitas vezes, ela ficou braba comigo, porque eu, mesmo que ela tivesse problemas...Muitas vezes, eu ajudei ela a procurar material, mandei material pronto pra ela, numa tentativa de ajudar, porque eu percebi que a guria tava cheia de problemas. Mas também exigia prazo e as entregas e, às vezes, eu via que ela ficava irritada e mandava, por exemplo, os relatórios de estágio com um monte de erros e eu mandava de volta. “E tu tem que corrigir isso, aquilo e aquilo dali. ”E ela ficava indignada. [...] E no final, ela me mandou uma mensagem pelo Face, também, reconhecendo que em muitos momentos eu fui dura com ela, mas que se não fosse dessa forma como eu tratei ela, ela não tinha chegado onde ela chegou. Ela não tinha conseguido se formar e tal.

E conclui: “o que eu procurei fazer com eles [alunos], então, foi sempre ter um diálogo aberto e, também, de botar... eu acho uma coisa bem importante... impus alguns limites neles.” Como se vê, a professora procurou ajudar a aluna em dificuldades, mostrou-se aberta ao diálogo, mas em nenhum momento isentou a aluna de suas responsabilidades. Assim, percebe-se que amor e autoridade não são mutuamente excludentes, pelo contrário: são elementos complementares essenciais na relação professor-aluno. É isso que também Freire nos ensina:

Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento [...] (FREIRE, 2011c, p.86)

O modo como se desenvolve esse equilíbrio entre autoridade e liberdade pode ser entendida de forma bastante clara na maneira simples como a aluna Elma se refere à professora Gálata, que foi sua tutora na mesma época em que ela sentiu dificuldades em se relacionar com o professor Acelo. Diz ela a respeito da tutora:

[...] ela tinha muita paciência pra...explicava, mandava várias mensagens longas explicando e também não criticava muito... até criticava, mas, sabe aquela coisa que tu assopra antes de bater? [...] Ela assoprava antes de bater, aí que tava toda a diferença.

Ainda que o equilíbrio entre autoridade e amor seja indispensável para o bom desenvolvimento da relação entre professores e alunos na EaD, é importante enfatizar que sem a afetividade, a ação do professor se vê, no mínimo prejudicada. Como nos ensina Ferry, “[...] se ele [o amor] é fator de problemas, é também o princípio da solução” (FERRY, 2013, p. 169). E, de fato, o que se pode extrair de todos esses relatos é que a afetividade, o amor, está indelevelmente presente na Educação a Distância e interfere positivamente na construção do conhecimento que se dá na comunidade de aprendizagem online.

Afirmar que professores e alunos não desenvolvem relação afetiva porque estão geograficamente afastados é, sem dúvida, desconhecer a dinâmica que se

estabelece entre os seres humanos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade. Esses seres humanos estão mediados pela máquina, mas eles mesmos não são máquinas, são criaturas que pensam e sentem. Esse sentir torna o conflito, a luta por reconhecimento e o reconhecimento afetivo, tal qual preconizados por Honneth, tão presentes na sala de aula digital quanto o podem ser na sala de aula presencial.

É por isso que temos tantos relatos como os já discutidos e muitos outros registrados ao longo desta pesquisa. Mesmo Acelo, tido por várias alunas como sendo uma pessoa seca, afirma, referindo-se a alguns alunos do Curso de Matemática EaD da UFPel, anterior a seu trabalho na REGESD e na UAB: “[...] o pessoal me achava um carrasco [...] e hoje são meus amigos no Facebook, né?” Fundamental é perceber, porém, que essa não é uma relação que se estriba na mera troca de “likes” na rede social. Como nas narrativas de Mera e de outras já comentadas, a relação extrapola o ambiente digital. As palavras de Vítula demonstram isso, quando afirma ser “[...]amiga de todos eles [alunos] no meu Face”, muito embora mantenha uma relação mais estreita “com a Dione, porque eu curto as coisas que ela coloca, ela curte as coisas que eu coloco. Às vezes, a gente bate um papinho para saber como está.” O que é corroborado por Lara, que conta: “[...] são todos meus amigos no Facebook, por exemplo. Eles têm a liberdade de me escrever no Face, de me escrever e-mail, de mandar mensagem pelo celular. Sim, são meus amigos também [...]” Não é sem razão que vários dos professores entrevistados chegam à mesma conclusão de Gálata, que afirma ter “alunos que eu conheço muito bem, apesar de nunca tê-los visto”.

Até aqui, portanto, tivemos suficiente comprovação de que conflitos e reconhecimento afetivo estão presentes na EaD. Também foi possível analisar de que maneira essas relações interferem nos processos de ensino e de aprendizagem e ter um vislumbre de sua influência como potenciais molas propulsoras de ação num sistema complexo social como o é uma comunidade de aprendizagem em EaD. Assim, boa parte de meu labirinto, neste momento, está iluminada. Em grande parte, os objetivos que elenquei ao princípio desta pesquisa foram alcançados. Conflito, reconhecimento e afetividade se entrelaçaram com a dinâmica do sistema complexo. Honneth e Morin, apoiados por um número considerável de teóricos que discutem os mesmos pensamentos ou se dedicam a pensar a Educação a Distância,

conseguiram estabelecer diálogos satisfatórios para que isso fosse possível. Concluo aqui, portanto, a análise das narrativas que capturei, abrindo espaço para minhas considerações finais, onde procuro pontuar cada um dos objetivos específicos traçados no princípio deste trabalho e discutir e ampliar as respostas possíveis a partir da análise até aqui desenvolvida.

## REFLEXÕES NO CENTRO DO LABIRINTO

¡Ay, América  
que largo caminar!  
[...]  
¡Oh, caminar, caminar,  
y saber sentirse un caminante!  
[...]  
¡oh, caminar!  
Caminar  
y saberse un día fruto.  
Caminar  
y sentirse un día mar.  
[...]  
que solamente esta pasión de justo me enamore.

(Manoel de Andrade)<sup>9</sup>

Obedecendo ao imperativo que me guia desde o princípio deste trabalho, resisto a chamar este capítulo de “conclusão” ou “considerações finais”, pelo simples fato de que nada há de terminantemente concluído ou finalizado quando se trata da condição humana. Pesquisar as intrincadas relações que são urdidas entre as pessoas que constituem um sistema complexo como o que aqui me propus a investigar é tarefa que não tem fim. Encontro-me, portanto, apenas em uma das tantas estações. O centro de meu labirinto, percebo, não é mais que uma pausa para refletir antes de seguir viagem para, talvez, labirintos outros, com arquiteturas possivelmente ainda mais emaranhadas.

Em virtude disso é que tomo por empréstimo, como primeiro pensamento deste capítulo, as palavras do poeta brasileiro Manoel de Andrade. Como eu, o catarinense apaixonou-se pela língua espanhola. Escreveu seu poema *Canción de Amor a América* em Quito, Equador, em 1970. Fugia do Brasil por força da perseguição da ditadura. Seu amor à língua de Benedetti e de Borges nasceu de uma necessidade. O meu é filho de um amor primeiro: a paixão pela docência. No meu caso, são dois amores que se fizeram um.

---

<sup>9</sup>Ai, América/que longo caminhar! [...] Ó, caminhar, caminhar.../e saber sentir-se um caminhante! [...] Ó, caminhar! /Caminhar/e saber-se um dia fruto./Caminhar/e sentir-se um dia mar.[...]que somente esta paixão de justo me enamore. (Tradução do autor)

Em seu poema, porém, quer Manoel de Andrade, por força desse amor, não enaltecer a América Latina com suas belezas, mas chamar a atenção para suas mazelas: os camponeses perseguidos, os mineiros explorados, a pobreza e a difícil vida sob as solas das botinas das ditaduras que se espalharam à época pelo continente. Escreve o poeta sobre seu longo caminhar, sobre o tanto que viu, e defende que em tudo o que faz e escreve é guiado por um amor imenso, por uma paixão de justo. No longo caminhar e no amor que guia, identifico-me com Manoel, por isso o trago aqui.

Ao longo de meu trabalho, tive por intenção primeira demonstrar que o afeto, sim, existe na Educação a Distância, apesar dessa mesma distância. O tema, não posso negar, me apaixona. Talvez soe *sui generis* mencionar paixão em um trabalho de doutoramento, mas não posso esquivar-me disso, não posso desvencilhar-me de quem sou: fruto de minhas vivências e de minhas leituras. E entre minhas leituras tenho Morin a me dizer:

Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é necessário o eros. O eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador. (MORIN, 2007a, p. 71)

Este Eros de Morin está em mim enquanto professor e pesquisador. Deixo claro, porém, que ter paixão pelo tema não significa ser passional. Quem tem paixão cuida para que, diante do erro, o objeto de sua paixão se aperfeiçoe. O passional, por outro lado, é vítima de “fanatismo e sectarismo” (FREIRE, 2011a, p.53) e, portanto, cego ao erro, forçosamente inconsciente dos problemas que o objeto de seu desejo possa revelar. A paixão a que me refiro é o “compromisso” freireano, que deve ser validado pelo sentimento humano e humanista do amor, uma vez que “quem não ama, não compreende o próximo, não o respeita” (FREIRE, 2011a, p.36). Esse Eros pedagógico, porém, jamais pode deixar de ser “fundado cientificamente” (FREIRE, 2011a, p.26).

Ao estabelecer firmemente minha fundamentação científica em Morin e Honneth, ao lado dos quais fiz questão de fazer figurar outros pesquisadores que com eles pudessem dialogar para criar um entendimento mais amplo e profundo, e

apoiado no tear e nas agulhas de minha metodologia, com a qual teci a rede para capturar alguma solução ao meu problema de pesquisa, não pude esquivar-me de tratar do conflito e de suas repercussões no sistema complexo da EaD. Confesso que fui surpreendido por sua importância, mas uma vez que deixei claro em meu objetivo geral que pretendia fazer dialogar o Pensamento Complexo com a Teoria do Reconhecimento para entender os processos de interação envolvidos na formação inicial docente na modalidade a distância, seria no mínimo passional, para não dizer cientificamente desonesto, relegar a um segundo plano o papel do conflito no sistema complexo. Daí, portanto, haver dedicado duas seções para tratar do tema em minha análise das narrativas que me brindaram as pessoas que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

Assim, uma vez concluída a análise, passo a discutir os resultados e evidências encontrados à luz de cada um dos meus objetivos específicos traçados ainda no início deste texto. Com isso, espero responder satisfatoriamente a cada uma das questões que levantei inicialmente e que mobilizaram a realização deste trabalho, sem descartar a possibilidade de levantar ainda outras mais, que, espero, sejam respondidas a seu tempo.

## **Emergências**

O que emerge das inter-relações humanas estabelecidas na Educação a Distância? O fato de haver uma distância geográfica impede que professores e alunos expressem afeto ou mesmo repulsa pelo outro nessa modalidade? A mediação do computador é suficiente para refrear impulsos tão naturalmente humanos como o carinho e a raiva? Foi em meio a esses questionamentos que elaborei meu primeiro objetivo específico, formulado da seguinte maneira: “Analisar como se dão os processos de interação entre os professores (formadores e tutores) e alunos em Educação a Distância, procurando evidências da emergência de situações de conflito e reconhecimento afetivo”.

Foram longas horas de leitura em Trabalhos de Conclusão de Curso e outras tantas horas às voltas com as entrevistas narrativas. Tanto nos textos quanto nas

conversas, o tema da afetividade dominou a maior parte das histórias que me contaram. Pouco se falou de conflito. Alunos e professores, em sua maior parte, pareceram amplamente convencidos de que o afeto é uma constante na Educação a Distância. Para compreender o papel do conflito, por outro lado, foi preciso cavar um pouco mais fundo.

E foi cavando assim, especialmente por meio das entrevistas narrativas, que algumas situações de conflito emergiram com mais força. Classifico-as, aqui, em três dimensões conflitivas em função de suas características e de seu desenlace. Minha classificação se embasa exclusivamente nas constatações desta pesquisa, das situações aqui evidenciadas, podendo ou não ser extrapoladas para outros espaços, o que exigirá, evidentemente, as respectivas pesquisas e análises. Meu objetivo com esse procedimento é facilitar o entendimento das características dos conflitos para melhor compreender sua dinâmica. Assim, em minhas pesquisas encontrei:

1. Conflito germinal;
2. Conflito com resolução mediada;
3. Conflito com resolução das partes.

Por conflito germinal quero referir-me ao estado conflitivo que atinge a um dos indivíduos da comunidade de aprendizagem a partir de uma vitimização não confirmada pelo grupo e mesmo não reconhecida pelo alegado antagonista. Como o conflito não se desenvolve para estágios mais complexos, permanece em seu estado germinal, isto é, não atinge o grupo e se torna não mais que um conflito interno com que a pessoa vitimada precisará lidar de alguma forma. Quando não consegue superar o conflito germinal, o indivíduo, professor ou aluno, pode sentir-se vítima de uma ofensa moral e ter afetados seus processos de interação e, no caso do aluno, mesmo de aprendizagem. Do ponto de vista do estudante, essa forma do conflito assume um aspecto especialmente cruel, pois a vergonha advinda da ofensa presumida, que pode mesmo ser imaginária, pode impedi-lo de avançar em seus estudos, seja porque seus processos cognitivos ficam prejudicados, como defende Krashen por meio de seu Princípio do Filtro Afetivo, que já discuti aqui, seja porque o aluno se vê levado a se evadir do curso.

