



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

NILCÉA ELIAS RODRIGUES MOREIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ENCONTROS,
AFETOS/AFECÇÕES**

VITÓRIA

2020



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

NILCÉA ELIAS RODRIGUES MOREIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ENCONTROS,
AFETOS/AFECÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho

VITÓRIA
2020

NILCÉA ELIAS RODRIGUES MOREIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ENCONTROS,
AFETOS/AFECÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Aprovado em: _____ de _____ de 2020.

COMISSÃO AVALIADORA:

Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Profa. Dra. Jaqueline Magalhães Brum
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientadora

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro

Profa. Dra. Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito
Membro

Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes
Universidade Federal de Viçosa
Membro

Prof. Dr. Silvio Donizette de Oliveira Gallo
Universidade Estadual de Campinas
Membro

A Deus, autor da vida. A Ele, o mérito deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força de vida.

À minha querida professora orientadora, Janete Magalhães Carvalho, pela oportunidade de partilhas, composições e aprendizagens inventivas. No espaço deste texto, não cabe a gratidão, reconhecimento e admiração que tenho por você.

À minha querida professora coorientadora, Jaqueline Magalhães Brum, pelo companheirismo, competência, dedicação e composições que ultrapassam o viés acadêmico. Gratidão, gratidão!!!

Aos professores que compuseram a banca examinadora: Regina Helena Silva Simões, pela competência, dedicação e carinho, com quem tenho o privilégio de compor desde a graduação; Carlos Eduardo Ferraço, pela grupalidade, partilha e contribuições em percursos desde o mestrado; Eduardo Simonini Lopes, pelo aceite, pelas valiosas contribuições na qualificação do texto e pelo modo sempre prestativo e atencioso nas conversas tecidas nessa trajetória; ao professor Silvio Donizette de Oliveira Gallo, pela aceitação do convite, pelas preciosas contribuições com a escrita, pela atenção, dedicação e acolhida.

À Coordenação da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), especialmente ao professor Júlio Francelino Ferreira Filho e à professora Maria José Rodrigues, pela enorme contribuição no período de produção de dados. A Pedro Passamani, pela competência e prestatividade. A participação de vocês foi imprescindível nesta composição.

Ao(À)s gestore(a)s, professora(e)s, tutora(e)s, coordenadora(e)s e cursistas dos polos Universidade Aberta do Brasil (UAB) que participaram das redes de conversa... Muita potência envolvida!!

A Juliana Paoliello, pela amizade, companheirismo e múltiplas aprendizagens.

Ao grupo de pesquisa COM-Versações pelas redes de conversa e aprendizagem que, de modo intenso, afetaram esta produção.

Ao Rayner, pelo lindo trabalho realizado na mediação e cuidado na abertura das salas virtuais para qualificação e defesa da Tese.

À(ao)s amiga(o)s e colegas da Turma 14 do Doutorado em Educação da Ufes, pela grupalidade e ajuda mútua.

Ao meu marido, Paulo Romeu, e às minhas filhas, Luiza e Livia, pela paciência e amor com que acolheram minhas ausências em longas jornadas de estudo. Amo vocês!

Ao meu pai, Oseias, e à minha mãe, Margarida, pelo incentivo, pela força, pelas preces e cuidado. Vocês me inspiram!

À minha irmã Nilzangela e ao meu cunhado João, pela parceria e grande ajuda. Vocês moram em meu coração!

A Josimar, Lucinha, Vitória e Henrique, irmão, cunhada e sobrinhos queridos, pelo incentivo e força.

À equipe da Secretaria de Educação do município da Serra (ES), pela liberação para a realização da pesquisa. À Gerência de Educação Especial da Secretaria de Educação da Serra: Ana Selma, Alessandra, Alinne, Anadir, Elizete, Helen, Karoline, Lilian, Mara Rúbia (gerente), muita gratidão pelas aprendizagens múltiplas!

Também agradeço pela grupalidade tecida e aprendizagens experienciadas com a(o)s colegas e amiga(o)s das Subsecretarias Pedagógica e Administrativa, de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Formação de professores, de Fluxos e Estatísticas, Gerência de Tecnologias Educacionais e todas as outras que, de um modo ou de outro, contribuíram comigo para que este percurso se fizesse.

À Direção do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Maria Amélia da Conceição Rosa, professora Márcia, e a toda a equipe de professoras e pedagoga(o)s, que também são parte desta caminhada.

À secretária, Adriana Sperandio, subsecretárias Janine e Carminha, e a toda(o)s a(o)s gerentes e coordenadora(e)s da Secretaria de Educação de Vitória (ES), pelas oportunidades de partilha e atuação na área de educação a distância, modalidade que está no cerne deste trabalho.

À Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação da Secretaria de Educação de Vitória: Truman (Gerente), Vasti, Delúzia, Vasty, Ariane, Heloíza, Eunir, Sarita, Noélia, Fábio, Simone, Maristela, Marcela, Marthina e Fabíola. Gratidão sem fim!

À equipe do Polo UAB em Vitória: Rosane e Adonel, pelas aprendizagens e partilhas.

À equipe da FESVV: Sandra Raimundo, Maria Nilcéia, Gelson, Raphael.

A Edileuza, Rosane, Fabrícia, Elenice, Leda, Branca, Sandra, Rejane, Célia, Hociene, Dalira, Luciana, Jannaina, Verônica, Olivia, Maria Helena, Zilmara, Ricardo, Silea, Alixandra pela amizade fraterna.

A Joelma, pela amizade, dedicação e competência na revisão deste texto.

À comunidade de fé IBBC Igreja Batista em Balneário de Carapebus, pela força, preces e incentivo.

RESUMO

Este estudo trata dos efeitos que emergem dos encontros experienciados nos percursos formativos de professora(e)s na modalidade a distância, na dimensão da relação entre afetos/afecções e aprendizagens. Problematisa as experiências aprendentes, criativas e inventivas que ocorrem em ambientes de formação a distância de professores ofertadas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), discorrendo sobre esta como política pública de formação de professora(e)s brasileira(o)s, especificamente, no que diz respeito à oferta do “Curso de Especialização no Ensino de Matemática para o Ensino Médio: Matemática na Prática”, ofertado pela Secretaria de Educação a Distância da Ufes. Tem a cartografia como inspiração metodológica, apostando em redes de conversações cujos registros foram produzidos no desenrolar das conversas, engendrando-as com a problemática da investigação. Utiliza alguns conceitos criados e/ou deslocados por Deleuze e Deleuze e Guattari, os quais ajudaram a pensar a formação docente a distância como espaço de criação e de aprendizagens agenciadas pelo afeto. A tese é de que, nos ambientes de formação docente online, a aprendizagem se dá pelo encontro, pelo afeto, e não apenas pela prescrição, pelo engessamento e pelo *template*. É pelo afeto que as intensidades de forças se movem e se constituem. A partir das composições observadas no âmbito do curso “Especialização Matemática na Prática” e dos conceitos de ritornelo, noções comuns (inteligência coletiva, trabalho imaterial e bem comum), afetos-afecções, formação inventiva e, sobretudo, com a noção de rede de conversações de Carvalho, emerge o conceito de *fluxoformação*, que busca articular a perspectiva das redes de conversações ampliadas para as redes de conectividades virtuais como produtoras de encontros, conversas, afetos/afecções de alegria e conhecimento. Conclui que a força da formação docente a distância pode ser espaço potente de criação, encontros e aprendizagens inventivas.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação docente. Universidade Aberta do Brasil. Redes de conversações. Afetos alegres.

ABSTRACT

This study deals with the effects that emerge from experienced encounters in the formative paths for teachers in distance modality, in the relation dimension between affects/affections and learnings. It problematizes the learning, creative and inventive experiences that take place in distance modality learning environments for teachers offered by the Open University of Brazil (UAB), discussing this as a public policy for Brazilian's teacher training, specifically, with regard to the "Specialization Course in Mathematics teaching for High School: Mathematics in Practice", offered by the Distance Education Secretariat of Federal University of Espirito Santo (Ufes). Taking cartography as a methodological inspiration, betting on networks whose records were produced along conversations, engendering them with the investigative issue. It uses some created concepts and/or displaced by Deleuze and Deleuze and Guattari, which helped to think about the teacher training in the distance modality as a space for creation and learning guided by affection. The thesis is that, in teacher training online environments, learning takes place through encountering, through affection, and not only through prescription, plastering and the template. It is through affection that the force intensities move and constitute themselves. From the observed compositions in the scope of "Mathematical Specialization in Practice" course and the ritornello concepts, common notions (collective intelligence, immaterial and common good), affect-affections, inventive formation and, mostly important, with the notion of network conversations from Carvalho, the concept of training flow emerges which aims to articulate the perspective of extended networks conversation for virtual connectivity as meeting producers, conversations, affections/affections of joy and knowledge. The conclusion is that the strength teacher training in distance modality can be a powerful space for creation, meetings and inventive learnings.

Keywords: Distance education. Teacher training. Open University of Brazil. Conversation networks. Joyful affections.

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

EAD – educação a distância

IES – Instituição de ensino superior

Ifes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

MEC – Ministério da Educação

REA – recursos educacionais abertos

Seme – Secretaria Municipal de Educação de Vitória

Sead – Secretaria de Educação a Distância

TIC – tecnologias de informação e comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

URB-AL – (Projeto) Urbano – América Latina

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURAS 1 E 2 – APRESENTAÇÃO DE SARAU - POLO UAB VITÓRIA, 2019... | 11 |
| FIGURA 3 – LOCALIZAÇÃO DOS POLOS DA SEAD-UFES..... | 25 |
| FIGURA 4 – REDE DE CONVERSA NO POLO UAB EM ALEGRE..... | 67 |
| FIGURA 5 – POLO UAB EM VITÓRIA..... | 67 |
| FIGURA 6 – POLO UAB EM NOVA VENÉCIA..... | 68 |
| FIGURA 7 – TELA DA PLATAFORMA DE WEBCONFERÊNCIA NO MOODLE... | 71 |
| FIGURA 8 – TELA DA PLATAFORMA <i>GOOGLE CLASS</i> | 72 |
| FIGURAS 9 E 10 – APRESENTAÇÃO DE DANÇA, SARAU - POLO UAB VITÓRIA, 2019..... | 127 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| GRÁFICO 1 – ÁREAS/TEMÁTICAS DOS TRABALHOS NÃO SELECIONADOS PARA LEITURA INTEGRAL..... | 35 |
| GRÁFICO 2 – FREQUÊNCIA DAS TEMÁTICAS/TEMAS NOS TRABALHOS QUE COMPÕEM A REVISÃO DE LITERATURA (2013-2017)..... | 42 |
| GRÁFICO 3 – INTERCESSORES TEÓRICOS E FREQUÊNCIA COM QUE APARECEM NOS ESTUDOS QUE COMPÕEM A REVISÃO DE LITERATURA. . | 43 |
| GRÁFICO 4 – HABILITAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ENCONTRO PRESENCIAL NOS POLOS..... | 69 |
| GRÁFICO 5 – PERÍODO EM QUE OS PARTICIPANTES DO ENCONTRO PRESENCIAL NOS POLOS CONCLUÍRAM A GRADUAÇÃO..... | 69 |
| GRÁFICO 6 – ÁREA DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ENCONTRO PRESENCIAL NOS POLOS..... | 70 |
| GRÁFICO 7 – NÍVEL DE ENSINO EM QUE LECIONAM OS DOCENTES PARTICIPANTES DO ENCONTRO PRESENCIAL NOS POLOS..... | 70 |
| GRÁFICO 8 – CURSOS A DISTÂNCIA NO BRASIL (2017-2018)..... | 85 |
| GRÁFICO 9 – MATRÍCULAS EM CURSOS A DISTÂNCIA NO BRASIL (2009-2018)..... | 85 |
| GRÁFICO 10 – MATRÍCULAS EM CURSOS A DISTÂNCIA POR NÍVEL ACADÊMICO (2018)..... | 86 |

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 TORNAR SONORA A DURAÇÃO..... | 9 |
| 2 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM COMPOSIÇÃO COM AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL..... | 23 |
| 2.1 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – SEAD-UFES..... | 24 |
| 2.2 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA..... | 29 |
| 2.3 COMMONS OU BEM COMUM..... | 32 |
| 3 COMPOR É TORNAR O TEMPO SONORO E NÃO SONORO..... | 34 |
| 3.1 BÚSSOLAS, GPS, MAPS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: ONDE ESTÃO E O QUE DIZEM OS PESQUISADORES..... | 41 |
| 3.1.1 Saberes e experiência formadora da docência em EAD..... | 45 |
| 3.1.2 Formação docente a distância sob a ótica dos(as) aluno(a)s..... | 54 |
| 3.1.3 Formação docente a distância – outros atravessamentos..... | 55 |
| 3.1.4 Docência coletiva, polidocência... tutoria nos cursos de formação de professores a distância..... | 57 |
| 4 PERSCRUTAR, PROBLEMATIZAR, CARTOGRAFAR..... | 61 |
| 5 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O TRABALHO E A DOCÊNCIA EM EAD..... | 76 |
| 5.1 TRABALHO IMATERIAL: A FORMAÇÃO DOCENTE EM EAD E A COMUNICAÇÃO AFETIVA | 80 |
| 6 OS CONCEITOS SÃO FERRAMENTAS PARA PENSAR UM PROBLEMA..... | 93 |
| 6.1 OS PÁSSAROS NUNCA RETORNAM AOS FIOS DA MESMA MANEIRA..... | 97 |
| 7 ENCONTROS E AFETOS/AFECÇÕES..... | 128 |
| 7.1 POR UMA APRENDIZAGEM PELO ENCONTRO: O CONHECIMENTO COMO O MAIS POTENTE DOS AFETOS..... | 148 |
| 7.2 COM QUANTOS ACORDES SE FAZ UM COLETIVO?..... | 160 |
| 8 ALARGANDO OS HORIZONTES DAS TEMPORALIDADES..... | 169 |
| 9 COMENDO COM A NOÇÃO DE FLUXOFORMAÇÃO..... | 178 |
| REFERÊNCIAS..... | 193 |
| APÊNDICE A..... | 204 |

1 Tornar sonora a duração



Fonte: ilustração de Trujiz Guillermo Trujillo Claramunt¹.

As conexões tecidas e permeadas por muitos atravessamentos, relações e encontros tornaram possíveis nosso processo formativo e nossa atuação como pesquisadora da formação docente em educação a distância (EAD). Nessa composição coletiva que tem sido engendrada em redes de aprendizagem sobre a docência na modalidade EAD em diferentes *espaçotempos*, arriscamo-nos esboçar essas experiências para além de um relato de uma trajetória linear.

Por linhas instáveis e incertas, as problematizações² que constituem o ponto de partida para esta pesquisa já eram costuradas em 1996, em composição com os usos das tecnologias educacionais no cotidiano de uma escola de Ensino

1 Disponível em: <<https://www.artelista.com/obra/8074475037437344-piano-adn.html>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

2 O termo problematização é usado no sentido não apenas de buscar a formulação de respostas para uma questão, mas de criar perguntas, o que entendemos ser extremamente necessário em contextos como o da formação docente, independentemente da modalidade utilizada.

Fundamental no âmbito do curso de Especialização em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

A tessitura também compôs com outras experiências vivenciadas na modalidade EAD, como nas orientações dos cursos a distância do programa “Um salto para o futuro” (1993), na Educação Profissional (1999) e nas produções do mestrado, a partir de pesquisa com os orientadores acadêmicos dos Centros Regionais de Educação a Distância da Ufes (2000-2003).

O projeto Urb-AL³ (2006), fruto de uma parceria entre países europeus e da América Latina, permitiu-nos compor com ações entre as quais mencionamos as disputas e escolhas relativas à customização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para hospedar os conteúdos do curso destinado aos profissionais dos telecentros distribuídos pelo município de Vitória. O movimento de tessitura também recebeu contribuições das práticas de equivalência curricular (on-line e presencialmente) com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas Alemanha, Itália e Brasil e na disponibilidade do ambiente *Moodle* para a formação de docentes da rede de ensino de Vitória.

No emaranhado de fios indissociáveis e coexistentes da experiência profissional e da formação acadêmica, outros movimentos foram se constituindo em 2008, como a pesquisa do curso “Especialização em Tecnologias e a Educação” – sobre a formação docente no *Moodle* com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em parceria com o MEC – e a ampliação do uso desse ambiente na formação docente na rede de ensino de Vitória. Com a Ufes (2010), em composição com a formação docente on-line do programa “Um computador por aluno”, buscamos modos outros de produção curricular.

A partir de 2017, a formação docente tecida em ambientes on-line do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) reverberava em territórios com encontros que buscavam, em meio às forças prescritivas, tecer uma forma, expandir, dissipar, por uma docência em devir, em redes de afetos com a poesia, o teatro, a música, entre os estudantes, professores, tutores e

3 Programa patrocinado pela União Europeia para o incentivo à inclusão digital em cidades da América Latina.

tantos outros que se movimentaram na composição do Sarau⁴ do “Projeto Faróis”⁵ em um dos polos do programa (Figuras 1 e 2).

FIGURAS 1 e 2 – APRESENTAÇÃO DE SARAU - POLO UAB VITÓRIA, 2019

A temática “Livre-se: contação de histórias

Jardim artístico



Fonte: III SARAU... (2019).

Nesses diversos *movimentosforças*⁶ de produção acadêmica e atuação na formação docente em ambientes de EAD, somos afetadas por indagações sobre os ritmos, formatações, delimitações de *espaçostempos*⁷, “[...] bem como [em relação ao cálculo que, na intenção de prever fluxos, pretende capturar o imprevisível dos encontros]” (BOM-TEMPO, 2017, p. 374).

4 Encontros promovidos por um dos polos pelo menos uma vez ao ano, sendo povoados de afetos em que a poesia, a música e performances coexistem, em noite de bons encontros entre aluno(a)s, professore(a)s, coordenadore(a)s e tantos outros na composição das grupalidades.

5 Projeto de extensão que possibilita o acesso da comunidade ao espaço do polo, com oferta de cursos que vão além dos editais e seleções oficiais.

6 A opção por unir palavras compostas por substantivos, que, na norma culta da língua, são grafadas com hífen, ocorre na tentativa de superar o discurso dicotômico e hegemônico da ciência moderna, princípio constitutivo do campo dos estudos com os cotidianos (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

7 Grafia inspirada em teóricos como Alves (2001), os quais entendem que espaço e tempo são dimensões que não se desarticulam.

Assim, a lógica *template*, que busca moldar a formação docente, evidencia-se, entre tantas outras dimensões, no caráter representacional e prescritivo dos cursos: a forte ênfase instrucional estabelece, a priori, o que o(a) professor(a) em formação deve ser, o que deve saber e como deve agir, estabelecendo uma medida única. Esses movimentos de captura tentam excluir modos de vida que deslizam, escapam da medida única. No entanto, apostamos que esses fluxos insistem em outros movimentos, os quais se desviam do cálculo, da medida. Interessam-nos, como propõe Dias (2011), os afetos que, por brechas e fissuras, compõem linhas de fuga.

Quando propomos esses modos de resistência, não pretendemos uma fuga do mundo (das tramas prescritivas, da reconhecimento e de um pseudo jeito único de aprender), mas, sim, compor linhas que possibilitem ao mundo fugir de si mesmo, seguindo as linhas descritas por Rolnik (apud DIAS, 2011, p. 176): “De repente é como se nada tivesse mudando e, no entanto, tudo mudou. O plano que esta linha cria em seu movimento é feito de estado de fuga”.

Ao apostar na formação inventiva, Dias (2011) compõe com um conceito que nos dá a pensar, sobretudo, na aprendizagem adulta, que, nas universidades (para falar das licenciaturas), tem suas variantes nas noções de formação, como: “dar forma a”, engendrar as habilidades e competências (capacitação) e transformar a realidade e as pessoas a partir do conhecimento. Com Rocha (apud DIAS, 2011, p. 260), apostamos na formação inventiva, em que “inventar e formar exigem enlaçar-se como uma micropolítica do cotidiano da formação pensada ‘como usina e usuária do conhecimento. Sendo inventiva, pois se supõe ética, estética e política’”⁸.

Problematizar tais questões é como abrir brechas que se conectam com projetos não formatados, em zonas de riscos; uma abertura a experimentações que emergem por afetos/afecções, mesmo em meio à forte prescrição. Parafraseando

⁸ Ética, pois se relaciona com a abertura para a escolha de não enclausurar a formação às formas e “fôrmas” – esta grafia já não mais existente na língua portuguesa, mas é recuperada aqui para fazermos referência aos equipamentos de moldagem; estética, pois a criação pode se constituir pela liberdade e beleza; política, por se mover para novos encontros, que produzem efeitos de transformação, diferindo daquilo que somos (DIAS, 2011).

Bom-Tempo (2017), apostamos na composição entre projetos que vingam ou não, em aprendizagens que emergem dos signos e afetos.

Com base nisso, a escrita aqui apresentada parte do desejo de pesquisar os encontros, as experiências aprendentes, criativas e inventivas que ocorrem em ambientes de formação de professores a distância, em linhas de fuga, de repetição e de diferença, na busca dos efeitos produzidos por esses encontros na dimensão dos afetos e afecções... Tais encontros produzem desvios que desafiam as certezas e as leis prontas (DELEUZE, 2003).

Com inspiração na perspectiva deleuzeana, reconhecemos que a EAD, como sistema educativo, é, também, um território de demarcações e de intensos processos de subjetivações. Nesse sentido, apostamos na potência, nos efeitos produzidos pelos encontros experienciados nos ambientes virtuais e em outros *espaçostempos* criados na formação de professores a distância.

O termo virtual é recorrente ao tratarmos da formação docente na modalidade a distância com usos de tecnologias digitais. Trata-se de um contexto em que o virtual é associado à internet e suas interfaces, referindo-se às realidades artificiais. Vale destacar que não é este o sentido que o conceito de virtual assume na aposta deleuzeana, visto que, nesta, ele é compreendido como potência de criação não reconhecida, não processada em algum lugar (mesmo que nas redes de conectividade): “Os virtuais estão aí, à nossa volta, eles aparecem, desaparecem, se transformam, à medida que a própria realidade muda; eles não têm nenhuma solidez, nenhum lugar determinado [...]” (LAPOUJADE, 2017, p. 38). Logo, trata-se de um conceito que se distancia das noções de virtual como reconhecimento e representação. “Se o corpo e a realidade são impregnados por ‘virtuais’, o são no sentido de estarem sempre tensionados a sair da reconhecimento, a produzir o estranho, o fora de esquadro, a desterritorialização do estabelecido” (LOPES, 2005, p. 108).

Apostamos na inconstância e imprevisibilidade dos encontros, que podem ocorrer com corpos (orgânicos, não orgânicos), com ideias e com realidades diversas (presenciais, não presenciais), em que o virtual como potência se move pela inventividade, pela criação, em meio aos *templates* e às forças que buscam

repeti-los. No Capítulo 7, especificamente, trabalharemos sobre as noções comuns produzidas pelos encontros e, engendrando-nos a esse movimento, compomos com o conceito de virtual, que reside na potência inerente a eles (LOPES, 2005).

Parafraseando Lopes (2005) ao citar Kastrup: quando tratamos da formação docente na modalidade a distância e dos usos das realidades artificiais que delas advêm (AVA, artefatos tecnológicos, redes de conectividades etc.), o importante consiste em saber não se as tecnologias digitais e redes de conectividade poderão se constituir em sistemas inventivos, mas, sim, se elas provocam, no encontro com o docente em formação, outras formas de conhecer e pensar.

Nessa perspectiva, perguntamos: que tipos de fluxo poderão ser agenciados entre docentes e ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas? Que novas produções subjetivas poderão derivar desses encontros? É essa a compreensão de encontro assumida nesta escrita, que produz noções comuns e que considera o virtual como tensão, como “[...] expectativa, ou uma exigência de realização (nuvem de potencialidades)” (LAPOUJADE, 2017, p. 38), que, pelo encontro, produz diferença.

Vale destacar que, ao apostarmos nos encontros, consideramos, sobretudo, aqueles que aumentam a potência de agir. No entanto, reconhecemos que os maus encontros, aqueles que, ao contrário, diminuem-na, também atuam nas experiências de formação docente na modalidade a distância. Não se trata de se considerar que a vivência de bons encontros em uma experiência dos usos das tecnologias digitais na formação docente, por exemplo, impediria a reverberação de outras experiências, de maus encontros, ainda que sejam usadas as mesmas ferramentas. Nem sempre o novo, o criativo e o inventivo são produzidos pelos bons encontros... Consideramos a coexistência dessas forças e buscamos compor uma escrita que leve em conta os efeitos dos encontros sem, contudo, criarmos outros *templates* para prescrevê-los.

Assim, ao tratarmos das tramas que envolvem os encontros na docência em formação, estamos afirmando, também, esses hibridismos que, como força, se descolam, reverberando a multiplicidade dessas experiências... Nosso esforço é

seguir esses fluxos como uma “harmonia vagante”⁹, pois os agenciamentos produzidos na docência em formação não são lugares fixos; “antes do lugar está a presença constante das linhas que me tiram do lugar [...] há, antes, o desmonte e o que vai e vem são partículas que giram sem um centro dado de antemão” (FERRAZ, 2018, p. 44).

Nesse sentido, a produção desta pesquisa é movida pela seguinte problematização: **quais efeitos emergem dos encontros experienciados nos percursos formativos de professore(a)s, na modalidade a distância, na dimensão da relação entre afetos/afecções e aprendizagens?**

As questões a seguir ajudam-nos a esboçar problematizações que comporão a pesquisa.

- a O(A)s coordenadore(a)s, professore(a)s, tutore(a)s e cursistas compõem e percebem as experiências dos encontros na formação a distância?
- b As experimentações compostas nos encontros emergem como resistência à ênfase prescritiva e representacional nos programas de EAD?
- c O(A)s docentes singularizam suas ações, criam linhas de fuga, como resistência aos padrões de subjetivação vigentes nos programas?
- d Os ambientes virtuais, por meio do encontro com professores em formação, promovem e mobilizam sentimentos livres e ativos frente aos maus encontros e às tristezas?

Derivamos, a partir disso, o **objetivo geral** do estudo, que consiste em cartografar as experiências potencializadas a partir dos percursos formativos de professore(a)s em ambiente de EAD e os efeitos produzidos por esses encontros nas dimensões da relação entre afetos/afecções e aprendizagens.

Na consecução desse objetivo, trataremos do Programa Universidade Aberta do Brasil como política pública de formação de professores brasileiros, especificamente, no que se refere à oferta do “Curso de Especialização no Ensino de Matemática para o Ensino Médio: Matemática na Prática”¹⁰, ofertado pela

⁹ Termo criado por Ferraz (2018), ao se referir aos territórios instáveis da composição musical.

¹⁰ Inicialmente voltado para docentes desse nível, o curso se abriu, também, para a participação dos que atuavam no Ensino Fundamental II.

Secretaria de Educação a Distância (Sead) da Ufes, por meio da UAB, e que, daqui em diante, será sinteticamente denominado “Especialização Matemática na Prática”.

A partir disso, são delineados os seguintes **objetivos específicos**:

- a problematizar, como (a)s coordenadore(a)s, professore(a)s, tutore(a)s e cursistas, sobre as experiências dos encontros na formação a distância;
- b evidenciar os efeitos das experimentações compostas nos encontros como resistência à ênfase prescritiva e representacional nos programas de EAD;
- c compor modos outros de conexões, potencializadas pela alegria em encontros com professore(a)s em formação nos ambientes virtuais.

Assim, em conversas promovidas em redes com o(a)s professore(a)s de Matemática em formação a distância pelo Curso de Especialização Matemática na Prática, ofertado via UAB, buscamos cartografar os efeitos dos encontros, diálogos, aproximações, problematizações, negociações, intensidades, sons e hibridismos que se evidenciam nos percursos formativos e que escapam às leis da educação, às ementas...

Trataremos, portanto, de encontros, por compreendermos que a potência que resulta das experiências vividas são movimentos construídos nos complexos percursos formativos, indo e voltando, em linhas incertas, moduláveis, que delineiam a experiência como acontecimento.

Na perspectiva deleuzeana, o aprendiz se apresenta por inteiro, se relaciona com o outro em sintonia com os signos, afetando-os, do mesmo modo que por eles se deixa afetar, produzindo outras afecções. Como propõe Gallo (2012, p. 8),

dizendo de outro modo, aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo. Segundo Deleuze, isso se dá porque, se aprender é relacionar-se com signos, eles, como problemas, pedem uma resposta e esta é sempre singular, inovadora. Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo. A heterogeneidade de que fala Deleuze é esta multiplicidade. É por esta razão, por ser relação, que o signo implica em heterogeneidade, em

diferença, e não em mesmidade, na contramão dos esforços de toda a pedagogia escolar, com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série.

Tais encontros podem ampliar a possibilidade de se enunciarem grupalmente as noções comuns primeiras ou mais amplas, em elaboração no fluxo das experimentações, e de dar atenção à necessidade de se formular noções comuns mais singulares ou sob um maior grau de diferenciação, de maneira que as diferenças cultivadas no encontro educativo, nos ambientes virtuais, possam se afirmar como positivities.

É nesse sentido que as experiências singulares, desenroladas sob circunstâncias por vezes caóticas pelo(a)s professore(a)s em ambientes virtuais, podem ser entendidas como verdadeiros movimentos de cogestão do artifício formador. Tais movimentos afirmam uma abertura potencial para a constituição de processos ativos de subjetivação, conformados em torno do jogo político de produção do sentido do ato de educar, não necessariamente preconizado pela tradição acadêmico-científica clássica, que, usualmente, endurece o campo pedagógico. Esses movimentos remetem-nos a *ritornelos*¹¹, os quais nunca retornam da mesma maneira, para os mesmos fins, para o mesmo movimento formativo.

Nesse movimento, os sentidos desviantes possíveis de serem atribuídos à atividade docente pelos professores em formação se constituem, por princípio, a partir do plano de imanência¹² da EAD. Trata-se de um plano no qual as causas que engendram a ação formativa podem se configurar dinamicamente, a partir de um jogo político ininterrupto que envolve uma multiplicidade de forças sob mútua afetação. Desse modo, é no plano de imanência que os conceitos de formação docente são como que povoados, enrolados e desenrolados; é ali também que tais conceitos podem funcionar.

11 Conceito criado por Deleuze e Guattari (1996), a partir da música, que opera para pensar filosoficamente os agenciamentos, os retornos... A atuação do ritornelo é rizomática e nos auxilia a mover o pensamento para compreender a arte e a filosofia como forças que retornam e repetem na diferença, como em um eterno retorno.

12 O plano de imanência é um meio, um horizonte no qual se instalam o conceito, “segundo a necessidade de seu movente” e “[...] o plano, de movimentos do infinito, nunca está em algum lugar, pronto, estático, esperando para ser utilizado” (MARQUES, 2013, p. 18).

Adicionalmente, entendemos que o plano de imanência em que se constitui a EAD se ordena segundo as diversas experiências de mundo vividas pelos docentes em formação, a partir dos modos desiguais de articulação que estão estabelecendo com o processo de produção do virtual na contemporaneidade.

É no plano de imanência que o professor problematiza e é problematizado pelas multiplicidades que invadem e conformam a natureza incerta de sua atividade, o que o força a engendrar experimentações que possam efetuar uma articulação mais potente do seu fazer ou do fluxo de diferenciação que caracteriza as relações educativas.

Para Deleuze (2002a, p. 12), “a imanência absoluta existe em si mesma: ela não existe em alguma coisa, ela não é imanente a algo, ela não depende de um objeto e não pertence a um sujeito”. Assim, agenciar esse movimento incessante de territorializar e desterritorializar os percursos formativos dos professores em EAD como *espaçotempo*¹³ de invenção, que se amplia para além dessas durações previsíveis, e não mais convocado apenas a identificar ou reconhecer uma forma, é também provocar encontros.