Zimerman (2010, p. 121) explica que o conflito pode surgir no âmago do indivíduo porque, apesar de seu suposto antagonista sequer tomar conhecimento da situação, o ofendido sofre uma dor moral intensa, totalmente desproporcional ao fato

externo causador, em virtude de que tal fato pode ter ativado antigas frustrações, originadas de traumas ou feridas morais não cicatrizadas. Isso pode explicar a intensa reação de Elma à suposta ofensa produzida por Acelo, que nem seu alegado detrator nem os demais professores e alunos identificam como sendo real. Essa hipersensibilidade que se pode atribuir a Elma ou “extrema sensibilidade”, como define Zimmerman, foi inclusive apontada como possível causa da sensação de ofensa tanto por colegas de Elma como por professoras que compartilharam a atividade docente com Acelo.

Uma das consequências desse sentimento, para o autor, seria um possível desejo de vingança. Talvez isso explique, em parte, a necessidade de Elma de buscar diminuir o docente diante de olhos alheios, atribuindo-lhe uma série de epítetos tendentes a mostrá-lo como algo menos que humano e lançando mão, inclusive, de boatos desabonadores sobre sua vida pessoal para alcançar seu objetivo. Entra em jogo o processo de reificação de Honneth: aos olhos da narradora, Acelo perde as características que fazem dele um ser humano.

Esse tipo de conflito é de difícil resolução, justamente porque não se torna efetivo no palco das interações vividas no ambiente virtual de aprendizagem. Ao tratar-se de conflito vivido única e exclusivamente no espaço psicológico da pessoa que se sente ofendida, somente ela teria as condições necessárias para levá-lo a bom termo. Do ponto de vista de Rogers (2012), seria necessário que Elma, a quem tomo como exemplo de alguém envolvido nessa categoria de conflito, em primeiro lugar se mostrasse disposta a buscar ajuda por meio do diálogo com outra pessoa e que seu interlocutor estivesse disposto a ouvi-la e ajudá-la. Talvez tenha sido esse o apoio que ela encontrou em Vítula e Gálata, que eram tutoras na disciplina de Acelo, e é possível que tenha sido isso que lhe deu a energia necessária para seguir em frente e concluir o curso. Ainda assim, ao não se aproximar diretamente do professor, fonte de seu mal-estar, o conflito germinal foi mantido até se converter em ressentimento. Para Honneth (2011), em geral, será esse o resultado de um conflito não resolvido. Seja como for, além da aproximação de Elma seria necessário que Acelo estivesse disposto a ouvi-la e compreendê-la para que, em lugar do ressentimento, o conflito se resolvesse em uma reconciliação, fim sempre esperado, conforme Honneth, mas em geral só duramente alcançado.

Ainda em se tratando de Elma, é interessante ler outro de seus relatos a respeito de possíveis conflitos com professores. Conta-nos ela:

[...] eu vou ser bem sincera... Eu tinha uma certa resistência, assim, com o Basílio, que eu acho que o Acelo o influenciava, mas aí, depois, parece que ele se libertou e se tornou uma pessoa muito legal, muito parceira, e por quem tenho uma grande consideração, grande respeito, grande amizade [...]

O professor Basílio, a quem Elma se refere, era parceiro de Acelo na disciplina de Espanhol I, origem do tormento da aluna. Ambos trabalhavam juntos como formadores, com as mesmas responsabilidades, secundados por um grupo de tutores. Acelo afastou-se da REGESD, por escolha própria, a partir do segundo semestre do curso, mas Basílio se manteve em atividade. Ao ser questionado sobre sua relação com Elma, Basílio afirmou que jamais teve qualquer atrito com ela e mesmo que não se lembrava de ter tido atritos dignos de nota com quaisquer alunos desse grupo. É possível, portanto, partindo das considerações de Zimerman, que mais uma vez Elma estivesse projetando sobre Basílio um conflito inexistente, talvez um eco ou uma animosidade residual a partir de sua má relação com Acelo. Seja como for, neste caso, a impressão de Elma se dissipou tão logo Basílio assumiu o grupo individualmente, sem o apoio do outro docente. Não se pode falar aqui a respeito de reconciliação, uma vez que não houve um conflito deflagrado. Seja como for, parece que no que tange a Basílio, Elma fez as pazes consigo mesma e, dissipada a impressão inicial, passou a ver no docente uma pessoa em quem confiar e, conforme suas próprias palavras, até mesmo um amigo.

Na segunda forma que o conflito pode assumir, o da resolução mediada, entre ofensor e ofendido é preciso que entre em ação um terceiro elemento como mediador. Nos casos estudados, o mediador foi a coordenação do curso, ou seja, uma autoridade juridicamente reconhecida, com o necessário poder para fazer valer um apelo da parte ofendida e conduzir o ofensor ao necessário reconhecimento do outro. Conforme a narrativa de Naia, a coordenação do curso costuma desenvolver o papel de mediador nos conflitos que a ela são apresentados. Essa mediação pode envolver desde a chamada de um aluno à ordem, até a exigência de que um tutor ou formador cumpra seu trabalho, com o qual, por algum motivo, tenha desleixado.

Nas situações extremas que surgiram nas narrativas das pessoas entrevistadas, porém, o papel da coordenação teve que ser muito mais contundente. No primeiro caso, em que o professor Daros foi acusado de maneira veemente pelos alunos de ofendê-los moralmente, após interceder para que os alunos fossem reconhecidos em sua alteridade, a solução final foi a dispensa do professor, uma vez que as relações foram tão profundamente abaladas que a coordenação julgou não haver as condições humanas necessárias para que o professor prosseguisse com seu trabalho. No mesmo sentido, após reclamações contínuas de professores a respeito de ofensas impingidas por determinado aluno e diversas tentativas de mediação amigável por meio de mensagens eletrônicas e mesmo uma reunião por Skype, a coordenação se viu obrigada a dar andamento a um processo administrativo a fim de que o aluno reconhecesse a esses professores.

Os exemplos obtidos das narrações demonstram que o ideal é que sempre as partes envolvidas busquem entabular um diálogo tendente a equacionar os problemas que se apresentam, colocando-se de acordo e procurando ajustar suas respectivas condutas. Zuin defende que por meio das novas tecnologias, professores e alunos têm grandes chances de alcançar um ao outro, de se comunicar e se fazer entender ou, para usar a terminologia de Honneth, fazer-se reconhecidos. Essa aproximação, porém, pode dar-se por duas vias: pelo amor ou pela violência. Segundo o autor:

De posse das chamadas novas tecnologias, os alunos nos mostram que tal proximidade [aluno-professor] poderá ser obtida tanto de forma violenta, quanto pela aproximação amorosamente mais respeitosa. Pois em tempos da virtualização que se universaliza para todas as relações, eles nos ensinam que o jogo pedagógico poderia ser qualitativamente diferente; que as relações de poder entre professores e alunos poderiam ser mais do que nunca humanas, demasiadamente humanas. (ZUIN, 2012, p. 248)

Quando a aproximação é por meio da violência, o resultado é a ruptura, ou seja, um conflito que não encontra o caminho da reconciliação. Os conflitos que exigem mediação, portanto, parecem ser os que tendem a chegar a patamares mais intenso e, dessa forma, os que aparentemente menos chances têm de redundar em uma reconciliação. Isso não significa, para o sistema complexo, algo necessariamente negativo. Na terceira seção discutirei algumas das consequências

do conflito violento sobre o sistema, bem como do reconhecimento e terei oportunidade de esclarecer esse ponto. Por ora, é apenas importante deixar claro que, ainda que o conflito não deva ser algo a ser buscado na relação com o outro, tampouco pode ser encarado como origem de malefícios apenas, pois do ponto de vista da complexidade ele terá seu papel para a manutenção do sistema.

Há situações, contudo, em que o conflito pode ser solucionado de outra maneira, como aponta Zuin ao fazer a relação entre amorosidade e respeito. Por meio da amorosidade, expressa sob a forma da linguagem, a reconciliação se faz possível. É o que também defende Benjamin:

[...] por acaso é possível resolução não violenta de conflitos? Sem dúvida que sim. As relações entre pessoas privadas oferecem abundantes exemplos disso. Onde quer que a cultura do coração tenha tornado acessíveis meios limpos de acordo, registra-se conformidade inviolenta. (BENJAMIN, 2001, p.34)

A situação narrada por Vítula envolvendo a aluna que se rebelava com as tarefas por ser nativa de língua espanhola e julgar-se acima das exigências da disciplina, parece ser exemplar neste caso e representa de forma bastante satisfatória a terceira forma de conflito, a que se resolve por acordo entre as partes. Esse acordo não pode se dar por outro meio que não o da comunicação para o entendimento, ou seja, pela expressão da linguagem. Para Morin (2012b, p.38) a “linguagem permite a emergência do espírito humano, necessário a todas as operações cognitivas e práticas, inerente a toda organização social”. A linguagem, assim entendida, é veículo de amorosidade, porquanto expressão emergente do espírito humano. É no seio da interação linguística, portanto, que brota a possibilidade da desejada reconciliação. Vítula prova isso ao dirigir-se de maneira franca à aluna e se percebe, por sua narrativa, que o final é altamente positivo: a professora conseguiu realizar seu trabalho, a aluna concluiu seu curso sem maiores sobressaltos e ambas conseguiram desenvolver uma relação, pelo menos, cordial. Talvez essa seja a conclusão mais desejada para um conflito que se estabelece, pois na reconciliação reside o perdão, a cicatrização das antigas feridas e a oportunidade de abrir-se ao novo.

Note-se, porém, que a iniciativa foi da professora. Chamei atenção a isso no capítulo precedente. O professor, como parceiro mais experiente, tem não só melhores condições como maior responsabilidade de dar o primeiro passo em direção à almejada reconciliação. É o que defende Ramos em seu trabalho sobre agressividade na escola e que facilmente pode ser transposto para a modalidade a distância:

[...] o docente é um profissional que, mesmo sem contar com muitos recursos externos para ensinar, precisa manter o controle emocional diante das adversidades. Lembro de Dom Quixote lutando contra moinhos de vento, acompanhado por Sancho Pança, defendendo seus ideais. Nem sempre os sonhos se realizam e muitas vezes a desilusão e a difícil tarefa de ser professor impregnam os sentimentos e a realidade. É preciso recuperar o fôlego, dar-se conta da insegurança e da fragilidade que somos feitos, pois somos humanos. Humanos a procura de *ethós*, de ética, de princípios, que em algum momento norteiam a escolha e o desejo de ser um representante do conhecimento, das normas, da cultura numa sociedade desigual. Uma sociedade que privilegia a singularidade, sem manter a alteridade e as condições que favoreçam o diálogo, as regras de aproximação e de distanciamento, que nem sempre resguarda aqueles que precisam de cuidado, manejo intelectual e afetivo, para contê-los emocionalmente. Assim, acontece no trabalho docente, um trabalho que não vislumbra o resultado final, o produto da tarefa realizada. Tudo isso é muito! Sim, é muito. Tanto quanto a escolha e a decisão de ser e continuar sendo um professor. (RAMOS, 2011, p. 135)

A partir do momento em que o professor obtém êxito no exercício de seu “controle emocional”, portanto, e cria condições que “favoreçam o diálogo”, há uma boa chance de que conflitos estabelecidos se convertam em reconciliação. Depois da situação aqui narrada envolvendo Vítula e a aluna nativa de língua espanhola, recebi novo relato da mesma professora, já no ano de 2015, dando conta de mais um evento conflituoso nos mesmos moldes. Novamente a docente utilizou-se do diálogo para buscar a desejada reconciliação que, mais uma vez, ao que tudo indica foi alcançada. Essa habilidade para o diálogo, portanto, parece ser a chave que os professores da EaD precisam utilizar para solucionar conflitos de forma conciliadora.