Como uma aposta (pois os conceitos agenciados por estes autores são indissociáveis), arriscamos trazer alguns conceitos problematizados por Deleuze (1968, 1978, 2013, 2018) e Deleuze e Guattari (1997). O conceito de território auxilia-nos a pensar a formação docente a distância, sendo os AVA's reconhecidos como um território com múltiplas passagens de forças, que, de modos incessantes, criam e agenciam movimentos que escapam do mesmo, do *template*.

A noção de ritornelo (DELEUZE; GUATTARI, 1997), outro conceito que compõe as problematizações desta escrita, ajuda-nos a explorar a força da criação, na busca da potência que brota na diferença; os encontros que emergem em afetos/afecções com Espinosa e na leitura de Deleuze (1968) sobre este filósofo

13 A noção de *espaçotempo* considerada nesta escrita se distancia da ideia de espaço e tempo absolutos e lineares e aposta na fusão dos termos, permitindo pensar fora de lócus. “O lócus leva a se conceber um ‘repartir no espaço’ (o que se traduz como enclausurar, esquadrihar, arrumar, pôr em série...), um ordenar no tempo (subdividir o tempo, programar o ato, decompor o gesto), um compor no espaço-tempo (todas as maneiras de constituir uma força produtiva cujo efeito deve ser superior ao somatório das forças elementares que o compõem)” (DELEUZE apud BARBOSA, 1995, p. 114).

são importantes para pensarmos as noções comuns produzidas na Especialização Matemática na Prática.

A música também está conectada com esta escrita, como signo artístico. Nossa aposta é compor com a noção de música que torna a repetição uma diferença: “[...] vai-se do modal a um cromatismo ampliado não temperado. Não se tem necessidade de suprimir o tonal, tem-se necessidade de colocá-lo em fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 148). Nesse fluxo, a experiência de “Pássaros nos fios”¹⁴ nos permite forçar o pensamento, no sentido de compor com a noção de música, de criação, de ritornos, de encontros agenciados pelo afeto/afecção e noções comuns, por uma docência em devir.

Na composição desta escrita, defendemos o agenciamento de/com professores alunos da Especialização Matemática na Prática a distância. Como modalidade inscrita na prescrição legal vigente, a EAD é tratada neste estudo como um modo de formação docente que coexiste com outros modos (presenciais, semipresenciais etc.). Dessa forma, não elegemos, como dimensão desta escrita, um modo dual ou comparativo para essa ou aquela modalidade de ensino, como se estivéssemos priorizando a EAD. No mesmo sentido, distanciamos-nos da noção que assume, como referência, a formação docente presencial. Em uma das conversas tecidas no fórum do AVA, o enunciado de uma cursista exemplifica nossa argumentação:

os conceitos de educação a distancia e presencial se confundem, pois há uma certa interatividade entre ambos e, por isso, não podem ser considerados de forma isolada. Hoje, com a Tecnologia da Informação, podemos dizer que sim, pois nos estudos à distancia, na maioria das vezes, existem encontros presenciais. Porém, a essência é diferente (CURSISTA 26, FÓRUM O QUE É EAD)¹⁵.

“superação da distância e provocação de uma presença”. Essa frase, de Silveira Lobo,[que] definiu muito bem a EAD (CURSISTA 50, FÓRUM O QUE É EAD).

14 Trata-se de uma experiência vivida pelo publicitário Jarbas Agnelli e pelo fotógrafo Paulo Pinto. Agnelli produziu, a partir de uma foto com pássaros nos fios, registrada por Pinto, uma melodia orquestrada por instrumentos diversos e tratada em estúdio com aplicativos que possibilitaram a criação da música.

15 Os fragmentos foram destacados tal como registrados no AVA. Inserções e complementos foram feitos apenas nos pontos em que julgamos que a grafia original poderia comprometer a compreensão por parte do leitor.

Esta, entretanto, é uma das formas de pensar a formação docente a distância. No mesmo fórum, outras forças emergiram, as quais compunham com noções que privilegiam a comparação entre as modalidades:

a modalidade [a distância] exige um nível de dedicação maior do que a versão presencial, principalmente com a Matemática. E, para que o aluno assimile o conhecimento matemático, ele deve se programar, ter disciplina, assumir o compromisso de estudar com autonomia e gerenciar seus horários. Sendo assim, entrar em qualquer curso de Matemática em EaD requer grande interesse e disposição (CURSISTA 5, FÓRUM O QUE É EAD).

Reiterando, o intuito é distanciarmo-nos das análises comparativas, visto que o interesse, nesta produção, são os afetos e afecções que emergem dos encontros da formação docente a distância, nas linhas de forças que compõem com esta modalidade. A partir das conversações produzidas com as equipes atuantes nos Polos UAB de Vitória, Nova Venécia, São Mateus e Alegre, surgiram problematizações que tangenciaram a produção dos capítulos subsequentes a esta introdução, conforme descrição a seguir.

Em composição com as políticas de formação docente, com destaque para o curso “Especialização Matemática na Prática”, a UAB é tratada no **Capítulo 2 – A Universidade Aberta do Brasil em composição com as políticas de formação docente**, que enfatiza a necessidade de problematizarmos acerca do desafio de se promover a qualidade da educação superior pública ofertada no âmbito de tal sistema.

Dialogando com as pesquisas produzidas no quinquênio 2013-2017 relativas à formação docente a distância, o **Capítulo 3 – Compor é tornar o tempo sonoro e não sonoro...** sublinha sobre as aproximações e distanciamentos entre a aposta desta escrita e as produções disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD).

As escolhas metodológicas usadas para compor a pesquisa são abordadas no **Capítulo 4 – Perscrutar, problematizar, cartografar**. Tendo a cartografia como inspiração metodológica, apostamos em redes de conversações cujos registros

foram produzidos no desenrolar das conversas, engendrando-os com a problemática da investigação.

No **Capítulo 5 – Problematizações sobre o trabalho e a docência em EAD**, discutimos sobre a noção de trabalho afetivo e de bem comum em Hardt e Negri (2016) e Hardt (2003) e sobre como esses conceitos se conectam com a perspectiva do coletivo/comunidade, aposta das redes de conversações (CARVALHO, 2009, 2011).

Em conversa com Deleuze e Guattari (1997), o **Capítulo 6 – Os conceitos são ferramentas para pensar um problema** busca a composição com o signo artístico da música nas problematizações sobre a formação docente a distância. Discutimos sobre a noção de música como “ritmo enquanto duração singular, acontecimento, e não enquanto modulação ou harmonia pré-fixada” (PINHEIRO, 2000, p. 78), movendo o pensamento para os possíveis da formação docente, pelo encontro, pela criação, pelo novo.

Para problematizar a formação docente produzida nos ambientes virtuais de aprendizagem a distância, buscamos, também, composição com o signo artístico da música “Pássaros nos fios”, de Jarbas Agnelli (2009a, 2009b). As noções de território e ritornelo (DELEUZE; GUATTARI, 1997) ajudam-nos a mover o pensamento para discutir os efeitos que emergem nos encontros experienciados nesse processo formativo, em uma abertura para o novo, para o criativo, para outros possíveis.

O **Capítulo 7 – Encontros e afetos/afecções** promove a problematização sobre o modo como coordenadore(a)s, professore(a)s, tutore(a)s e cursistas compõem e percebem as experiências dos encontros na formação a distância. O tópico “Por uma aprendizagem pelo encontro: o conhecimento como o mais potente dos afetos” evidencia as experimentações compostas nos encontros que emergem como resistência à ênfase prescritiva e representacional nos programas de EAD. Nele, tratamos, ainda, sobre a coletividade na perspectiva do encontro produzido pelas noções comuns, na conveniência dos corpos e na relação desses conceitos com a formação docente. O tópico “Alargando os horizontes das temporalidades”, por sua vez, problematiza a noção de tempo na coexistência de *chronos*, *kairos* e

aion e sobre o tempo que se inscreve como um conceito que afeta os modos de compor a formação docente a distância.

Por fim, o **Capítulo 8 – Compendo com a noção de *fluxoformação*** sublinha, a partir dos dados tratados nos capítulos antecedentes, modos outros de conexões nos ambientes virtuais, por meio do encontro nas redes de conversações on-line com professore(a)s em formação, pela via dos encontros.

2 A Universidade Aberta do Brasil em composição com as políticas de formação docente no Brasil

O sistema UAB foi instituído para o desenvolvimento da modalidade EAD por meio do Decreto 5.800/2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Ao tratar dos programas de educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, em seu art. 80, reconhece a educação na modalidade a distância, definindo seu desenvolvimento, regulação, avaliação e supervisão (BRASIL, 1996). Com o Decreto 2.494/1998, revogado pelo Decreto 5.622/2005, o referido artigo foi regulamentado, definindo a EAD como forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem por meio da mediação com os recursos didáticos (BRASIL, 1998a). Para normatizar os procedimentos de credenciamento das instituições para ofertas de cursos, foi publicada a Portaria 301/1998 (BRASIL, 1998b).

No intuito de promover a expansão do ensino superior no Brasil, o Decreto 5.622/2005 (revogado pelo Decreto 9.057/2017), em seu art. 26, abre a possibilidade de instituições credenciadas, por meio de convênios ou consórcios, ofertarem cursos e programas na modalidade a distância por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Entre os objetivos da UAB, estão, prioritariamente, a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professore(a)s da Educação Básica; de cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios; a ampliação do acesso à educação superior pública; o estabelecimento de amplo sistema nacional de educação superior a distância; o fomento ao desenvolvimento institucional para essa modalidade, bem como a promoção de pesquisa com metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em TIC.

Com essa mesma perspectiva, foi criada a Portaria Normativa 02/2007, a qual inclui, em seu § 1º, as referências específicas sobre os polos de apoio presencial,

definidos como unidade de desenvolvimento operacional para a descentralização das atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância (BRASIL, 2007b).

No âmbito da UAB, os polos constituem-se em um sistema implementado por meio de acordo de cooperação técnica celebrado entre o Ministério da Educação, instituições públicas de ensino superior e Estado/município. Os polos UAB localizam-se, preferencialmente, em municípios de porte médio (entre 20 e 50 mil habitantes) e sem instalações acadêmicas de nível superior. É uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo com vistas às atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas a distância de responsabilidade das instituições formadoras.

Dadas às exigências sinalizadas pela Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior acerca da constituição da infraestrutura física, tecnológica e administrativa dos polos UAB, tal espaço busca a operacionalização das ações que ocorrem no âmbito desse sistema, ou seja, formações, estudos, encontros e acompanhamento de estudantes, produção e difusão de conhecimentos por meio da socialização das TIC com a comunidade.

2.1 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – SEAD-UFES

A Secretaria de Educação a Distância da Ufes está presente em 27 polos de apoio presencial do Programa Universidade Aberta do Brasil, os quais são estrategicamente espalhados por várias regiões do Estado do Espírito Santo, identificados no mapa da Figura 3 com a cor laranja.

FIGURA 3 – LOCALIZAÇÃO DOS POLOS DA SEAD-UFES



Fonte: Polos (acesso em 18 maio 2018).

Em relação ao Programa UAB, a Tabela 1, a seguir, aponta para um número significativo de concluintes dos cursos ofertados no Espírito Santo, se considerarmos o período de 2006, ano de seu início, até 2019.

TABELA 1 – CONCLUINTE DOS CURSOS OFERTADOS PELA UAB-UFES (2006-2019)

| | CURSO | FORMADOS |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------|
| GRADUAÇÃO | Administração Piloto | 303 |
| | Artes Visuais UAB | 390 |
| | Artes Visuais ** | 154 |
| | Ciências Biológicas | 110 |
| | Ciências Contábeis | 179 |
| | Educação Física/Prolicen | 173 |
| | Filosofia | 152 |
| | Física UAB/Prolicen | 232 |
| | Física ** | 51 |
| | História | 167 |
| | Pedagogia | 6.298 |
| | Pedagogia UAB | 332 |
| | Química | 39 |
| Química ** | 13 | |
| | TOTAL | 8.593 |
| APERFEIÇOAMENTO | Educação Ambiental * | 312 |
| | Educação Ambiental ** | 285 |
| | Dimensões da Humanização * | 113 |
| | Dimensões da Humanização ** | 73 |
| | Educação em Direitos Humanos/Secadi * | 285 |
| | Educação em Direitos Humanos/Secadi** | 235 |
| | Educação para a Diversidade e Cidadania/Secadi * | 197 |
| | Educação para a Diversidade e Cidadania/Secadi ** | 242 |
| | Educação para as Relações Etnicorraciais/Secadi * | 299 |
| | Educação para as Relações Etnicorraciais/Secadi ** | 167 |
| | Fomento ao uso das TICs na Ufes | 94 |
| | Gênero e Diversidade na Escola/Secadi * | 295 |
| | Gênero e Diversidade na Escola/Secadi ** | 286 |
| | Histórias e Culturas dos Povos Indígenas/Secadi | 109 |
| Educação do Campo/Secadi | 500 | |
| | TOTAL | 2.992 |
| ESPECIALIZAÇÃO | Educação do Campo/Secadi * | 341 |
| | Educação em <i>Direitos</i> Humanos | 124 |
| | Ensino da Matemática | 71 |
| | Ensino da Matemática ** | 74 |
| | Filosofia e Psicanálise | 187 |
| | Formação de Mediadores em EAD | 113 |
| | Gestão de Agronegócios | 83 |
| | Gestão em Saúde PNAP * | 508 |
| | Gestão em Saúde PNAP ** | 276 |
| | Logística | 40 |
| | Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/Secadi * | 403 |
| Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/Secadi ** | 199 | |
| | TOTAL | 2.419 |
| | TOTAL GERAL | 14.404 |

Nota: * representa a primeira oferta do curso, enquanto **, a segunda.

Fonte: disponibilizada pela Sead-Ufes (DA ROS, 2019).

Conforme os dados, no Programa UAB, a oferta de licenciatura se destaca, com 8.593 formandos, a maior parte deles no curso de Pedagogia, que, de 2006 a 2019, formou 6.298 professore(a)s. No entanto, durante a conversa com a

coordenação do curso, os enunciados reverberaram a preocupação com o programa a partir da mudança de governo na esfera federal, o que teria ocasionado sua descontinuidade. A coordenação reafirma a relevância da UAB para os municípios, sublinhando, por exemplo, que o primeiro professor de Química da história de Conceição da Barra foi formado por esse sistema. Na rede de conversas estabelecida na Sead-Ufes, o Coordenador A assim se manifestou:

problema grande: a UAB não é um programa de Estado, é um programa de governo. [Isso gera] Política de descontinuidade... A desconstrução do programa é nítida. Esse é um programa [em] que as universidades públicas entraram em massa, sempre via edital. O último edital foi em 2018. **Não tem recurso para EAD nesse governo** (grifo nosso).

Ao se referir à ausência de recursos para a EAD na atual gestão do Poder Executivo federal, o coordenador reporta-se a um programa específico, a Universidade Aberta do Brasil. Entretanto, o tempo histórico da composição desta escrita, atravessado pela força da pandemia de Covid-19¹⁶, torna sua fala oportuna para chamarmos a atenção para outro projeto de EAD que parece estar em via de ascensão.

A pandemia afetou vidas e relações em suas múltiplas interfaces... Nesse contexto, as discussões sobre educação a distância ganham força, seja pelo viés dos que apostam nos seus usos desde a Educação Básica (incluindo Educação Infantil) até o Ensino Superior, seja pelo viés crítico. Este é atravessado pelo temor de a modalidade se instituir, sobretudo no Ensino Superior, como referência na oferta de cursos, fortalecendo a política instaurada de enfraquecimento da universidade pública e gratuita.

O termo ensino remoto¹⁷ ganha força em meio à pandemia e os usos desta estratégia são prescritos na forma legal. Para citar apenas algumas referências, foram publicados o Parecer do Conselho Nacional de Educação 11/2020 (orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas

16 Causada pelo coronavírus SARS-COV2.

17 Apesar de a expressão “ensino remoto” ser recorrente no período da pandemia, ela não é sinônimo de educação a distância. O que percebemos é que o ensino remoto utiliza os elementos tecnologias digitais e redes de conectividade para hospedar conteúdos, sem, contudo, garantir interação mais ampliada, com momentos síncrono e assíncronos, bem como mediação docente, os quais são elementos considerados essenciais na EAD (GONÇALVES, 2020).

presenciais e não presenciais no contexto da pandemia) e a Medida Provisória 934/2020 (normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei 13.979/2020). Na Ufes, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão normatizou os artigos referentes à implementação do ensino-aprendizagem remoto temporário e emergencial na graduação e pós-graduação, dando caráter especial à execução das atividades dos semestres abarcados no período pandêmico¹⁸.

Em meio a essa complexidade, no que tange ao contexto da Educação, parece ganhar força o discurso da dualidade presencial e a distância. Em decorrência disso, as tecnologias e redes de conectividade são consideradas “gênero de primeira necessidade” quando se referem à aprendizagem escolar. Em acesso rápido¹⁹ a um *site* de busca com base na expressão descritora “pandemia coronavírus e a educação escolar no ano de 2020”, os resultados apontaram aproximadamente 71,8 milhões de itens. Nesse contexto, no mesmo buscador, constatamos, também, que o fechamento das escolas em meio à pandemia estava presente em uma lista com aproximadamente 2,510 milhões de materiais, enquanto o ensino remoto abarcou cerca de 2,080 milhões de itens.

Não podemos desconsiderar a relevância das redes virtuais como recurso de interação e aproximação em tempos em que o deslocamento e o contato social presencial precisam ser limitados. Da mesma forma, também não podemos deixar de problematizar as diferentes realidades sociais que coexistem no Brasil. Em relação à Educação Básica, famílias não têm acesso a tratamento de água e esgoto, ou mesmo energia elétrica, quiçá à conexão à internet, mesmo que de baixa velocidade. No Ensino Superior, a desigualdade também é recorrente.

Portanto, não se trata de estabelecermos uma forma e moldar ainda mais o *template*, mas considerar que é preciso reexistir... Resistência não está na negação do ensino remoto, da modalidade EAD; move-se, ao contrário, pela potência do virtual, que reside no encontro, que nos faz pensar, inventar e

18 Disponível em: <<http://www.ufes.br/conteudo/cepe-aprova-artigo-que-cria-o-ensino-remoto-na-ufes-reuniao-sera-retomada-na-segunda-17>>. Acesso em: 5 set. 2020.

19 Realizado em agosto de 2020.

movermo-nos contra a força capitalística que insiste em nos aprisionar... Resistir é não negar a relevância das tecnologias digitais e redes de conectividade nem desconsiderar o contexto em que elas estão sendo utilizadas; é tornar o movimento formativo na tensão molar/molecular para além de um viés de cunho meritocrático, mas, em vez disso, forjado pelo encontro de aprendizagem.

As forças que afetaram a esfera macropolítica nos últimos dois anos, com ações que trouxeram retrocessos a projetos e programas, principalmente no âmbito da Educação, inscrevem-se, também, na Universidade Aberta do Brasil. Porém, como alertou a coordenação do programa na Ufes, é preciso resistir.

Uma forma de resistir é apresentar a qualidade dos projetos formativos da UAB promovidos pela Ufes. Outros modos de resistir: os municípios precisam se apropriar do discurso sobre a relevância do programa para a formação docente da rede. Os mesmos critérios de oferta de cursos que são utilizados nos cursos presenciais precisam ser garantidos para a EAD [para a universidade – Ufes] não ficar refém de editais (COORDENADOR A, REDE DE CONVERSA NA SEAD-UFES).

As linhas de forças que compõem esses modos de resistência comungam com o coletivo, com as redes, para além do âmbito da universidade... Forças que afetam o pacto federativo de articulação da União, Estados e Municípios, sobretudo, ao considerar que esses programas atendem à formação docente como eixo principal.

2.2 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Ofertado pela Ufes, a Especialização Matemática na Prática” constitui um dos *lôcus* em que ocorreu a produção de dados para o desenvolvimento desta pesquisa. A aposta do curso, conforme explica a Coordenadora de Tutoria A, é a experiência, são as vivências que envolvem os cursistas e os estudantes da Educação Básica, a partir de uma organização curricular em que se reconhece a teoria e a prática como dimensões indissociáveis. O esforço, prossegue ela, foi de organizar os módulos de forma que esse movimento de apropriação da teoria e a vivência ocorressem em experiências entre os cursistas e com os docentes e estudantes da Educação Básica.

O curso de especialização ora proposto visa a contribuir para uma efetiva mudança na dinâmica da sala de aula, na perspectiva de que a construção e aquisição do conhecimento sejam garantidas por meio de um processo de ensino e aprendizagem participativo e significativo, que assegure aos alunos e alunas da Educação Básica o direito de aprender. Esse processo se inicia com o professor-cursista buscando o conhecimento, socializando essa busca e os conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo em que exercita a reconstrução de saberes e práticas (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2015, p. 5, ENVIADO POR BRUM, 2019, POR E-MAIL À PESQUISADORA).

A complexidade da formação docente dos profissionais da Matemática afeta-nos e instiga-nos, especialmente nesses tempos tão alardeados de crise de aprendizagem, de parametrização e culpabilização do professor pelos resultados nos índices das avaliações de larga escala. No entanto, os discursos de culpabilização e de prescrições se misturam ao da consagração da Matemática como ocupante de um certo status, preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como área de conhecimento e também como componente curricular.

Nesse cenário, no qual se agencia o conceito de professor como um profissional desqualificado e que, portanto, necessitaria de normas para guiar-se e, assim, poder desempenhar sua função de forma satisfatória, vem sendo cultivada a ideia de que a busca por uma base nacional comum seria caracterizada como uma solução para o coletivo, levando, por consequência, à melhoria da educação.

Nas idas aos polos da UAB envolvidos nesta pesquisa, pudemos dialogar com os cursistas sobre a BNCC. O diálogo permitiu apreender que, na avaliação dos cursistas, o documento, de modo geral, evidencia uma intencionalidade no que se refere às práticas de leitura e escrita e apresenta uma valorização da multiplicidade, mas seu foco é o letramento escolar, pois as prescrições buscam definir parâmetros para uma educação escolarizada.

Na conceituação de letramento, a BNCC faz uso da Matriz do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2012, definindo que tal termo consiste na “[...] capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos” (BRASIL, 2017, p. 222). Diante disso, urge perguntarmos: qual seria o significado de se trazer o discurso de uma organização internacional para justificar uma posição adotada por um documento

que visa à definição dos parâmetros norteadores da ação dos professores brasileiros em sala de aula? Notamos que essa estratégia discursiva busca construir uma voz de autoridade sobre o conceito a ser definido, de modo a criar para este uma sensação de estabilidade. A pretensão, com isso, é neutralizar as possíveis tensões decorrentes de se assumir tal posição. Demonstra, nesse sentido, a adoção de uma ideologia pautada na manutenção de um cenário em que todos os elementos participantes desse movimento estariam em concordância com tais definições.

Também não podemos deixar de lado a intencionalidade com que são usadas as avaliações em larga escala para demonstrar o avanço ou não da qualidade da educação, a qual, muitas vezes, leva em conta apenas a evolução de números, ignorando, por exemplo, a disparidade de contextos sociais em que as instituições escolares estão inseridas.

Não é nosso objetivo, com tal exposição, desqualificar o conhecimento matemático. Pelo contrário, o intuito é por em xeque a cultura elitista, estruturada e, muitas vezes, engessada da Matemática; almejamos uma matemática inventiva, ética e estética, na qual os afetos/afecções que povoam os encontros, as brechas, as fissuras, sejam potencializados em meio a uma imanência díspar, contraditória e povoada de resistências. Portanto, é preciso trazer à tona essas questões, pois, como dissemos, a “ideologia da certeza” ainda é forte em nossa sociedade (BRUM, 2010, p. 5).

Recusamos a postura política pautada no aprisionamento da vida; ao contrário, almejamos a criação e os possíveis que a envolvem, o que, com base em Lazzarato (2016), traduziria a criação de outros modos de ser e de viver, uma forma de resistência ao sistema, não no sentido de negá-lo, mas de criar linhas de fugas, de encontros que aumentem a potência de agir diante de formas, forças, saberes, fazeres e poderes que atuam na escola tentando aprisionar o que não pode ser aprisionado. Do mesmo modo, apostamos que há formas, forças, saberes, fazeres e poderes que nela atuam a favor de uma nova estética e uma nova inventividade (BRUM, 2010).

Nesse contexto, enxergar além das prescrições deixa evidente as implicações para o campo da formação docente, pois se trata de considerar a potência do coletivo e da instauração de um sistema público no qual as singularidades não anulem a multiplicidade e, fundamentalmente, a potência das vozes e da inventividade, sabendo que sempre haverá ilhas desconhecidas a se descobrir. Pensar que tudo “está no mapa” significa enclausurar a vida, aprisionar as aprendizagens pela instauração do ensino dogmático (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 4).

Assim, interessa-nos perscrutar sobre que movimentos de encontros de corpos, de ideias potencializam a vida, provocando ressonâncias, afetos/afecções na invenção da formação docente em EAD, a partir dos encontros em redes de conversações virtuais.

2.3 COMMONS OU BEM COMUM

O(A)s professore(a)s que compuseram as redes de conversações virtuais, vinculados à Especialização Matemática na Prática, utilizaram como ferramenta de interação o ambiente *Moodle*. A escolha dessa plataforma está em consonância com nossa aposta no comum: o Projeto de *Software* Livre é muito mais que uma escolha técnica, reverberando a noção de comunidade e de coletivo que se constituem na produção desses ambientes.

O *software* livre traz consigo a concepção de uma ferramenta que é fruto de produção coletiva, considerada, portanto, como legado da humanidade, devendo, por isso mesmo, ser livre para ser usada e recriada. Essa concepção não se coaduna com a visão tradicional de propriedade intelectual, impulsionando intervenções na forma como se acessa a informação para produzir e compartilhar conhecimentos, dada a importância de ferramentas dessa natureza na atualidade.

Mas o que é *software* livre? É o programa computacional que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído sem restrição. Quando a escolha das unidades escolares é por utilizar esse tipo de *software* em seus computadores, facilita o uso também por alunos, professores e pais, sublinhamos,

de forma legal. Isso porque *softwares* livres permitem a qualquer um usá-lo, copiá-lo e distribuí-lo, seja na sua forma original, seja com modificações.

A possibilidade de mudar o *software* só existe porque o código-fonte está disponível. Se um programa é livre, potencialmente, ele pode ser incluído em um sistema operacional também livre. É importante, no entanto, não confundir *software* livre com *software* gratuito, porque a liberdade de copiar, modificar e redistribuir um *software* livre independe de gratuidade. Para ser considerado livre, o *software* deve atender aos três tipos de liberdade para seus usuários, definidas pela *Free Software Foundation*²⁰, a saber:

- a a liberdade de executar o programa, para qualquer propósito;
- b a liberdade de estudar como o programa funciona e adaptá-lo para as suas necessidades, o que requer acesso ao código-fonte;
- c a liberdade de redistribuir cópias, de modo que se possa ajudar outras pessoas.

É nesse contexto que a Plataforma *Moodle* se articula como potente espaço virtual na formação docente, conectando-se à política de usos de plataformas livres desenvolvida no Programa UAB. É esse e outros espaços online que compuseram com nossa pesquisa, na qual, por meio de rede de conversações *online* com docentes, buscamos perscrutar o que emerge em afetos/afecções que ampliam a força de agir na formação docente.

²⁰ Organização sem fins lucrativos, atua em projetos visando à eliminação de restrições sobre a cópia, redistribuição, estudo e modificação de programas de computadores.

3 Compor é tornar o tempo sonoro²¹ e não sonoro...



Fonte: obra sem nome do surrealista Vladimir Kush. Disponível em: <<https://laparola.com.br/surrealismo-vladimir-kush>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston [anúncio de um curso de taquigrafia por correspondência na Gazeta de Boston, em 20 de março de 1728] (CASTILHO apud OLIVEIRA SOBRINHO, 2013, p. 24).

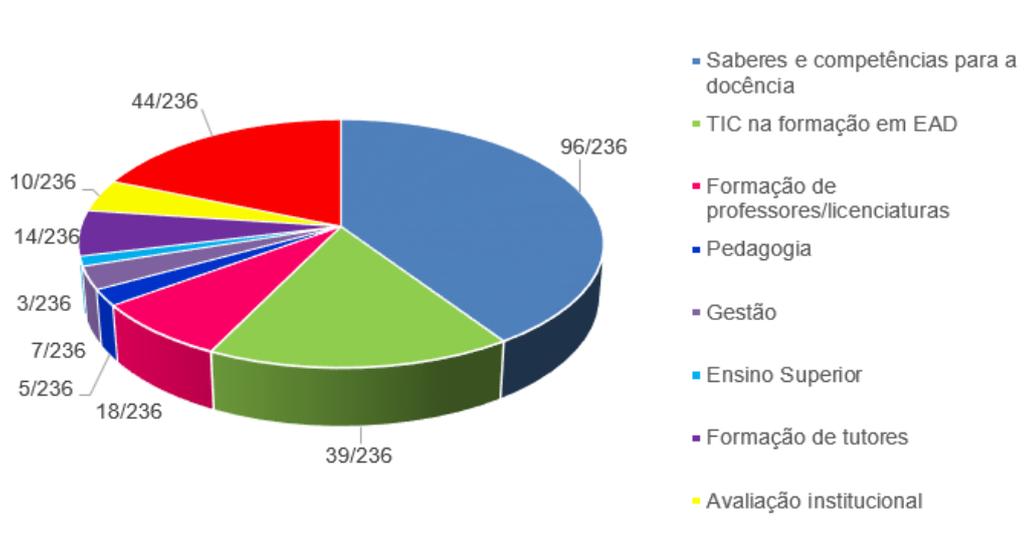
No processo de revisão de literatura, localizamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), mantida pelo Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia, estudos de mestrado e doutorado que abordam os temas envolvidos nesta pesquisa.

²¹ Messiaen (apud FERRAZ, 2010).

Usando os descritores “formação de professores a distância” e “afetos e afecções”, a busca não retornou qualquer resultado. Ao mantermos apenas a expressão “formação de professores a distância” e delimitarmos o recorte temporal de 2013 a 2017 na grande área “Ciências Humanas” e no idioma “Português”, foram encontrados 1.020 trabalhos, dos quais todos os resumos foram lidos.

O Gráfico 1 apresenta um panorama sobre os trabalhos cujos resumos foram analisados, ainda que não tenham sido considerados para compor a revisão.

GRÁFICO 1 – ÁREAS/TEMÁTICAS DOS TRABALHOS NÃO SELECIONADOS PARA LEITURA INTEGRAL



Fonte: elaborado pela autora a partir da busca na BDBTD.

TABELA 2 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2013-2017)

| Trabalhos | Quantidade |
|--------------------------------------------------|------------|
| Total retornado pela busca | 1020 |
| Considerados na 1ª análise (leitura dos resumos) | 236 |
| Selecionados para a leitura integral | 29 |

Fonte: elaborado pela autora a partir da BDBTD.

Dos 236 resumos considerados (Gráfico 1), 96 discutem se os saberes e práticas compreendidos como relevantes para a formação docente em EAD foram apreendidos pelos licenciandos. As abordagens foram diversas, destacando-se as seguintes: saberes docentes necessários para a formação de professores em

áreas específicas (licenciaturas em Arte Visuais, História, Biologia, Física, Matemática, Língua Inglesa, Química, Língua Portuguesa, Educação Física e Geografia); saberes e práticas docentes e as questões étnico-raciais, o uso das tecnologias digitais integradas ao currículo e a escolha das ferramentas a serem usadas na sala virtual; saberes docentes e competências necessárias para a formação inicial de professores em EAD, para a atuação na Educação Infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental, na alfabetização e sobre a Educação Ambiental (atuação do 6º ao 9º anos); docência coletiva e os saberes e fazeres na EAD.

Tais temáticas parecem apontar para uma das dimensões do campo problemático²² desta pesquisa, que é a aprendizagem. Os resumos destacam os aspectos relativos à apreensão dos saberes considerados relevantes para a formação docente em diversas áreas e níveis de ensino. Assim, a noção de aprendizagem restrita à reconição, ao acúmulo e compreensão dos conteúdos da “grade” do curso aparece nas pesquisas, sobretudo, com o esforço de investigar se, de fato, o professor aprendeu o que foi proposto e se as competências adquiridas repercutem na sua prática.

Nos resumos analisados, o uso das TIC na formação docente é evidenciado em 39 trabalhos, que abordam as seguintes temáticas: letramento/*literacia* digital na formação docente em EAD, investigando as competências e habilidades dos licenciandos em relação às TIC; o agir comunicativo potencializado pelas TIC na formação docente a distância; o professor como coautor no ambiente virtual; o uso das TIC na formação de graduandos em Música; a aprendizagem colaborativa na EAD com a utilização de recursos digitais; as TIC na formação continuada de professores de Educação Física; o uso das TIC na formação em Pedagogia a distância e de professores de Ciências; tecnologias móveis na EAD; comportamento de busca por informações na *Web* e seu uso por estudantes de Pedagogia nas modalidades a distância e presencial; impactos das tecnologias sobre esses comportamentos; repositórios digitais e a política de acesso aberto aos materiais educacionais pelos licenciandos; inclusão digital de alunas de um

22 Entendido como campo a partir do qual as problematizações, no sentido indicado na nota 2, podem se desenrolar.

curso de Pedagogia a distância; redes virtuais com foco na interação dos graduandos.

Tais temáticas apontam para a noção do uso das TIC como ferramenta facilitadora da aprendizagem nos cursos de formação docente e para como esse uso se correlaciona à interação entre os cursistas. Interação e aprendizagem são, neste conjunto de trabalhos, as dimensões que emergem com mais intensidade.

A formação de professores a distância nas licenciaturas é tratada em 18 resumos. A abordagem é a modalidade a distância na formação nas diferentes licenciaturas, sendo que a de Pedagogia está presente em cinco resumos, com destaque para as seguintes temáticas: aproximações e distanciamentos entre o curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância; efeitos de um curso de Pedagogia a distância para a atuação com alunos com Transtorno do Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade. Neste conjunto, a ênfase dos trabalhos também é a aprendizagem ou sua qualidade nos cursos de licenciatura.

No conjunto das pesquisas que tratam da gestão do ensino superior (ao todo, sete), incluímos as que abordam a formação do gestor escolar e também a gestão dos cursos de formação a distância para professores. Tratando dessa última temática, mas, especificamente no ensino superior, havia três pesquisas. A ênfase maior se refere às competências eletrônicas dos professores de cursos superiores e a concepção de que a integração das TIC ao processo de ensino-aprendizagem na EAD é influenciada pelas condições institucionais.

A dimensão da aprendizagem na formação docente, temática desta pesquisa, distancia-se da perspectiva única e cognitiva da aprendizagem docente. A noção com a qual trabalhamos é a de que a formação docente é, antes de tudo, a produção e a transformação de políticas de cognição (DIAS, 2012). Nesse sentido, encontramos na aprendizagem inventiva fios que nos ajudam a tecer as problematizações sobre a aprendizagem docente na formação a distância. Dessa maneira, reafirmamos a formação como um espaço de aprendizagem que extrapola a aquisição de habilidades e competências para ensinar, requerendo uma aprendizagem que “[...] forje um aprender e uma formação inventiva,

buscando as ressonâncias entre educação, filosofia da diferença, políticas de cognição e arte” (DIAS apud DIAS, 2012, p. 26).

A avaliação institucional dos cursos formação de professore(a)s a distância e a aprendizagem que neles ocorre aparecem em dez resumos. Entre as temáticas abordadas, destacamos: avaliação institucional de cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância; avaliação de produções textuais de licenciandos de Letras-Português em ambientes virtuais; avaliação institucional na visão dos professores do Projeto Jovem Cientista; indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em EAD; avaliação institucional na formação inicial em Matemática; avaliação da aprendizagem em um cursos de Pedagogia a distância.

As problematizações propostas nos estudos sobre a avaliação, seja ela institucional, seja da aprendizagem (qualidade da aprendizagem na formação superior) parecem encontrar eco nas políticas e programas de avaliação de larga escala propostos pelo MEC. Entre estes, destacamos o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes²³ de 2017, o qual revelou que, na educação superior, 61% dos cursos presenciais obtiveram o conceito máximo, enquanto em cursos a distância esse percentual foi de apenas 2, 4% (TOKARNIA, 2018).

Sem desconsiderar a relevância dos dados e, sobretudo, a importância dos investimentos para a garantia da qualidade da aprendizagem nos cursos superiores, consideramos relevante problematizar os sentidos produzidos pelo docente nas aprendizagens vivenciadas nas licenciaturas a distância. Sublinhamos que a necessidade de tal debate está presente não apenas na formação de professores a distância, mas também na modalidade presencial. É importante ressaltar, ainda, que não queremos promover o dualismo presencial *versus* a distância, como se estivéssemos em uma concorrência pela aprovação desta ou daquela modalidade de ensino; advogamos pelos hibridismos, na coexistência das modalidades.

23 Avalia o rendimento dos alunos que estão concluindo a graduação no que diz respeito aos conteúdos aprendidos, habilidades e competências adquiridas ao longo da formação superior (INEP, acesso em 22 set. 2018).

Adicionalmente, entendemos que a precarização e a desvalorização da formação docente nas licenciaturas não são típicas apenas da educação a distância; a formação presencial é afetada pelos mesmos e por outros atravessamentos de precarização dos processos formativos. O que ocorre, porém, é que, por sua constituição, a EAD, como discutiremos mais minuciosamente adiante, parece evidenciar essa precarização de outros modos.

Uma dessas dimensões se refere à desvalorização do tempo dedicado ao trabalho dos professores na EAD e do estudo pelos alunos. Ademais, a não valorização da carreira com salários coerentes, em funções com equivalência às do presencial – no Programa UAB, a remuneração, tanto para os professores, quanto para os tutores, é realizada por meio de bolsas, sem constituição de vínculo –, também compõe as críticas relativas à precarização do trabalho docente nesta modalidade de ensino.

Retomando o detalhamento dos resumos dos trabalhos, a formação de tutores é abordada em 14 deles. Essas abordagens envolvem principalmente a formação do professor-tutor; a prática pedagógica do tutor a distância e os saberes necessários para sua transformação; o tutor virtual na formação continuada de professores de Educação Especial; profissionalização do tutor; utilização de recursos de interação por tutor e aluno; docência compartilhada entre professor e tutor; professor-tutor-regente e a base de conhecimentos necessários para a aprendizagem.

Nessa seara, para além do debate sobre se o tutor é o professor do curso ou se o professor é o tutor, interessam-nos as problematizações relativas à docência compartilhada. As pesquisas que ora destacamos apontam para a importância da docência coletiva, na qual todos os envolvidos na formação assumem que ela se constitui em um projeto de formação compartilhada. Desse modo, ressaltamos que nosso intuito não é questionar a necessidade de se contratar tais profissionais para atuar nos ambientes online, tampouco a definição dada aos “cargos”²⁴. É importante, porém, observar que, mais que fragmentar as tantas

24 Tutore(a)s, coordenadore(a)s de tutoria, professore(a)s conteudistas, professore(a)s formadore(a)s, pedagogo(a)s e designers são apenas alguns dos cargos/funções contratados para atuar na formação de professores a distância no Programa Universidade Aberta do Brasil.

funções desempenhadas pelos profissionais envolvidos na formação docente a distância, esses muitos atores podem contribuir para constituir a formação na EAD em um fazer comum, compartilhado, que potencialize o coletivo.

Por fim, entre os resumos analisados, havia 17% referindo-se a trabalhos abordando a formação de professores em EAD para a Educação do Campo, a mediação pedagógica, o perfil dos alunos, a avaliação institucional, a perspectiva teórico-metodológica, a trajetória e o estágio em licenciaturas a distância.

Até aqui, demos relevo às aproximações e distanciamentos entre as discursividades sobre a formação docente na modalidade a distância, evidenciadas nos resumos das dissertações e teses identificadas no processo de busca. Como dito, as temáticas apresentadas se referem a estudos sobre a formação docente em EAD, porém, não partem de cursos de licenciaturas inseridos no Programa da Universidade Aberta do Brasil, um dos *lócus* de nosso estudo. Por esse motivo, a análise de tais trabalhos restringiu-se aos seus respectivos resumos.

Foram integralmente lidos apenas os trabalhos que tratavam da formação de professores para atuação na Educação Básica, que tinham como campo de pesquisa a Universidade Aberta do Brasil, e/ou que utilizavam intercessores teóricos da perspectiva pós-crítica, que trazem potente conexão com os debates que tecemos nesta tese. Sublinhamos, no entanto, que não foi identificado, sob a perspectiva epistemológica da Filosofia da Diferença, trabalhos que tratassem da temática dos afetos/afecções na formação docente em ambientes de EAD.

Discorreremos, a seguir, sobre os 29 trabalhos que foram lidos integralmente, obtidos a partir do recorte temporal 2013 a 2017, assim distribuídos:

- a 2013 – quatro dissertações e sete teses (11 trabalhos);
- b 2014 – uma dissertação e três teses (4);
- c 2015 – duas dissertações e quatro teses (6);
- d 2016 – duas dissertações e três teses (5);
- e 2017 – três teses (3).

3.1 BÚSSOLAS, GPS, MAPS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: ONDE ESTÃO E O QUE DIZEM OS PESQUISADORES

A localização dos estudos selecionados para compor a revisão de literatura do estudo desta tese está na Tabela 3, a seguir, sendo apresentada tendo como base as universidades sem que foram realizados. A partir da tabela, é possível observar que pouco mais da metade das pesquisas produzidas estão localizadas nas Regiões Sul e Sudeste (cada uma com 12 trabalhos), enquanto, em conjunto, Nordeste e Centro-Oeste somam cinco trabalhos. Em universidades da Região Norte, não foram localizados estudos.

TABELA 3 – INSTITUIÇÕES EM QUE FORAM REALIZADOS OS ESTUDOS QUE COMPÕEM A REVISÃO DE LITERATURA

| Ano | Estado | Quantidade de trabalhos | |
|------|--------|-------------------------|-------|
| | | Dissertações | Teses |
| 2013 | RJ | | 1 |
| | SP | 1 | 3 |
| | CE | 1 | |
| | DF | 1 | |
| | RS | | 3 |
| | MG | 1 | |
| 2014 | SP | | 2 |
| | RN | | 1 |
| | RS | 1 | 1 |
| 2015 | RS | | 2 |
| | PR | 1 | |
| | SP | | 1 |
| | PE | 1 | |
| 2016 | SP | 1 | |
| | SC | 1 | |
| | PR | | 2 |
| | MG | | 1 |
| 2017 | GO | | 1 |
| | SP | | 1 |
| | RS | | 1 |

Fonte: elaborada pela autora a partir da busca na BDBTD.

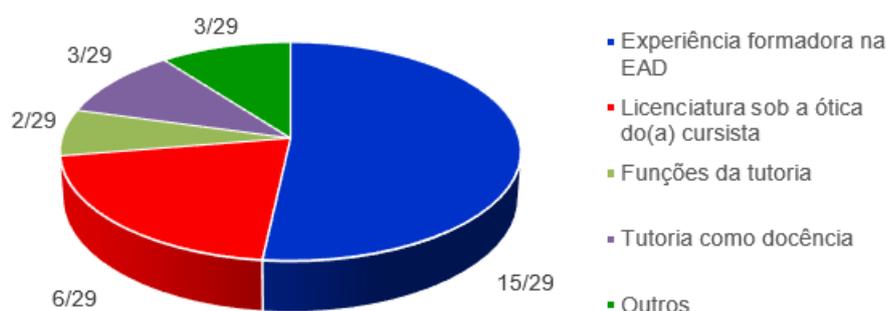
Sidoni, Haddad e Mena-Chalco (2016, p. 17) já apontavam, a partir de dados da *Royal Society*, a concentração da produção científica no Estado de São Paulo, afirmando que,

no Brasil, também se verifica enorme heterogeneidade espacial das atividades de pesquisa científica, onde o padrão regional da distribuição das publicações e dos pesquisadores é altamente concentrado na região

Sudeste, com destaque às capitais dos estados. Como exemplo, a cidade de São Paulo concentra cerca de 20% da produção científica brasileira e cresceu 21 posições na lista das cidades de maior geração de conhecimento no mundo durante a última década. Por conta disso, passou a figurar dentre os 20 municípios que mais produziram ciência no mundo, destacando-se internacionalmente.

Por meio dos enunciados discursivos evidenciados nas pesquisas, também cartografamos suas temáticas/temas, abordagens teórico-epistemológicas e metodológicas, suas regularidades, aproximações e distanciamentos, tendo como base o pensamento de Foucault (2013), para quem nenhuma dimensão é autônoma, nem vale por si mesma; as dimensões se apoiam uma na outra e devem ser lidas como um esboço de experimentações descritivas.

GRÁFICO 2 – FREQUÊNCIA DAS TEMÁTICAS/TEMAS NOS TRABALHOS QUE COMPÕEM A REVISÃO DE LITERATURA (2013-2017)

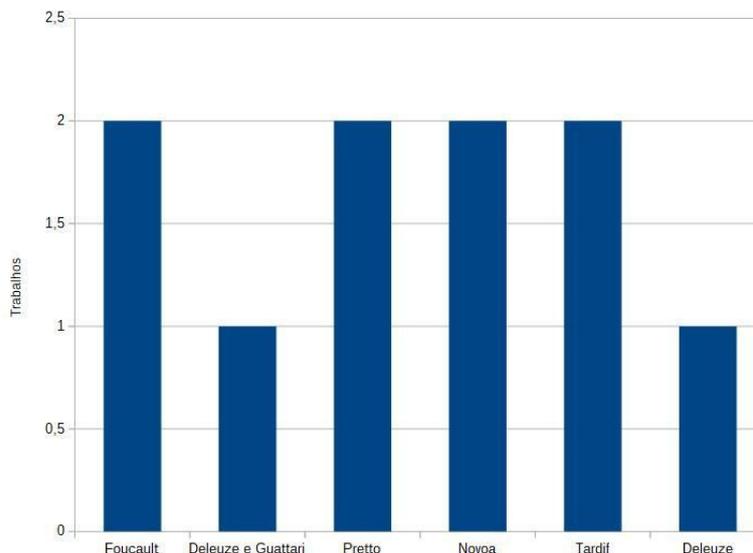


Fonte: elaborado pela autora a partir da busca na BDBTD.

Dos 29 trabalhos selecionados para serem integralmente lidos, a maioria não explicita os pressupostos teóricos (teoria crítica, pós-crítica, pós-estrutural etc.) nos quais foram embasados, os quais foram identificados por inferência, a partir dos autores que atuaram como intercessores teóricos. Nos quatro estudos que deixam este elemento explícito, as teorias adotadas são a análise do comportamento em Skinner; o marxismo (citando Marx, Adorno, Horkheimer, Marcuse e Frigoto); a teoria da complexidade (Morin) e a epistemologia construtivista na perspectiva teórica interpretativista. Nos demais, Foucault,

Deleuze, Pretto, Nóvoa e Tardif são os autores mais recorrentes²⁵, como vemos no Gráfico 3, a seguir.

GRÁFICO 3 – INTERCESSORES TEÓRICOS E FREQUÊNCIA COM QUE APARECEM NOS ESTUDOS QUE COMPÕEM A REVISÃO DE LITERATURA



Fonte: elaborado pela autora com base em dados da BDBTD.

A partir do Gráfico 3, podemos constatar que a teoria crítica²⁶ é a base epistemológica mais utilizada nos trabalhos encontrados. Como conceitua Silva (2011, p. 47-48),

[...] a perspectiva crítica defende a importância do professor como: sujeito ativo, criativo e construtor de conhecimentos; pesquisador; produtor de saberes válidos e legítimos; produtor de saberes que podem orientar e guiar a prática docente. Defende ainda o respeito à voz e à produção dos professores como condição para possibilitar a liberdade e a emancipação e, conseqüentemente, a transformação educacional e social. Encontra-se ainda nessa perspectiva uma ideia de professores colaborando entre si, como membros de uma comunidade de pesquisadores ou de uma comunidade de aprendizagem docente, em torno das quais é possível articular teoria e prática. Defende ainda o respeito à voz e à produção dos professores como condição para possibilitar a liberdade e a emancipação e, conseqüentemente, a transformação educacional e social.

Por outro lado, nos últimos cinco anos, poucos são os estudos que compõem com intercessores teóricos da Filosofia da Diferença, como Gilles Deleuze e Félix

²⁵ Na composição do gráfico, consideramos apenas os autores utilizados como referência em pelo menos dois trabalhos.

²⁶ Foram agrupadas perspectivas que se aproximam teoricamente, incluindo nessa denominação a perspectiva sócio-histórica e histórico-cultural.

Guattari. Entre os 29 trabalhos selecionados, Deleuze foi citado como principal referencial em uma pesquisa e Guattari, em outra. Destacamos Deleuze, por ser um dos autores que nos inspiram às problematizações tecidas nesta tese.

Além da perspectiva conceitual, problematizamos, ainda, o foco, as regularidades, as aproximações e os distanciamentos na análise discursiva dos trabalhos selecionados. Sobre isso, ao contrário de definições de limites tão bem elaboradas, como a que adotamos ao usar o fragmento de Silva (2011) – feita no intuito de dar ao leitor uma noção do que trata a abordagem crítica, Lopes (2013) alerta para a necessidade de rompermos com a linearidade e o gradualismo ao tratarmos das teorias. Nesse contexto, este autor ressalta a importância de ultrapassarmos a noção de sequenciação, na qual está implícita a ideia de que existiria uma passagem linear das teorias tradicionais para as teorias críticas modernas e, depois, para as pós-críticas.

Trata-se de operar com o hibridismo entre e nas correntes teóricas. Esse hibridismo pode nos fazer compreender traços, sempre derridianamente suplementados, do passado no presente. Tal movimento também se associa à própria desconstrução dos limites espaço-temporais (LOPES, 2013, p. 10).

Foucault (2005), em sua arqueologia do saber, contrapõe-se à base metodológica naturalista-racionalista, que domina as ciências experimentais. O filósofo descreve e problematiza as passagens e as relações entre as epistemes, optando pela análise das discontinuidades. Nesse sentido, aposta em uma perspectiva que não nega o tempo, mas vai de encontro a uma perspectiva de historicidade única que se institui como verdadeira.

É nesse sentido que compreendemos a relevância das produções das teses e dissertações apresentadas neste capítulo. O tempo *chronos* em que essas produções foram tecidas está datado, o que não pressupõe a constituição de uma verdade, como o poder que se exerce sobre algo, criando uma medida única.

Vivemos em uma sociedade em que grande parte marcha ao compasso da verdade, que produz e faz circular discursos que funcionam e se passam como tal (verdade) e que, em consequência, têm poderes específicos. A produção de discursos verdadeiros é um dos problemas fundamentais do Ocidente, em que o

discurso fundador é de afirmação de identidade. Torna-se necessário, portanto, dissolver a ideologia da falsa unidade (FOUCAULT, 1997).

A perspectiva foucaultiana auxilia-nos na problematização da formação docente na modalidade a distância, em seus conflitos e negociações nos cotidianos com as redes de conversações, apostando na solidariedade, no cuidado de si, na aceitação do outro como legítimo outro e nas problematizações dos *saberes-fazeres* híbridos, múltiplos, distanciando-se da verdade única, da medida única.

3.1.1 Saberes e experiência formadora da docência em EAD

Na análise discursiva dos trabalhos selecionados, a experiência formadora da docência é a que incide em uma quantidade maior de pesquisas. Machado (2013), por exemplo, indaga-se sobre o que faz de alguém um professor experiente. Mundo da vida cotidiana, experiência formadora e cibersociedade são os conceitos centrais do trabalho, no qual os intercessores teóricos são Alfred Schutz, com o mundo da vida cotidiana, e Marie Christiane Josso, a partir de quem discute sobre as experiências transformadoras. A ênfase é de que a vida cotidiana adquire sentido por meio da linguagem.

Nessa esteira, Pimentel (2013) busca compreender a formação de professores de Educação Física, analisando a experiência da Universidade de Brasília, primeira universidade a ser aprovada em edital da UAB. Seu trabalho trata da convergência do curso a distância com a formação presencial de professores; exploração da TIC no processo de ensino-aprendizagem a distância e sua transferência, ou não, para o ensino presencial, dirigindo-lhe crítica a situações em que ela ocupa a posição de ferramenta central no processo pedagógico, enquanto ao professor é reservado um papel secundário ou, como descreve Zuin (apud PIMENTEL, 2013, p. 24), ocupando a posição de “[...] um prestador de serviços pedagógicos [...]”.

Nesse direcionamento, a partir da perspectiva marxista, Purin (2017) reflete sobre o capitalismo e sua incidência, sobre o professor, como trabalhador assalariado na modalidade a distância, na tentativa de analisar e compreender as

contradições fundamentais presentes no processo de formação de professores no curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância de uma universidade pública.

Para este autor, o capitalismo é um fenômeno social e histórico que se encontra em uma fase de reestruturação da produção e do projeto de dominação, processos que são imperantes, como formas necessárias de acumulação flexível e do neoliberalismo. Da mesma forma, as relações educacionais também sofrem mutações frente a esse processo de reestruturação do capital. Na visão do autor, a UAB é a materialização da universidade flexível. Seu entendimento é de que a formação educacional dos professores deve ocorrer em uma perspectiva emancipatória e crítica, em vez de produzir um professor suprimido, conceito por ele formulado para designar um professor que atende à força do capital.

Essa discussão se aproxima desta pesquisa, na medida em que questionam a captura, feita pelo capital, das relações educacionais e sua incidência na formação docente. A partir de Hardt e Negri (2006), acrescentamos a essa discussão os conceitos de capitalismo cognitivo, trabalho imaterial e trabalho afetivo. Nessa perspectiva, o trabalho afetivo representa, em si e diretamente, a constituição de comunidades e subjetividades coletivas. O professor suprimido é parte desse agenciamento, sem, no entanto, ser considerado em uma perspectiva individual, ou individualista.

Em decorrência disso, afirmamos a importância dos agenciamentos coletivos, em que a emancipação é parte de um movimento coletivo não linear, não hierarquizado. A problemática está em confluir as singularidades presentes na multidão para um agir comum, sustentado, sobretudo, “[...] na inteligência coletiva que pode surgir da comunicação e da cooperação” (HARDT; NEGRI, 2006, p. 132).

Entre os enunciados discursivos sobre os saberes e a experiência formadora da docência a distância, Guimarães (2013) tenta compreender o modelo de EAD adotado pela universidade pública brasileira, bem como sua

[...] relação com o processo de autoformação e autovalorização no capitalismo cognitivo [...] [evidenciando] como a dinâmica micropolítica e

macropolítica interferem na formação das subjetividades na EAD e como a universidade pública tem respondido ou se tem posicionado frente aos desafios e riscos da formação superior a distância e sua relação com o trabalho no contexto do capitalismo cognitivo.

Esse reforço da dimensão autoformação na EAD é observado quando se profere, com bastante frequência, a frase “Agora é com você!”, quando se impele o aluno a fazer a gerência do tempo, a organização do trabalho, concebendo essas atividades como escolhas individuais. Essas dinâmicas remetem-nos a Lazzarato (2016, acesso em 14 jun. 2018), o qual adverte que “[...] o capitalismo cognitivo trabalha contemplando todas essas relações e saberes. Também sobre as relações cognitivas, de opinião, sobre o trabalho da mente, sobre formas de comunicação”.

Em consequência, emerge nesse contexto um novo tipo de gerência, a gestão do capital humano. A ideia é de que cada trabalhador é responsável por si mesmo. Sua condição social, econômica, financeira, tudo é de responsabilidade do indivíduo trabalhador. Nesse sentido,

[...] a escola, o serviço, a aposentadoria, a saúde, não são mais serviços sociais, mas investimentos dos indivíduos e, nessa lógica, têm de ser privatizados. A forma de controle passa pelo fato de o indivíduo tornar-se explorador dele mesmo (LAZZARATO, 2006, acesso em 14 jun. 2018).

Essa captura capitalística, porém, não é total, a ponto de impedir modos outros de resistências, como, a partir de Foucault, propõe Dias (2012, p. 29): “afirmamos a possibilidade de criar uma vida bela e livre, forjando novos encontros, sempre outros que se movem para se diferir daquilo que somos”.

Os saberes docentes mobilizados pelos professores dos cursos de licenciatura nas Ciências Naturais e Matemática nos Ifes são enunciados por Pasqualli (2017), a partir do conceito de *ensinagem*, trabalhado em diálogo com Tardif e Anastasiou. O autor parte do pressuposto de que a produção científica deve se caracterizar como um espaço que busca qualificar a ação docente da educação superior, especialmente na modalidade EAD, situando-a como possibilidade de superação do fazer tradicional, presente na maioria das aulas universitárias (e nesta própria modalidade), criando, de fato, rupturas no fazer. De cunho fenomenológico, sua pesquisa analisa o papel docente na formação a distância,

investiga o currículo, questiona a “autonomia” que tudo transfere para o cursista, abordando os sentidos dos saberes produzidos na formação.

Maissiat (2013) aposta nas interconexões entre a complexidade e o fazer docente, discorrendo sobre formação continuada de professores de Arte por meio de tecnologias, buscando como foco os saberes do campo da complexidade (metacognição, resiliência, autonomia, cooperação, transdisciplinaridade, criatividade, afetividade, subjetivação, flexibilidade e uso da TIC na mediação pedagógica). Nesse contexto, por meio de um curso criado para a pesquisa, trabalhou a teoria do Rizoma, discorrendo sobre como a EAD pode contribuir para que o professor de Arte se perceba como um ser atuante.

Com base nas argumentações propostas por Morin, o autor esclarece que afetividade está relacionada com o ato da criação e acontece fundamentalmente na relação com o outro, ou seja, é produto das relações entre sujeitos e do contexto cultural, destacando que ela se manifesta em palavras de incentivo proferidas entre os professores do curso analisado em seu estudo (MAISSIAT, 2013).

A noção de afetividade tratada nos estudos de Maissiat (2013) em diálogo com os autores nos quais o autor se baseou distancia-se da noção de afetos problematizada nesta escrita, pois os afetos ou novas maneiras de sentir (DELEUZE, 2007) se apresentam como potência de agir, quando esta é preenchida por afecções ativas. Podem, por outro lado, configurar-se como potência para padecer, se o que a preenche forem paixões tristes. Por isso, os encontros podem operar diminuindo nossa potência de agir (quando as paixões correspondentes são de tristeza) ou, em outro movimento, acionar as paixões que nos afetam, como a alegria, que amplia ou favorece nossa potência de agir.

Na formação docente em EAD, os encontros ocorrem em intensidades e forças que potencializam ou despotencializam nosso agir. Isso ocorre, por exemplo, quando os enunciados discursivos emitidos pela escrita de alunos e de professores não se encontram no sentido de aumentar a potência do agir. A linguagem escrita é muito utilizada na produção das conversas nos ambientes virtuais. Em momentos de realização de tarefas, participação nos fóruns ou

mesmo por meio de mensagem individual, os encontros que despotencializam o agir manifestam-se, em função de os enunciados das tarefas não terem sido compreendidos, da não resposta às problematizações apresentadas, na busca de modelos e prescrições para todas as tarefas, como também pelo exercício da docência em EAD como uma ação binária entre emissor e receptor.

Em relação à produção dos dados na composição da escrita, a pesquisa de Massiat (2013) aproxima-se deste estudo, pois teve como *lócus* um curso de formação docente na modalidade a distância, criado para a realização de sua pesquisa. Nesta escrita, criamos uma sala virtual no ambiente de um curso já em andamento, visando a compor a rede de conversação virtual.

As transformações do mundo trabalho e as mudanças dos processos gerenciais, produtivos e financeiros foram alvo do estudo teórico realizado por Martins (2014) a partir da análise de documentos oficiais, jurídico se institucionais relacionados à implementação da UAB e às condições e atribuições da profissão docente apreendidas também por meio de entrevistas com os professores. Sua análise parte do contexto da reforma do Estado e da Educação, incluindo transformações nos âmbitos gerencial e organizacional das instituições federais de educação superior e a forma de adequação do trabalho docente realizado por professores e tutores presenciais e a distância.

A racionalidade da gestão mercantil empresarial do atual modelo de expansão do ensino superior público estatal brasileiro também esteve no foco da análise, a qual concluiu, a partir de analogias com Franz Kafka, que as metamorfoses do trabalho docente – atribuições e relações de trabalho – são direcionadas em função das exigências ideológicas e socioeconômicas do mundo produtivo e da gestão gerencial das instituições estatais (MARTINS, 2014).

Damasceno (2014), por sua vez, tomou como ponto de partida sua experiência como coordenadora de polo de EAD para, por meio de entrevistas, investigar os sentidos que professores concluintes de sua segunda formação nesta modalidade atribuem a ela. Tais sentidos, segundo sua análise, relacionam-se às práticas pedagógicas que constituem o fazer da EAD.

Considerando seu processo de desenvolvimento, formas de (re)organização e, principalmente, impactos no conceito da educação superior, Wunsch (2014) versa sobre o sistema UAB, investigando a influência de fatores internacionais sobre aspectos da prática dessa política pública de âmbito nacional nas instituições públicas federais, sobretudo, no que tange à sua expansão. Utiliza-se da educação comparada, visando a identificar de que forma uma mesma política, no curso da UAB, está sendo executada em dois cenários diversos. Sua conclusão é de que os efeitos da UAB no contexto educacional e social são, em geral, positivos.

No contexto de nossa pesquisa, também problematizamos a intensa ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância, no Brasil, sobretudo na graduação e pós-graduação. Essa expansão não apenas abre oportunidades de acesso para pessoas em localização geográfica e jornada de trabalho que dificultariam a frequência a cursos presenciais, como também a residentes em grandes centros que não teriam impedimentos para frequentar uma sala de aula presencial, mas optam pela EAD orientados pelo princípio de “[...] que o neoliberalismo busca tornar cada um empresário de si, gerindo sua vida como se fosse uma empresa, [diante do que] as condições espaço-temporais da EAD são particularmente adequadas para esse aprendizado” (SARAIVA, 2014, p. 152).

Entender a nova forma de construção do conhecimento propiciado pelas tecnologias de comunicação digital na modalidade a distância foi alvo da pesquisa desenvolvida por Karolesky (2015). De caráter exploratório e abordagem qualitativa, a investigação pautou-se no método interpretativista, coletando dados por meio de entrevista com alunos das licenciaturas em Letras, Pedagogia, Matemática e Geografia de duas universidades estaduais (Ponta Grossa e Maringá); análise das videoaulas usadas pelos cursos e análise dos conteúdos e interações entre os tutores e alunos na plataforma *Moodle*.