Até aqui, então, dou cumprimento a uma dupla responsabilidade. Em primeiro lugar, respondendo ao meu objetivo específico inicial, consigo dar conta de reforçar as evidências já apresentadas na análise de que o conflito efetivamente emerge das relações vividas em EaD apesar de professores e alunos estarem separados por espaços geográficos. Em segundo lugar, complemento a discussão sobre os

gatilhos ou mecanismo disparadores do conflito, já suficientemente desenvolvida na análise de dados, categorizando as situações de conflito. Longe de tentar encerrar as relações humanas, tão voláteis e cambiáveis, em caixas estanques, minha ideia ao criar categorias e evidenciar mecanismos é dar aos professores da Educação a Distância algum subsídio para que possam ter referências ao conduzir suas próprias relações nessa modalidade de ensino. A expectativa que rege essas ponderações é a de que ao se envolverem em situações de conflito na EaD, tanto docentes quanto estudantes possam ter parâmetros e exemplos que, de maneira elástica, possam ajudar-lhes a resolver seus próprios dilemas, sem claro, isentá-los da necessária reflexão do caso particular vivido.

Em meu objetivo específico inicial, porém, não fiz referência apenas ao conflito. Demonstrei interesse em identificar também a emergência do reconhecimento afetivo. Isso parece ter sido cumprido já na primeira seção da análise. Conforme constatei, em 52% dos Trabalhos de Conclusão de Curso analisados, ainda antes da fase de entrevistas, foi possível encontrar narrativas envolvendo relações de afetividade na EaD.

As narrativas orais proporcionadas pelas entrevistas posteriores reforçaram de forma contundente essa percepção inicial. Professores e alunos parecem romper as barreiras espaço-temporais mesmo quando têm como único recurso o uso de mensagens escritas. Exemplos como o da professora Gálata, preocupada com a “forma” de se comunicar por escrito no ambiente virtual de aprendizagem, coincidem com as reflexões de Morin sobre a importância da cortesia e da civilidade na comunicação, independente do meio que se empregue. Os recursos iconográficos, presentes já há algum tempo na comunicação realizada por e-mails e mais recentemente em redes sociais, são extrapolados para o ambiente de aprendizagem, onde mensagens acompanhadas de ícones com expressões do rosto, estados de ânimo e outros simbolismos facilmente detectáveis e compreensíveis colaboram na comunicação e criam proximidade.

Além disso, a comunicação síncrona, seja por meio de ferramentas como o Skype, normalmente utilizado pelo professor para contatar um aluno ou um grupo pequeno de alunos, ou de videoconferências, voltadas para grupos maiores, permite o contato por voz e imagem, o que faz da distância um obstáculo ainda menos significativo. Os vários relatos discutidos no capítulo de análise corroboram isso. São

inúmeras considerações a esse respeito que podem ser sintetizadas pela reflexão da professora Gálata:

[...] existem mitos em relação [...] à Educação a Distância. [...] a distância, eu acho, é uma ideia antiquada que já não tem muito a ver com o que a gente tá vivendo hoje, porque na verdade a gente tá bem mais próximo. Tu tem outras... tu tem a questão da imagem, tu tem Skype [...] Eu entro muito mais, por exemplo, hoje, na EaD do que na educação presencial. Tem turmas [do presencial] que às vezes eu vejo duas semanas depois [...] então, assim, não tem, é uma relação fria, é profissional.

A qualidade da relação estabelecida entre professores e alunos, pode-se depreender daí e de todo o anteriormente analisado, independe da modalidade. Há relações frias e impessoais na modalidade presencial tanto quanto as que podem existir na EaD. Da mesma forma, a afetividade pode germinar em uma relação professor-aluno gestada em um ambiente virtual de aprendizagem tanto quanto em uma sala de aula presencial. É preciso lembrar que mais de um aluno entrevistado mencionou ter-se sentido muito mais acolhido no curso EaD que em suas pretéritas experiências presenciais. É a expressão da afetividade, do carinho, do cuidado independe da distância. É o que nos lembra o testemunho da aluna Panteia:

[...] teve uma enchente, teve uma... umas chuvas... eu não lembro se foi chuva de verão, mas, enfim, que uma das cidades, se eu não me engano, São Lourenço, foi bem atingida, que as pessoas, que os colegas não conseguiam acessar a internet... e eu me lembro que eu prestava atenção nos professores, que colocavam alguma coisa no fórum pras gurias, que colocavam incentivo: “E aí? Como é que estão as coisas? Já tão melhorando alguma coisa?” Alguns professores faziam questão de perguntar isso. É uma situação de vida, né? Se fosse ver pelo lado estritamente profissional, não teria que interferir em nada, né? Mas interfere! A vida pessoal interfere na profissional e a profissional do estudante, também, então, não tem como negar isso, né? E aquele foi um momento que me chamou atenção no curso, porque alguns professores faziam isso com muito cuidado, assim, perguntavam [...]

Para Boff, essa preocupação, esse cuidado é uma dimensão indiscutível da afetividade, pois “cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele” (BOFF, 2013, p. 109). Pelo cuidado, conforme o autor, a relação estabelecida deixa de ser sujeito-objeto e passa a ser

uma relação sujeito-sujeito. O cuidado, portanto, é um elemento importante de prevenção e saneamento dos processos de reificação postos em evidência por Honneth, que podem conduzir a um desrespeito e, conseqüentemente, ao conflito. De acordo com Boff:

Cuidado significa então desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. [...] estamos diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude. (BOFF, 2013, p. 103)

É por conta desse cuidado, assumido por muitos professores, que se concretizam as relações afetivas na EaD, a ponto de, conforme visto na análise de dados, chegarem a se converter em amizades que extrapolam os limites do espaço digital e perduram mesmo após a conclusão do estreito período de tempo da graduação. Mas se é fato que há afetividade na Educação a Distância, a que essa conclusão pode nos levar? Qual sua importância na dinâmica dessa modalidade de ensino? Em parte, essa é a pergunta que norteia meu segundo objetivo específico e que discuto na próxima seção.

### **O ser acima da máquina?**

Meu segundo objetivo específico foi elaborado a partir de uma necessidade de pensar a importância do ser humano na EaD. Como pesquisador de tecnologias educacionais, há anos vinha me dedicando a investigar recursos digitais para o ensino online: ferramentas de autoria para professores, *webquests*, *podcasts* e outros tantos instrumentos importantes para professores que se dedicam ao ensino mediado por computadores, sobretudo no que diz respeito às línguas estrangeiras. Não tenho dúvidas de que essas pesquisas têm sido úteis e têm colaborado para minha construção como profissional e mesmo com o avanço da área. Passei a compreender, contudo, que como pesquisador meu trabalho ainda era muito limitado, pois não contemplava o aspecto humano, o ser por trás da máquina, onde

se manifestam, de fato, os processos de ensino e de aprendizagem. Em parte, em virtude disso foi que formulei assim meu segundo objetivo específico: “Colocar em destaque a importância da interação humana na formação inicial docente em Educação a Distância, notadamente no aspecto de reconhecimento afetivo, destacando-a como fator que se sobrepõe inclusive aos elementos técnico-tecnológicos próprios do meio”.

Em nenhum momento quero minorar a importância e o efeito de boas ferramentas de ensino digital na Educação. Os anos de pesquisa me mostraram que elas têm uma influência fundamental na maneira como os alunos se apropriam dos conteúdos. O computador e as ferramentas que lhe são próprias, contudo, são apenas meios. Por melhores e mais modernos que sejam, em minha pesquisa creio ter podido demonstrar que se não se estabelece uma interação humana afetiva, a aprendizagem, se acontece, vê-se pelo menos prejudicada em algum nível, veja-se o caso de Elma. Essa constatação coincide até certo ponto com um dos temas que Leffa e Heemann abordam em seu Decálogo do Professor de EaD:

A parte afetiva caracteriza-se pela disponibilidade do professor, ou tutor, de marcar a presença social no ensino a distância, mostrando ao aluno que leu sua mensagem, que está disposto a ajudar e que está interessado na sua aprendizagem. Por mais importante que consideremos o conteúdo, a interação é ainda mais importante. [...] os alunos esquecem o conteúdo; o que fica na lembrança deles é o envolvimento afetivo com o professor e com os colegas. (LEFFA e HEEMANN, 2014, p.30-31)

Assim como esquece o conteúdo, o aluno também não se preocupa com a ferramenta que está usando, a menos que ela seja de difícil manejo ou apresente algum problema. Se é funcional e está naturalizada, não é mais que um meio, mantendo-se daí a importância do olhar sobre a relação afetiva para a aprendizagem. Mas, afinal, se parece claro que o reconhecimento afetivo é importante no processo de aprendizagem, como é possível expressar afetividade na EaD? Em primeiro lugar é importante ter claro como essa afetividade se expressa:

[...] passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar [...] faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidêmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem. [...] mais significativo que um beijo é o professor, por exemplo, identificar seu trabalho [do estudante] entre vários da sala, revelar que a

conhece, demonstrar que se interessa por sua vida. (ALMEIDA, 2010, p. 107-108)

Almeida dedica-se a discutir a afetividade no ensino de crianças, porém é possível perceber que não apresenta qualquer dificuldade a transposição de seus postulados para a educação de adolescentes, de adultos e mesmo para outras modalidades de ensino que não a presencial. Para a autora, “[...] assim como a inteligência, a afetividade também evolui” (ALMEIDA, 2010, p. 108). Por conta disso, extrapolar a afetividade para a o nível da linguagem faz todo o sentido e coincide com o que defende Morin, de que a forma como nos comunicamos com o outro é determinante da forma como as relações se estabelecem. Para o filósofo, como já vimos, o uso da cortesia e da cordialidade “tendem a esvaziar a hostilidade potencial” e “suscitar a sua benevolência [do outro]” (MORIN, 2011d, p.105), afinal, a linguagem “é a encruzilhada essencial do biológico, do humano, do cultural, do social” (MORIN, 2012b, p.37), ao mesmo tempo parte da totalidade humana e o todo de sua expressão.

Honneth, por sua vez, não dá menos valor à afetividade nas relações sociais. Para o autor, “a experiência do amor, seja qual for a figura institucional que ela assumiu historicamente, representa o cerne mais íntimo de todas as formas de vida a serem qualificadas de ‘éticas’” (HONNETH, 2011, p. 276). E é por meio de “atitudes éticas” ou da “eticidade” que Honneth propõe ser possível alcançar a “vida boa” já preconizada pela antiga tradição grega e revisitada pelo filósofo (HONNETH, 2011, p. 270). E completa:

Conforme sua determinação fundamental, o amor entra inalterado na rede intersubjetiva de uma forma pós-tradicional de eticidade, visto que não está inserido nele o potencial de um desenvolvimento normativo mais amplo; mas, por outro lado, é possível que suas estruturas básicas invariantes possam desdobrar-se tanto mais indeformadas e espontâneas quanto mais direitos partilham os parceiros que se deparam numa relação de amizade ou de amor. Nesse sentido, uma concepção formal de eticidade pós-tradicional tem de estar delineada de modo tal que possa defender o igualitarismo radical do amor contra coerções e influências externas [...] (HONNETH, 2011, p. 276)

Essa perspectiva sobre o amor perpassa toda a obra do autor. Se o amor é a forma primeira de expressão de reconhecimento, que usualmente se dá já no

primeiro contato entre mãe e filho, ela se converte em fundamento para todas as demais formas de reconhecimento, pois ao se saber amado, o sujeito adquire a capacidade de “estar a sós sem angústias” (HONNETH, 2011, p. 276). Para Honneth, essa forma de autoconfiança “constitui o pressuposto elementar de toda espécie de autorrealização”(HONNETH, 2011, p. 276), ou, para usar outra expressão própria do filósofo, de liberdade interior.

Se projetamos esse fundamento para as relações que se gestam nas comunidades de aprendizagem constituídas por grupos de professores e alunos na Educação a Distância, aqui pensadas como sistemas complexos, entendemos que o estabelecimento de atitudes afetivas por parte dos professores tende a gerar semelhante sensação de autoconfiança no estudante, o que, como preconiza Honneth, conduzirá a sua autorrealização, neste sentido, entendida como um processo significativo e, conseqüentemente, exitoso de formação docente. Essa postulação pode encontrar sua confirmação nas narrativas dos alunos que defenderam a importância da forma de tratamento dispensada pelos professores, bem como pelos que demonstraram dificuldades em avançar e mesmo em aprender quando não encontraram nas relações estabelecidas campo fértil para a afetividade. Além disso, dá conta de explicar o motivo pelo qual alunos que se sentiram desmotivados por encontrar relações afetivamente distantes na modalidade presencial, ao perceberem-se acolhidos na EaD obtiveram êxito e conseguiram levar sua formação inicial até o fim.