Aproximando-se das problematizações desta escrita, sobretudo no que tange à aposta teórica, a referida pesquisa questiona em que medida tais cursos possibilitam uma experimentação pedagógica que atenda às exigências da sociedade contemporânea, modificando procedimentos cartesianos, arbóreos e

introduzindo novas formas de aprendizagem a serem utilizadas pelos futuros professores. A proposta para se alcançar tal transformação inspira-se em Deleuze e Guattari, delineando a constituição de um ambiente virtual de aprendizagem que leve em conta a experimentação rizomática, transversal, transdisciplinar, do ciberespaço e da cibercultura (KAROLESKY, 2015).

No que tange e esse aspecto, a pesquisa relatada nesta tese fará uso de ambientes educacionais abertos, uma escolha que se ancora na defesa da importância do comum. Nesse sentido, entendemos que o Projeto de *Software Livre* é uma escolha técnica, mas não somente isso, reverberando a noção de comunidade e de coletivo que se constituem na produção desses ambientes.

O uso dos chamados recursos educacionais abertos (REA) por professores em disciplinas de diversas licenciaturas ofertadas no âmbito da UAB foi alvo da análise de Pereira (2015). Na visão da autora, os professores utilizam os REA, mas desconhecem licenciamentos abertos do tipo *Creative Commons*, que podem favorecer diversas formas de uso, potencializando o processo de formação acadêmica. Sua discussão é apoiada por uma diversidade de conceitos: de Maia e Mattar, Moran, Tori, Santos e Silva, utilizou a definição de EAD; em Lemos e Castells, buscou o conceito de cultura digital; a educação na proposta humanitária de direito universal foi inspirada em Behrense Santos; o conceito de colaboração veio de Torres e Alcântara, Lemos e Pretto; por fim, Rossini, Santana e Pretto constituíram âncoras para a definição de REA.

No nosso entendimento, assumir a produção coletiva do *software* livre e seu aperfeiçoamento, também coletivo, é reconhecer que não é possível permanecer com uma política de uso proprietário. Isto é, o *software* livre está inserido em um contexto mais amplo, no qual a informação (de todos os tipos, não apenas relativas a *softwares*) é considerada um legado da humanidade, devendo, pois, ser livre. Tal visão choca-se com o conceito tradicional de propriedade intelectual e, tendo em vista sua importância na contemporaneidade, requer intervenções na forma como se acessa a informação para produzir e compartilhar conhecimentos.

Ferreira (2015), por seu turno, pesquisa que efeitos produzem os projetos pedagógicos da formação inicial de professores de Física para a Educação

Básica ministrada a distância. A análise da discursividade sustenta-se em Foucault, buscando dar conta do vasto e complexo movimento de relações a ela imanentes (indicadas pela variedade de concepções, sujeitos, condições de aparições). Tal movimento, afirma a autora, é fundamental para o estabelecimento da ordem do discurso, a partir da qual deve ser considerada a formação de professores de Física no Brasil.

Aspectos relativos ao currículo também foram alvo de investigação realizada por Fantinel (2015), que defende a importância de a autorregulação da aprendizagem fazer parte da arquitetura pedagógica das formações a distância do educador matemático. Utilizando Zimmerman, Pintrich e Groot como intercessores teóricos, a autora verifica o impacto da incorporação do exercício de autorregulação da aprendizagem por meio da adaptação do Programa de Gervásio – o qual trabalha a matemática na perspectiva da resolução de problemas, auxiliando na produção de enunciados – ao contexto *online* de um curso de formação de professores a distância. A noção de resolução de problemas, foco da pesquisa de Fantinel (2015), se afasta da aposta desta pesquisa, sobretudo por compreendermos, com Deleuze, que a aprendizagem pelo encontro propõe a criação de problemas, de problematizações, e não a oferta de repostas baseadas em única verdade.

Uma vez que a oferta de cursos a distância vem ganhando força, caracterizando-se como estratégia que se materializa rapidamente a partir de incentivos públicos, a investigação de Bitencourt (2016), apoiada nos conceitos de experiência (Thompson e Vigotsky) e de EAD (Moore e Kerley), busca compreender como se dá a formação de professores de História por meio dessa modalidade, concluindo que o hibridismo é o que sustenta sua eficácia.

Grisons (2016), por sua vez, parte da hipótese de que o modo de pensar sobre o ensinar e o aprender pode ser diferente entre os estudantes da EAD e do ensino presencial, interrogando se as experiências acadêmicas dos alunos de licenciatura das duas modalidades influenciariam suas representações sobre esses processos. De abordagem qualitativa e com o uso da técnica de associação livre de palavras para a análise dos dados, realizada em diálogo com Moscovici e Abríc, a pesquisa aponta que, para os alunos da EAD, a finalidade da

aprendizagem é a apropriação do conhecimento, sendo a dedicação individual parte integrante do sucesso da aprendizagem. Já para os alunos do ensino presencial, a aprendizagem está intensamente relacionada ao desenvolvimento do sujeito, e não apenas à aquisição do conhecimento.

Também abordando o processo de ensinar-aprender na formação de professores a distância, Faria (2017) realizou um estudo qualitativo em que utiliza narrativas para compreender os saberes e os *habitus* advindos das experiências docentes em licenciaturas (Biologia, Química, Física e Matemática) nesta modalidade. A autora observa que, ao fazerem uma retrospectiva de suas trajetórias de vida nas esferas pessoal e profissional, os docentes apontam diferentes elementos motivadores para a atuação profissional, em que está presente um sentido polidocência.

Nos trabalhos de Ferreira (2015), Fantinel (2015), Bitencourt (2016) e Grisons (2016), a dimensão da aprendizagem é abordada sob diferentes aspectos. Nesta pesquisa, tratamos da aprendizagem como movimento que se distancia das noções cognitivistas, aproximando-nos da noção de aprendizagem inventiva, com ênfase no coletivo, na criação, no fazer com, e não para o outro... A noção de formação docente também assume tal sentido, pois a aprendizagem, no contexto desta pesquisa, se refere à aprendizagem docente, um movimento caracterizado pelo “[...] aprender, desaprender, e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias, ou, ainda, dar consciência crítica ao outro, isto é, formar outros modos de viver e trabalhar” (DIAS, 2012, p. 36).

No que tange ao espaço virtual de ensino, Queiroz (2016) produz uma análise no âmbito da Geografia sobre como, a partir das possibilidades oferecidas pelas redes de TIC, ele se constrói na proposta pedagógica de educação *online* da UAB. Seu estudo também discorre sobre a experiência europeia da Universidade Aberta de Portugal. Para o autor, o virtual é compreendido como uma categoria do real, que é manifestada nas redes online, mas pode ou não se tornar real, conforme o contexto do ensino da Geografia.

Nessa perspectiva, Vitkowski (2014) afirma que, em Deleuze, “o virtual possui uma plena realidade como virtual. O virtual deve ser definido como uma parte

própria do objeto real – como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual e, aí, mergulhasse como numa dimensão objetiva” (DELEUZE, 2006, p. 294).

No âmbito das problematizações desta tese, conectamo-nos com as tessituras dos conceitos da Filosofia da Diferença e das produções da área da EAD no contexto dos ambientes virtuais. Especificamente serão problematizados conceitos deleuzeanos como virtualidades, fluxos, redes, dados, conexões, interfaces, entre outros. São conceitos que emergem na singularidade dos processos da formação docente a distância e do contexto em que ela ocorre (virtual, o qual, como vimos, é parte do real), assumindo significados em função dos agenciamentos ali produzidos. Para o autor, as TIC proporcionam espaços/tempos diferenciados e dispersos no cotidiano dos indivíduos e, sobretudo, na composição com o ensino a distância online. O sistema UAB, segundo sua conclusão, configura-se como importante instrumento de análise, principalmente no que se refere à visibilidade que dá a estratégias e possibilidades de ensino no espaço virtual.

Ainda no debate sobre os AVA, Locatelli (2017) investiga como o design pode contribuir para a concepção e a constituição do curso de graduação em Pedagogia em uma perspectiva híbrida e multimodal. Dialoga com Schlemmer, Kenski, Valente e Silva, e, parafraseando Latour, lembra que nunca fomos modernos na problematização sobre os hibridismos e, nesse caso especial, quando eles ocorrem no âmbito da educação, misturando modalidades a distância e presencial.

O virtual é, portanto, real, considerado como uma parte própria do objeto real. Desse modo, todo objeto é duplo, uma metade virtual, outra metade atual, “[...] sem que suas duas metades se assemelhem, sendo uma imagem virtual e a outra, a imagem atual. Metades desiguais ímpares” (DELEUZE, 2006, p. 296).

3.1.2 Formação docente a distância sob a ótica dos aluno(a)s

A licenciatura a distância sob a ótica do(a)s aluno(a)s é abordada por Clasta (2016), enfatizando o uso da tecnologia no âmbito da UAB. Tomando como aporte a teoria crítica, o autor discorre sobre o conceito de tecnologia em Marcuse,

considerando-o um processo social mais abrangente e determinante, em vez da técnica propriamente dita. A partir de pesquisas de caráter documental e bibliográfica e aplicação de questionário digital a 315 alunos do curso de Pedagogia a distância, argumenta que a tecnologia é, em si mesma, um fator de afastamento de uma formação para emancipação, já que, como está configurada na UAB, ajusta o sujeito ao princípio do desempenho, da técnica, adaptando-o ao sistema produtivo e isolando-o de práticas concretas e coletivas.

Estudando as narrativas em Abio e Skovsmose, Silvana C. dos Santos (2013) investiga de que modo um curso de licenciatura a distância em Matemática se mostra a alunos iniciantes de um polo presencial, tendo Freire como referencial teórico. Os resultados demonstram que, no que se refere às políticas públicas, o curso pesquisado apresenta possibilidades promissoras em relação ao acesso ao ensino superior público. Ao mesmo tempo, algumas fragilidades em relação à formação docente também foram identificadas pela autora, a saber: discussão tímida sobre educação matemática e ausência de uma avaliação da aprendizagem que favorecesse o aspecto formativo e que, de maneira efetiva, colaborasse com a formação de professores. Finalmente, a autora sublinha que o diálogo, interação e formação crítica dos alunos têm sido o grande desafio na formação docente a distância, agravando-se com uso restrito das tecnologias digitais.

Em relação a esse aspecto, compartilhamos do argumento de Kastrup (2004), para quem o uso das TIC na formação docente a distância não é meramente técnica, nem visa a um adestramento que pode gerar automatismo. Para a autora, estaria envolvida, aí, uma aprendizagem da sensibilidade, o que significa a aprendizagem de uma atenção especial, que encontra as tecnologias digitais deixando-se por ela afetar-se e acolhendo seus efeitos sobre si.

3.1.3 Formação docente a distância – outros atravessamentos

Sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professore(a)s a distância, sobretudo no que se refere à reprovação, o estudo de Aloise (2016), o qual tem Moran, Alves e Mattar compondo o referencial teórico, propõe um

modelo baseado em conceitos de sistemas de recomendação e sensibilidade a contextos, com o qual professor(a)s e coordenador(a)s de cursos possam atuar para reduzir a reprovação de aprendizes.

Oliveira Sobrinho (2013), por sua vez, explora os fatores determinantes para a decisão dos estudantes de permanecer ou evadir de uma licenciatura a distância. A partir de questionários e entrevistas com tutor(a)s e cursistas desistentes, observa que, na perspectiva desses últimos, os problemas pessoais se apresentam com forte influência na evasão. Além disso, a má atuação do(a) tutor(a) pode produzir o mesmo efeito, com o que esses próprios profissionais concordam, acrescentando ainda que instalações precárias e pouca manutenção dos ambientes também podem contribuir para a evasão.

Analisando o projeto pedagógico do curso, registro no AVA e avaliações escritas regulares, respostas obtidas via questionário, caderno de campo e entrevista com tutor(a)s, professor(a)s e aluno(a)s de uma licenciatura em Química, Pinto Júnior (2013) estudou a evasão e o contraste entre o projeto pedagógico e a realidade encontrada no curso. Especificamente sobre o componente curricular Álgebra Linear, foco de sua análise, destacou os indícios de aprovação/reprovação, as dificuldades apresentadas pelos alunos para lidar com aspectos mais abstratos da disciplina e a relevância do tutor presencial nesse contexto. Dialogando com Lévy, em uma perspectiva teórica interpretativista, seus resultados sugerem que houve um esvaziamento, tanto quantitativo, que corresponde à evasão do curso em si, quanto qualitativo, no que tange à aprendizagem de conceitos centrais da disciplina.

No conjunto de pesquisas destacadas nesta seção, observamos interconexão de nossa proposta de investigação com os estudos empreendidos por Aloise (2016) e Pinto Júnior (2013), pela afirmativa da importância da tutoria para a permanência do(a)s aluno(a)s no curso, destacando a relevância da presença e interação constante entre eles e o(a) tutor(a), para promover encontros, bons encontros, os quais influenciam na permanência desses últimos no curso de formação docente a distância.

O estágio supervisionado constitui momento de fundamental importância para a formação docente. Sem almejar comparação, Reis (2015), a partir de estudo qualitativo com análise documental e entrevista com coordenador(a)s de curso, destaca as aproximações e diferenças existentes nesse componente curricular nas modalidades presencial e a distância. Tendo Zabalza e Lima em seu referencial teórico, a autora constata que os modelos de estágio na modalidade EAD evoluíram do presencial, adotando deste os mesmos preceitos e tendo a mesma organização pedagógica.

O estudo de Reis (2015) girou em torno de duas dimensões: pedagógica e a distância. Na dimensão pedagógica, o estágio no curso de Pedagogia a distância mostra-se similar ao presencial, contemplando as mesmas reflexões sobre a formação do professor. Também possui estrutura e procedimentos semelhantes ao estágio no curso presencial. A dimensão a distância, por sua vez, é composta por três elementos: professor, tutoria e AVA, que demonstram diferenças entre o estágio na EAD e no presencial, sobretudo em função do envolvimento dos tutores. Os resultados apontam para a necessidade de revisão de políticas públicas, de modo a valorizar o estágio supervisionado nos cursos de formação docente a distância.

3.1.4 Docência coletiva, polidocência... tutoria nos cursos de formação de professores a distância

No que diz respeito à função do(a) tutor(a) a distância, Bertini (2013) discute sobre a formação matemática nos cursos de Pedagogia a distância e também a especificidade da EAD, principalmente em relação à docência coletiva. Sua coleta de dados abarcou materiais disponíveis no AVA, questionários aplicados a tutor(a)s e análise de documentos e legislação brasileira sobre EAD. O intuito foi analisar as ações práticas de tutor(a)s virtuais que dessem pistas de que eles estavam atuando como formadores de professores, o que aconteceria a partir do fornecimento de *feedbacks* ou de uma explicação conceitual mais aprofundada, por exemplo. A partir de análise de conteúdo, conclui que a qualidade de um curso de formação de professores a distância está intimamente ligada à

organização do trabalho do(a)s tutor(a)s virtuais e à possibilidade de que este exerça o papel de formador de professor.

Mill (2012) também sublinha que o(a) tutor(a) virtual é considerado um dos personagens principais na docência na EAD, a qual é desenvolvida de forma coletiva, a chamada polidocência, envolvendo diferentes personagens, que cumprem diferentes tarefas, ora de forma colaborativa, ora de forma fragmentada.

A eficácia e eficiência da formação oferecida ao(à) tutor(a) a distância da UAB foi alvo de estudo de caso realizado por Fonseca (2013), o qual, igualmente, destaca o(a) tutor(a) como agente central para o funcionamento dos cursos de graduação ofertados no âmbito dessa política pública. Seu estudo apresenta possíveis contribuições da análise comportamental de Skinner para a formação a docente a distância, que, tal como em Mill (2012), também é vista como polidocência.

Também realizado na UAB, as condições de desenvolvimento da profissionalização do(a) tutor(a) dos cursos de Pedagogia foram o alvo da investigação de Oliveira (2014), a qual se viabilizou por meio da aplicação de questionários aos coordenadores de polos e tutor(a)s de todo o Brasil – 90% dos quais eram mulheres. Também foi feita uma entrevista por *e-mail* com o diretor de Educação a Distância da Capes. A partir da análise de conteúdo, ficou constatado que a tutoria se constitui como uma dimensão da docência na educação a distância e o(a) tutor(a) realiza o trabalho de professor(a), construindo e mobilizando saberes docentes.

A formação de tutor(a)s na EAD foi a temática estudada por Ricieri (2013), especificamente, no âmbito de dois cursos de tecnologias assistivas. Com base na avaliação de recursos de comunicação do AVA e entrevista com quatro tutor(a)s, ações como oferta de *feedback*, identificação de problemas, promoção de interações e uso de autonomia durante a realização foram analisadas em diálogo com Nóvoa, Delors, Demo, Freire, Valente e Belloni.

As problematizações sobre docência coletiva e polidocência retratadas nos três trabalhos analisados nesta seção colaboram com o movimento no qual se situa esta pesquisa. Tais trabalhos não tratam especificamente do(a) licenciando(a),

pois seu foco é a tutoria e sua relação com a docência nos cursos de formação para professores da Educação Básica na modalidade a distância. Porém, consideramos as interações estabelecidas no AVA, a polidocência e docência coletiva como encontros que potencializam os afetos e/ou paixões tristes.

Como assevera Carvalho (2013, p. 71), na filosofia espinosiana,

[...] a afecção de um corpo [envolvendo tanto a dimensão física como o mundo das ideias] pode produzir aumento ou diminuição da potência de agir e, dessa forma, do ponto de vista dos afetos [bons e maus encontros], a distinção entre paixões tristes e paixões alegres remete a uma distinção entre paixões e ações; mas as ações são baseadas não na servidão, mas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, ou seja, pelo uso da razão. Portanto, razão, afetos e afecções estão intrinsecamente relacionados, pois, pelas afecções, podemos aumentar nosso grau de compreensão e, escapando das paixões e da alienação, produzimos ações reflexivas sociais e comunitárias [constituição do comum].

Sublinhamos a relevância dos encontros em ambientes virtuais, sem, contudo, desconsiderar que essa mesma importância precisa ser reconhecida nos encontros presenciais. São, portanto, encontros que se hibridizam, na medida em que não se configuram como única possibilidade.

Distanciando-se dessa problematização, Fonseca (2013), ao tratar dos cursos oferecidos para tutore(a)s, reafirmou a importância de o encontro presencial cumprir a função de aproximar as pessoas, alertando para o fato que, no ambiente virtual, poderia haver, por parte dos alunos, um estranhamento (não confiança) para trabalharem em conjunto, por não se conhecerem pessoalmente. Refutamos tal enunciado discursivo, sobretudo, por reconhecermos o potencial das redes de conversações virtuais para a produção de afetos/afecções no encontro dos corpos, das ideias.

Partindo desse princípio, Carvalho (2011, p. 79) argumenta que, porque as práticas discursivas incidem sobre os múltiplos contextos cotidianos e porque nelas se nota constante tensão entre os saberes, os poderes e a ética, a conversação produzida no *espaçotempo* dos ambientes virtuais dos cursos de formação de professores na modalidade a distância potencializa a inteligência coletiva, o trabalho de naturezas material e imaterial e os saberes da docência.

Nesse contexto, a “técnica da conversa” é, sobretudo, a arte da conversa, que não busca a homogeneização dos sentidos, como que querendo suprimir as divergências, mas a convergência das/nas/com as diferenças (CARVALHO, 2012, p. 136-137). Em vista disso, são os afetos que dão consistência aos vínculos e/ou instituem as conexões por meio da confiança recíproca estabelecida.

Desse modo, a conquista da confiança é um grande avanço para o estabelecimento de “zonas de comunidade”, entretanto, no sentido espinosiano, tornar-se-ia necessário avançar para consolidar e efetivamente constituir essa “zona de comunidade” (CARVALHO, 2012, p. 136-137).

Estendemos essa compreensão ao campo da EAD, baseando-nos na aposta de que as conversações por meio das quais o(a)s professore(a)s em processos formativos a distância enunciam experiências rascunhadas em um contexto político-epistemológico múltiplo se apresentam como um artifício (direto e/ou indireto) que visa, em última instância, possibilitar a problematização de ações diferenciais, experimentadas não necessariamente a partir da perspectiva da tradição racionalista.

4 Perscrutar, problematizar, cartografar...

Cartografia, nesta escrita, ultrapassa a noção de mapa. Na contribuição de Rolnik (1989, p. 15), a cartografia pode ser reconhecida “[...] como um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem”. Inúmeras paisagens são cartografáveis, inclusive as psicossociais; o que interessa é a criação de outros mundos que expressem afetos contemporâneos em relação ao tradicional, à prescrição vigente. Conforme a mesma autora, a “[...] tarefa do cartógrafo (é) dar língua²⁷ para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que esteja atento às linguagens que encontra” (ROLNIK, 1989, p. 19).

Esse mergulho se engendra em estratégias de composição do desejo no campo social. Independentemente da esfera social na qual atue, o relevante, segundo Rolnik (1989, p. 32), é que o cartógrafo seja sensível às estratégias do desejo em qualquer fenômeno humano que se desafie a perscrutar: “desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência... até os fantasmas, inconscientes e os quadros clínicos de indivíduos, grupos e massas, institucionalizados ou não”.

Nesse movimento, o que importa é que, quaisquer que sejam as entradas, as saídas sejam múltiplas... São múltiplas, também, as fontes a serem utilizadas pelo cartógrafo, sendo não só escritas ou teóricas, pois os operadores podem emergir de filmes, conversas, enunciados filosóficos, entre outros.

No caso da pesquisa aqui relatada, os ambientes virtuais e os fluxos da formação docente que se movem nesse território podem ser considerados operadores.

Na cartografia, torna-se imprescindível seguir os fluxos, as conexões, os agenciamentos, buscando acompanhar quais matérias de expressão estão engendradas com tantas outras, bem como os fluxos das intensidades que

27 Na filosofia deleuzeana, a expressão “dar língua” diz respeito a mover o pensamento para, por meio dos enunciados discursivos, problematizar determinadas questões (ALMEIDA; LIGNELLI, 2016).

permeiam o corpo no encontro com os outros corpos... O conceito de “entender” também é modificado, distanciando-se da ideia de explicar, de revelar.

E o que ele (o cartógrafo) quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem. [...] Ela (a cartografia) é, em si mesma, criação de mundos. Tapete voador...Veículo que promove a transcrição para novos mundos; novas formas de história. Podemos até dizer que na prática do cartógrafo integram-se história e geografia. Isso nos permite fazer mais duas observações: o problema, para o cartógrafo, não é o do falso-ou-verdadeiro, nem o do teórico-ou-empírico, mas, sim, o do vitalizante ou destrutivo, ativo-ou-reativo. O que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade. Implicitamente, é óbvio que, pelo menos em seus momentos mais felizes, ele não teme o movimento (ROLNIK, 1989, p. 66).

Crítérios e noção de entender abrem caminho para outra dimensão na ação do cartógrafo: os procedimentos. Para Rolnik (1989), essa não é uma questão relevante, pois a função do cartógrafo é inventar os procedimentos: “por isso, ele não segue nenhuma espécie de protocolo normatizado. O que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho”. O Olho e o corpo vibrátil seriam hibridismos que se deslocam nessa sensibilidade, buscando apreender, com êxito, a tensão entre fluxo e representação.

As problematizações de Rolnik (1989), segundo nossa compreensão, se aproximam desta pesquisa, pois, notadamente, a tensão entre fluxo e representação se inscreve nos ambientes virtuais de formação docente, em linhas de forças que se agenciam em tensões que afetam os modos de se constituir docente em formação.

Os ambientes virtuais criados para as conversas nos polos foram povoados pelos encontros com professore(a)s que aceitaram compartilhar e discutir, no ambiente, experiências vivenciadas no curso, as quais afetaram e ampliaram sua potência de ação na formação docente a distância. Interessa-nos cartografar os fluxos que emergem em afetos/afecções que ativam a potência de agir, produzindo fissuras nos moldes, nos *templates*.

Cartógrafo, equipamento e campo... Como se dá essa composição? Seguindo com Rolnik (1989, p. 68), a autora adverte que o cartógrafo leva para o campo um

critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações, sendo que cada cartógrafo vai definindo e redefinindo para si, constantemente; “[...] o critério do cartógrafo é, fundamentalmente, o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento [...]”. Veremos que, nas redes de conversações, foram utilizados “disparadores”, tais como curtas e questões cotidianas, buscando fissuras e fendas em meio à lógica da investigação, elucidação ou reflexão e análise.

Na cartografia, a regra afeta e amplia os critérios e os princípios da ação do cartógrafo, sendo uma delas, conforme Rolnik (1989, p. 15), a “regra de ouro”, que “[...] é sempre em nome da vida, e de sua defesa, que se inventam estratégias”, de modo que o cartógrafo

[...] nunca esquece que há um limite do quanto se suporta, a cada momento, a intimidade com o finito ilimitado, base de seu critério: um limite de tolerância para a desorientação e a reorientação dos afetos, um “limiar de desterritorialização”. Ele sempre avalia o quanto as defesas que estão sendo usadas servem ou não para proteger a vida. Poderíamos chamar esse seu instrumento de avaliação de “limiar de desencantamento possível”, na medida em que, afinal, trata-se, aqui, de avaliar o quanto se suporta, em cada situação, o desencantamento das máscaras que estão nos constituindo, sua perda de sentido, nossa desilusão (ROLNIK, 1989, p. 15).

Regra de delicadeza com a vida, regra de prudência, regra que permite discriminar os graus de perigo e de potência, funcionando como alerta nos momentos necessários. A prática do cartógrafo, então, pode ser definida como o que se refere, sobretudo, às estratégias das formações do desejo no campo social – e não apenas. Essa prática pode ser compreendida como um espaço de exercício ativo das referidas estratégias;

espaço de emergência de intensidades sem nome; espaço de incubação de novas sensibilidades e de novas línguas ao longo do tempo. A análise do desejo, desta perspectiva, diz respeito, em última instância, à escolha de como viver, à escolha dos critérios com os quais o social se inventa, o real social. Em outras palavras, ela diz respeito à escolha de novos mundos, sociedades novas. A prática do cartógrafo é, aqui, imediatamente política (ROLNIK, 1989, p. 69).

Nessa aposta, conforme Amador e Fonseca (2009, p. 1), a partir de Deleuze e Guattari, a cartografias e “[...] oferece como trilha para acessar aquilo que força a pensar, dando-se ao pesquisador, como possibilidade de acompanhamento daquilo que não se curva à representação”. Conforme os dois autores, sem

qualquer interesse em ser reconhecida como método, a cartografia envolve o(a) pesquisador(a) em um exercício cognitivo diferente, pois, voltando-se ele(a) para a constituição de um campo problemático, lhe é exigida uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo. Em situação assim configurada,

a invenção somente se torna viável pelo encontro potente entre pesquisador(a) e campo, pelo qual o material a pesquisar passa a ser produzido, e não coletado, já que implica um deslocamento do lugar de pesquisador(a) como aquele(a) que vê seu campo de pesquisa de um determinado modo e lugar, no qual ele(a) se vê compelido(a) a pensar e a ver diferentemente, no momento mesmo em que o que é visto e pensado se oferece ao seu olhar (AMADOR; FONSECA, 2009, p. 1).

O movimento cartográfico é a inspiração metodológica para este estudo, com o qual intentamos compor em um viés processual, sem trajetória predefinida, apostando nas redes de conversações, em que os registros serão produzidos no desenrolar das conversas, a fim de engendrar com a problemática da investigação, a saber: **quais efeitos emergem dos encontros experienciados nos percursos formativos de professores (as), na modalidade a distância, na dimensão da relação entre afetos/afecções e aprendizagens?**

As conversas promovidas nessas redes nem sempre foram tecidas por meio da fala, da oralidade, usada, por exemplo, nas webconferências. Reconhecemos que encontros são promovidos, ainda, por meio das conversas escritas nos fóruns e nas mensagens trocadas. Também utilizamos aplicativos de mensagens de texto para manter a conversa que escapava aos momentos agendados com os grupos. É com os afetos e as afecções que emergem dessas conversas que este estudo foi desenvolvido.

As redes de conversações possibilitam que os processos de formação se efetivem por meio de redes e de circularidades de sentidos que atravessam as linhas da vida tecidas dentro e fora das escolas. Assim, os agenciamentos coletivos de enunciação provocam a abertura de novos territórios existenciais e de outros sentidos para instaurar a inventividade como potência que afirma diferentes sentidos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 84-85).

Reconhecemos que as conversas tecidas têm, imbricados em si, tramas e fluxos a serem seguidos, os quais, pela delimitação deste trabalho, todavia, não foi possível trazer para a composição. No entanto, vale ressaltar que o acesso aos arquivos das cartas de apresentação disponibilizadas pela Sead dá pistas dos

percursos que, em ritmos e intensidades múltiplas, compuseram, por exemplo, o desejo de cursar a “Especialização Matemática na Prática”.

Trazemos, a seguir, a transcrição de duas dessas cartas de apresentação, produzidas pelas cursistas quando ainda eram candidatas à vaga no curso, por elas concluído em 2019. Tais fragmentos ajudam-nos a pensar os percursos, os retornos e as descontinuidades que atravessam a formação docente no âmbito das tessituras que compuseram a escrita desta tese.

Eu, Cursista 1, venho, por meio desta, demonstrar meu interesse em participar do Curso de Especialização em Ensino da Matemática para o Ensino Médio: Matemática na Prática. Minha formação acadêmica inclui graduação em Pedagogia, concluída em 2013, na Faculdade Vale do Cricaré, tendo cursado Pós-Graduação em Educação Infantil Séries Iniciais com ênfase em Alfabetização, Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba. Meu objetivo profissional é lecionar a disciplina Matemática para alunos do 6° ao 9° anos e alunos do Ensino Médio. Concluindo, espero que o presente curso possa me oportunizar trabalhar com os respectivos alunos citados, pois tenho paixão intensa pela disciplina (CURSISTA 1, CARTA DE APRESENTAÇÃO À SELEÇÃO PARA O CURSO). [...] Meu pai orientou que eu trabalhasse desde cedo, mas era difícil encontrar emprego. Terminei o Ensino Fundamental II, dei continuidade aos estudos, fazendo o curso de Magistério. Decidi cursar Pedagogia. Estudei durante quatro anos, fiz estágios em escolas públicas e particulares. Logo depois fui contratada como professora pela prefeitura da cidade para lecionar para crianças de 1° ao 5° ano, em escolas do campo. Então, pude perceber que a didática era diferente. Havia uma sequência específica e especial a ser trabalhada, além de instrumentos a serem usados, tais como cadernos de acompanhamento e pasta da realidade dos alunos, instrumentos estes que, nas escolas da cidade (onde moro), não são utilizados. [...] Devido à distância, a saída de minha casa era por volta das 5h20 da manhã. Realizava embarque em dois transportes coletivos e utilizava um bote, onde o barqueiro fazia a travessia do rio comigo, permitindo, assim, trabalhar na escola, que se localizava na outra margem do rio [...]. Desde então, faço parte da história do campo, comprometida com as lutas e reivindicações a favor de uma educação de qualidade no campo e na busca de melhores condições de trabalho e condições de estudo para os alunos. Precisamos desempenhar um trabalho que deixa marcas positivas onde quer que venhamos passar [...] Desta forma, busco participar de cursos de capacitação, a fim de aprimorar meus conhecimentos, além de compartilhar as experiências vividas. Por este motivo, tenho interesse em desenvolver o Curso de Especialização em Ensino da Matemática para o Ensino Médio: Matemática na Prática (CURSISTA 1, CARTA DE APRESENTAÇÃO À SELEÇÃO PARA O CURSO).