Evidentemente, ao se tratar de uma educação mediada por tecnologias digitais, as ferramentas não podem ser deixadas de lado. Cada novo *software* ou aplicativo que se agrega ao sistema pode gerar novas formas de ensinar e de aprender e tem o poder, inclusive, de tornar menos relevante ou mesmo irrelevante a distância geográfica. Para Leffa e Freire, a “visão mediada de aprendizagem pressupõe que ela melhora quando se melhora a mediação” (2013, p.34). Para além disso, porém, não é possível desconsiderar o fato de que essas ferramentas de mediação só existem porque existe a necessidade do estabelecimento de relações entre pessoas distantes no espaço. As ferramentas são meios que, na medida do possível, devem ser invisíveis ao usuário, exigindo-lhes o mínimo esforço no uso. O que realmente importa são as relações estabelecidas. É nesse viés que trabalha desde o início dos anos dois mil um grupo de pesquisadores da Universidade Aberta

da Catalunha (Universitat Oberta de Catalunya – UOC), que propõe a substituição da expressão NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) pelo termo NTRs (Novas Tecnologias de Relações). Conforme Adriana Gil, uma das líderes desse grupo:

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es un concepto muy de moda, aunque llamarlas así no da suficiente importancia al sentido primario de su uso, que es la relación, por encima de la transmisión de información o de la comunicación misma. Las nuevas tecnologías no propician sino que son el espacio de la relación, y lo de menos es el contenido exacto de la información que transmiten. Las nuevas tecnologías posibilitan el estar juntos a las personas.<sup>10</sup>(GIL, 2008, p.26)

No mesmo sentido dessas reflexões transitam as narrativas que colhi, indicando que, por melhores que sejam as ferramentas e o conhecimento técnico do professor, é a relação que se estabelece entre os seres humanos por trás da máquina que dá o verdadeiro tom e ritmo da aprendizagem e pode conduzir a melhores resultados a formação docente.

É inquestionável que, ao tratarmos de um sistema complexo, múltiplos são os fatores que interferem positiva ou negativamente na formação. Não coloco em dúvida que um professor em formação possa chegar a concluir sua formação inicial mesmo ao não encontrar afetividade em EaD. Isso, talvez, mereça uma pesquisa específica. O que meus dados demonstram é que a afetividade eleva a qualidade da aprendizagem, pois ao sentirem-se reconhecidos e, por conseguinte, autoconfiantes, os professores em formação mostram-se motivados a avançar e, em muitos casos, ir além do esperado, procurando, de alguma forma, retribuir com trabalho e bons resultados a estima a eles endereçada, como o demonstram narrativas como a de Berenice.

Em síntese, talvez seja temerário afirmar, ao contrário do que imaginava em meus objetivos iniciais, que a afetividade na EaD é *mais* importante que os recursos tecnológicos de mediação, uma vez que sem esses recursos a relação professor-

---

<sup>10</sup> Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) é um conceito que está na moda, embora chamá-las assim não dá suficiente importância ao sentido primário de seu uso, que é a relação, acima da transmissão de informação ou mesmo da comunicação. As novas tecnologias não apenas oportunizam, mas são o espaço da relação e o de menos é o conteúdo exato da informação que transmitem. As novas tecnologias possibilitam às pessoas o estar juntos.

aluno sequer poderá ser estabelecida. Por outro lado, é possível afirmar que a afetividade, no mínimo, merece tanto nossa atenção quanto o conhecimento do conteúdo e o domínio das ferramentas quando planejamos um curso ou preparamos uma disciplina da Educação a Distância.

O despertar dessa consciência em professores que trabalham na modalidade a distância é inescapável se nos deixamos conduzir pelos fundamentos do Pensamento Complexo. O todo está nas partes assim como a parte está no todo, segundo o princípio hologramático. Não é possível fragmentar um sistema e apontar um ou outro fator como mais importante, mas é indispensável fazer-se conhecedor dos elementos que mobilizam o sistema para dar a ele a melhor dinâmica possível. Assim, entender que a afetividade é parte inseparável do sistema complexo constituído por alunos e professores na EaD é um passo importante para o êxito desse sistema. Afinal, é a amorosidade expressa pelo professor no seu agir pedagógico que “pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante”, pois “onde não há amor”, resta ao professor apenas problemas e ao aluno apenas o tédio (MORIN, 2011a, p. 102).

Com essa defesa da importância da afetividade, concluo essa seção já como uma preparação para a próxima, em que dou fecho à discussão de o quanto conflito e reconhecimento afetam os grupos EaD na perspectiva do Pensamento Complexo.

### **Acoplamentos fundamentais**

Após discutir a presença do reconhecimento afetivo e do conflito na EaD, e havendo já, a breves traços, pintado um esboço de como esses dois fatores são importantes dentro desse sistema complexo, torna-se relevante aprofundar alguns aspectos da relação entre as duas teorias. Isso previa em meu terceiro objetivo específico: “Buscar elementos que auxiliem na compreensão da importância do conflito e do reconhecimento para a evolução do sistema social complexo constituído por professores-formadores, professores-tutores e alunos de um curso de formação inicial na modalidade EaD”.

Chamo a esse diálogo entre as duas teorias de acoplamentos fundamentais para apropriar-me de uma terminologia fartamente usada por Maturana e Varela (2001). Para os autores, quando dois sistemas – neste caso, dois sistemas de pensamento – interagem e se influenciam mutuamente, temos um acoplamento estrutural. Nesta seção, trato dos acoplamentos fundamentais, aqueles que são centrais no encontro das duas teorias. Na próxima seção, tratarei dos acoplamentos estendidos, que a seu tempo discutirei.

Para iniciar a reflexão em torno dos acoplamentos fundamentais, penso ser importante partir do pensamento de Arroyo sobre as relações humanas que se estabelecem desde os primeiros anos na escola. Para o autor, a escola é espaço-tempo de redenção, de redescoberta do humano em nós, o que perpassa as relações humanas, como a afetividade ou mesmo o conflito (ARROYO, 2011, p.168-170). As relações que têm lugar na escola se mantêm por toda a vida do estudante, esteja ele no Ensino Fundamental ou numa Pós-Graduação, na modalidade presencial ou na EaD, conforme já está demonstrado. O ambiente de aprendizagem, a relação com colegas, com professores, com as questões administrativas, tudo isso é perene. Podem mudar os espaços, as pessoas, o tempo, mas as relações continuam se estabelecendo, pois é essa a maneira, a do relacionar-se, como nós, enquanto seres humanos, concebemos a aprendizagem: eu diante do outro.

Diante do outro, eu posso aprender em harmonia e amorosidade, mas não se pode negar que o conflito e os obstáculos também ensinam. Paulo Freire já apontava a relevância do conflito como elemento constitutivo da Educação. Afirma o educador:

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre risco de se alongar em odiosidade. (FREIRE, 2011c, p. 41)

A raiva de Freire coincide com a luta por reconhecimento de Honneth, para quem, quando há o desrespeito, é apenas natural que o ser humano reaja no sentido de fazer valer seus direitos. Nesse sentido, ambos compartilham o pensamento de que o justo embate tem “um papel altamente formador”, pois é

fundamental na constituição do ser humano e é capaz de produzir mudanças significativas no meio, ou, para utilizar a terminologia do Pensamento Complexo, no sistema.

No mesmo sentido, Edgar Morin, ao discutir o que chama de “dez preceitos do complexo social”, chama atenção, em seu segundo preceito, para a indissociabilidade do conflito ao sistema complexo social:

Uma sociedade é sempre a união da comunidade e da rivalidade, da coalizão e da competição, dos interesses sociocêntricos e dos interesses egocêntricos, do *fitting* (ajuste mútuo) e do *matching* (rivalidade, concorrência). [...] O conflito é inerente a uma sociedade complexa e [...] a democracia alimenta-se de conflitos. Mas também é sempre preciso, na sociedade complexa, comunidade, solidariedade, amor. (MORIN, 2012b, p.197)

Que significa, no dizer de Morin, que a democracia se alimenta de conflitos? Ora, para o Pensamento Complexo, um dos princípios essenciais é o Princípio Dialógico, que dá conta da interação entre “opostos que são ao mesmo tempo antagônicos e complementares” (MARIOTTI, 2010, p.150). Por meio da dinâmica desse princípio, pode-se compreender que o conflito, longe de ser elemento de cisão, é importante para que se mantenha a coesão de um sistema complexo, que, de outra maneira simplesmente perderia força e se desfaria. Isso se deve a que o conflito permite reavaliações, tomadas de posição e reconstruções, que dão nova energia e sustentabilidade para o sistema. Conflito pode ser, portanto, entendido como uma perturbação no sistema. Para Moraes:

Para que haja auto-organização é preciso que haja perturbações, desafios, problemas e turbulências que estimulem uma reação do organismo em relação ao seu meio ambiente, o que nos permite inferir que o organismo depende do meio ambiente ‘onde os efeitos e os produtos são necessários para sua própria causa e sua própria produção, que produz uma organização em forma de anel’ (Morin 1996, p. 47), isto é uma auto-organização recursiva. Essa compreensão de que a ordem surge da auto-organização, que, por sua vez, exige a ocorrência de perturbação e a participação do meio ambiente, é de fundamental importância para a educação [...](MORAES, 2005, p. 79)

A perturbação é fundamental para a Educação, na visão de Moraes, porque nenhuma comunidade de aprendizagem se sustenta pela contínua repetição do mesmo, especialmente na modernidade líquida de Bauman (2003), para quem as transformações diuturnas não encontram limites, já que todos os limites podem ser transgredidos pela velocidade com que tudo se movimenta hoje. Essas perturbações ou conflitos, para manter a terminologia corrente deste trabalho, apresentam, portanto, a virtude de provocar mudanças, inovações, diferentes maneiras de conduzir processos e mesmo de pensar. Como consequência, o conflito não pode ser encarado como algo negativo. Ele tem seu lugar no sistema complexo e, por conseguinte, no Pensamento Complexo, que, como conhecimento aglutinador, jamais exclui opostos.

Por outro lado, é preciso compreender que todo conflito só pode chegar até determinado limite que permita ao sistema adaptar-se e inovar. Para isso, o conflito precisa ser solucionado, seja pela intervenção de uma autoridade superior mediadora do conflito, seja pela sempre desejável reconciliação entre as partes. Conflitos que se perpetuam dentro do sistema social complexo podem chegar a extremos, segundo Capra, para quem:

Todas as flutuações ecológicas ocorrem entre limites de tolerância. Há sempre o perigo de que todo o sistema entre em colapso quando uma flutuação ultrapassar esses limites e o sistema não consiga compensá-la. O mesmo é verdadeiro para as comunidades humanas. A falta de flexibilidade se manifesta como tensão. Em particular, haverá tensão quando uma ou mais variáveis do sistema forem empurradas até seus valores extremos, o que induzirá uma rigidez intensificada em todo o sistema. A tensão temporária é um aspecto essencial da vida, mas a tensão prolongada é nociva a destrutiva para o sistema. (CAPRA, 2006, p. 234-235)

Mais uma vez, encontramos um teórico da complexidade chamando atenção para a necessária existência de tensão/perturbação/conflito no sistema. Para Capra, é “um aspecto essencial da vida”. Essa inevitabilidade do conflito no sistema social complexo, entretanto, não significa qualquer tipo de fatalismo pessimista. O professor da EaD precisa estar consciente da existência desse fator e atento as suas manifestações, para extrair do conflito a melhor energia para manter o sistema em funcionamento. A cada vez que o professor soluciona um conflito dentro da sua disciplina ou a coordenação de curso o faz em âmbito mais geral, alimenta o sistema com novas forças provenientes das mudanças, dos ajustes ou inovações

necessárias para a resolução da perturbação encontrada e, com isso, combate as forças entrópicas que tendem a levar o sistema a uma perda significativa de energia, o que poderia ser percebido como maiores dificuldades de diálogo entre docentes e discentes, resultados insatisfatórios no processo de aprendizagem, alto índice de evasão, entre outros aspectos.

Como se discutiu no capítulo sobre complexidade, a contínua perda de energia pode chegar a resultar na total dissolução do sistema. Por conta disso, Capra adverte:

[...] administrar um sistema social – uma empresa, uma cidade ou uma economia – significa encontrar os valores ideais para as variáveis do sistema. Se tentarmos maximizar qualquer variável isolada em vez de otimizá-la, isso levará, invariavelmente, à destruição do sistema como um todo. (CAPRA, 2006, p. 235)

Acrescentaria à lista de sistemas sociais do autor as comunidades de aprendizagem, como a que aqui analiso. Mas como otimizar o sistema sem levá-lo a um colapso ou, em outras palavras, como administrar os conflitos que surgem nas relações estabelecidas em EaD conduzindo o evento a bom termo? Mais uma vez, Capra tem uma posição a respeito:

O princípio da flexibilidade também sugere uma estratégia correspondente para a resolução de conflitos. Em toda comunidade haverá, invariavelmente, contradições e conflitos, que não podem ser resolvidos em favor de um ou de outro lado. [...] Esses conflitos inevitáveis são muito mais bem-resolvidos estabelecendo-se um equilíbrio dinâmico, em vez de sê-lo por meio de decisões rígidas. A alfabetização ecológica inclui o conhecimento de que ambos os lados de um conflito podem ser importantes, dependendo do contexto, e que as contradições no âmbito de uma comunidade são sinais de sua diversidade e de sua vitalidade e, desse modo, contribuem para a viabilidade do sistema. (CAPRA, 2006, p. 235)

Em síntese, a pesquisa de Capra parece indicar que uma atitude flexível e dialógica, no sentido dado a essa palavra por Morin, parece ser a mais eficiente para a resolução de conflitos de tal forma que o sistema se mantenha em atividade e ainda se alimente do processo conflitivo. Empiricamente, o professor precisa estar preparado para observar os diferentes pontos de vista de um conflito e aceitar que embora possam parecer antagônicos, esses pontos de vista podem ser utilizados

para implementar inovações que atendam de maneira satisfatório a todos os envolvidos.

Pelo ponto de vista do pesquisador, portanto, o conflito não é algo a ser demonizado, mas é um fenômeno inevitável do sistema social complexo que, quando surge, precisa ser inteligentemente aproveitado para seu próprio benefício. Muito longe de se entrave, é condição necessária para a viabilidade e vitalidade do sistema.

A atitude afetiva do professor pode ser chave para que a flexibilidade sugerida por Capra tenha espaço nas relações estabelecidas na EaD e se consiga chegar a bom termo nas questões que envolvam conflitos. Para Morin, o amor, ainda que não impeça a existência de conflitos, opera como compensação a estes, equilibrando o sistema complexo. No sétimo dos seus “dez preceitos do complexo social”, afirma:

As forças de antagonismo e dissociação, que operam na sociedade, são compensadas por forças de amor no coração da sociedade civil (mãe-filho, família, esposos, amantes, amor patriótico) e por amizades e simpatias. As forças do amor nunca conseguiram reduzir os antagonismos. (MORIN, 2012b, p.198)

Ainda que não sejam capazes de eliminar o conflito, as forças do amor são seu contraponto essencial. Se tomamos como certa a perspectiva complexa, as forças antagônicas são necessárias para a manutenção do sistema. Sempre haverá conflito, devido à tendência entrópica do sistema, mas sempre será possível solucionar o conflito impondo a ele a força oposta da afetividade. Para Piletti, inspirado no trabalho de Carl Rogers, um dos principais nomes da educação humanista, “autenticidade, apreço, aceitação, confiança e compreensão empática constituem atitudes essenciais para o professor que pretenda promover a aprendizagem com liberdade” (PILETTI, 2013, p.72). É justamente essa constatação que podemos extrair das narrativas analisadas. Quanto mais apreço e compreensão o aluno encontra, mais se envolve e mais retribui. As histórias de engajamento e de busca por aperfeiçoamento como profissionais em formação inicial contadas pelos alunos EaD têm, na maioria das vezes, relação direta com uma atitude afetiva ou empática dos professores.

Infelizmente, porém, nem sempre expressar afetividade é tarefa fácil. Freire defende que há uma tradição instituída no ambiente acadêmico que associa a “eficiência” docente com um afastamento emocional. O professor carinhoso não ensina, segundo essa falsa premissa. Para o educador, é “preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”. É preciso ter a “coragem de querer bem”. Demonstrar com fatos que “a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la” (FREIRE, 2011c, p. 138). Trata-se de um exercício que o professor precisa realizar, como qualquer habilidade que precisa ser aprendida. No desenvolvimento dessa habilidade, precisa considerar vários aspectos, como sua responsabilidade sobre tudo o que diz e escreve para os alunos por meio das ferramentas que utiliza na EaD, e especialmente a forma como escreve. Como vimos, a comunicação pode sofrer determinadas interferências passíveis a gerar conflitos, por isso, a necessidade de exatidão na expressão, que precisa saber mesclar doçura e autoridade.

Não deve haver dúvidas de que o estudante também precisa se adaptar à forma de se comunicar no ambiente virtual de aprendizagem e que tem ele também sua parcela de responsabilidade na comunicação que se estabelece. Por outro lado, como indica Freire, o professor precisa se fazer responsável pelo papel que ocupa na estrutura da sala de aula, seja ela presencial ou digital. Nesse sentido, o apoio do pensamento de Lévinas é importante.

Também dedicado a discutir conflito e reconhecimento afetivo, o filósofo se volta para o respeito mútuo e para a reciprocidade. Cabe, porém, chamar atenção a uma pequena, mas fundamental diferença entre seu pensamento e o de Honneth. Enquanto neste, há uma ênfase na luta, no sentido de que é preciso haver uma ofensa para que o ofendido reaja, requeira, exija, lute e finalmente seja reconhecido, em Lévinas o destaque é para o exemplo. Em lugar de exigir reconhecimento, o sujeito deve antes perceber e respeitar a subjetividade do outro, dar esse primeiro passo, o que usualmente garantirá uma ação recíproca. A luta, assim, fica em segundo plano. No cerne da questão, está o movimento de um reconhecimento de fora para dentro em Honneth, enquanto no pensamento de Lévinas subjaz um reconhecimento de dentro para fora.

A breve narrativa abaixo ilustra essa relação. Trata-se de um e-mail que recebi de um aluno à época em que coordenei o Curso de Espanhol EaD da UFSM, pleno de reconhecimento e gratidão a uma de suas professoras.

Caro profesor Marcus, en primer lugar, disculpe por enviar un mensaje para tu e-mail personal, pero eso es un elogio que tengo que hacer sobre los incentivos que he recibido de la profesora Eleonora. Ella, insistentemente, me motiva a escribir sobre mis reflexiones, incluso en los periódicos de nuestra ciudad. ¡Ella es simplemente estupenda! Como coordinador de esta carrera, creo que el *feedback* de un alumno es siempre bueno. Por favor, no la dejes saber de mi mensaje.

Disculpe por los errores.

Grato por tu atención una vez más.

Gran abrazo.<sup>11</sup>

A partir dessa, como de outras narrativas, podemos pensar com Lévinas que o professor precisa dar o exemplo, reconhecendo e respeitando a subjetividade do aluno. Isso em si é um ato de amor, de reconhecimento afetivo. Ao agir dessa maneira, o professor cria as condições necessárias para ser ele mesmo também reconhecido em sua alteridade. Do ponto de vista da complexidade, entra aqui em ação o princípio da circularidade ou do anel recursivo, em que “os efeitos retroagem sobre as causas e as alimentam” (MARIOTTI, 2010, p. 140).

Esse reconhecimento, porém, não é mecânico, automático, pois está além da simpatia. Ele precisa ser construído com base no estabelecimento de um diálogo, da abertura de canais de comunicação. Já no capítulo anterior, citei Santos, que trata da importância do diálogo na EaD. Para ela, o diálogo é base na construção do afeto que, efetivamente, se estabelece na Educação a Distância:

Além do respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam, [...] o educador na educação a distância deve promover o afeto, de tal modo que este faria o educando se sentir fazendo parte do processo dialógico e assim favoreceria a disponibilidade para a cooperação. (SANTOS, 2013, p, 119)

---

<sup>11</sup>Caro professor Marcus, em primeiro lugar, desculpe por enviar uma mensagem para teu e-mail pessoal, mas isso é um elogio que tenho que fazer sobre os incentivos que recebi da professora Eleonora. Ela, insistentemente, motiva-me a escrever sobre minhas reflexões, inclusive nos jornais de nossa cidade. Ela é simplesmente estupenda! Como coordenador deste curso, creio que o feedback de um aluno é sempre bom. Por favor, não a deixes saber de minha mensagem.  
Desculpe pelos erros.  
Grato por tua atenção uma vez mais.  
Grande abraço!

Feenberg é outro autor que discute a importância do estabelecimento de diálogo entre professor e estudante na educação mediada por tecnologias digitais para que se possa construir um processo de aprendizagem significativo. Para defender a possibilidade de relação dialógica em uma educação nesses moldes, começa por criticar o ponto de vista de Platão sobre a necessidade do encontro face a face para o estabelecimento do diálogo. Para Feenberg, essa é “uma visão falha”. Ele entende que as tecnologias digitais como se apresentam hoje cumprem o papel de estabelecer espaços dialógicos significativos, desde que sejam bem utilizadas por um professor que as domine convenientemente. Enquanto para Platão, “a tecnologia da escrita tem o poder de destruir o relacionamento que deve unir professor e estudante”, para Feenberg, a interação escrita, como a dos fóruns, pode ser mantida por longo tempo e, assim, permite um aprofundamento, tanto do conhecimento como da relação interpessoal, que a conversa verbalizada em dado momento não alcança, pois pode “se tornar parcial”, incompleta (FEENBERG, 2010a, p. 184). Em sua defesa da existência de efetividade no diálogo escrito na internet, afirma Feenberg:

Platão se queixava de a escrita não poder reproduzir ao vivo a experiência real da interação humana. Em contrapartida, nós temos agora uma experiência rica do diálogo escrito *on-line*. E nós descobrimos, nesse contexto, que a escrita não é apenas um substituto pobre para o discurso e a presença física, mas outro meio fundamental com suas próprias propriedades e poderes. Não é impessoal, como se supõe, às vezes. Nós sabemos nos apresentar às pessoas através da correspondência escrita. Não é mais difícil escrever sobre ideias do que falar sobre elas; a maioria das pessoas pode formular ideias difíceis com muito mais facilidade nos formulários da escrita *on-line* do que no discurso diante de uma audiência. (FEENBERG, 2010a, p. 193)

Para Feenberg, afirmar que a educação mediada por tecnologias é fria e impessoal não passa de um “preconceito humanístico contra o computador”, semelhante ao que Platão alimentava com relação à escrita (FEENBERG, 2010a, p. 184). Ao analisarmos as narrativas que compõem este trabalho à luz dos estudos desses pesquisadores, fica claro que as relações entre professores e estudantes que se estabelecem na EaD não precisam ter absolutamente nada de distantes. Constrói-se diálogo da mesma maneira como se constroem relações afetivas.

Conforme procurei deixar claro ainda no capítulo de análise, entretanto, essa afetividade em momento nenhum pode dar espaço para a permissividade. O professor-formador e o professor-tutor têm seus papéis a cumprir, assim como o professor em formação tem suas responsabilidades. De acordo com Freire, o professor deve exercitar a afetividade sempre lembrando que está numa posição de responsabilidade e de autoridade, a qual jamais deve ser confundida com autoritarismo. Almeida caminha no mesmo sentido:

A escola ainda não descobriu que a mudança deve ocorrer não no tipo de relação – aliás a única que deve prevalecer é a original (professor-aluno) -, mas na atuação do professor, assumida como a de um observador, intérprete perspicaz, capaz de identificar os entraves que se estabelecem entre o par professor-aluno, para melhor saber lidar com a teia das relações que se criam na apropriação do conhecimento. (ALMEIDA, 2010, p.107)

Um exemplo significativo desse perfil de professor encontramos na narrativa da professora Vítula, quando conta das vezes em que recebeu mensagens desagradáveis ou desrespeitosas de seus alunos. Trata-se de uma narrativa muito semelhante à da professora Mera, reproduzida no capítulo anterior. Diante de uma ação de desrespeito, a reação de Vítula é a seguinte:

[...] tem que ter muita paciência, senão, tu perde o aluno. E, às vezes, a gente não tem tanta paciência. Então, como o a distância permite que a gente dê uma refrescada na cabeça para responder uma mensagem escrita, por exemplo, para não ser imediata no momento da tua leitura, eu espero uma noite. Eu deito a cabeça no travesseiro. Aí, no outro dia, eu gosto de pela manhã preparar meu chimarrão, me sentar na frente do computador e ver tudo o que rolou nas últimas horas, enquanto eu dormia ou fazia outras coisas. Daí, ali, de repente, quando dá uma luz, a gente encontra uma forma de... de retornar, responder aquela pergunta, mas ao mesmo tempo lançar outro desafio [...] É poder mostrar sempre para a pessoa que estamos aqui desenvolvendo um trabalho e estamos buscando um desenvolvimento dela, na medida do possível.[...] Então, se a educação a distância permite a gente fazer essas reflexões, trabalhar a distância permite que a gente tenha tempo para refletir, dar um retorno ao aluno dentro de 12, 24 horas, acho que a gente tem que aproveitar isso, porque a gente às vezes lê uma mensagem e fica “p” da vida.