Eu, Cursista 2 [...], sou graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Espírito Santo, pós-Graduação em Metodologia do Ensino da Matemática e Física pelo Instituto de Ensino Superior de Vitória (INESV)... Meu objetivo profissional é continuar trabalhando com a área da Matemática. Acredito que a realização deste curso irá acrescentar muito conhecimento à minha formação [...] poderá abrir oportunidades, pois um curso oferecido pela Ufes de modo gratuito e

com a qualidade de ensino que possui me trará grandes ganhos. Fui professora docente na disciplina de matemática de 6º ao 9º ano, na Prefeitura Municipal de Nova Venécia. Portanto, espero que sejam aceitos meus argumentos e que eu possa realizar o curso para agregar mais conhecimento e que eu possa contribuir de algum modo com a sociedade (CURSISTA 2, CARTA DE APRESENTAÇÃO À SELEÇÃO PARA O CURSO).

Esses relatos compõem uma extensa rede de discursos em que as cursistas apresentaram os interesses em fazer parte do corpo discente do curso de especialização. Retornar a eles poderia ser apenas uma repetição, porém, apostamos que, como no ritornelo, tal retorno reconhece que o que volta não é elemento, não é a forma nem a sonoridade; “[...] o que volta pode ser considerado como a potência que faz e desfaz lugares” (FERRAZ, 2018, p. 44). Isso porque compor um ritornelo, alerta o mesmo autor, é, também, compor uma cela: “um quarto não só abriga, ele obriga e impõe uma dimensão. Daí a necessidade de romper o quarto e percorrer uma de suas linhas maleáveis. E achar a saída só pode ser feito de um modo: experimentando” (p. 44).

É nesse intermeio de tessitura das falas que compomos as redes de conversações, como modo de enunciar discursos que nos ajudarão a seguir as tramas desse complexo percurso que é a formação docente. Apresentamos, a seguir, as etapas e recursos utilizados para fazer essa composição.

Visita aos polos UAB

Por uma escolha que se justifica pelo viés temporal (organização e tempo de deslocamento) e geográfico (compor com pelo menos um polo por região), em 2018, estivemos em quatro polos da UAB no Estado do Espírito Santo: norte (São Mateus), sul (Alegre), leste (Vitória)²⁸ e oeste (Nova Venécia) (Figuras 4 a 6), para iniciarmos as redes de conversações.

28 O Polo de Vitória atende cursistas do Município de Serra e outros da Grande Vitória.

FIGURA 4 – REDE DE CONVERSA NO POLO UAB EM ALEGRE



Fonte: arquivo pessoal da coordenadora da Especialização Matemática na Prática na Sead-Ufes (2018).

FIGURA 5 – POLO UAB EM VITÓRIA



Fonte: registro da autora (2018).

FIGURA 6 – POLO UAB EM NOVA VENÉCIA

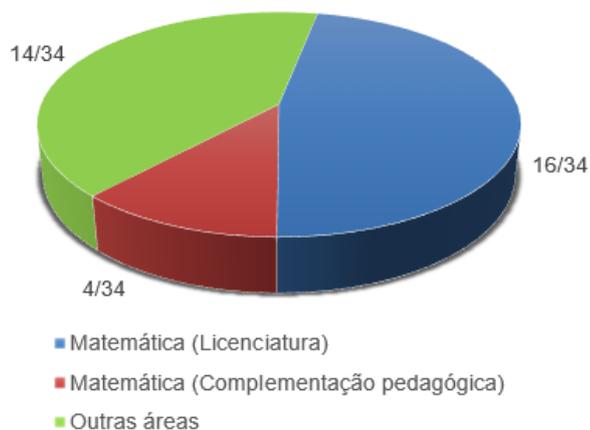


Fonte: registro da autora (2018).

As conversas foram tecidas em espaços agendados com a coordenação de cada um dos polos UAB. Delas participaram um total de 35 pessoas, entre cursistas, tutore(a)s e coordenadore(a)s de polo, assim distribuídos: Alegre – seis participantes; Nova Venécia – 12; São Mateus – dez; Vitória – seis.

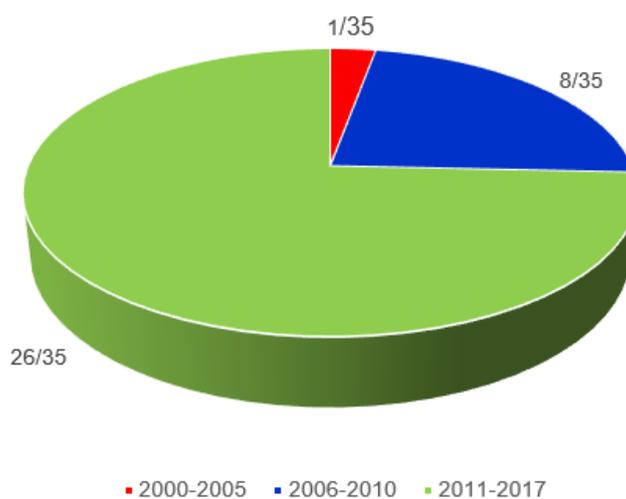
No primeiro encontro com o grupo em cada polo, o disparador da conversa foi o questionamento, feito pela coordenadora da Especialização Matemática na Prática na Sead-Ufes, sobre o andamento do curso. Indagamos, também, sobre a formação, local de atuação, época de conclusão da última formação obtida pelo(a)s cursistas e, ainda, a razão pela qual estavam fazendo o curso. Essa caracterização está apresentada nos Gráficos 4 a 7.

GRÁFICO 4 – HABILITAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ENCONTRO PRESENCIAL NOS POLOS



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados em campo (2018).

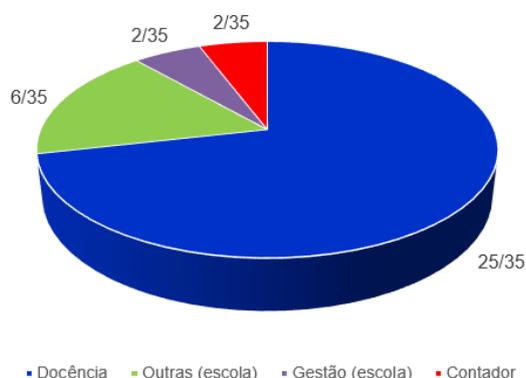
GRÁFICO 5 – PERÍODO EM QUE OS PARTICIPANTES DO ENCONTRO PRESENCIAL NOS POLOS CONCLUÍRAM A GRADUAÇÃO



Nota: refere-se à formação mais recente na área de Matemática (licenciatura ou complementação pedagógica), como informado pelos participantes no primeiro encontro. Para os que tinham apenas graduação, consideramos o ano de sua conclusão.

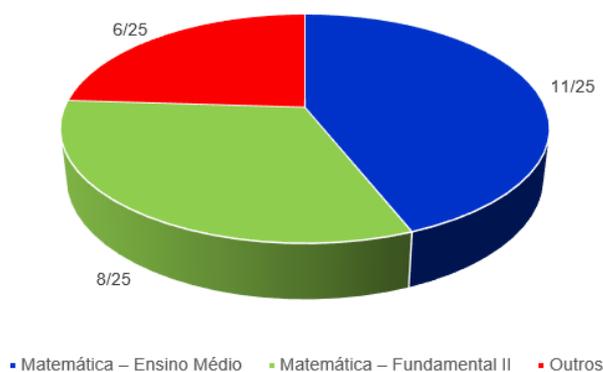
Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados em campo (2018).

GRÁFICO 6 – ÁREA DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ENCONTRO PRESENCIAL NOS POLOS



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados em campo (2018).

GRÁFICO 7 – NÍVEL DE ENSINO EM QUE LECIONAM OS DOCENTES PARTICIPANTES DO ENCONTRO PRESENCIAL NOS POLOS



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados em campo (2018).

Nos gráficos apresentados, destacamos o fato de serem os professores da Educação Básica a maioria no curso, visto que o foco primeiro da formação era exatamente esse público. No entanto, ressaltamos que o encontro dos docentes dessa etapa de ensino com o grupo de profissionais que ainda não atuam em sala de aula gerou um potente movimento de construção coletiva, sobretudo nas experiências que envolviam a atuação nas escolas, como destacado na enunciação a seguir:

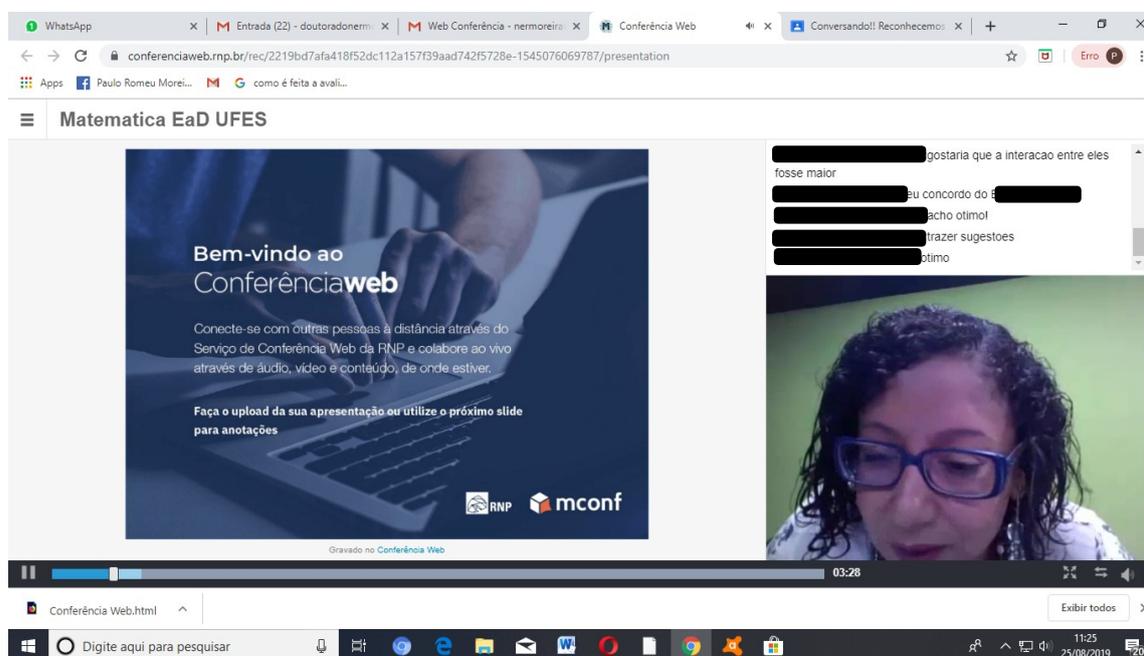
[...] Nosso estágio foi na mesma escola e, mesmo depois da conclusão, mantivemos contato. Daí a facilidade de comunicação e acordo para a tomada de decisões e elaboração da aula. Como ainda não temos experiência em sala de aula, essa afinidade acaba por nos dar uma segurança, principalmente por não estarmos lecionando, e não sermos as regentes da turma em questão (CURSISTA 3, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

A coordenadora da Especialização Matemática na Prática e a pesquisadora estiveram em cada um dos quatro polos, visto que, naquele momento, o(a)s cursistas estavam concluindo os créditos/disciplinas e iniciando a etapa de produção do trabalho de conclusão de curso. Ao final, lançamos o convite para a continuidade das redes de conversas sobre a formação docente em EAD, daí em diante, ocorridas a distância. Os que aceitaram prosseguir (cerca de 30 pessoas) se manifestaram, informando o *e-mail* para contato posterior.

Rede de conversa virtual via webconferência

Em dezembro de 2018, realizamos um encontro via plataforma *Moodle*, reunindo nove participantes (pesquisadora, um coordenador de polo, duas tutoras, um professor e três cursistas) (Figura 7). Na análise dos dados, este encontro será referido como “Webconferência I”. Seu agendamento ocorreu por *e-mail*, com envio, antecipadamente, do vídeo “Parcialmente nublado”, disparador para a conversa. Nessa rede de conversa, problematizamos sobre os encontros, bons encontros produzidos no curso e, ainda, sobre os desafios e complexidade de se estudar a distância.

FIGURA 7 – TELA DA PLATAFORMA DE WEBCONFERÊNCIA NO MOODLE



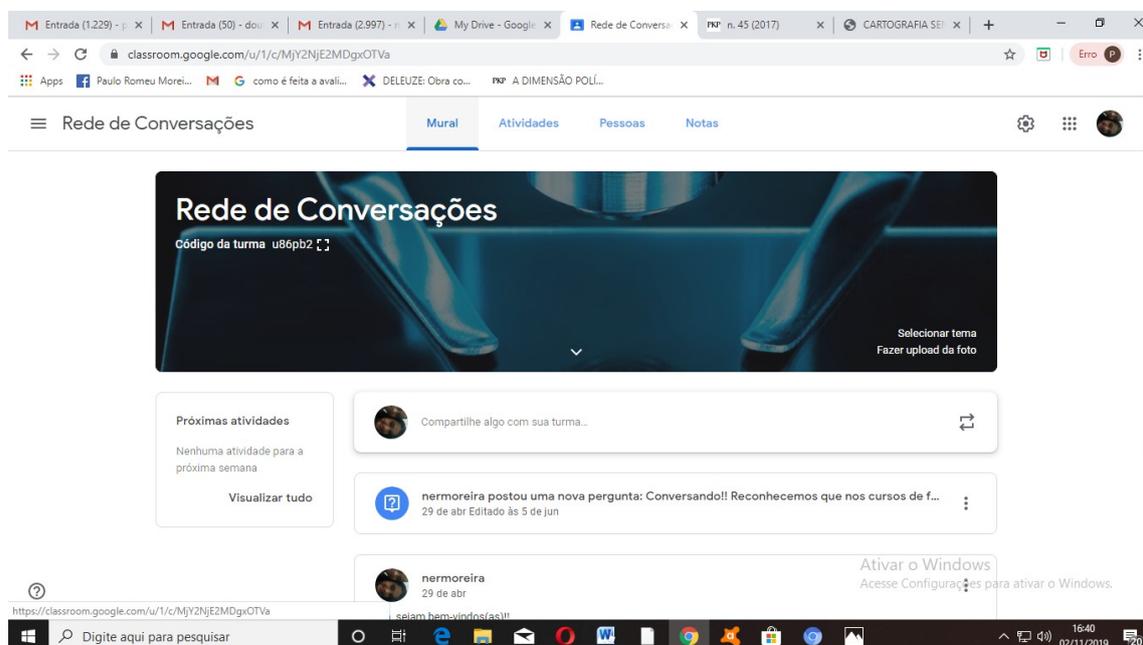
Fonte: AVA *Moodle*, usado na Especialização Matemática na Prática.

Os recursos de comunicação em áudio e vídeo estavam disponíveis apenas na Sead-Ufes, local a partir do qual a pesquisadora participou da webconferência. Para os demais participantes, por questões técnicas, foi disponibilizado apenas o recurso de texto. Assim, emergiu a demanda de que as conversas seguintes fossem agendadas em outro ambiente virtual, para permitir maior nível de interação. Acordamos que, para compor os próximos encontros, seria usado o recurso *Google Class*, plataforma que permite a interação por meio de áudio, vídeo e texto.

Rede de conversa virtual via *Google Class*

No ano de 2019, buscamos agendar um novo encontro síncrono com o grupo que participou do primeiro encontro, já utilizando a plataforma *Google Class* (Figura 8). No entanto, em conversa por *e-mail*, observamos a dificuldade na compatibilização de horários. Em função disso, propusemos manter a rede de conversa, deixando aberto o acesso à plataforma *Google Class*, de modo que quem não conseguisse participar no horário marcado poderia participar da conversa em outros horários/dias.

FIGURA 8 – TELA DA PLATAFORMA GOOGLE CLASS



Fonte: *Google Class*.

Como disparadores para essas conversas, utilizamos o curta-metragem “O peixe e eu”²⁹, a partir do qual problematizamos sobre os possíveis³⁰ criados pelo grupo para escapar das prescrições definidas pelo curso, cartografando a potência que emergia nas experiências produzidas e relatadas.

Rede de conversas no AVA

Adicionalmente, a produção de dados se articulou nas redes de conversação produzidas nos fóruns, *wikis*³¹, relatórios, atividades e *chats* incluídos na dinâmica do curso. Ao todo, mais de 430 enunciados compuseram as redes de conversas no conjunto desses ambientes.

Webconferência TCC

Cartografamos, também, com os encontros organizados para a apresentação das aulas inéditas, que se referem a aulas produzidas pelo(a)s cursistas e ministradas nas escolas, a partir das quais foi elaborado o TCC (modalidade artigo). Ao todo, estavam previstas 58 webconferências desse tipo no projeto do curso. Compreendendo a potência das experiências que seriam compartilhadas, na condição de convidada, esta pesquisadora participou de um total de 20 delas, sobretudo, mas não somente daquelas que ocorreram nos polos selecionados para as visitas no âmbito desta pesquisa. Na análise dos dados, todas essas webconferências serão denominadas genericamente de “Webconferência II–TCC”).

Relatórios das aulas inéditas

29 Originalmente denominado “*The fish and I*”, trata-se de um curta-metragem iraniano dirigido, escrito e interpretado por Babak Habibifar. Conta a história de um homem cego que, por acidente, derruba seu aquário, com o que seu peixe cai no chão. Para evitar a morte de seu animal de estimação, o personagem fecha todos os escoamentos de água, tentando fazer de sua cozinha, literalmente, um aquário, para que ele não morra. A produção cinematográfica viralizou nas redes sociais e ganhou seu 52º prêmio, como o *Best International Short Award*, no *Nevada City Film Festival* (THE FISH..., 208).

30 Na filosofia deleuzeana, este conceito se distancia dos clichês, do mesmo, da repetição; refere-se à criação de mundos possíveis. Possível é diferente de possibilidade. Os possíveis têm a ver com as linhas de fuga, com os escapes que criam, que produzem o novo.

31 Texto coletivo produzido em ambiente virtual.

Também cartografamos a experiência do(a)s cursistas em sua atuação na escola, a partir da leitura de 77 relatórios por ele(a)s produzidos sobre as aulas inéditas, os quais foram postados no AVA.

Conversa com a equipe gestora

A Sead-Ufes conta com uma Coordenação Administrativa e uma Coordenação Pedagógica. Na tessitura da conversa com o(a)s gestore(a)s por elas responsáveis, puxamos fios que compuseram com a amplitude dos encontros, afetos e afecções produzidos na oferta do curso. Como disparadores da conversa, usamos algumas pistas e/ou “roteiros de preocupações” (APÊNDICE A), como propõe Rolnik (1989), os quais compreendemos compor com a noção de cogestão³² da política de EAD na Ufes.

Isso posto, assumimos que o Programa UAB se desenrola como macropolítica articulada com a meta de expansão da formação docente em nível superior e que a Sead-Ufes se configura como potência nesse percurso. Nossa percepção é de que coordenadore(a)s, professore(a)s, tutore(a)s e cursistas compõem e percebem as experiências dos bons encontros na formação a distância. Problematicamos, ainda, a importância de buscarmos, nos ambientes virtuais e por meio do encontro com professore(a)s em formação, a alegria, em micromovimentos por ele(a)s criados para se distanciarem das paixões tristes, mobilizando, pelas brechas, sentimentos livres e ativos frente aos maus encontros e às tristezas.

Para a identificação dos participantes na problematização sobre os dados com eles produzidos, procedemos como descrito a seguir. No fórum do AVA, pré-escolhemos cerca de 120 enunciados e numeramos sequencialmente as mensagens que compunham este conjunto (ex.: Cursista 1, Cursista 2 etc.). Em momento seguinte, a partir de uma releitura apurada dessas enunciações, escolhemos aquelas que comporiam a problematização realizada neste estudo. O mesmo procedimento foi realizado para os dados relativos às atividades no AVA.

³² Compreendemos que o conceito de cogestão compõe com o conceito do encontro, dos bons encontros, aposta desta pesquisa, por considerarmos que a gestão não emana de um sujeito ou de uma entidade, mas se engendra na multiplicidade e na perspectiva do coletivo.

No que diz respeito aos dados produzidos nas atividades síncronas (webconferências = redes de conversa), o procedimento foi ligeiramente distinto: enquanto participava desses momentos, a pesquisadora foi compondo a tessitura com os enunciados (ex.: Cursista 1, Cursista 2, Tutora 1, Tutora 2 etc.). Para os casos de utilização de enunciados de um(a) mesmo(a) cursista colhidos de *espaçotempos* distintos, o Cursista é identificado com a numeração que lhe foi atribuída no fórum. O(A)s coordenadore(a)s do curso e dos polos também foram numerados sequencialmente (Coordenador 1, Coordenador 2 etc.).

Ressaltamos que, na problematização, os fragmentos dos enunciados discursivos são acompanhados da identificação do *espaçotempo* no qual foram escolhidos.

5 Problematizações sobre o trabalho e a docência em EAD

Hardt (2003) considera o trabalho afetivo um dos aspectos do trabalho imaterial, o qual assumiu, em relação às outras formas de trabalho, importante posição na economia capitalista global. Nesse viés, o trabalho afetivo retrata a constituição de comunidades e subjetividades coletivas. O pensador lembra que, ainda que este

[...] nunca tenha estado inteiramente fora da produção capitalista, os processos de pós-modernização econômica dos últimos vinte e cinco anos não só [lhe]deram [...] um papel diretamente produtor de capital, mas também o puseram no topo da hierarquia das formas produtivas (HARDT, 2016, p. 145).

Para além desta captura do trabalho afetivo pelo capital, reconhecemos a grande força de resistência e contágio dos afetos que atuam na composição de modos outros de trabalho, em nosso caso, no trabalho com a formação docente na modalidade a distância.

Na conversa que transcorreu no “Fórum EAD e a Matemática”, uma das cursistas enunciou sobre as vantagens e desvantagens da modalidade a distância para a formação docente, permitindo-nos notar que o viés capitalístico individual e de captura do tempo é reverberado como modo necessário para a aprendizagem em cursos on-line.

Sucesso = DEDICAÇÃO E COMPROMETIMENTO[linha de assunto dada pela cursista à sua mensagem]

Como tudo em nossas vidas, a EAD tem suas vantagens e desafios. Vantagens: flexibilidade de horário para se dedicar aos estudos, acessar as aulas de qualquer[lugar], quebrar fronteiras, possibilitar[o estudo] a muitas pessoas que, por questão geográfica, horários de trabalho ou por tantas outras razões, não puderam ou não podem cursar o ensino presencial, a realização do sonho de uma formação superior sem abrir mão da qualidade. Porém, a educação a distância exige disciplina: estudar sozinho e ser bem sucedido (CURSISTA 19, FÓRUM EAD E A MATEMÁTICA).

Todavia, é importante destacar que as noções comuns produzidas pelo bom encontro coexistem com as forças mencionadas, pois o poder do capital na captura não é definitivo. Nessa direção, linhas de forças são costuradas em enunciados que apostam na interação dos cursistas como modo relevante para a

aprendizagem. No enunciado a seguir nota-se que a força da interação se move com mais intensidade para a compreensão do AVA como espaço de cumprimento de tarefas, de esforço para atendimento dos prazos programados, da abertura para a autoaprendizagem.

Os vínculos utilizados nos cursos a distância são de suma importância para aprimorar o conhecimento e o desempenho de cada cursista. Para isso, é preciso ter em mente que a EAD facilita a aprendizagem, mas faz-se necessário o comprometimento de cada um com relação a interação com o meio virtual (*chats*, correio, fórum etc.). Enfim, realização das tarefas, exercícios propostos, orientação com os tutores e outros, para que todo o conjunto de processos e situações possa estar sendo interligado, para agregar novos conhecimentos, valores, fazeres concretos com reflexos[reflexões] críticos que venham a contribuir na construção formativa cotidiana, para a autoaprendizagem e desenvolvimento acadêmico (CURSISTA 7, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Voltando ao professor José [Moran], de forma resumida e objetiva, os três conceitos[educação a distância, educação presencial e educação semipresencial] são didaticamente diferenciados, de forma que a educação à distância significa que predomina a distância física, mas com os sujeitos conectados, podendo interagir. As TIC's são tecnologias de informações e comunicações, em que computadores, correios eletrônicos, portadores de dados, internet, *web sites*, entre outros, são meios de acesso a informações e comunicações, interligando o mundo. Essas tecnologias, na atualidade, utilizadas também na educação, influenciam na troca de materiais, deixando de lado um pouco cadernos e canetas e entrando os computadores e *notebooks*, que facilitam a troca de informações e ideias, aumentam a interatividade do conteúdo pedagógico, possibilitam a busca de informações ilimitadas e imediatas pelos alunos e melhoram a relação entre professor e estudante, porque o professor consegue passar o conteúdo pedagógico para o aluno de uma maneira mais fácil, devido às características lúdicas e atrativas do aprendizado, que atraem bem mais a atenção, já que o aluno é movido por interatividade e curiosidade. E tudo isto, conseqüentemente, melhora o aprendizado. Pode concluir que a tecnologia tem muita influência sobre a educação à distância, pois essas ferramentas permitem que nos comuniquemos, ampliemos nossos conhecimentos e expressemos as opiniões e ideias entre todos, cada um em seu espaço físico, mas conectados virtualmente (CURSISTA 11, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Nessas enunciações, observamos que as tecnologias são apresentadas como ferramentas, como artefatos que auxiliam na comunicação e na interação dos cursistas. Nesse fluxo de enunciados, as capturas não são fixas. Em ambos, a preocupação com os aspectos críticos, com os modos de construir o conhecimento, se inscrevem em diferentes intensidades de forças.

Em Hardt e Negri (2016), o comum está em conexão com o modo pelo qual ocorre a produção da potência: potência de vida, força de existir, potência de agir e de pensar, potência de alegria, a qual nos move a agir e é valorizada pelo trabalho na perspectiva do comum, tal como ocorre com a potência de conhecimento;

[...] a experiência da alegria é a faísca que põe em movimento a progressão ética. [...] O processo se inicia com a experiência da alegria. Esse encontro casual com um corpo compatível nos permite, ou nos induz, a reconhecer uma relação comum (HARDT apud TEIXEIRA, 2015, p. 35).

Nesse contexto, o trabalho imaterial e o capitalismo cognitivo emergem do comum. Por essa via, a produção de riqueza imaterial (conhecimentos, afetos, relações, formas de vida) assume destaque nos movimentos capitalísticos, em uma tensão de forças. Em nosso entendimento, diante desse cenário, é preciso considerar as linhas de fuga que emergem para os possíveis no trabalho que envolve a formação docente na modalidade a distância.

A conversa destacada a seguir foi tecida com os coordenadores da Especialização Matemática na Prática e se relaciona ao modo como os cursos são ofertados pela Sead-Ufes nos polos da UAB. Os coordenadores salientam que, em seus movimentos cotidianos, a equipe envolvida na oferta dos cursos buscava escapar da estrutura posta, cuja prioridade, estabelecida pelos órgãos superiores oficiais, eram os resultados. Nesta perspectiva, o Coordenador A relata que “a Sead alimenta um sistema com dados dos cursistas: quem cumpriu, quem desistiu...”. Essa força prescritiva desconsidera outros possíveis, sobretudo o que se relaciona aos afetos produzidos pelos encontros em linhas deslizantes, em relação com a norma e a prescrição, os quais são destacados pelo mesmo coordenador:

A EAD, como é feita nesta rede, tem um resultado muito positivo em relevância social. Política afirmativa... [Há uma] abertura de encontros com outras instituições de ES – proporcionalmente, em rede, é o[Estado] que mais tem polos presenciais, rompendo com a regra de apenas ter 70/60 km de distância. Produzimos a cartografia das atividades artísticas no ES, fruto do trabalho do curso de Artes a distância. Na primeira turma de Física, formamos 140 professores. Recebi um telefonema recente, pois você sabe do problema da certificação falsa... Um problema! Um parceiro grande nosso dizia: “nossos professores fizeram parte de uma auditoria sobre a certificação. Não encontraram nenhuma irregularidade”.

[Promovemos a] busca ativa das crianças fora da escola a partir da formação em Pedagogia. [Na disciplina] Sociologia, [demos] atenção à colheita sazonal. [Houve] A criação de um museu a partir da vivência dos professores. Tenho casos particulares que me comovem. Famílias que se deslocaram para cuidado da saúde de filhos [gêmeos], [uma das] crianças falece,[os pais, um deles cursista] voltam para o polo de origem, a transferência é garantida. Atenção humana... [Fizemos] busca ativa de estudantes, com contato individual, para além das prescrições: [ligamos para um cursista que vivenciava uma crise de dependência alcoólica, incentivando o retorno ao curso e, no fim da conversa, perguntamos:] “Podemos ajudar de alguma forma?”[cursista responde:] “Não, professor, o que eu precisava vocês acabaram de fazer... Iniciarei meu plano de trabalho de retorno ao curso”. Em uma audiência pública para falar sobre educação a distância, um vereador pede para fazer uma homenagem...Era o aluno[com dependência] que, tempos atrás, havia retornado ao curso! [ele disse:] “Um dia, eu recebi um telefonema da Universidade. Alguém de tão longe se preocupou comigo... Estou fazendo o curso de Filosofia” (COORDENADOR A, REDE DE CONVERSA NA SEAD-UFES).

A potência dos afetos produzidos pelos bons encontros reverberados na enunciação da Coordenação da Sead-Ufes se engendra às noções comuns, a força da alegria (“Alguém de tão longe se preocupou comigo... Estou fazendo o curso de Filosofia”).

Em Carvalho (2013), a potência de criação das redes de conversações pela via do afeto significa buscar movimentos de formação docente como coletivo e/ou comunidade. As conversações e ações complexas, tomadas como o que é tecido junto, como o tecido de acontecimentos, “[...] relaciona-se à noção de afetividade, visto que, nessa complexidade, nesse emaranhado a afetividade ocupa função especial [...] O complexo é também o laço, tecido de solidariedade afetiva” (CARVALHO, 2009, p. 188). Tomando isso como ponto de partida, propomos um deslocamento para o conceito, por apostamos nos afetos/afecções que emergem nos encontros promovidos nas redes de conversações que, no caso desta pesquisa, são virtuais, em seus diversos *espaçostempos*.

Como problematizado em capítulo anterior, a aprendizagem é discutida não mais como solução, mas como invenção de problemas. A invenção, propõe Kastrup (2012, p. 53), é considerada um modo, um certo modo de entender a cognição; alargando o conceito para o campo da educação, sobretudo para a formação docente na modalidade a distância, “o conceito de aprendizagem inventiva é aquele que vai mais diretamente desembocar na ideia da formação inventiva. A

aprendizagem inventiva remete à invenção de mundos, à invenção de novas realidades”.

5.1 TRABALHO IMATERIAL: A FORMAÇÃO DOCENTE EM EAD E A COMUNICAÇÃO AFETIVA

Sociedade de consumo (BAUDRILLARD, 1975), sociedade em rede (CASTELLS, 2006), sociedade da informação (LÉVY, 2007), sociedade pós-industrial (BELL, 1973) são apenas algumas denominações que surgiram na história recente para o que se refere às transformações pelas quais o capitalismo mundial tem passado. Nesses debates, temas como a crise da modernidade, transição paradigmática, crise da sociedade industrial e da não centralidade do trabalho são recorrentes. A globalização e seus efeitos no financiamento do capitalismo também são abarcadas nessa discussão.

Camargo (2011) destaca que, em meados da década de 1970, houve indicação de esgotamento do modelo de produção capitalista, sobretudo no seu viés industrial, em virtude de mudanças ocorridas em sua estrutura. Nesse período, emergiram debates em torno da emergência do capitalismo pós-industrial, em que os serviços e o conhecimento assumiam um papel proeminente em relação ao trabalho industrial no modelo fordista.

A passagem do domínio da indústria para o dos serviços e da informação é denominada por Hardt (2003) como pós-modernização ou informatização econômica, caracterizando um período em que se abre o debate sociológico, sobretudo no âmbito da sociologia do trabalho, sobre a centralidade ou não do trabalho como categoria essencial da sociabilidade humana.