Aqui, portanto, um exemplo de prática pedagógica em que a professora consegue fazer valer sua autoridade eximindo-se do autoritarismo. Assim como o diálogo, a reflexão constante e paciente leva a um aperfeiçoamento das inter-

relações humanas gestadas na EaD. A escolha sábia e equilibrada das palavras ao dirigir-se a um aluno, além de ser preventivo do conflito, pode ser uma ferramenta inteligente para envolvê-lo no processo de aprendizagem e permitir-lhe reconhecer no professor as qualidades afetivas exemplares que podem influenciar, inclusive, sua maneira de se portar diante do grupo, se partimos das observações de Lévinas. Essa atitude pode alimentar o sistema complexo com renovadas energias, que manterão em alta a integridade do grupo, seus bons resultados e, ainda, retardarão possíveis conflitos.

Observados os principais acoplamentos entre conflito, reconhecimento e sistema complexo, passo, na próxima seção, a discutir alguns outros aspectos que podem permitir ao professor EaD ter uma visão mais ampla da ação das forças complexas presentes no sistema que está sob sua responsabilidade.

### **Acoplamentos estendidos**

Como último de meus objetivos específicos, ainda no início desta caminhada pelo labirinto, propus: “Estabelecer linhas de aproximação reflexiva entre a Teoria do Reconhecimento e a Teoria do Pensamento Complexo, de tal modo que se complementem e ampliem a compreensão do processo de aprendizagem e de formação inicial docente em Educação a Distância”. Na verdade, minha pesquisa aponta que Morin deu o primeiro passo para essa aproximação teórica quando, em 2004, entregou ao público o sexto e último volume de seu Método, intitulado Ética. Nessa obra, o filósofo busca “pensar a relação entre conhecimento e ética, ciência e ética, política e ética, economia e ética”, a partir da perspectiva de que a ética “não pode escapar dos problemas da complexidade” (MORIN, 2011d, p. 15).

Para construir seu pensamento ético complexo, Morin apoia-se em vários outros pensadores e em dado momento lança mão da perspectiva de Hegel sobre a necessidade do reconhecimento do outro como uma forma de religação entre os seres humanos. Explica Morin:

A ética para o outro deve compreender a necessidade fundamental para cada sujeito humano de ser reconhecido, no sentido hegeliano do termo, ou seja, reconhecido como sujeito humano por um outro sujeito humano. Hegel formulou essa necessidade ética de reconhecimento mútuo entre duas consciências. “A consciência de si alcança a sua satisfação somente numa outra consciência de si.” (MORIN, 2011d, p. 105)

Morin, contudo, não aprofunda essa ideia. Por outro lado, conforme já discuti no capítulo em que tratei sobre a obra de Honneth, sua teoria da luta por reconhecimento tem suas bases no e ao mesmo atualiza o pensamento de Hegel. Nesse sentido, é natural concluir que avançar e aprofundar as relações entre a ética do reconhecimento do outro e o funcionamento do sistema complexo cumpre o papel de preencher essa lacuna deixada pelo filósofo francês em sua obra. Ao embasar-me em Honneth para fazê-lo, trago a teoria de Hegel revisitada e atualizada para o presente momento histórico, o que permite uma visão contemporânea e funcional de como um sistema complexo social, em especial o grupo analisado, constituído por professores universitários - formadores e tutores - e professores em formação inicial na modalidade EaD reagem quando expostos a atitudes afetivas ou quando envolvidos em conflitos, e qual é o resultado sistêmico dessa reação.

Adquirir essa visão pode ser importante para que professores que trabalham com Educação a Distância desenvolvam estratégias que promovam melhores relações interpessoais, o que pode resultar em mais energia no sistema e, portanto, melhores resultados. Entenda-se essa energia como intensificação da atividade, neste caso, pedagógica. Isso só será possível se o professor levar em conta que as condições iniciais são fundamentais para o bom desenvolvimento de um sistema. Ao preparar as melhores condições possíveis para o início do trabalho do grupo, é preciso observar não só conteúdos, ferramentas de mediação e métodos de ensino, mas sobretudo os cuidados com a forma como as relações entre si e os alunos irão se desenvolver. Isso deverá ser feito, especialmente, na forma como se dirigirá a esses alunos, utilizando-se sábia e conscientemente das ferramentas de comunicação para estabelecer relações significativas e sólidas de afetividade e cumplicidade.

Uma tal prática pode gerar o que Mariotti define como sinergia: “a integração de comportamentos. Sinergia é basicamente mutualidade, compartilhamento de mudanças em benefício do todo” (MARIOTTI, 1996, p.24). Para o autor:

Em termos práticos a sinergia é no início estimulada pela definição de metas, objetivos e valores a serem compartilhados. É também imprescindível que haja cooperação entre os componentes da equipe, e que a contribuição de cada um seja ao menos um pouco diferente da dos demais. É assim que se transforma uma soma de esforços (adição simples) em uma multiplicação de potenciais (adição sinérgica). (MARIOTTI, 1996, p.26)

Evidentemente, a sinergia não se resume a uma atitude afetiva para com os alunos, mas essa postura ou valor, como explica Mariotti, ao ser compartilhado na convivência com os estudantes é um dos fatores que previne a entropia sistêmica, impedindo que esse sistema venha a entrar em rendição sistêmica, ou seja, a se desintegrar. Apesar de todos os esforços que o professor possa fazer para criar as melhores condições iniciais, contudo, a tendência natural de qualquer sistema é, com o tempo, perder energia, transitando da ordem à desordem. Essa desordem ou instabilidade sistêmica pode apresentar-se sob a forma de conflitos.

Se consideramos os estudos sobre sinergia, porém, veremos que ela guarda espaço para a dissensão. Mesmo diferenças de opiniões, quando bem administradas, podem gerar sinergia. Segundo Mariotti, “a energia dos conflitos latentes do sistema-grupo ou do sistema-organização” pode ser redirecionada e passar “a servir ao aumento da criatividade e da produtividade” (MARIOTTI, 1996, p.26). Isso significa que quando um sistema começa a dissipar demasiada energia e a perder força, há uma tendência a desarmonias e ao conflito entre seus integrantes. Uma administração inteligente e uma resolução equilibrada do conflito pode gerar novas forças que realimentem o sistema e deem-lhe a oportunidade de se manter por mais tempo. Entra em atividade, assim, a força oposta à entropia, a sintropia ou, como prefere Morin, a neguentropia.

Em virtude da importância do conflito no sistema complexo, Mariotti chama atenção ao fato de que jamais as lutas internas nos grupos devem ser mascaradas ou ignoradas. Todo conflito deve ser enfrentado abertamente e inteligentemente resolvido, senão entre as partes em postura dialógica com o fito de alcançar a

almejada reconciliação, terá de ser por meio da mediação de um terceiro que tenha condições de reconduzir as relações para uma situação harmônica. Isso se dará sempre em um nível superior, ou seja, de tal forma que apesar do aparente desgaste, novas práticas, procedimentos e atitudes farão com que o sistema funcione ainda melhor. Para o autor:

Para quem observa só a superfície da cultura de um grupo ou organização (que é o modo como as coisas neles são feitas), o que é aparentemente um funcionamento harmônico pode, em muitos casos, ser o resultado da ocultação (repressão) de conflitos. Nesse tipo de grupo ou organização o trabalho gera uma energia autodestrutiva, onde o desperdício de tempo, energia e recursos é a regra. (MARIOTTI, 1996, p.27)

A situação descrita por Mariotti corresponde ao que Honneth chama de grupos socialmente patologizados, ou seja, grupos que se acomodam no conflito, apresentando grande tendência a dissociação e desintegração. Não querer enxergar o conflito é infinitamente pior que aceitá-lo como fenômeno natural de um sistema e tratar de solucioná-lo equilibradamente. Morin concorda que o conflito é natural e, mais que isso, importante para que haja inovação e evolução:

Num universo de pura ordem, não haveria inovação, criação, evolução. Não haveria existência viva nem humana. Do mesmo modo nenhuma existência seria possível na pura desordem, porque não haveria nenhum elemento de estabilidade para se instituir uma organização. (MORIN, 2007b, p. 89)

Capra também coloca em evidência as virtudes do desequilíbrio dos sistemas, chamando atenção ao fato de que é apenas pelo contínuo movimento entre desequilíbrio e reequilíbrio que um sistema consegue se tornar mais rico, belo e produtivo:

Nos sistemas vivos, a ordem proveniente do não equilíbrio é muito mais evidente, manifestando-se na riqueza, na diversidade e na beleza da vida em todo o nosso redor. Ao longo de todo mundo vivo, o caos é transformado em ordem. (CAPRA, 2006, p. 156)

Independentemente da importância do conflito como elemento de desequilíbrio do sistema, retomo a ideia de que, embora devam ser encarados como algo produtivo, eventos conflituosos se dão naturalmente e não precisam nem devem ser procurados ou provocados. Onde há uma reunião de pessoas, o conflito surge espontaneamente em algum momento, podendo afetar o sistema de forma mais ou menos intensa de acordo com a quantidade de implicados e as formas como se consegue levá-lo a termo. O professor, portanto, não deve estar preocupado com o conflito, mas deve estar preparado para quando surja. Nesse momento, precisará estar apto a negá-lo, não no sentido de anulá-lo, mas no sentido de impor-lhe a força oposta necessária para que se transforme em inovação e aprimoramento do sistema. O professor despreparado para esses eventos, corre o risco de patologizar o grupo, causando uma série de danos ao processo de aprendizagem, que vão desde a apatia até a evasão. A força de negação ao conflito é o reconhecimento afetivo e todas as suas implicações: paciência, desvelo, firmeza, equilíbrio, enfim, todas essas virtudes próprias do professor capaz de aceitar o professor em formação como um ser humano integral, seu igual em sua alteridade. A respeito dessa força de negação, Morin traz uma imagem particularmente poética para explicá-la:

Mefisto define-se no Fausto de Goethe como o “espírito que sempre nega”, mas a negação não é produzida pelo mal e não produz necessariamente o mal. A vida, como neguentropia, é negação da entropia utilizando esta para regenerar-se. A negação do que a nega faz parte da afirmação da vida. (MORIN, 2011c, p. 192)

A partir dessas constatações a respeito da dinâmica do sistema complexo que orbita em torno de reconhecimento e conflito, é possível que o professor que trabalha com Educação a Distância tenha condições de tornar-se mais consciente dos processos humanos, atinentes às relações interpessoais estabelecidas no grupo de professores e professores em formação. Ao tornar-se mais consciente, o professor tem melhores condições de manejar a dinâmica do grupo, de tal forma que mesmo em face dos conflitos os resultados sejam não só produtivos como prazerosos para todos. Ainda assim, é importante ter claro que por mais bem preparado que o professor esteja e por melhor que possa lidar com os conflitos que

naturalmente emergem no grupo, o princípio da imprevisibilidade está sempre presente. Em outras palavras, os resultados são tão variáveis como variável é a natureza humana. Nesse sentido, o professor deve fazer o seu melhor, criar condições para relações afetivas no grupo, atender aos conflitos com presteza e equilíbrio, mas ainda assim, deve aceitar a incerteza e estar disposto a trabalhar sem expectativas, pois seu trabalho não depende única e exclusivamente de si mesmo, mas da dinâmica de funcionamento de todo um grupo de pessoas, com suas particularidades, suas idiosincrasias. Capra aborda esse tema da seguinte maneira:

No ponto de bifurcação, a estrutura dissipativa também mostra uma sensibilidade extraordinária para pequenas flutuações no seu ambiente. Uma minúscula flutuação aleatória, frequentemente chamada de 'ruído', pode induzir a escolha do caminho. Uma vez que todos os sistemas vivos existem em meio ambientes que flutuam continuamente, e uma vez que nunca podemos saber que flutuação ocorrerá no ponto de bifurcação justamente no momento 'certo', nunca podemos predizer o futuro caminho que o sistema irá seguir. (CAPRA, 2006, p.157)

O ponto de bifurcação de que trata Capra é justamente aquele momento em que situações limites acontecem no sistema, podendo conduzi-lo a um ou outro fim. O conflito é um desses pontos de bifurcação. Por mais bem preparado que o professor esteja, qualquer mínimo "ruído", ou seja, qualquer atitude inesperada de um dos integrantes do grupo ou mesmo forças externas que possam agir sobre o sistema ocasionam resultados totalmente inesperados. Usando uma metáfora de Bateson, Capra ilustra isso de maneira bastante didática:

Chutar uma pedra e chutar um cão são duas histórias muito diferentes, como Gregory Bateson gostava de enfatizar. A pedra reagirá ao chute de acordo com uma cadeia linear de causa e efeito. Seu comportamento pode ser calculado aplicando-se a ele as leis básicas da mecânica newtoniana. O cão responderá com mudanças estruturais de acordo com sua própria natureza e com seu próprio padrão (não-linear) de organização. O comportamento resultante é, em geral, imprevisível. (CAPRA, 2006, p. 177)

Como seres humanos que somos, nosso comportamento é igualmente não-linear e a imprevisibilidade do sistema estriba justamente na imprevisibilidade de nossas reações. Concluo e sintetizo esta seção, então, retomando a ideia de que

construir um ambiente afetivo e harmonioso é tão importante para os bons resultados do grupo quanto a capacidade de lidar com os conflitos que certamente aparecerão em um ou outro momento, mas ainda que consiga desenvolver essas habilidades, o professor EaD precisa estar consciente de que, apesar de todos os seus bons esforços, resultados negativos são possíveis, pois no fim de tudo, é a imprevisibilidade humana que determina o ritmo do movimento dos sistemas complexos sociais.

### **Pausa e recomeço**

Comecei este trabalho utilizando-me da metáfora do labirinto. Não reclamo originalidade nisso. A tradição de associar a busca por respostas à trilha de um labirinto remonta à Antiguidade. Ao realizar essa opção estilística meu objetivo sempre foi modesto: apoiar-me na concretude do passo a passo de uma longa caminhada, com seus percalços e seus êxitos, para manter minha visão clara com relação aos processos sem descuidar do objetivo a ser alcançado. A metáfora, portanto, mais que um recurso de escrita, serviu-me de âncora diante das dificuldades da pesquisa e da escrita desta tese.

Chego ao final dela com pelo menos duas certezas. A primeira é a da inevitabilidade do conflito. Mesmo que professores e estudante na EaD estejam distantes, formam entre si um sistema complexo. Esse sistema, apesar de todas as suas peculiaridades, não foge às regras naturais que determinam o movimento de qualquer sistema complexo social. Nesse sentido, ainda que possa assumir diferentes formas, o conflito está presente. Não se deve temê-lo, mas aceitá-lo, abraçá-lo e com ele aprender para que nosso sistema se torne cada vez melhor e mais forte. Jamais se deve opor uma resistência raivosa ao conflito ou às pessoas que geram conflito dentro do sistema, ao contrário, a recondução do sistema para uma nova etapa de sua própria existência só é possível se à essa força entrópica opõe-se a força neguentrópica do amor. Conforme Santos:

O tratamento agressivo para com estas pessoas [conflitivas] só serve para elas constatarem a necessidade de aumentar o muro defensivo. O amor para com elas dissolve a resistência e a insensibilidade criadas como autodefesa, ao fortalecer o sentimento de serem amadas e reconhecidas, apesar das suas fraquezas humanas. A solidariedade não é um sentimento natural no homem, ela é aprendida através da convivência e da experiência de ser amado. O sentimento solidário passa necessariamente pelo sentimento amoroso. (SANTOS, 2003, p. 102)

É nesse ponto, portanto, que emerge a resposta àquela que foi a questão que deu origem a todas as demais e a toda a busca por respostas: há afetividade na EaD? Lembro que foi a negação dessa afetividade, explorada por um professor em um evento que assisti, que mobilizou minhas energias para esta pesquisa. Foi a condição inicial. A realidade indiscutível da afetividade na EaD é minha segunda certeza. Utilizando-me das palavras de Canepelle (2010), posso afirmar que “Estar perto não é físico. Estar longe também não. [...] Nossos caminhos serão feitos de altos e baixos. E no caminho entre eles, sempre seremos parceiros nas zonas intermediárias.” Assim acontece com professores e professores em formação que se relacionam no ambiente digital da Educação a Distância. Estou seguro de que meu trabalho deu conta de deixar claro que, embora assuma outras formas, a afetividade, o carinho, o amor fazem parte da EaD.

Assim, posso fazer coro ao pensamento de Fromm, quando diz que o amor é “a resposta para o problema da existência humana” (FROMM, 2000, p.9). Mesmo na EaD é o amor que pode fazer oposição ao conflito a ponto de transformar e aprimorar o sistema complexo. Como diria Freire, porém, expressar essa afetividade não é algo fácil. Isso precisa ser aprendido. Para Fromm (2009), o amor é aprendido por meio da experiência pessoal e para isso é necessário cumprir alguns requisitos: disciplina (prática constante e intensa), concentração (prestar atenção ao outro, ser sensível ao outro), paciência (não se desenvolve de uma hora para outra) e a suprema preocupação (dar uma importância extrema para desenvolver a maestria na arte de amar). Savater também aponta para a importância do aprendizado dessa arte:

Em algum lugar, Graham Greene diz que ‘ser humano também é um dever’. Referia-se provavelmente a atributos como a compaixão pelo próximo, a solidariedade ou a benevolência para com os outros, que costumam ser considerados características próprias das pessoas ‘muito humanas’, ou seja, aquelas que saboreiam ‘o leite da ternura humana’, conforme a bela

expressão shakespeariana. É um dever moral, segundo Graham Greene, chegar a ser humano desse modo. E, se é um dever, cabe inferir que não se trata de algo fatal ou necessário (não diríamos que morrer é um 'dever', uma vez que ocorre a todos nós): deve haver, pois, quem nem sequer pretenda ser humano, quem o tente mas não o consiga e quem triunfe nesse nobre empenho. É curioso esse uso do adjetivo 'humano', que transforma em objeto o que diríamos que é inevitável ponto de partida. Nascermos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo. E supõe-se que possamos fracassar na tentativa ou até recusar a oportunidade de tentá-lo! Lembremos que Píndaro, o grande poeta grego, recomendou enigmaticamente: 'Chega a ser o que és'. (SAVATER, 2012b, p. 23-24)

Ao aprender a amar e respeitar, percebendo seu aluno não como uma foto colada num perfil de um ambiente virtual de aprendizagem, mas como um ser humano real, igualmente imperfeito em sua alteridade, o professor da EaD pode dar passos importantes para tornar a dinâmica de sua sala de aula virtual um sucesso. Em seu livro sobre o afeto na prática pedagógica e na formação docente, Sabino traz uma bela imagem originária da tradição indígena xicrin: “[...] o aprendizado começa pelos olhos e pelos ouvidos, mas só se concretiza e se armazena no coração” (SABINO, 2012, p. 231). A autora trata o afeto como “uma presença silenciosa” e desenvolve uma análise longa e profunda com base na experiência de professores e usando como referência autores como Paulo Freire e António Nóvoa (ambos exaustivamente). Seu objetivo é dar voz ao afeto. Ela conclui a obra, que foca a escola e a sala de aula presencial, afirmando que “a afetividade na educação sai de vez do silêncio...” (SABINO, 2012, p. 231).

Talvez o presente estudo possa servir como um reforço para essa ideia. Assim como a afetividade começa a “fazer barulho” na modalidade presencial ela também precisa fazer-se ouvir na modalidade a distância. Aqui, pelo menos em parte, essa tarefa foi cumprida. O labirinto foi mapeado, cheguei ao seu centro, porém, para repetir as palavras de Campbell, “onde imaginávamos viajar para longe, iremos ter ao centro de nossa própria existência. E lá, quando pensávamos estar sós, estaremos na companhia do mundo todo” (CAMPBELL, 2012, p.131). Espero que o vaticínio do autor se cumpra. Que se feche o círculo e, ao chegar ao centro do labirinto, este trabalho possa encontrar companhia de outros que ampliem as implicações da afetividade na EaD. Quando se chega ao centro do labirinto, encontra-se algo de iluminação, mas como ocorreu com Teseu, dou-me conta de que este é apenas o início da caminhada.

## REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EaD-BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Curitiba: UNINTER, 2013.

ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante: un laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A. (Org.). *El Enseñante Es también una Persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Barcelona: Gedisa, 2000. p.23-32.

AGUIAR, Joaquim Alves de. *Espaços da Memória: Um Estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Edusp/Fapesp, 1998.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A Emoção na Sala de Aula*. Campinas: Papirus, 2010.

ANDRADE, Manoel de. *Poemas para a Liberdade* – Edição bilíngue. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Antologia*. Lisboa: Moraes Editores, 1975.

ANPED. *Magda Soares é a primeira educadora a receber o prêmio Almirante Álvaro Alberto*. 7 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/magda-soares-e-a-primeira-educadora-a-receber-o-premio-almirante-alvaro-alberto>>. Acesso em 10jun.2015.

ANTUNES, Celso. *Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Petrópolis: Vozes, 2010.

ANTUNES, Celso. *Professores fechados a novos métodos de ensino não têm futuro*. *Portal Educacional*. 2000. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0024.asp>>. Acesso em 25 set.2011.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARALO, Marta. *La Adquisición del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2011.

BARCELOS, Valdo. *Uma Educação nos Trópicos: contribuições da antropofagia cultural brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAUDRILLARD, Jean. *Tela Total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BELTRÁN, Miguel. Cinco vías de acceso a la realidad. In: GARCÍA FERRANDO, Manuel et al (Org.). *El Análisis de la Realidad Social: métodos y técnicas de investigación*. Madri: Alianza Editorial, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Para una Crítica de la Violencia y Otros Ensayos*. Barcelona: Editorial Taurus, 2001.

BERTALANFFY, Ludwig Von. *A Systems View of Man: Collected Essays*. Boulder: Westview Press, 1981.

BERTALANFFY, Ludwig Von. *Robots, Men and Minds: Psychology in the Modern World*. New York: George Braziller, 1967.

BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoría General de los Sistemas*. México-DF: Fondo de Cultura Económica, 1989.

BERTALANFFY, Ludwig Von. *The Organismic Psychology and Systems Theory*. Worcester: Clark University Press, 1968.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CAPES. Apresentação UAB. *Universidade Aberta do Brasil*. 2010. Disponível em: <<http://uab.pti.org.br/apresentacao.htm>>. Acesso em 12 set.2011.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de Maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, 2006a.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República, 2006b.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Escolar 2012*. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php?lang=>>>. Acesso em 24out.2014.

BRASIL. INEP. *Censo Escolar 2006*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 23 set.2011.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUSCAGLIA, Leo. *Vivendo, Amando e Aprendendo*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.

BUTLER, Judith. *Dar Cuenta de Sí Mismo*. Violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

CAMPBELL, Joseph. *O Herói de Mil Faces*. São Paulo: Editora Pensamento/Cultrix, 1995.

CAMPBELL, Joseph. *O Poder do Mito*. São Paulo: Palas Athena Editora, 2012.

CANEPPELE, Ismael. *Os Famosos e os Duendes da Morte*. São Paulo: Iluminuras, 2010.

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof. *As Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

CAPRA, Fritjof. *Sabedoria Incomum*. São Paulo, Editora Cultrix, 2009.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*, volume I. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. *Pedagogia Emocional: sentir para aprender*. São Paulo: Sá Editora, 2005.

CHISLENKO, Alexander. *Legacy Systems and Functional Cyborgization of Humans*. 1995. Disponível em: <<http://www.lucifer.com/~sasha/articles/Cyborgs.html>>. Acesso em 21.mai.2008.

CLARK, Andy. *Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies and the Future of Human Intelligence*. Nova York: Oxford, 2003.

COBO, Cristóbal; MORAVEC, John W. *Aprendizaje Invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996. p.105-131.

CORMIER, Dave. Rhizomatic Education: community as curriculum. *Innovate 4*, Junho/Julho de 2008.

COSTA, Maria Cristina Silva. Intersubjetividade e historicidade: contribuições da moderna hermenêutica à pesquisa etnográfica. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [online]. 2002, vol.10, n.3, pp. 372-382.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma Agenda para Jovens Pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2002, p. 139-153.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROSSLEY, M. Narrative Analysis. In: LYONS, E.; COYLE, A. *Analyzing Qualitative Data in Psychology*. London: Sage, 2007. p.131-144.

DALBOSCO, Claudio. *Formação Humana da Vontade e Educação do Amor Próprio: profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau*. Passo Fundo: UPF, no prelo.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEMO, Pedro. *Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2011, vol.16, n.47, pp. 409-426.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2010, vol.15, n.43, pp. 148-161.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. *Educação a Distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2010.

ECO, Umberto. *Da Árvore ao Labirinto – estudos históricos sobre o signo e a significação*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FARIA, Elaine Turk. Mediação e Interação no Ensino Superior. In: ENRICONE, Delcia (org.) *A Docência na Educação Superior – sete olhares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 81-93.

FEENBERG, Andrew. A Fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via *Web*? In: NEDER, Ricardo T. *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. \_ série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CCTS - *Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade*. Vol. 1. Número 3. 2010a, p. 182-199.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, Ricardo T. *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. \_ série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CCTS - *Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade*. Vol. 1. Número 3. 2010b, p. 39-51.