O trabalho imaterial e o capitalismo cognitivo emergem como teses nesse processo histórico e, como a produção de serviços não resulta em bem material e durável, definimos o trabalho envolvido nessa produção como trabalho imaterial – ou seja, trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Ocorre, aí, uma ampliação conceitual, que parte do trabalho imaterial e da “intelectualidade de

massa” (p. 311) da qualidade do trabalho, incluindo também o lazer, o prazer, o tempo livre, bem como as novas relações de poder e, por consequência, os novos processos de subjetivação.

A enunciação a seguir, produzida em uma das redes de conversações do fórum “O que é EAD?”, compõe com o que estamos problematizando. A cursista explora o viés da aprendizagem contínua, da tecnologia que atua como espaço de acesso para um grupo cada vez maior de pessoas, apontando para uma “educação globalizada”. Adicionalmente, alerta para os diferentes usos que fazemos dessas aprendizagens, em um esforço que parece compor com noções mais comuns, como a solidariedade e colaboração entre os sujeitos.

A tecnologia da informação e conhecimento favorece para a geração um *boom* de informação que ultrapassa fronteiras e, com grande contribuição da internet, faz com que o aprendizado torna-se sem limite e sem fim, permitindo, assim, a reutilização do estudo por um número infinito de pessoas, em tempo real, proporcionando a busca constante do conhecimento. Não vivenciamos somente uma economia globalizada, mas também a educação se encontra neste nível, pois o que[se] estuda em uma cidade pode ser acompanhada através da tecnologia em tempo real por outro país. Enfim, as pessoas tem que saber utilizar este preciosidade em favor de um mundo melhor, pois, se queremos um mundo justo e igualitário, temos que ser conectados colaborativos, aonde não se acumula cultura só para si, mas partilha na sociedade em que estás, pois, sendo assim, conseguiremos evoluir constantemente (CURSISTA 10, FÓRUM O QUE É EAD?).

Conforme Lazzarato e Negri (2001), o trabalho imaterial estimula o setor de serviços da economia informacional, podendo ser distinguido em três tipos, os quais movem a pós-modernização da economia no mundo:

- a a produção industrial informatizada, que, agregada à tecnologia de comunicação, gera transformação nos processos produtivos – como em um processo de hibridização, a atividade fabril é percebida como serviço e o trabalho material, típico da produção de bens duráveis, mistura-se com o trabalho imaterial e tende em sua direção;
- b as tarefas analíticas e simbólicas do trabalho imaterial, que se dividem na manipulação inteligente e criativa e também nos trabalhos simbólicos de rotina;
- c a produção e a manipulação de afetos, as quais requerem contato humano, seja virtual, seja real, e também o trabalho do tipo físico.

Podemos considerar que o capital assimilou o trabalho afetivo, reconhecendo-o como um dos mais relevantes modos de produção. Em um dos enunciados discursivos produzidos no “Fórum EAD e a Matemática”, a preocupação com a interação no curso se moveu para aspectos comerciais e de mercado, o qual também pode ser considerado um modo de captura do capital, que, de diferentes formas, afirma o quanto o trabalhador precisa estar ocupado e preocupado com sua formação, pois disso depende sua manutenção no mercado de trabalho.

Um ponto positivo que pode ser destacado é a formação de rede de contatos extensa. Nos cursos EAD, há grande interesse em trocar *e-mail* de contato e isso pode facilitar futuras relações comerciais. Como essas pessoas já trocam mensagens como alunos, elas simplesmente mantêm esse contato após a finalização do curso. Essa rede aumenta rapidamente, uma vez que, normalmente, as pessoas acabam fazendo vários cursos, mais do que os presenciais, ampliando o conhecimento dos profissionais da área. Estudantes e profissionais em busca de colocação no mercado têm a chance de encontrar parceiros comerciais. Este contato com profissionais de amplo reconhecimento na área nos cursos EAD é favorável, pois os conhecimentos são elaborados por profissionais especializados, amplamente reconhecidos, que não teriam condições de atender o público em cursos presenciais, mas, à distância, conseguem transmitir toda sua experiência (CURSISTA 6, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

A noção de formação permanente como um imperativo que afirma “quanto mais cursos melhor” também parece encontrar força nesse enunciado. A formação de uma rede de contatos e o trabalho produzido no curso atrelado ao mercado de trabalho reverberam capturas agenciadas pelo capital e seus modos de produção. No entanto, concordamos com Hardt (2003), quando alerta para o fato de que essa captura não foi total, a ponto de o trabalho afetivo não mais ser “útil” a projetos anticapitalistas. No universo do trabalho imaterial afetivo, o que podemos considerar como novo seria o quanto ele se afirma diretamente como produtor de capital e se generaliza em diversos setores da economia.

No que tange à manipulação de afetos, estando circunscritas às tarefas analíticas e simbólicas do trabalho imaterial que necessita de contato humano virtual/real, podemos acrescentar que o modelo interativo das tecnologias de comunicação, as máquinas interativas e cibernéticas ou, no dizer de Guattari (2016), os sistemas maquínicos, são interfaces que se articulam umas às outras, como nos hipertextos.

Tal perspectiva parece reverberar nos diálogos relativos à EAD e à Matemática mantidos no AVA do Curso de Especialização Matemática na Prática. A fala de duas cursistas, destacadas a seguir, são exemplos de conversa que se repete nos mais de 300 enunciados cartografados.

[...] fica evidente que o ambiente virtual está impregnado de relações sociais, como afirma Borba et al. (2007). Assim, apesar de não haver o contato face a face, a interatividade é compensada de outras formas. No *chat*, por exemplo, o diálogo se dá[de] uma maneira descontraída e informal. Nesse espaço, as pessoas buscam colocar características na linguagem escrita que demonstrem suas intenções ou entonação de voz, por exemplo (CURSISTA 14, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

E estudar Matemática a distância é melhor ainda! Podemos trocar experiências com nossos colegas através dos *chats* ou fóruns e aperfeiçoar nosso relacionamento com outros amadores[amantes] da disciplina, de forma que agregamos muito valor ao nosso capital intelectual (CURSISTA 16, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Durante algum tempo, os trabalhadores das fábricas eram treinados para agir como máquinas, no trabalho e fora dele. À medida que o conhecimento social se constituiu como força na produção direta,

[...] pensamos cada vez mais como computadores e o modelo interativo das tecnologias de comunicação torna-se cada vez mais essencial para nosso trabalho. As máquinas interativas e cibernéticas tornaram-se uma nova prótese, integrada aos nossos corpos e mentes e, também, uma lente através da qual redefinimos nossos próprios corpos e mentes (HARDT, 2003, p. 151).

As linhas de forças das tecnologias que afetam nossas vidas coexistem com as linhas duras que mantêm parte da população sem acesso aos meios digitais³³, impossibilitando, assim, a participação em cursos a distância. Por mais que, nas últimas décadas³⁴, políticas públicas tenham ampliado o acesso às redes de conectividade, na realidade brasileira, ainda há situações em que pessoas não têm acesso à rede de alta velocidade. Esse aspecto foi sublinhado em um enunciado na rede de conversa no fórum do curso:

33 Mais de um terço (27 milhões; 39%) dos domicílios brasileiros ainda não tinham nenhuma forma de acesso à internet em 2017, conforme a pesquisa “TIC Domicílios 2017”, do Comitê Gestor da Internet (CGI.br). Os dados mostraram que, nas classes D e E, 70% não tinham acesso, enquanto na A ele já era quase universal: 99% dos domicílios. Na B, mais de 93% das residências estavam conectadas, enquanto na classe C elas não alcançavam 70%.

34 Um exemplo é o programa e-Proinfo e Educação Conectada, que ampliou a oferta de banda larga para escolas nas áreas rural e urbana.

[...] o que nos preocupa na EaD é o grande contingente de pobreza e as classes menos favorecidas, que poderiam não participar da rede digital. Devido as desigualdades sociais no Brasil, a eficácia do ensino a distância (EaD) para todos ficará comprometida (CURSISTA 24, FÓRUM O QUE É EAD?).

Na esteira dos avanços das tecnologias digitais, a educação a distância assume espaço nas políticas de formação no Brasil, sobretudo no que se refere à formação docente. A oferta de cursos nessa modalidade se destaca, seja nas instituições públicas, seja na rede privada de ensino superior. Dados do Censo de Ensino Superior de 2015 mostram que 90,6% das matrículas nesse nível de ensino na modalidade a distância ocorrem em instituições privadas.

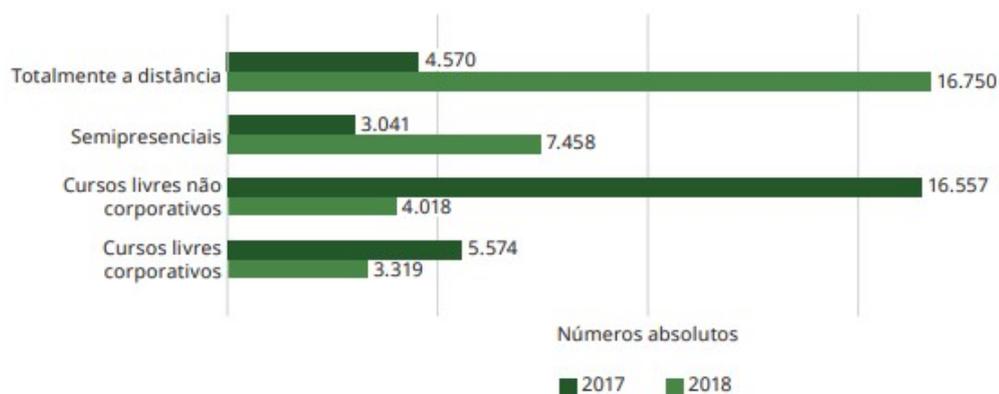
Em 2006, apenas 349 cursos de graduação eram ofertados na modalidade a distância. Em 2016, porém, síntese dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira elaborada a partir do Censo da Educação Superior 2015 apontava que existia, no Brasil, um total de 34.366 cursos de graduação. Destes, 32.704 eram ofertados na modalidade presencial e 1.662, na modalidade a distância (387 bacharelados, 663 licenciaturas e 612 tecnológicos), conforme os dados do censo realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (2016).

Ainda de acordo com o mesmo documento, para o período 2015-2016, as licenciaturas nesta modalidade registraram 148.222 matrículas, sendo que outros 134.262 ingressaram em habilitação mista (licenciatura e bacharelado). Conforme a mesma publicação, em números absolutos, a contabilização de matrículas revelou que a EAD movimentou, no mínimo, 5.048.912 de alunos nas mais variadas áreas de conhecimento, níveis acadêmicos e tipos de cursos. Em 2014, o mesmo censo havia contabilizado uma quantidade sensivelmente menor, 3.868.706 alunos, dos quais 519.839 estavam em cursos regulamentados totalmente a distância; 476.484, em cursos regulamentados semipresenciais, e 2.872.383, em cursos livres corporativos e não corporativos.

Dados mais atuais, do Censo de 2018, apontam um expressivo crescimento dos cursos totalmente regulamentados a distância, que, naquele ano, chegaram a 16.750 (Gráfico 8). No mesmo movimento, as matrículas nesses cursos cresceram, ultrapassando dois milhões (Gráfico 9). Em relação ao nível

acadêmico, as licenciaturas continuam sendo as que mais ofertaram cursos na modalidade (Gráfico 10) (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018).

GRÁFICO 8 – CURSOS A DISTÂNCIA NO BRASIL (2017-2018)



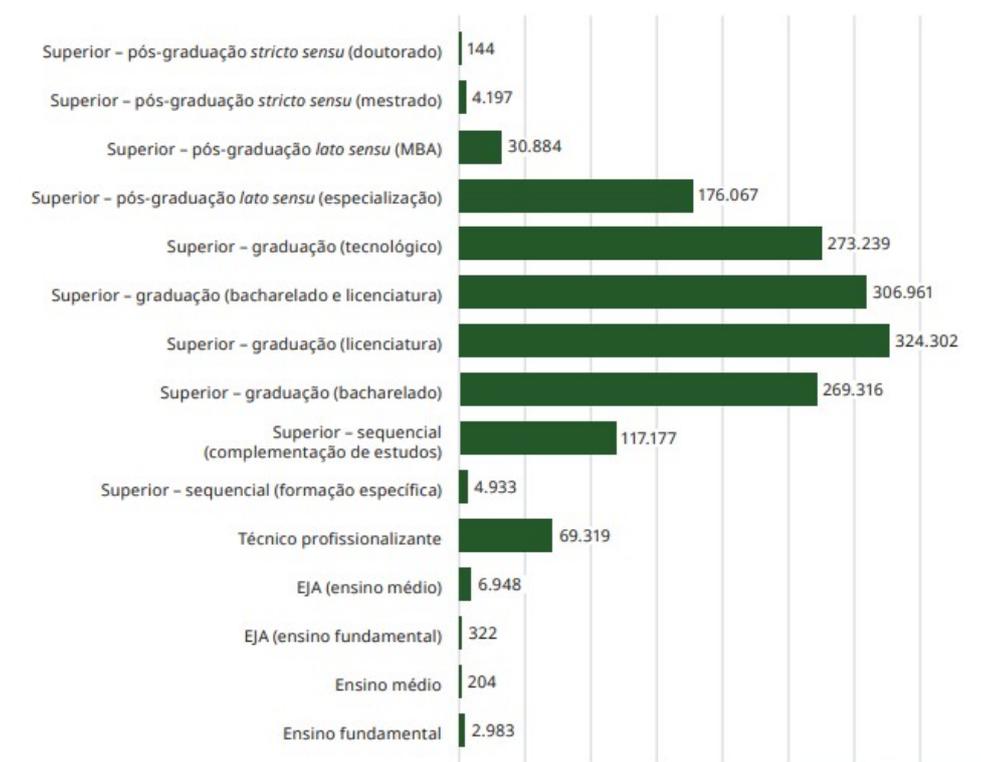
Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (2018, p. 29).

GRÁFICO 9 – MATRÍCULAS EM CURSOS A DISTÂNCIA NO BRASIL (2009-2018)



Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (2018, p. 30).

GRÁFICO 10 – MATRÍCULAS EM CURSOS A DISTÂNCIA POR NÍVEL ACADÊMICO (2018)



Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (2019, p. 63).

Vemos, portanto, um acelerado crescimento da oferta de cursos a distância, impulsionada, sobretudo, pela inserção das tecnologias digitais e das redes de alta velocidade. A enunciação cartografada no AVA do Curso de Especialização Matemática na Prática evidencia o quanto as tecnologias digitais atuam como “suporte” que garantiria a interação, aprendizagem, articulação com os tutores e com os outros alunos, afetando, também, a evasão nos cursos, a qual, na visão da cursista, diminuiria:

muitos cursos são oferecidos pela EaD, inclusive o de Matemática, o que auxilia para disseminação e interação desse conhecimento. A facilidade de comunicação facilita que grandes pesquisadores possam desenvolver, debater suas ideias e transferi-las para o meio social. Embora que ainda exista a necessidade de uma educação presencial, no sentido de professores e alunos estarem juntos para sanarem, ocasionalmente, algumas dúvidas, a EaD oferece suportes tecnológicos que suprem essas necessidades. Esses suportes vêm de tutores presenciais, tutores a distância e as possibilidades de organizarem *chats* para discussão entre os alunos, favorecendo a permanência e conclusão do curso. Portanto, a EaD é mais um meio para transmitir o ensino da Matemática e oportunizar as pessoas acesso à educação que atendem as suas necessidades (CURSISTA 9, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Diante disso, as tensões decorrentes dos modos privilegiados de organização do trabalho se reverberam, como também se intensificam as orientações acerca de como deve “funcionar” a formação docente a distância. Nessas tensões, a constituição do trabalho também se reconfigura, metamorfoseia-se. Conforme argumenta Saraiva (2014), o trabalhador que realiza o trabalho imaterial deve ser bastante diferente do trabalhador do trabalho industrial, de modo análogo aos processos constitutivos do trabalho docente na EAD, contexto em que se exige pró-atividade dos trabalhadores, bem como perfil empreendedor e autônomo.

Isso decorre do fato de que a racionalidade neoliberal, conforme já havia mostrado Foucault (2008, p. 142), objetiva que cada um se torne “[...] empreendedor de si mesmo, corpos que não estão fixos no espaço, mas que se movimentam; corpos que não estão isolados em células incomunicáveis, mas que devem comunicar-se continuamente”. A enunciação da Cursista 2 (ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA), exemplifica essa problematização: “qualquer tipo de educação [referindo-se às modalidades presencial e a distância] é válida para crescermos intelectualmente. Cabe ao aluno se esforçar para alcançar seus objetivos”. Em via semelhante, no mesmo espaço, outra cursista assim se manifesta:

é importante ter em mente que o termo EAD se refere a um conjunto de princípios que coloca o estudante no comando da relação espaço-temporal em que ocorrerão as aprendizagens. A aprendizagem ocorrerá no local e no tempo de cada pessoa. Perceba que você está no controle da aprendizagem e cabe a você realizá-las da melhor forma possível. Você deve solicitar ajuda ao seu colega, formador e/ou professor quando encontrar alguma dificuldade. Caso você perceba que os programas de estudo não estão atendendo às suas demandas individuais, tente otimizar seu tempo. Verifique se está utilizando um espaço[para estudo] adequado às suas necessidades (CURSISTA 4, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Essas linhas de forças trazem com intensidade os modos individuais de existência e parecem compor com um “modo *coaching*”³⁵ de ser docente em formação, pela presença das afirmações do tipo: “basta querer”, “você está no controle”. Reverberam, nessa perspectiva, o quanto o capital age em agenciamentos

35 É um tipo de metodologia trabalhada, principalmente, nas áreas de administração e negócios, a qual enfatiza o potencial e os caminhos para sucesso pessoal partindo meramente de recursos individuais, desconsiderando o fato de que a pessoa está imersa em um meio o qual pode limitá-la ou potencializá-la.

maquímicos que promovem e inscrevem a meritocracia, em detrimento do coletivo e do bem comum.

Nesse sentido, o ciclo do trabalho imaterial é pré-constituído por uma força de trabalho social e autônoma, capaz de organizar o próprio trabalho e as próprias relações com a empresa. Diante da intensa utilização das tecnologias digitais, a comunicação torna-se um imperativo; os fluxos constantes de mensagens instantâneas e as redes sociais, permitindo a localização das pessoas, seus hábitos, costumes e interesses diversos, apontam o uso dos meios de comunicação digitais como traço característico do trabalho imaterial, gerando um fluxo de comunicação incessante, no qual

[...] o trabalhador pode ser acessado a qualquer momento. Esse fluxo comunicacional permanente cada vez se intensifica mais: com os novos dispositivos de computação ubíqua, a possibilidade de estar incomunicável fica cada vez mais remota (SARAIVA, 2014, p. 24).

Em uma das conversas no fórum, essa noção é reverberada como algo positivo, visto que, conforme o cursista, na EAD, é possível ter contínuo acesso ao(à) tuto(a)r/professor(a), mesmo em situações fora do expediente, o que evidencia um alargamento dos momentos de trabalho dos que exercem tais funções.

O ambiente *online* faz com que os instrutores sejam mais acessíveis. Os estudantes podem falar abertamente com seus professores através de salas de bate-papo *online*, *e-mail* e grupos de discussões, sem ter de esperar pelo horário de expediente do professor (CURSISTA 25, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Esse enunciado demonstra a captura das forças de trabalho pelo capital, que desconsidera os *espaçotempos* laborais, agindo de modo que até mesmo nos horários livres o trabalho seja evocado.

Na EAD, outra dimensão reforçada é a autoformação, o que normalmente ocorre a partir da frase “Agora é com você!”, na orientação constante sobre a necessidade de o estudante fazer a gerência de seu tempo e cuidar da organização do trabalho, concebendo essas atividades como decisões individuais. Essa concepção esteve bastante presente nos enunciados discursivos produzidos nas redes de conversas tecidas nos fóruns da Especialização em Matemática na Prática:

[...] trata-se de uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (CURSISTA 14, FÓRUM EAD E A MATEMÁTICA).

De modo similar ao trabalho imaterial, educação a distância não se restringe a um *espaçotempo* delimitado: os profissionais envolvidos na docência nessa modalidade desempenham suas atividades de forma remota, em locais e tempos organizados pelo próprio docente. Saraiva (2014, p. 153) alerta para o fato de que,

principalmente no caso dos docentes, a liberdade de atuar onde e quando for mais conveniente traz um engajamento de maior abrangência, demandando um tempo cada vez maior. O trabalho docente, que pode ser considerado desde sempre como imaterial[por serem dificilmente mensuráveis seus resultados], na modalidade a distância, incorpora essas características de modo ainda mais drástico.

A desvalorização do tempo dedicado ao trabalho dos professores na EAD e do estudo pelo(a)s cursistas, assim como a não valorização da carreira com salários equivalentes à mesma função desempenhada no presencial (no Programa UAB, não há qualquer vínculo do profissional com as instituições, uma vez que a remuneração, tanto para os professores quanto para os tutores, é realizada por meio de bolsas), também compõem as críticas relativas à precarização do trabalho docente nessa modalidade.

Nosso movimento de pesquisa não desconsidera as questões problematizadas neste capítulo. No entanto, entendemos que, ainda que componham os fluxos da formação docente, tais engendramentos coexistem com outros modos de resistência, tecidos em inúmeras experiências formativas em EAD. Compreendemos, portanto, que o trabalho exercido na docência a distância e seus inúmeros atravessamentos se constituem, de forma análoga, com as funções que exercem trabalho afetivo.

No trabalho afetivo, naquilo que se refere às interações e contatos humanos na produção e reprodução de afetos, nas redes de comunicação e cultura, subjetividades coletivas são produzidas – mesmo que essas subjetividades e essa sociabilidade sejam diretamente passíveis de exploração pelo capital. Aqui,

percebemos o enorme potencial do trabalho afetivo. Nesse sentido, interessa-nos, no que se refere aos tipos de trabalho imaterial, aquilo que compreende o trabalho afetivo, a saber, a produção e manipulação dos afetos no contato virtual.

Esta produção, troca e comunicação afetiva é geralmente associada ao contato humano, à presença efetiva de um outro, mas esse contato pode ser tanto real quanto virtual. Na produção dos afetos na indústria do entretenimento, por exemplo, o contato humano, a presença de outros, é sobretudo virtual mas, nem por isso, menos real (HARDT, 2003, p. 152).

Esses complexos fluxos de produção e manipulação incessantes de afetos coexistem com as forças capitalísticas molares, que insistem no que extrapola a criação de produtos. Produzindo mundos impregnados pelo consumismo, essas forças, por vezes, tentam capturar até mesmo as invenções, criações produzidas pelo coletivo, na cooperação social. São processos que incidem sobre a vida, produzindo dependência, os quais, por vezes, são amplificados, noutras, silenciados pelo efeito da mídia, sobretudo nas redes virtuais, forçando-nos a mover o pensamento na criação de resistências, àquilo que nos rouba a potência de agir e de fabricar outros mundos e pensamentos nessa insurgência de fluxos que povoam as tecnologias...

Apostamos na potência viralizante de ideias, nas redes de conversações virtuais, em ideias ou parte de ideias, imagens, sons, desenhos, replicados, mixados, remixados, que mudam de sentido, fabricando novas composições, em um processo de variação. Um exemplo desses movimentos potentes se refere ao campo aberto e desconfigurado de movimentos heterogêneos e díspares de midialivrismo e midiativismo, os quais provocam conversação e interconexão incessantes nas redes sociais. Essas experiências, como máquinas de guerra, rompem com a centralidade e o monopólio e escapam da captura constante das mídias de massa (de controle) e apostam em outras práticas de “intelectualidade de massa”, com transformações nos modos de percepção de si e do mundo.

Diante das problematizações postas, as quais envolvem movimentos de resistência, compreendida no sentido de criação, como propõem Hardt e Negri (2016), resistir é criar, é mover-se no sentido de romper com os movimentos de formação a distância que buscam um público, expectador e usuário das redes

corporativas, reforçando aspectos da privatização do uso das tecnologias que expropriam o comum.

Nas formas dominantes de produção que agora envolvem informação, códigos, conhecimento, imagens e afetos, por exemplo, os produtores requerem mais um alto grau de liberdade, assim como o livre acesso ao comum, especialmente em suas formas sociais, a exemplo das redes de comunicação, dos bancos de informação e dos circuitos culturais. A inovação em tecnologias da internet, por exemplo, depende diretamente do acesso ao código comum e aos recursos da informação, assim como da capacidade de conexão e interação com outros em redes sem restrição (HARDT; NEGRI, 2016, p. 10).

Além de Michael Hardt e Antônio Negri, outros autores da contemporaneidade, como Peter Pál Pelbart e Giorgio Agamben, insistem em alertar para a crise do comum que vivemos atualmente. As formas que tradicionalmente aparentavam possibilitar a garantia das pessoas a um contorno comum, de certo modo, entraram em colapso. De sua parte, Pelbart (2015) sublinha que vagamos entre o espectro do comum, delineado pela mídia, política e suas encenações, consensos da economia, recaídas étnicas ou religiosas, invocação civilizatória, militarização da existência para defender a 'vida' supostamente comum. Porém, esta 'vida' ou esta 'forma-de-vida' se distancia do 'comum' quando partilhamos os consensos, as guerras, os pânicos, os espetáculos políticos, esses modos ultrapassados de agremiação, ou mesmo essa linguagem que fala em nosso nome; somos vítimas ou cúmplices de um sequestro.

Se vivemos o sequestro do comum ou uma expropriação do comum, vemos também figurar o puro espectro do comum. Essa emergência do comum se dá em meio aos processos maquínicos capitalísticos, que produzem, controlam, investem e exploram a vida social em sua integridade, criando hierarquias com prevalência do valor econômico. O que estaria em jogo, então, seria o acesso ao comum e ao conteúdo que é produzido (ideias, imagens, afetos). A multidão, nesse processo, se constitui na composição do comum das/nas subjetividades singulares.

A enunciação transcrita a seguir foi produzida na rede de conversa mantida na *Google Class*, reverberando o quanto a busca pela produção do comum é considerada, sobretudo no acesso a ideias e conteúdos trabalhados no curso:

o curso Matemática na Prática possibilitou um grande aprendizado, de forma geral. Me deixou atenta, pois não devo ter medo de lecionar no Ensino Médio; mostrou que sempre preciso estudar mais; abriu meu olhar para algumas áreas que eu não conseguia compreender, como a da análise combinatória; provocou gosto pela aula de jogos, pois, hoje, passo algum tempo formulando jogos para meus alunos (Ensino Fundamental, de 6º ao 9º anos). Essa troca de saberes entre meus colegas colaborou muito para que eu continuasse a buscar novos conhecimentos. Fazia parte de nossa turma professores que já possuíam mestrado e ainda estavam ali buscando novos conhecimentos. E porque eu não iria conseguir!? A palavra certa é "gratidão" (CURSISTA A, GOOGLE CLASS).

Se o comum se constitui pelo encontro, pelos bons encontros, eis um modo potente de afirmar que a crise do comum atua em linhas de forças, pois linhas outras trazem o coletivo e a coletividade para essa composição, produzindo alegria e despertando autoconfiança em relação ao aprendizado, pelo qual a cursista agradece.

6 Os conceitos são ferramentas para pensar um problema

[...] os princípios em filosofia são gritos, em torno dos quais os conceitos desenvolvem verdadeiros cantos (DELEUZE, 1995, p. 11).



Fonte: ilustração de Trujiz Guillermo Trujillo Claramunt³⁶.

O que pode um som? Um timbre? Um fragmento de melodia? O que pode a força da música para além da música, em composições com planos abertos de pensamento? Quais sonoridades escapam da partitura/“partidura” e que ultrapassam a harmonia, melodia e ritmo³⁷, como um espaço de experimentação, como espaço audível de sons não audíveis? Eis algumas aproximações e modos de pensar/apostar na formação docente a distância, tendo a música como signo artístico atuando na escrita desta tese.

Para atuar nessa composição, convidamos não apenas a música tonal e/ou modal³⁸. Reafirmamos, desse modo, a importância do deslocamento da noção

36 Disponível em: <<https://www.artelista.com/obra/8074475037437344-piano-adn.html>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

37 Na teoria musical clássica, essas são as dimensões que compõem a música.

38 Músicas nas quais uma tonalidade principal serve como regente.

clássica de música como “[...] a arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção, dentro do tempo” (MED, 1996, p. 11) – que, como na filosofia deleuzeana, arriscamos chamar de representacional –, para outro modo de pensar a música, no qual, em meio às “[...] notas, existem muitas outras notas, entre os sons existem muitos outros sons” (FERRAZ, 2010, p. 71).

Mesmo que Deleuze não tenha escrito um livro específico sobre o signo linguístico da música (apenas alguns textos com Guattari³⁹), os sentidos por ele produzidos, em muitos conceitos, são atravessados por forças da música e dos incessantes modos de criação, que, na nossa compreensão, estão relacionados com os encontros que emergem nas/das experiências produzidas, por exemplo, nos ambientes virtuais de formação docente.

Nessa perspectiva, destacam-se os seguintes conceitos: ritornelo, território, rizoma, rostidade, territorializar-desterritorializar-reterritorializar, duração, tempo não pulsado, som desterritorializado, paisagens melódicas, tempos liso e estriado, todos eles atravessados pelo tempo musical, pela noção de música como espaço de experimentação. Parafraseando Deleuze (2013, p. 34), o que buscamos na música é a maneira como ela faz passar alguma coisa que escapa aos símbolos: fluxos, linhas de fugas ativas e revolucionárias, linhas de decodificação.

Arriscamos afirmar que o conceito de rostidade em Deleuze (1996), por exemplo, serve como ferramenta para pensar a macro-organização da oferta de cursos a distância no Brasil, sobretudo no que se refere ao Programa Universidade Aberta do Brasil. Neste sistema descentralizado, as universidades públicas ofertantes são partes de um consórcio de instituições denominado UAB. Nessa organização, os polos são criados a partir de um acordo de cooperação entre o ente federado (estado ou município) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), configurando, assim, a comunidade acadêmica. Parece que a dimensão da rostidade se evidencia na política dessas ofertas por meio de editais, de uma gestão que visa a dar uma organicidade (com rosto, com

39 Conforme Ferraz (2010), o signo artístico da música é tratado em três textos (dois produzidos em 1978 e um de 1986), os quais trazem passagens de palestras e duas aulas disponibilizadas pelos alunos (uma realizada em 1977 e outra, em 1979).

identidade) entre União, Estados e Municípios, em uma via estabilizada, orgânica e linear. “Essa máquina é denominada máquina de rostidade porque é produção social de rosto, porque opera uma rostificação de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e todos os meios” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 49).

Esse rosto, essa rostidade, parece reverberar nos discursos produzidos nas redes de conversação vivenciadas nesta escrita, que, em alguns momentos, apontam para a necessidade de que sejam garantidos os formatos, os mapas das disciplinas, os projetos de cursos como perenes, por vezes, estáticos... No entanto, nas brechas, nas fissuras, intensidades e forças, notas dissonantes se movem, se expandem na busca de outros possíveis da formação docente; possíveis que perfurem os clichês e permitam que experiências fluam em compassos provisórios, em que o rosto, territorializado (política de federalismo, diretrizes, por exemplo), se constitua como singularidades sonoras, abrigando, provisoriamente, alguma consistência; um ritmo com duração singular, que escapa da modulação harmônica pré-fixada, sobretudo quando esses ritmos, essas intensidades de forças micropolíticas, avançam no sentido de aprendizagens outras, inventivas, em um movimento de “[...] abrir o corpo a conexões de intensidades, [...] libertar ou produzir intensidades” (MACHADO, 2009, p. 233).