FEENBERG, Andrew. Teoria Crítica da Tecnologia: um panorama. In: NEDER, Ricardo T. *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. \_ série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CCTS - *Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade*. Vol. 1. Número 3. 2010c, p. 128-144.

FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRY, Luc. *Do Amor: uma filosofia para o século XXI*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, Hugo Antonio. Tecendo considerações acerca da educação a distância e seus paradigmas. In: MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; FONTANA, Hugo Antonio (orgs). *Educação a Distância: por que ainda uma interrogação?* Jundiaí: Paco Editorial, 2013. P. 11-26.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem; FIALHO, Vanessa Ribas. Ferramentas de autoria para professores (FAPs): entre batatas quentes e outras delícias. In: Marcus Fontana; Vanessa Fialho; Amarildo Luiz Trevisan. (Org.). *Línguas na EAD: construção coletiva*. 1ed.Santa Cruz: EDUNISC, 2013, v. 1, p. 88-103.

FORQUIN, J. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FROMM, Erich. *A Arte de Amar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FROMM, Erich. *La Revolución de la Esperanza. Hacia una tecnología humanizada*. Ed. Fondo de Cultura Económica: Ciudad de México, 1970.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Estudos Culturais. In: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 315-344.

GARDNER, Howard; DAVIS, Katie. *La Generación APP*. Buenos Aires: Paidós, 2014.

GARMEZY, Norman. Competence and adaptation in adult schizophrenic patients and children at risk. In Dean, S. R. (Ed.), *Schizophrenia: The first ten dean award lectures*. New York: MSS Information Corp., 1973, p. 163–204.

GARMEZY, Norman. Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, v. 34, 1991, p. 416–430.

GIBBS, Graham. *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Adriana. Entrejóvenes, suplement de papers de joventut. *Volum*, 106, 26-27, 2008.

GIL, Adriana; FELIU, Joel; RIVERO, Isabel; GIL, Eva Patrícia (2003). *¿Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación o Nuevas Tecnologías de Relación? Niños, jóvenes y cultura digital*[on-line]. UOC. Disponível em: <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html>. Acesso em: 25mar.2015.

GOMES, A. F. ; SÁ, C. G. de ; FIALHO, V. R. Podcast: Uma opção didática para o Ensino de E/LE. In: 5º Congresso Nacional de Ambientes Hipermedia para Aprendizagem, 2011, Pelotas. *AmbientesHipermediapara Aprendizagem*, 2011.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HARAWAY, Donna. A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, 1991, p.149-181.

HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2011.

HONNETH, Axel. O eu no nós: reconhecimentocomo força motriz de grupos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, n. 33, mai./ago. 2013, p. 56-80

HONNETH, Axel. Observações sobre a Reificação. *Civitas*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, jan.-abr. 2008, p. 68-79.

HONNETH, Axel. *Reificación: un estudio en la teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Katz, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2005.

ISAIA, S. M. A. et al. Ciclos de Vida Profissional Docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, C. (Org.). *Reflexões sobre Políticas Educativas*. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005. p. 35-44.

JAPIASSU, Hilton. *O Mal-Estar nas Ciências Humanas*. Disponível em: <http://www.sinergia-spe.net/editoraeletronica/autor/069/06900200.htm>. Acesso em 13ago.2014.

JOHNSON, Steven. *Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

JUAN LÁZARO, O. Aprender Español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje. In: Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. *Vademécum para la Formación de Profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 1087-1106.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Campinas: Papirus, 2012.

KHAN, Salman. *Um Mundo, uma Escola: a educação reinventada*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

KINCHELOE, Joe L. On to the Next Level: continuing the conceptualization of the Bricolage. *Qualitative Inquiry*, v.11, n.3, p.323-350, 2005.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.

KRONBERGER, Nicole; WAGNER, Wolfgang. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do Saber*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFFA, Vilson José. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópio*. São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LEFFA, Vilson José. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, p. 27-49, 2006.

LEFFA, Vilson José. Se Mudo o Mundo Muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio* (UNISINOS), v. 7, p. 24-29, 2009.

LEFFA, Vilson José; FREIRE, Maximina M. Educação sem Distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 13-38.

LEFFA, Vilson José; HEEMANN, Christiane. Decálogo do Professor de EaD. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. (Orgs.). *Espaço para Reflexão sobre Ensino de Línguas*. Maringá: Eduem, 2014, p. 19-37.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LITTO, Fredric. FredricLitto critica postura da USP em relação à EAD. *Folha Dirigida – Educação a Distância*. 2009. Disponível em: <<http://ead.folhadirigida.com.br/?p=906>>. Acesso em 29 set.2011.

LORENZ, Edward. *La Esenciadel Caos*. Madrid: Editorial Debate, 1995.

LUHMANN, Niklas. *Introdução à Teoria dos Sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; NOGUEIRA, Vanessa dos Santos; CECHIN, Andrea Forgiarini. Inquietações e desafios a partir do Curso de Pedagogia, licenciatura, EaD. In: MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; FONTANA, Hugo Antonio (orgs). *Educação a Distância: por que ainda uma interrogação?* Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 87-113.

MANDELBROT, Benoît. *La Geometría Fractal de la Naturaleza*. Barcelona: Tusquets Editores, 1997.

MARIOTTI, H. *Sinergia, criatividade e complexidade*. Thot, São Paulo, n. 63, outubro de 1996, p. 21-28.

MARIOTTI, Humberto. *Pensamento Complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

MATTAR, João. *Guia de Educação a Distância*. São Paulo: Cengage Learning: 2011.

MATTAR, João. McEaD: educação & fast-food. In: BOTTENTUIT JR., João Batista; COUTINHO, Clara Pereira (Org.). *Educação On-line: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações*. Curitiba: CRV, 2012a, p. 189-202.

MATTAR, João. *Tutoria e Interação em Educação a Distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012b.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena Editora, 2007.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *De Máquinas y Seres Vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1998.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena Editora, 2011.

MCLUHAN, Marshall. *A Galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora da USP, 1972.

MEJÍA NAVARRETE, J. Sobre la investigación cualitativa: nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*. Ano VIII, n° 13, pp. 277-299. Lima: UNMSM / IIHS, 2004.

MITCHELL, William. e-topia: Tecnologias de Informação e Comunicação e a Transformação da Vida Urbana. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. *A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. p. 337-345.

MONTANELLI, Indro. *Historia de los Griegos*. Barcelona: Editorial Planeta S. A., 2009.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papyrus, 2005.

MORÁN, José Manuel. A educação a distância como opção estratégica. *Educação Humanista Inovadora*. 2011. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/estrategica.html>>. Acesso em 15 set. 2011.

MORÁN, José Manuel. Tendências da Educação Online no Brasil. In: RICARDO, Eleonora Jorge (org.). *Educação Corporativa e Educação a Distância*. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA J. M. (org.). *Para Navegar no Século XXI*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez Editora, 2007a.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, Edgar. *Meus Filósofos*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MORIN, Edgar. O Complexus, aquilo que é tecido em conjunto. In: BENKIRANE, Réda. *A Complexidade – Vertigens e Promessas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. p. 17-32.

MORIN, Edgar. *O Método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. *O Método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, Edgar. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2012a.

MORIN, Edgar. *O Método 4: as ideias*. Porto Alegre: Sulina, 2011c.

MORIN, Edgar. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

MORIN, Edgar. *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2011d.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2011e.

MORIN, Edgar. MOIGNE, Jean Louis Le. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NEDER, Ricardo T. Apresentação. In: NEDER, Ricardo T. (Org.) Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CCTS - *Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade*. Vol. 1. Número 3. 2010, p. 182-199.

NICOLELIS, Miguel. *Muito além do nosso Eu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NOVAES, Henrique T.; DIAS, Rafael. Contribuições ao Marco Analítico-Conceitual da Tecnologia Social. In: DAGNINO, Renato; BAGATTOLLI, Carolina et al. *Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas: IG/UNICAMP, 2009. P. 17-54.

NÓVOA, António. O Passado e o Presente dos Professores. In: Nóvoa, A (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para um Velho Problema. Palestra de abertura do *III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores* (Águas de São Pedro, 22 de maio de 1994).

NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

O'SHEA, Donal. *A Solução de Poincaré*. Rio de Janeiro: Record, 2009

OLIVEIRA, Jorge Leite de. *Texto Acadêmico*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. *A Escola da Ponte sob Múltiplos Olhares: palavras de educadores, alunos e pais*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. História do Material Didático de Língua Inglesa no Brasil. In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira de. Modelo Fractal de Aquisição de Línguas. In: BRUNO, Fátima Cabral (Org.) *Reflexão e Prática em Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PASSEGGI, Maria C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. *III Conferência de Pesquisa Sociocultural*. 2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>>. Acesso: 13mar. 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Educação na Era Digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PILETTI, Nelson. *Aprendizagem: teoria e prática*. São Paulo, Contexto, 2013.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In:POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GOURLX, Lionel-H.; LAPEPIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque Escrever É Fazer História* – revelações, subversões, superações. Campinas: Editora Alínea, 2005. p.47-62.

PRENSKY, Marc. *“Não me Atrapalhe, Mãe – Eu Estou Aprendendo!”*. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

PRENSKY, Marc. *Enseñar Nativos Digitales*. Madrid: SM Ediciones, 2011.

PRIGOGINE, Ilya. *Las Leyes del Caos*. Barcelona: Editorial Crítica, 1999.

PROJETO GENTE. Disponível em: <<http://gente.rioeduca.net/default.htm>>. Acesso em: 31ago.2015.

RAMOS, Daniela Karine. *Cursos On-line: planejamento e organização*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques. A Agressividade no Cotidiano Escolar. In: RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine Turk. *Aprender e Ensinar: diferentes olhares e práticas*. Porto Alegre : PUCRS, 2011

REYNAUD, Maria João. Sophia: na luz branca da escrita. In: Conselho Científico da FLUP. *Estudos em Homenagem a Sophia de Mello BreynerAndresen*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005.

RODRÍGUEZ, Dario; ARNOLD, Marcelo. *Sociedad y Teoría de Sistemas*. Texas: Editorial Universitaria, 2003.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RÜDIGER, Francisco. *As Teorias da Cibercultura* – perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SABINO, Simone. *O Afeto na Prática Pedagógica e na Formação Docente: uma presença silenciosa*. São Paulo: Paulina, 2012.

SANTOS, Akiko. *Didática sob a Ótica do Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La Universidad en el Siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural Editores: La Paz, 2007.

SANTOS, Vanice dos. *Ágora Digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SAVATER, Fernando. *Ética para meu Filho*. São Paulo: Planeta, 2012a.

SAVATER, Fernando. *O Valor de Educar*. São Paulo: Planeta, 2012b.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa Biográfica e Entrevista Narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012.

SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Robson Santos da. *Moodle para Autores e Tutores*. São Paulo: Novatec, 2010.

STEINBERG, Shirley R. Critical Cultural Studies Research: bricolage in action. In: TOBIN, Kenneth; KINCHELOE, Joe L. (Eds.). *Doing Educational Research: a handbook*. Boston: Sense Publishers, 2006.

UEE-SP. Resolução Consensual sobre Educação a Distância. *Educação a Distância e Movimento Estudantil*. 2009. Disponível em: <<http://educalivre.wordpress.com/2009/06/16/uee-sp-aprova-resolucao-consensual-sobre-ead/>>. Acesso em 04 out.2011.

VEEN, Win; VRAKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VETROMILLE-CASTRO, R. (Org.) ; HEEMANN, C. (Org.) ; FIALHO, V. R. (Org.) . *Aprendizagem de Línguas - a presença na ausência: CALL, Atividade e Complexidade*. 1. ed. Pelotas: Educat, 2012. v. 1.

WARSCHAUER, Mark. *Tecnologia e Inclusão Social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. *Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2011.

WERNER, Emmy E. *Vulnerable but Invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill, 1989.

WERNER, Emmy E.; BIERMAN, Jessie M.; FRENCH, Fern E. *The Children of Kauai : a longitudinal study from the prenatal period to age ten*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1971.

WIENER, Norbert. *Cibernética e Sociedade: o uso humano de seres humanos*. São Paulo: Cultrix, 1993.

WIENER, Norbert. *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge: MIT Press, 1965.

WIGGERSHAUS, Rolf. *The Frankfurt School: its history, theories and political significance*. Cambridge: MIT Press, 1995.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ZIMERMAN, David. *Os Quatro Vínculos: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZUIN, Antônio A. S. *Violência e Tabu entre Professores e Alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2012.