Quando nos referimos à provisoriedade, não estamos desconsiderando a existência das normatizações e políticas públicas de oferta da formação docente a distância, mas levando em conta que esses engendramentos coexistem com outras forças que atuam para além da prescrição, que animam o corpo, captam forças e produzem a diferença, rompendo com o dogmatismo e *templates* que insistem em engessar modos outros que pulsam na formação docente nessa modalidade. A arte, nesse movimento, possibilita tornar audíveis os sons/forças não audíveis, “[...] um ouvido impossível no lugar de um ouvido absoluto” (MACHADO, 2009, p. 70).

Na composição desta escrita, reconhecemos o potencial das redes de conversações virtuais para as problematizações aqui destacadas, no encontro

dos corpos, dos ritmos, dos espaços, dos sons que engendram e preenchem o tempo sem contagem, fazendo emergir uma busca pelas interações, pelo fazer que possibilita a experiência, não apenas a reprodução dos conteúdos dos fascículos, das melodias, harmonias (metodologias e métodos), das representações, pautas, partituras que orquestram “[...] uma condição de convergência das séries estabelecidas em torno das singularidades do contínuo” (DELEUZE, 2006, p. 351), do contato distante e da pouca conversa...

Apostamos na “[...] impossibilidade dos mundos que se decide na vizinhança das singularidades que inspirariam séries divergentes entre si” (DELEUZE, 2006, p. 351), uma vizinhança de notas, de sons desconhecidos que atravessam os corpos por fluxos ininterruptos de vibrações de intensidades e velocidades variáveis, em encontros que ultrapassam a prescrição dos programas via EAD no Brasil.

Um dos modos como esses movimentos de forças têm se evidenciado mostra-se nas iniciativas dos cursistas em buscar, nas conversas, um artifício para ampliar e/ou romper com o engessamento causado pela força da prescrição. Nas redes de conversas virtuais, também nos polos, como dito anteriormente, ficou latente o reforço sobre a importância de padronizar os trabalhos, de alinhar os discursos entre o(a)s tutor(a)s, entre tantas outras necessidades prescritivas⁴⁰. No entanto, outros modos de composição emergiram, sendo que essas brechas compõem com o nosso interesse de pesquisa.

40 Nesta escrita, por vezes, problematizamos sobre questões ligadas à prescrição nos currículos praticados na formação docente em EAD. Isso não significa que essa condição se aplica apenas à formação docente a distância ou que estamos compondo com a ideia de dualismo ou comparação entre as modalidades (EAD e presencial). Nos cursos presenciais, também se evidenciam as prescrições, as forças molares que insistem em automatismos e engessamentos... As problematizações aqui tecidas se movem para evidenciar os possíveis da formação docente, que, pelas fissuras, pelas brechas, aumentam a potência de agir a partir dos bons encontros produzidos nos territórios da EAD.

6.1 OS PÁSSAROS NUNCA RETORNAM AOS FIOS DA MESMA MANEIRA...

Um vídeo intitulado “*Birdsonthewires*” – em português, “Pássaros nos fios”⁴¹ – já completou mais de 1, 2 milhão de acessos na plataforma *Vimeo*, sem contar os *reposts* em *blogs*, outros portais e redes sociais. Jarbas Agnelli, seu autor, reconhece a simplicidade da ideia e, ao mesmo tempo, a potência da composição unindo vídeo e áudio: “o fato é que essa ideia simples, num vídeo extremamente despretensioso, trouxe mais atenção ao meu trabalho [...] do que todos os Leões e Clios que ganhei em minha carreira de publicitário” (AGNELLI, 2009b, acesso em 14 abr. 2019).

Esse deslocamento de conceito na produção da peça quando o autor lança mão do uso de áudio e vídeo ao mesmo tempo pode parecer algo para simples registro. Essa potência das incertezas descritas por Agnelli nos ajudam a pensar a formação docente na modalidade a distância e os efeitos que emergem nesses encontros experienciados em uma abertura para a inventividade, como na experiência dos pássaros nos fios, que pode ser percebida como mutante, nômade; mesmo que os pássaros permanecessem no mesmo lugar, os agenciamentos produzidos seriam outros, e tantos outros...

O AVA usado na EAD pode ser compreendido como um ambiente estático para interação entre emissor e receptor. Todavia, a experiência da canção produzida com os pássaros nos move no sentido de problematizá-lo como a pauta-fio, sendo um espaço híbrido que perpassa diferentes nuances, para além de postagem de tarefas, envio de informações sobre prazos e andamento do curso. Quantas notas compostas em ritmos provisórios (experiências na formação docente) a partir de uma revoada ou mesmo de um movimento estático (diferentes modos de aprender) poderiam afetar os percursos formativos, em meio à partitura/“partidura” (prescrições)?

41 Disponível em: <<http://www.arteseed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=6265>>. Acesso em: 6 jul. 2019.

Em uma situação do cotidiano, lendo o jornal pela manhã, Jarbas Agnelli se deparou com a imagem dos pássaros nos fios elétricos. Recortou a foto e decidiu fazer uma música, definindo as notas a partir da posição dos pássaros nos fios. A interpretação da posição das aves na pauta-fio ou fio-pauta gerou uma melodia, descoberta ao piano. O publicitário a compôs usando quarteto de cordas, flauta, clarinete, oboé e fagote, além de vibrafone e *glockenspiel* (instrumento musical de percussão). A parceria com os pássaros gerou emoção para quem compôs e, como um fractal se ampliando, os *views* passam de milhões, remontando a Deleuze e Guattari (1997, p. 87), cujos argumentos são de que “a música nunca é trágica, a música é alegria”.

No conceito clássico da teoria musical, o termo ritornelo se refere aos modos de retornos: à introdução, aos temas, refrãos, às estrofes, seções ou a toda a música. A partir do deslocamento do termo clássico promovido por Deleuze e Guattari (1997), compreendemos que os ritornelos agenciam territórios não somente musicais, mas, é na música que eles são desterritorializados e reterritorializados.

Mas, justamente, por que o ritornelo é eminentemente sonoro? De onde vem esse privilégio da orelha quando já os animais, os pássaros nos apresentam tantos ritornelos gestuais, posturais, cromáticos, visuais? O pintor tem menos ritornelos do que o músico? [...] Não se trata, certamente, de outorgar a supremacia a tal ou qual arte em função de uma hierarquia formal ou de critérios absolutos. O problema, mais modesto, seria o de comparar as potências ou coeficientes de desterritorialização dos componentes sonoros e dos componentes visuais. Parece que o som, ao se desterritorializar, afina-se cada vez mais, especifica-se e torna-se autônomo, enquanto que a cor cola mais, não necessariamente ao objeto, mas à territorialidade (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 145).

Com esses dois filósofos, aprendemos que os ritornelos possuem diversos motivos: a alegria, a angústia, o medo, o amor, o trabalho, a marcha, o território... Mas ele é, sobretudo, o conteúdo da música; “e a maneira pela qual ela se apropria do ritornelo torna-o cada vez mais sóbrio em algumas notas, para levá-lo numa linha criadora com isso enriquecida, da qual não se vê nem a origem, nem o fim [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 90).

Com Deleuze e Guattari (1997, p. 101), se constituímos, a partir do caos, um território, um agenciamento territorial, temos “[...] o esboço de um centro estável e

calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos”, como os pássaros nos fios registrados por um fotógrafo e nos quais Agnelli se inspirou para produzir sua composição. É possível, ainda, que o agenciamento seja feito a partir da organização de um território como um centro delimitado: imagem fotográfica dos pássaros nos fios, composição na partitura, porque “[...] foi preciso traçar um círculo em torno do centro frágil e incerto, organizar um espaço limitado [...] componentes para a organização de um espaço, e não mais para a determinação momentânea de um centro” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 101). Outra possibilidade é deixarmos o centro do território agenciado e nos lançarmos na busca de outros agenciamentos: a música saiu da foto, que produziu o áudio, que produziu o vídeo, em uma relação de coexistência e de conexões não lineares;

agora, enfim, entre abrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós vamos para fora, nos lançamos [...] lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir de encontro ao mundo, ou confundir-se com ele (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 101).

O ritornelo traça um território: territorializar, desterritorializar, reterritorializar. Esses movimentos de forças incessantes o compõem e, por isso, nos ajudam a pensar os agenciamentos territoriais produzidos nos movimentos formativos: os agenciamentos territorializados estão sempre ali (plano de curso, mapa e dinâmica das disciplinas, roteiros e normas), coexistindo com noções outras, desterritorializantes, de encontros que ocorrem para além do AVA *Moodle*, de produções de artigos e publicações a partir das vivências no curso e de uma intensa rede de afetos se constituindo na docência por vir, a qual, de forma interdependente, se reterritorializa (redes de conversas nos fóruns, nos espaços dos polos, nas escolas). Não se trata de fases nem etapas, mas da coexistência de movimentos que afetam e são afetados nos encontros de ideias, docências, conteúdos, em conexões, em redes. Isso porque

o território não é separável de certos coeficientes de desterritorialização, avaliáveis em cada caso, que fazem variar as relações de cada função territorializada com o território, mas também as relações do território com cada agenciamento desterritorializado (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 120).

As falas destacadas a seguir emergiram na rede de conversas produzidas no fórum sobre “O que é EAD?”. Trazem a força da territorialização inscrita no

cumprimento das tarefas, nas rotinas de atividades disponíveis no AVA, na aprendizagem com o manejo das tecnologias digitais, nas horas de curso a serem computadas como exigência para conclusão, na correção dos trabalhos pelos docentes, entre outros.

O uso da Internet para assistir aulas, pesquisar informações e se comunicar com outros estudantes, além de utilizar softwares para criar trabalhos e apresentações, ensina habilidades no uso de tecnologias que são cruciais (CURSISTA 26, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Educação Aberta e a Distância ou simplesmente EAD: uma oportunidade de aprender em qualquer lugar, sem um cronograma rígido de horários, mas uma intensa modalidade de ensino. Tecnologias que são cruciais (CURSISTA 32, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Aprender a distância não significa não ter uma rotina de estudos declarada. Pelo contrário, o ritmo dos estudos deve ser mantido rigidamente, para que o aprendizado verdadeiro se estabeleça. Além disso, nas plataformas de ensino, existem diversos mecanismos que devem ser explorados, como webconferências e *chats*. Aprender Matemática ou qualquer área exata no EAD é difícil, mas não impossível. Para isso, não basta focar somente no aprendizado teórico de novos assuntos, como também a sua aplicação. Assim sendo, mais uma vez, o professor é essencial na elaboração e correção dos exercícios junto com seus alunos, com o uso das ferramentas que a rede mundial de computadores e as plataformas online contêm (CURSISTA 22, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Além disso, forças desterritorializantes engendram modos outros de pensar a formação, sobretudo como os saberes produzidos nos cursos que ultrapassam a noção geográfica e alcançam grupos, ideias, práticas docentes heterogêneas. Esses saberes, vivenciados em experiências na Educação Básica, podem ilustrar as forças desterritorializantes que afetam a prática docente do cursista em formação.

A disciplina de Jogos dos discos, do curso de Especialização Matemática na Prática, é uma grande oportunidade de reflexão sobre o tema probabilidade e seu ensino. Todas as atividades propostas, inclusive o relato de experiência, são de extrema importância para um melhor enfoque acerca do tema nas salas de aula. Apesar de ser direcionado ao ensino médio, podemos extrair daí reflexões, ensinamentos e práticas que podem ser utilizadas em diversas outras modalidades de educação, como, no caso, a EJA (CURSISTA 15, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS).

A Cursista 1, na produção de uma resenha crítica no módulo “Modelo de despoluição”, relata que se propôs a trabalhar a introdução ao conceito de

criptografia a partir do sistema usado por Júlio Cesar no Império Romano. A ideia era que os estudantes codificassem e decodificassem mensagens entre eles de modo dinâmico. Nessa experiência, a avaliação assume um movimento processual:

a avaliação será formativa, pois, para o aluno, a função dessa concepção de avaliação fornece subsídios para que ele compreenda o seu próprio processo de aprendizagem e o funcionamento de suas capacidades cognitivas subjacentes na resolução de problemas e atividades apresentados, onde o foco não é [apenas] o desempenho [...] (CURSISTA 1, RESENHA CRÍTICA).

Sobre a experiência na escola, outra cursista assim se expressa:

os alunos assistiram ao filme “Jogo da imitação”, que aborda a temática do uso da matemática e criptografia para quebrar o código da máquina Enigma, que era usada pelo governo alemão. Após o filme, [realizamos] uma roda de conversa, para pontuar os aspectos matemáticos do filme (CURSISTA 2, RESENHA CRÍTICA).

Na mesma atividade, o Cursista 3 (RESENHA CRÍTICA) convida as crianças para um encontro com a produção de receitas de bolos e sucos, com confraternização ao final da aula, tudo isso para que os estudantes compreendessem o conceito de fração, no qual “[...] vai ser trabalhado também a interdisciplinaridade com a cultura afro”.

Vale salientar que, na cartografia das 89 enunciações produzidas na “Resenha crítica” referente às experiências vivenciadas pelos cursistas na escola de Educação Básica, os usos clássicos do trabalho com a matemática (resolver questões produzidas pelo professor, copiar, ouvir a explicação etc.) coexistem com enunciados que permitem um movimento maior, ampliando para experiência desterritorializantes, como propõe a Cursista 2, “[...] através de um olhar diferente, fazer interpretação de problemas, construir relações e abordar o conteúdo matemático com mais significado”.

Na cartografia dos enunciados inscritos em diferentes espaços pesquisados, notamos que as redes de conversa se compõem como na música produzida por Agnelli a partir da fotografia dos pássaros: como um arranjo muito provisório, que, talvez, não se repita, mesmo que os pássaros se mantenham na mesma posição nos fios, pois os ritmos e as durações das notas poderiam receber outra

interpretação. No entanto, nos encontros agenciados, que, a princípio, não traziam o compasso, a duração/tempo, o ritmo, se afirmaram pelo próprio encontro e pela produção inventiva, da diferença na repetição.

Isso nos convida a pensar, com Deleuze e Guattari (1997), na multiplicidade e no quanto os ritornelos territorializados se moveram, na composição da peça, para um processo de desterritorialização e reterritorialização que, “[...] arrastado num bloco móvel, traça uma transversal através de todas as coordenadas – e todos os intermediários entre os dois [...] A música é precisamente a aventura de um ritornelo: a maneira pela qual a música vira de novo ritornelo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 90).

Em entrevista, Agnelli (2009b) comenta sobre o envio da música composta com os pássaros para o fotógrafo que havia registrado a imagem das aves nos fios. Ele relata que Paulo Pinto⁴²agradeceu, enviando-lhe a foto inteira, com mais dois ou três pássaros de cada lado dos fios (pois a imagem enviada para a publicação no jornal teria sido cortada). Agnelli, então, volta ao piano e compõe com mais aqueles acordes representados pelos pássaros que retornaram para a imagem. Seria a mesma música ampliada? Seria outra música?

Apostamos nos fluxos do processo de desterritorialização com os pássaros fora da foto, que, ao reterritorializarem na partitura evocaram modos outros de criação que ultrapassariam a inserção de notas ou acordes em uma peça musical. Esse retorno dos pássaros, entretanto, não foi para o mesmo território, para a mesma música, pois a intensidade das mudanças é constante. Quando Agnelli retorna para o piano para compor com os novos pássaros, linhas de fuga foram produzidas, variando, improvisando, como em uma experimentação, em um fluxo de agenciamentos coletivos que faz variar.

O enunciado destacado a seguir foi produzido a partir do relato referente aos usos dos jogos de discos na aprendizagem da matemática, os quais, vale destacar, foram tema de um módulo proposto no currículo do curso, visando a ampliar as experiências de aprendizagem da disciplina para além das práticas tradicionais, que, por vezes, produzem pouco sentido para os estudantes. Notamos que o

42 Fotógrafo do jornal Estadão e autor do registro da imagem.

conteúdo trabalhado no curso e experienciado pela cursista em escolas da Educação Básica afeta sua prática pedagógica como professora:

[na experiência] percebi a importância em trazer jogos para o ambiente escolar, tornando-se uma constante em minha prática pedagógica, melhorando consideravelmente o aprendizado dos educandos no processo de ensino aprendizagem da matemática, especialmente na compressão na regras de sinais do conjunto dos números inteiros. Esse método proporcionou em minhas aulas situações mais prazerosas e criativas para o desenvolvimento dos conteúdos, conseguindo grandes resultados de ensino (CURSISTA 1, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS – AVA).

Por vezes, a formação docente é como a música dos pássaros no retorno ao piano: “o acorde que inicia não é o mesmo que termina, por mais que seja o mesmo, possui tensões diferentes” (TRINDADE, acesso em 16 jul. 2019); já não estamos nos mesmos territórios quando retornamos ao tema, ao debate no fórum, à produção de uma *wiki*, ao *chat*, às redes de conversas e aos encontros.

Nessa perspectiva, quando a cursista relata que, a partir da experiência, a prática com os jogos de discos passou a se presentificar em seu cotidiano com os estudantes, arriscamos afirmar que essa constância pode assumir diferentes intensidades, pois os estudantes, a própria cursista, a escola, o curso não mais são/serão os mesmos. É como no ritornelo, no qual o que volta é a potência; não é voltar, no sentido linear, de repetição, àquilo que é dado, pois, como observa Ferraz (2018, p. 46), pensar em ritornelo é: “[...] Reencontrar um tema, reencontrar um elemento sem necessidade de apelar para uma memória comparativa; sem necessidade de chamar um catálogo sonoro numa semiótica mal digerida”.

As noções de território como um ato e de movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização como incessantes, imbricados e coexistentes compõem com a experiência dos pássaros nos fios e com a formação docente a distância na Especialização Matemática na Prática. Isso porque o território é constituído em movimentos híbridos, com fragmentos, aspectos ou porções dos meios (cidade, repetição, pássaros nos fios; polos, interação a distância, cidade, interior, rede de internet). Ele hospeda um viés interior (seria o rosto, a marca, a partitura; prescrições, dinâmica das disciplinas,

mapas de salas e formulários); um exterior (pássaros nos fios aparentando uma partitura; situação socioeconômica de cursistas, cortes de recursos no governo federal em relação às bolsas, entre outros); um viés intermediário (o acontecimento, a produção da música a partir da posição dos pássaros nos fios; interações por meio de fóruns, *chats*, *wikis*); um acoplado (segmento de meio exterior que faz conexões e trocas com o meio interior, como a foto que virou música, que virou áudio e viralizou nas redes sociais; a troca e as composições de encontros para além do polo e do AVA)... Como uma “harmonia vagante”, expressão de Ferraz (2018, p. 46), que considera que a criação é possível não apenas em lugares tranquilos e calmos, mas também naqueles instáveis, turbulentos, “[...] terrenos que muitas vezes podem ser a interseção de dois ou mais terrenos”, momentos em que o(a) docente em formação, tutor(a)s, coordenador(a)s se veem afetados e atraídos por mais de uma força...

Com Deleuze e Guattari (1997, p. 107), compreendemos que, pela mistura dos corpos, não necessariamente físicos – docentes, tutor(a)s, coordenador(a)s –, podendo ser um corpo de ideias, de conceitos, em um viés coletivo e de múltiplos encontros, é que se pode produzir o novo.

A conversa exposta na sequência de mensagens a seguir, produzida nas redes de conversações agenciadas nos fóruns do curso, demonstra um momento em que o discurso recorrente sobre o significado da EAD na formação docente escapa do enredo em andamento.

O vídeo sobre a Educação à Distância é bem específico sobre sua definição [da modalidade EAD]. Creio que a educação, cada dia mais, evolui e a EAD só tem a somar. Quando pensamos em EAD, não se pode pensar em algo fácil e simples; vai além. A EAD é uma forma de quebrar barreiras geográficas; há a presença virtual dos educadores e dos educandos, facilitando, assim, o aprendizado. As TIC's são essenciais nesse tipo de ensino, pois auxiliam e enriquecem o processo de ensino-aprendizado (e não só no modelo de Educação a Distância!). O uso das tecnologias trás inúmeros benefícios para a educação, auxiliando, principalmente, a troca de informações e interatividade, facilitando o aprendizado a qualquer hora e local (CURSISTA 11, FÓRUM O QUE É EAD?).

Re: Afirmo o que a colega descreveu e ainda complemento, dizendo que o ensino a distância, mesmo tendo resistência por parte dos conservadores e defensores da educação convencional, tem crescido e ampliado o conhecimento de muitos que buscam ensino de qualidade e flexibilidade quanto ao programa de estudos. A colega explicou muito

bem; os meios oferecidos de comunicação e da tecnologia proporcionam interação entre todos e ainda auxiliam numa educação de qualidade. A colega foi muito feliz em seus comentários (CURSISTA 12, FÓRUM O QUE É EAD?).

Re: É, caro colega, isso, se nossos governantes permitirem. A coisa tá feia! Possa ser que até esse nosso curso corra risco. Para dá uma força, assinem o manifesto. Confiram no link (informa o link para o manifesto) (CURSISTA 13, FÓRUM QUE É EAD?).

O escape ocorre quando, no terceiro fragmento, surge uma problematização sobre os rumos que a formação docente poderia tomar frente às políticas de corte que se instalavam naquele momento. Tal fala se insere na conversa como que em fuga do discurso sobre EAD como interação, oportunidade de estudo, TIC, entre outros, que se apresentam como marca, placa, notadamente recorrentes nas conversas. Essas marcas se instalam e, por vezes, somos capturados por esses agenciamentos maquínicos⁴³ que forçam a composição de linhas molares. Parte de uma conversa na sala virtual *Google Class*, a fala a seguir parece demonstrar esse movimento de forças:

particularmente, quando fui convidada a ser professora na primeira versão da Especialização Matemática na Prática, imaginei que teria contato presencial com os cursistas em algum momento. Quando me explicaram que seriam aulas gravadas e que seriam repassadas nos encontros presenciais que teriam em seus polos, tentei organizar tais aulas de forma a serem o mais interativas possíveis, sendo que o tutor seria o mediador e aquele que receberia os retornos previstos por mim. Mas percebi que as coisas não caminharam muito bem nesse sentido. Por vezes, os tutores não passavam as aulas nos encontros presenciais ou as passavam sem parar nos momentos solicitados e realizar as atividades ou discussões sugeridas. Isso me fez pensar que, mesmo para uma educação a distância, com planejamentos realizados, aulas gravadas, orientações enviadas, ainda precisamos do outro, de sua vontade, de sua colaboração, de sua compreensão. Isso me fez repensar minhas aulas gravadas para a segunda versão deste curso. Foram muito mais diretas e menos interativas. Não porque concorde que tenham que ser assim. Não concordo. Mas porque dependo de alguém para reproduzi-las da maneira que penso ser o ideal. E não sendo eu que farei isso, não posso garantir que serão. Então, decidi organizá-las da maneira mais direta possível, de acordo com o que estavam sendo apresentadas aos cursistas. Talvez isso seja visto como uma desistência, mas eu chamo de adequação à realidade. Essa falta de contato direto com os sujeitos envolvidos no processo e o fato de estamos lidando com outras frentes simultaneamente não nos dão tempo e condições em insistir em alguns pontos. Então, a exemplo do filme[“O

43 O que nós chamamos de enunciados maquínicos são esses efeitos de máquina que definem a consistência onde entram as matérias de expressão. Tais efeitos podem ser muito diversos, mas eles jamais são simbólicos ou imaginários, eles sempre têm um valor real de passagem e de alternância (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 128).

peixe e eu”], fazemos o que é possível, pelo menos por ora, para que o peixe não morra (PROFESSORA B, *GOOGLE CLASS*).

A fala da Professora B alerta para a intensidade de forças molares que agem nos agenciamentos e também para o esforço por garantir a aprendizagem dos cursistas, mesmo buscando caminhos outros, diferentes dos prescritos. Nota-se que, mesmo não considerando uma estratégia como a mais potente, a professora, pela contingência, aposta em uma abordagem direta com os estudantes. O desafio da “bidocência” ou docência coletiva em EAD, como é referida na revisão de literatura, podem nos ajudar nessa problematização, visto ser um dos aspectos apresentados pela professora na articulação com o(a)s tutor(a)s a distância e presenciais na dinâmica dos encontros.

Vale destacar que, em rede de conversa sobre a atuação do(a)s profissionais–professor(a), tutor(a), coordenador(a) –, a Coordenadora de Tutoria A sublinhou que, no curso em análise bem como nos demais da UAB-Ufes, os processos de seleção para contratação eram limitados a editais e prazos que não favoreciam a qualidade dos processos, sobretudo aos que se referem à noção de bidocência. Mesmo diante dos desafios da macropolítica que se inscreve nesses contextos, é fundamental reconhecermos a relevância do viés coletivo que permeia as relações da docência nos territórios AVA e nos polos presenciais.

Tomando a experiência da composição com a peça musical dos pássaros nos fios, vamos perceber o quanto o processo de criação foi coletivo, até mesmo unindo profissionais de áreas diferentes: fotógrafo e músico. Além disso, a estratégia e ferramentas também escaparam da unicidade; foram múltiplas. Arriscamo-nos a afirmar que os agenciamentos produzidos nos territórios de formação a distância na Especialização Matemática na Prática se constituem também em marcas, placas e assinatura, e não só... Isso porque, se, na constituição de território, podemos considerar a qualidade expressiva, a matéria de expressão como placa ou cartaz, não significa dizer que não exista movimento ou que estejamos girando em círculos (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

A arte, ainda na esteira de Deleuze e Guattari (1997), ajuda-nos a compreender o território como efeito: efeito da própria arte. Na experiência dos pássaros nos fios,

a partitura e o forte viés prescritivo da música podem ser considerados como placa ou cartaz. Isso nos ajuda a pensar como a prescrição é uma marca constituinte dos ambientes de formação docente. As prescrições parecem mover-se no sentido da busca pela garantia da qualidade da oferta dos cursos. Nessa direção, os documentos legais trazem uma gama de orientações, tendo, sistematicamente, o(a) professor(a)/aluno(a) do curso como o centro. Baseando-se em tal perspectiva, os “Referenciais de qualidade para educação superior a distância” (BRASIL, 2017a, p. 12), publicados pelo MEC, orientam que o projeto político e pedagógico a ser elaborado pelas instituições de ensino superior (IES) contenham os seguintes aspectos:

- descrever como vai se dar a interação entre estudantes, tutores e professores ao longo do curso, em especial, o modelo de tutoria;
- quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos estudantes e quantificar a relação tutor/estudantes;
- descrever o sistema de orientação e acompanhamento dos estudantes, garantindo que tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas, que recebam respostas rápidas às suas dúvidas, bem como incentivos e orientações quanto ao seu progresso nos estudos;
- assegurar flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados para o atendimento tutorial;
- valer-se de modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas, como videoconferências, *chats* na internet, [...] telefones [...], visando a promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes;
- facilitar a interação entre estudantes, por meio de atividades coletivas, presenciais ou via ambientes de aprendizagem adequadamente desenhados e implementados para o curso, que incentivem a comunicação entre colegas.

Esses pontos evidenciam que, em um curso a distância, o estudante deveria ser o centro do processo educacional e a interação, apoiada em adequado sistema de tutoria e ambiente computacional especialmente implementado para atendimento às suas necessidades. As forças expressivas agem nesse *território formação* demarcando o rosto, a marca, a placa⁴⁴ metodológica e curricular, como modos que buscam capturar forças outras que se movem pela multiplicidade de corpos nas aprendizagens docentes, mas não só...

44 Cartaz ou placas que marcam um território e sua delimitação fixa no espaço (ARAÚJO DOS SANTOS, 2013, p. 282).

Esses movimentos variáveis ou constantes que as qualidades expressivas mantêm umas com as outras se movem para a noção não mais de placas, “[...] mas motivos e contrapontos que exprimem a relação do território com impulsos interiores ou circunstâncias exteriores, mesmo que estes não estejam dados. Não mais assinaturas, mas um estilo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 110).

Não se trata de negar ou classificar como irrelevantes as prescrições, já que elas acontecem em qualquer modalidade de ensino, mas de considerar que, mesmo nos fluxos em segmentaridades duras, emergem movimentos outros, na fissura, na brecha...

[...] É o aspecto mais desterritorializado do ritornelo, sua dimensão de universo de valor incorpóreo que assume o controle dos aspectos mais territorializados, através do movimento de desterritorialização, desenvolvendo campos de possível, tensões de valor, relações de heterogeneidade, de alteridade, de devir outro (GUATTARI, 1992, p. 40).

Na composição da peça musical, Agnelli (2009a) e os pássaros, em linhas desterritorializantes, assumiram o controle dos aspectos mais territorializados, agenciados a partir da foto: uma imagem cotidiana que talvez se confundisse com a paisagem.

Quantas pessoas, das centenas de milhares que compraram o mesmo jornal, viram naquela foto uma partitura? Provavelmente, milhares. E quantas dessas pessoas eram músicos? Provavelmente, centenas. Será que fui o único a ir ao piano com a foto recortada nas mãos? Espero que não (AGNELLI, 2009a, acesso em 14 abr. 2019).

Os possíveis experienciados por Agnelli ajudam-nos a mover o pensamento e problematizar sobre esse controle dos aspectos mais territorializados (padrões, *templates*, hábitos etc.) e ampliar para experiências outras de formação docente na modalidade a distância.

No movimento de cartografia que compõe com esta escrita, emergiram nas enunciações a busca pela formação com qualidade, que dialogasse com aspectos da cidadania e com a aprendizagem de conteúdos. Em diálogo, durante visita a um polo, uma cursista apontava o quanto a realização do curso era relevante, em especial, por possibilitar aprendizagens que seriam vivenciadas na escola, seu “território de moradia”: “encontro com os pais, com as crianças em locais que

frequente em meu cotidiano. Tenho uma responsabilidade com eles, com o meu trabalho como professora. Por isso, busco a formação” (CURSISTA 1, POLO B).

A fala a seguir, transcrita do fórum sobre EAD e TIC, apresenta uma problematização que compõe com essas conceituações. Ao apresentar os movimentos inscritos na constituição de uma pedagogia on-line, reverbera forças que coexistem no território da formação docente (ou seja, o AVA), as quais, ao mesmo tempo que se apresentam como placa, marca, de uma natureza fixa, expandem para a criação, experimentação.

Hoje, estamos fazendo histórias, criando, experimentando e corrigindo neste campo desafiador de constituição de uma pedagogia on-line, que exige que profissionais e cidadãos sejam capazes de trabalhar em grupo, interagindo em equipes reais ou virtuais (CURSISTA 24, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

A noção de território como ação parece se inscrever na enunciação cartografada no fórum que está destacada a seguir: “TIC's é uma ferramenta que veio para expandir possibilidades, favorecendo grupos virtuais distintos e moldando o serviço da tecnologia em benfeitoria da aprendizagem, ajustando a facilidade de acesso ao conhecimento” (CURSISTA 58, FÓRUM O QUE É EAD?).

Pensar o AVA como território em que as paisagens melódicas e os personagens rítmicos se expandem para além da pintura muda na tabuleta é compor com os possíveis da formação docente, que, no território AVA, se articulam com outros territórios, em uma dinâmica cuja única previsão é a multiplicidade. O acesso ao conhecimento para grupos que, por vezes, são alijados do processo formativo pode ser concebido como um bom encontro, que tem, no conhecimento, na aprendizagem, um potente afeto.

Nesse movimento, o território pode ser considerado de forma concomitante sob dois aspectos: ele separa e regula os membros de uma mesma espécie e também possibilita espécies diferentes em um mesmo meio.

É ao mesmo tempo que os membros de uma mesma espécie compõem personagens rítmicos e que as espécies diversas compõem paisagens melódicas; as paisagens vão sendo povoadas por personagens e estes vão pertencendo a paisagens (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 112).

Assim acontece com os pássaros nos fios: uma composição híbrida que envolve as aves, membros de uma mesma espécie compondo personagens rítmicos (pássaros pousados nos fios), os quais, com outras espécies (na paisagem urbana), compõem paisagens melódicas; as paisagens e os pássaros nos fios vão sendo povoados por personagens (pessoas, forças da natureza, como vento, que se anexam às paisagens).

No AVA, também a composição é híbrida, agenciada pelos corpos que se movem em linhas de forças coengendradas com corpos físicos – tutore(a)s, cursistas, professore(a)s, coordenadore(a)s etc.–, corpos artificiais (no sentido de se inscreverem como espaços da rede internet) e corpos-máquinas (computadores, *tablets*, entre outros).

Nesse movimento, percebemos as conexões produzidas pelo ritornelo: das forças do caos às qualidades expressivas delineadoras do território, bem como o movimento de desterritorialização, de abertura para outros agenciamentos (interagenciamentos), em direção a um novo território, que, agencia modos outros de existência.

Pensar em um movimento formativo territorializado por práticas mecânicas, partituras rígidas, e avançar no sentido de propor modos outros de formação docente é, em nossa perspectiva, apostar nos possíveis produzidos nos fluxos formativos, como os ritornelos, que se movem atravessando, desterritorializando, perfurando clichês, abrindo agenciamentos e trazendo um frescor, semelhantemente ao canto dos pássaros-notas.

Registradas em um encontro no fórum, as conversas destacadas a seguir parecem compor com a noção de formação docente que escapa das concepções individual, gerencial e competitiva, apontando para a importância da interação e de romper com noções únicas de aprender... Nelas, forças que compõem com a noção de disciplina, tempo, aprender ao longo da vida coexistem no espaço vivido pelos docentes em formação na rede de conversações.

[Referindo-se ao Cursista 5], você tem razão quando fala que esta modalidade depende da interação, pois é interagindo que vamos trocando ideias, conhecimentos, e vamos enriquecendo e aprimorando nossas práticas docentes. O EaD é exatamente isso: estamos longe

fisicamente e, ao mesmo tempo, presente. E as TIC's estão aí, nos proporcionando esses momentos de compartilhamento (CURSISTA 6, FÓRUM O QUE É EAD?).

Re: Cursista 5, muito importante sua colocação. Disciplina, organização do tempo e um ambiente virtual de aprendizagem que propicia interação do aluno com o grupo (CURSISTA 7, FÓRUM O QUE É EAD?).

Boa noite! Essa definição sobre o Ensino à Distância foi muito pertinente. Embora seja importante profissional capacitado para o ensino, eu entendo que a maior dificuldade de os alunos terem sucesso para transformar as informações em aprendizado é a própria organização do tempo e dedicação para buscar aprimorar as informações em outras fontes de pesquisa, pois fomos educados com o ensino assistido em sala de aula. Como toda mudança, gera resistência e, mesmo quando não há resistência, é necessário adaptação. Então, para quem nunca participou de EAD, é hora de começar a se educar para obter sucesso. Eu estou me educando, embora o que para mim é uma grande novidade, para muitos, já tem sido uma grande ferramenta de estudo. Que possamos ter sucesso nessa nova etapa (CURSISTA 8, FÓRUM O QUE É EAD?).

Re: Ei, Cursista 5! Concordo com você quando diz que precisamos ter disciplina e organização na realização do curso EaD. Também acredito que, com o avanço das tecnologias, poderá aumentar a procura por cursos EaD, pois as pessoas estão, a cada dia mais, sem tempo de realizar um curso presencial, por muito vezes não ter oportunidade ao acesso as universidades ou pela distância/local. Desse modo, a Educação a distância vem concretizando muitos desejos de profissionais/estudantes em se capacitar. Com isso, esperemos que, com o passar do tempo, as tecnologias avancem, trazendo novas possibilidades, afins de favorecer na comunicação/interação, para um melhor aprendizado do aluno (CURSISTA 9, FÓRUM O QUE É EAD?).

Tais falas também apresentam a relação de forças que compõem o território de formação docente (AVA) na coexistência de agenciamentos que se movem para a interação e coletividade, como também põem ênfase na regulação do tempo, no esforço individual e na comparação com o ensino presencial. Apostamos, porém, que as forças da criação, como as produzidas pelo professor A, ao se referir à composição do trabalho de conclusão do curso, engendram-se em movimentos coletivos em que a produção do TCC seria compartilhada entre os cursistas, contando com a contribuição do grupo nesse movimento.

Eu acredito que poderíamos pensar em, talvez, dividir a produção do TCC em tarefas menores e compartilhar entre todos os alunos. Cada um fica responsável por revisar a tarefa de um colega, como se fosse o orientador. Acredito que pode ser um movimento interessante e que possa afetar os cursistas de forma mais ampla (PROFESSOR A, WEBCONFERÊNCIA I).

Com Guattari e Rolnik (1996), entendemos que a noção de território assume uma compreensão mais alargada, tanto como um espaço vivido quanto como um sistema no qual o sujeito o reconhece como sendo sua casa. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. “Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

No que tange aos projetos e programas de formação docente superior no Brasil, os agenciamentos territoriais produzidos se expressam em objetivos e metas a serem alcançadas, como as previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Das 20 metas desse plano, cinco tratam do ensino superior. A meta 12, por exemplo, se refere ao aumento de matrícula (taxa bruta) em 50%, enquanto a taxa líquida deve alcançar 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2014).

Uma das estratégias para que se atinja tal meta está no item 12.4 do mesmo plano, o qual define que os recursos para a oferta serão “prioritariamente para a formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas” (BRASIL, 2014, p. 41). As IES, nesse contexto, são automaticamente credenciadas para a oferta de cursos de formação docente a distância. Como já mencionado, elas são parte do Programa Universidade Aberta do Brasil, que atua como uma das estratégias para cumprir tal meta. Para que isso ocorra, o programa prevê a adesão de Estados e Municípios, a oferta de cursos por meio de editais, entre outras normativas.

Esses movimentos territorializantes de projetos, neste caso, o Programa UAB, se configuram como um alinhamento de formatos e prescrições que devem contemplar todos os polos e cursos. “Compreendemos que essas marcas territorializantes se desenvolvem em motivos e contrapontos, reorganizam as funções, reagrupam as forças. Mas, com isso, o território já desencadeia algo que irá ultrapassá-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 115). Esse algo que ultrapassa pode ter a ver com diversos meios que se articulam na constituição do território/programa. Nesses meios, ritornelos territoriais atravessam outros

ritornelos, como os profissionais que atuam em um programa educacional a distância, como um cursista destacou no fragmento a seguir:

ei, colegas! Penso que, na metodologia EAD, o aluno deve ter uma postura ativa diante do processo de ensino e de aprendizagem; ninguém pode fazer isso por ele, já que não existe a figura centralizadora do mestre. A EAD faz parte de uma cultura pós-moderna, na qual o mestre centralizador do processo foi destituído de seu lugar e, em substituição a este, criou-se uma rede de ensino e aprendizagem na qual todos os atores são fundamentais para a manutenção do processo. Integram essa rede o **professor elaborador de material didático, a equipe multidisciplinar, o professor formador, o tutor** e o aluno. Sendo assim, quando pensamos em metodologia EAD, devemos pensar também na metodologia de aprendizagem do aluno (CURSISTA 17, FÓRUM EAD E AS TIC, grifo nosso).

A atuação coletiva no trabalho com a formação docente a distância articulado entre professores(a)s, tutore(a)s, coordenadore(a)s, além de outros profissionais, afirma o viés da relação entre os corpos e a docência no movimento de territorialização. Também no que se refere à tecnologia utilizada, o viés coletivo deve ser considerado, como alerta a Cursista 11.

Os estudantes de cursos à distância são levados a utilizar um conjunto de serviços e mídias digitais, em ferramentas apresentadas no material fornecido – como, no nosso curso, a ferramenta *Moodle* –, para nos dar assistência no processo de aprendizagem e nos beneficiar no decorrer de todo o curso (CURSISTA 11, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

O aprendizado da matemática se favorece de tal modalidade, com a infinita fonte de pesquisa que é oferecida pela WWW, tais como vídeos, livros on-line, professores e tutores disponibilizados pelas IE's [referindo-se às instituições educacionais]. Presente em tudo, a matemática... podemos usar em vários momentos do dia, em todas as atividades profissionais, facilitando aplicabilidade da teoria na prática, como, por exemplo, cálculo de juros, medidas de área, capacidade, entre outros (CURSISTA 12, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Ritornelos se atravessam, pois

[...] as profissões supõem que atividades funcionais diversas se exerçam num mesmo meio [...] Ritornelos profissionais cruzam-se no meio, como os gritos dos feirantes, mas cada um marca um território onde não se pode exercer a mesma atividade nem ecoar o mesmo grito (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 115).

O fotógrafo, o músico, o programador, o editor, na experiência musical com os pássaros nos fios; o(a) tutor(a), o(a) professor(a), o(a) designer, o(a) coordenador(a), na gestão dos cursos de formação docente a distância...

Atividades funcionais diversas, agindo no mesmo meio, como o grito dos feirantes, mas cada um marcando o território com distintas atividades.

Um movimento de força que atua na desterritorialização desses processos parece encontrar eco em experiências que promovem a fusão das funções desses profissionais a partir do desafio da aprendizagem do cursista, que será vivenciada na escola de Educação Básica. Na experiência do “Módulo Jogos de Disco”, por exemplo, arriscamos afirmar que as funções coordenador(a), tutor(a), professor(a), desdizem-se em intensidades que perpassam a formação do cursista e reverberam em práticas pedagógicas na escola. As enunciações a seguir se inserem nessas linhas de forças:

foi possível perceber, até o presente momento nesta experiência, que é de grande importância trabalhar de forma diferenciada. É notório a atenção que os alunos dão para algo novo, o que foi muito positivo para sala de aula e a relação entre professor e aluno [...] É de relevância notar que a metodologia de ensino ainda está muito tradicional e que encontramos muitos problemas e desafios na inserção dos jogos matemáticos na sala de aula. Porém, a causa é nobre. Os jogos matemáticos estão à disposição de todos, inclusive dos alunos, que possuem o domínio sobre as novas tecnologias e as usam no seu cotidiano. E seu uso tornaria a aula de matemática muito atraente (CURSISTA 3, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS – AVA).

A experiência foi válida, pois o jogo superou nossas expectativas. Não esperávamos que fosse tão bem aceito como foi. De acordo com o relato dos professores entrevistados, o uso desta ferramenta tornou a aula mais dinâmica, participativa e construtiva. Tanto alunos das séries finais do Ensino Fundamental quanto os alunos do 3º ano do Ensino Médio aceitaram bem a utilização do jogo de discos. Ao confeccionarmos e jogarmos o jogo entre nós, alunos da especialização, podemos verificar a importância dos jogos para o aluno, pois sai da rotina à qual ele está acostumado. Como todos têm um instinto de competição, [os jogos] foram feitos em grupos, para verificarmos qual teria mais acertos. Com os resultados, foram feitos cálculos para dar continuidade à aula de probabilidade, mas, no dia posterior ao da aula com jogos, muitos perguntaram se os professores não utilizariam novamente o jogo na aula, confirmando a aceitabilidade da ferramenta (CURSISTA 4, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS – AVA).

Da mesma forma que os alunos, os professores também identificaram diversas contribuições para o uso de jogos nas aulas de Matemática, pois os jogos matemáticos ensinam o conteúdo de forma lúdica e, assim, os alunos não percebem que estão aprendendo enquanto jogam, além de estimular o raciocínio. [fazendo uma alusão entre a ansiedade dos alunos pelo jogo com a poesia] Adélia Prado diz: “Não quero faca, nem queijo. Quero a fome” (CURSISTA 5, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS – AVA).

Acredito que o ensino de matemática não deve continuar sendo feito apenas com seu método tradicional, pois os alunos não conseguem aplicar os conhecimentos ensinados na escola em sua vida em sociedade. Por isso que o jogo de disco foi tão promissor no ensino da probabilidade, pois os alunos conseguiram perceber e analisar os dados e compará-lo com a realidade que estava em sua frente. Além do mais, utilizamos o jogo em sala de aula de maneira consciente e comprometida, melhorando a situação [em]que se encontra o ensino/aprendizagem de matemática. Tornamos este fato [referindo-se à aula de matemática]mais divertido, prazeroso e dinâmico (CURSISTA 6, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS – AVA).

As forças da criação, do novo agenciado às aprendizagens produzidas na experiência, ganham intensidade na medida em que a aprendizagem do curso de especialização (cursistas jogando entre si) se insere na vida escolar, em produção de afetos/afecções como as que geraram o enunciado destacado a seguir.

Foi realmente muito prazeroso para mim, professora-pesquisadora, acompanhar o desenvolvimento desta atividade com utilização desse jogo. Nem vimos a aula “passar”. Quando “nos demos conta” o sinal sonoro indicativo do encerramento da aula soou e alguns ainda pediram para que eu permanecesse na sala (CURSISTA 8, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS – AVA).

Tendo o território uma margem de decodificação que afeta o meio, simultaneamente, temos uma margem de desterritorialização que afeta esse mesmo território. Deleuze e Guattari (1997, p. 120) afirmam que esses movimentos são como uma “série de desengates”:

o território não é separável de certos coeficientes de desterritorialização, avaliáveis em cada caso, que fazem variar as relações de cada função territorializada com o território, mas também as relações do território com cada agenciamento desterritorializado.

Os desengates parecem se relacionar com esse hibridismo em que vivências experienciadas no território AVA agenciam outras tantas experiências nos territórios polos e, sobretudo, no território Escola, como reverbera este enunciado:

o desafio do trabalho do jogo dos discos estimula o estudante a realizar um trabalho investigativo muito interessante e valoriza a criatividade e a estratégia na resolução do problema, unindo a abordagem experimental (**escola**) à teórica (**problematizada no AVA**) dando mais significado à aprendizagem de probabilidade na estatística em sala de aula (CURSISTA 7, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS – AVA, grifos nossos).

Como vimos nesses arranjos, forma-se um consolidado com sons específicos e também de outras “espécies”: foto, mídia impressa, mídia digital, partitura, piano,

aplicativos, programas, uma multiplicidade de agenciamentos... Tudo varia a partir do agenciamento no qual essas linhas de forças estão envolvidas; o canto pleno, no caso dos pássaros nos fios, entra em relação com as organizações rítmicas e melódicas que escapam do que consideramos como específico da teoria musical tradicional e se amplia para notas “estrangeiras” ou acrescentadas.

“Sons” específicos da tecnologia digital povoam a plataforma *Moodle*, o ambiente para interação virtual disponibilizado pela UAB. Esse meio tecnológico compõe com o território da formação docente e, nele, os “sons” específicos são customização, programação, o designer instrucional, programas e aplicativos. Ele também se articula com “outras espécies”: corpos, afetos/afecções, variando conforme os agenciamentos produzidos, escapando do que consideramos como específico dos ambientes mecânicos e midiáticos. Podemos considerar o canto pleno verdadeiras notas “estrangeiras” ou acrescentadas que reverberam nos encontros produzidos nesses ambientes e para além deles.

Não é suficiente intervir na máquina em um agenciamento territorial dado; não se trata de uma priori, mas de reconhecer que a máquina “[...] intervém na emergência das matérias de expressão, isto é, na constituição desse agenciamento e nos vetores de desterritorialização que o trabalham imediatamente” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 129).

Na fala destacada a seguir, notamos linhas de forças que fazem imobilizar (prazos e atividades, relação com a tutoria), mas que, ao mesmo tempo, permitem uma rotação (acesso à licenciatura, atuação como formadora) dando oportunidade de acesso ao curso de especialização:

oi, professora! Tópico interessante! Sou professora de Matemática e Física, estudante de licenciatura em Física e atuei como formadora no curso Escola da Terra Capixaba pela UFES. Os cursos EaD são mais acessíveis porque nos permite participar em qualquer lugar. Porém, as vezes, nos sentimos um pouco perdida com tantos prazos e atividades, que nos parecem bem difíceis, e o tutor, as vezes, demora a responder. Mas, de modo geral, o ensino a distância é uma forma maravilhosa de fazer a educação acontecer em todos os lugares (CURSISTA A, *GOOGLE CLASS*).

Na enunciação produzida pela Cursista 11, destacada a seguir, as forças territorializantes que buscam afirmar a aprendizagem da matemática como uma disciplina difícil,

engendradas às práticas pedagógicas tradicionais, parecem ser afetadas por forças desterritorializantes que agenciam os possíveis a partir de experiências com os estudantes e cursistas na Escola Básica.

Com a realização desta experiência, conclui-se que muitos têm dificuldades com a matemática e com a forma [pel]a qual ela é passada, considerando-a, de certa forma, uma disciplina difícil. Portanto, nós enquanto profissionais da área, devemos buscar formas diferenciadas que sejam atrativas ao aluno, ou seja, métodos de ensino diferenciados daquele que vem sendo tradicionalmente utilizado. Devemos, ainda, estudá-los, entendê-los e procurar determinar a melhor maneira e em qual assunto melhor se encaixa cada recurso, considerar a turma em que será aplicado, dentre outros fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que mudar a forma de ensinar, ou melhor, fugir do tradicional, principalmente no ensino de matemática, não é nada fácil, muito menos simples; mudanças demandam trabalho, requerem cuidados, persistência e acima de tudo amor à profissão e ao outro (CURSISTA 11, RELATO SOBRE JOGOS DE DISCOS – AVA).

Os enunciados discursivos produzidos nos relatos da experiência com os jogos de discos demonstram intensidades de forças desterritorializantes permeando os movimentos formativos e a docência.

O relato dessa experiência de jogos de discos se faz necessária para que o educador tenha o ato de ensinar como o ato de aprender, desenvolvendo-as de diversas formas. O educador [e o] aluno deve(m) ter uma relação de troca, onde ambos irão interagir dentro da sala de aula. O educador também aprende com os alunos. Verificamos que é possível alinhar o conteúdo teórico com a prática, pois, assim, irá proporcionar uma melhor fixação do conteúdo e uma aula mais motivadora e com comprometimento dos alunos. Com essa experiência vivida em sala de aula, foi de suma importância para o meu crescimento como profissional que precisa inovar a didática de ensino. O ensino está muito além do que vemos, numa relação em que o professor fala, explica, o aluno escuta, escreve, faz a atividade e tira boas notas, mas, sim, [deve se basear] na transferência do conhecimento de ambos, é uma troca. Com a realização da atividade na prática, podemos ver que o aluno aprende, mas que o educador sai com mais experiências e, claro, com a afinidade entre ambos. O aluno adquire mais autonomia e poder de decisão no momento da execução da atividade. Muito gratificante poder participar dessa nova proposta de ensino, que está sendo uma reformulação nos métodos de ensino! (CURSISTA 12, RELATO SOBRE JOGOS DE DISCOS – AVA).

Para que essa aprendizagem ocorra de maneira significativa, precisamos desmistificar a visão de uma matemática linear, ou seja, de que antes de introduzir certo conteúdo em sala de aula é necessário trabalhar um conceito pré-formado. Segundo D'Ambrosio (1998), “esse é o mito da linearidade, que implica uma prática educativa desinteressada e desinteressante, desinspirada, desnecessária, acrítica e, na maioria das vezes, equivocada” (CURSISTA 13, RELATO SOBRE JOGOS DE DISCOS – AVA).

Essas forças emergem como potência, escapando às forças molares dos prazos e interações, movendo-se nesses *espaçostempos* e formação da Especialização Matemática na Prática... Ligações molares/moleculares que se afetam. Como afirmam Deleuze e Guattari (1997, p. 130),

[...] as forças internas intramoleculares, que conferem a um conjunto sua forma molar, podem ser de dois tipos: ou relações localizáveis, lineares, mecânicas, arborescentes, covalentes, submetidas às condições químicas de ação e reação, de reações em cadeia, ou, então, ligações não localizáveis, sobrelineares, maquínicas e não mecânicas, não covalentes, indiretas, que operam por discernimento ou discriminação estereoespecífica mais do que por encadeamento.

As considerações desses teóricos reforçam o pensamento de que o AVA é um território que, em uma perspectiva clássica, pode ser compreendido como um espaço dual de interação emissor-receptor (relações localizáveis, lineares, mecânicas). Adicionalmente, como na aposta desta pesquisa, o AVA se inscreve como território de múltiplas saídas (não localizáveis, sobrelineares, maquínicas e não mecânicas, não covalentes, indiretas, que operam por discernimento ou discriminação).

No processo de incorporação das tecnologias na escola, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento, que, se sabe, [é] incompleto, provisório e complexo. Propõe [referindo-se ao processo de incorporação] o encontro da era digital com a escrita e a oralidade propiciado pelo uso de TIC como ensejo à comunicação interativa, à aprendizagem colaborativa e ao desenvolvimento da criatividade (CURSISTA 25, FÓRUM O QUE É EAD?).

Nesse contexto, fica evidente que o ambiente virtual está impregnado de relações sociais, como afirma Borba et al (2007). Assim, apesar de não haver o contato face a face, a interatividade é compensada de outras formas. No chat, por exemplo, o diálogo se dá uma maneira descontraída e informal. Nesse espaço, as pessoas buscam colocar características na linguagem escrita que demonstrem suas intenções ou entonação de voz, por exemplo (CURSISTA 16, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Ao considerarem o AVA como território de interações, mesmo que não sejam permeadas pela versão clássica “face a face” (CURSISTA 16), e a potência da articulação do digital, da escrita e da oralidade (CURSISTA 25), as enunciações reverberam a multiplicidade de encontros produzidos pelos agenciamentos nesse

território. E, mesmo que um componente mecanizado, prescritivo, insira-se em um agenciamento, isso ainda pode dar jogo, pois essa composição possibilita a conexão com outras dimensões dos meios, “possibilitando processos de discernibilidade, de especialização, de contração, de aceleração, que abrem novos possíveis, que abrem o agenciamento territorial para interagenciamentos”, argumentam Deleuze e Guattari (1997, p. 133).

Parafraseando esses filósofos, fomos dos meios estratificados (pássaros nos fios; programa de formação docente a distância) aos agenciamentos territorializados (registro da imagem; Especialização Matemática na Prática); ao mesmo tempo, movemo-nos das forças do caos (imagem urbana; mercantilização da EAD coexistindo com movimentos de acesso e formação no ensino superior), tais como são ventiladas, codificadas, transcodificadas pelos meios, até as forças da terra (interação e publicização da imagem para os assinantes, leitores e público em geral, na condição de perceber a arte produzida pelos pássaros, que, nos fios, aparentavam uma partitura; forças ativas que buscam superar as práticas mecanicistas da EAD), tais como são recolhidas nos agenciamentos. Depois, fomos dos agenciamentos territoriais (imagem publicada; AVA's em um viés tecnicista, reduzido às interações emissor-receptor) aos interagenciamentos (produção da partitura com a posição dos pássaros-notas; redes de conversas entre os cursistas no AVA), às aberturas de agenciamento, seguindo linhas de desterritorialização (produção do áudio e vídeo a partir da imagem; aprendizagens pelo afeto tecidas na rede virtual); ao mesmo tempo, fomos das forças recolhidas da terra (ampliação da partitura com os pássaros-notas cortados na versão publicada da foto) para forças molares e moleculares, que coexistem no fluxo de formação docentes, sobretudo na interação do AVA; fomos até as forças de um Cosmo desterritorializado, ou, antes, desterritorializante (produção da música com os pássaros nos fios com acréscimo de ritmo, tempo, duração e, ainda, divulgação nas redes sociais; encontros para além da plataforma *Moodle*, os quais aumentam a potência de agir) (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 133).

Esse movimento problematizado no parágrafo anterior não se refere a etapas lineares; são intensidades que se movem em linhas de forças: ao mesmo tempo

em que as forças se tornam cósmicas, elas entram em relação com forças moleculares, “[...] mesmo o ritornelo torna-se, ao mesmo tempo, molecular e cósmico” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 140). O problema estaria em como captar forças não sonoras, não visíveis, não pensáveis? A música, segundo Deleuze e Guattari (1997), tem essa força, captando forças não sonoras, como a intensidade e duração, tornando sonora a duração. Na experiência dos pássaros nos fios, notadamente, essa captura é, ao mesmo tempo, molecular (partitura/“partidura”/foto) e cósmico (peça musical composta coletivamente).

Em conversa com cursistas na apresentação dos TCC's, uma aluna, problematizando sobre a importância de se ter coragem para criar, teceu a seguinte fala:

o sistema nos aprisiona, mas é possível criar. Por exemplo, a aula com o Professor A, posso considerar como um bom encontro, uma “aula boa”. No estudo dos sólidos de Platão, vivemos uma interação, um barulho pedagógico que nos moveu a sair da zona de conforto: buscamos a interação com[e] entre os alunos (CURSISTA 1, WEBCONFERÊNCIA II – TCC).

Qualquer que seja o tipo, ainda que com intensidades de forças diferentes, o ritornelo se move para a criação. Nas redes de conversas da Especialização em Matemática na Prática, ainda que não tenham feito parte dos espaços prescritos, o novo, o criativo, o diferente emerge, como se nota no enunciado a seguir.

Boa tarde! Durante o curso de especialização em Matemática na Prática, edição do ano de 2016, percebi que alguns trabalhos de conclusão de curso[modelo de monografia] tinham um grande potencial, por algumas características: tema e aula com questões de investigação bem delineadas, um razoável levantamento de pressupostos teóricos articulados ao problema e o que considerei primordial para a qualidade do trabalho, muito envolvimento do cursista com a produção dos dados em sala de aula. Com essa tríade solidificada – questão bem delineada; pressupostos teóricos articulados em nível suficiente para o texto; produção e coleta de dados bem realizada com os estudantes –, vi que valeria a pena divulgar o trabalho do cursista em periódicos especializados da Educação Matemática. Mas, em 2016, não houve tempo hábil para organizar essa produção e meu envolvimento em outras atividades profissionais e acadêmicas fizeram com que eu adiasse[essa tarefa] até o momento mais oportuno. No final de 2018, fiz a proposta de produção de um artigo a partir da monografia para duas cursistas do curso de especialização. Elas aceitaram com o mesmo entusiasmo com que tinham produzido o TCC. Uma delas, inclusive, recebeu o 2º lugar no Prêmio Shell de Educação pelo trabalho desenvolvido. Um trabalho desse merece divulgação nos veículos de comunicação acadêmico. Todo nosso contato e trabalho foi realizado por *e-mail* e *Whatsapp*. Já publicamos um dos trabalhos. Como a cursista

nunca tinha escrito um artigo, o primeiro passo foi a seleção das principais partes do TCC que atenderia o modelo disponibilizado pelo periódico. Eu fiz a primeira versão deste recorte. Em seguida, a cursista realizou, a meu pedido, a síntese de muitas partes que estavam longas e, por vezes, repetitivas. Algumas passagens com dados produzidos não tinham sido analisadas no TCC e o foram no artigo. Além disso, as considerações finais foram reescritas, focalizando nos resultados e aproximação da questão de investigação. A cursista escreve muito bem, mas esperava que levaríamos mais tempo escrevendo e com mais intervenções minhas. Dada a dedicação e entusiasmo da cursista, o tempo de produção da versão final do artigo me surpreendeu muito. O artigo foi publicado na revista “Sala de aula em foco”, do Ifes Vitória, no primeiro semestre de 2019 (PROFESSOR A, EM E-MAIL PARA A PESQUISADORA).

A conversa com o Professor A aconteceu em um ambiente de rede social, a partir de seu próprio desejo de compartilhar a experiência vivenciada com a cursista. Notadamente, o movimento de criação ultrapassou o espaço do curso e se expandiu para movimentos outros, em um coletivo que reverbera em sons, como os produzidos a partir da fotografia dos pássaros nos fios. Compreendemos que a experiência mencionada se inscreve como efeito da potência dos cursos de formação continuada a distância ofertados pelas instituições de ensino superior públicas. Pelo encontro entre docente e o cursista, produziram-se ritornelos que assumem força, sensações, ressonâncias, “[...] presença que surge e escapa, um salto para fora, para a criação” (MARQUES, 2013, p. 21).

Assim, a força do ritornelo se dá tanto nas produções coletivas nas redes de formação quanto no vídeo/áudio da canção dos pássaros que alcançou o mundo; não é uma relação de hierarquia de experiências, mas de linhas de forças que se movem como máquinas em agenciamentos coletivos de enunciação e agenciamentos maquínicos, ou um no outro. Com os dois filósofos, podemos afirmar que o agenciamento territorial tomado pelo movimento de desterritorialização em condições naturais e artificiais dos pássaros nos fios desencadeou uma máquina. Eles explicam que “é essa a diferença que queríamos propor entre máquina e agenciamento: uma máquina é como um conjunto de pontas que se inserem no agenciamento em vias de desterritorialização, para traçar suas variações e mutações” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 128).

Os pensadores postulam que há uma coexistência de máquinas que produzem abertura para o Cosmo e aquelas que, ao contrário, o fecham, como que interceptando as forças de criação e produzindo efeitos individuais, como “[...] no caso dos tentilhões precocemente isolados, cujo canto empobrecido, simplificado, só exprime a ressonância do buraco negro onde eles estão tomados” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 129). No canto dos pássaros, por outro lado, evidenciam-se máquinas que produzem aberturas para a criação, para os possíveis, para os coletivos, para a diferença. Essa ressonância de forças que atuam na criação e que aposta nos coletivos de enunciação, parece encontrar eco nos discursos produzidos pelas cursistas em um dos fóruns.

A educação, independente do modelo que segue, presencial, semi-presencial ou a distância, é fundamental para a formação do ser humano. O que muda, realmente, são somente conceitos ou modelos, pois, no caso da EAD, alunos e professores não estão fisicamente e geograficamente próximo o tempo todo, mas estão interligados por um mundo tecnológico, que os faz próximos virtualmente. Daí a importância do uso da TIC's na Educação em todos os níveis, mesmo no ensino presencial, pois a tecnologia torna a aula mais atrativa e interessante, auxiliando, assim, no processo de ensino-aprendizagem (CURSISTA 2, FÓRUM O QUE É EAD?).

Verdade, Cursista 2, "a educação acontece independente do modelo que se segue". Muitos associam educação a distância com um modelo que não tem interação, nem troca de aprendizado, como se o aluno fosse adquirir o conhecimento sozinho. Para isso, as ferramentas diversas das TICs existem, para facilitar nossa vida de uma forma geral e também na educação, de forma que, com o uso delas, esses conceitos de Educação a distância, educação presencial, educação semi-presencial são dispensáveis, pois todos tratam de uma educação onde a troca de conhecimento acontece com sucesso. Seja fisicamente, seja virtualmente, seja em livros, revistas, áudio-books, arquivos ou em uma boa e indispensável conversa (CURSISTA 3, FÓRUM O QUE É EAD?).

O trabalho coletivo foi à marca do projeto. Além da aprendizagem em matemática, outras questões também foram desenvolvidas. Todos os profissionais da educação, independente de sua área, pode apostar em atividades em grupo (CURSISTA 6, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS – AVA).

A coexistência, nos percursos formativos docentes em EAD, desses processos mais duros, fortemente prescritivos e de representação com os que se movem na abertura para o novo é problematizada nesta tese, apostando, sobretudo, no que emerge das conexões, intensidades e forças na dimensão dos afetos, entendidos como “[...] as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse mesmo

corpo é aumentada, ou diminuída, favorecida ou impedida” (DELEUZE, 2002b, p. 56). Arriscamos propor que, nos encontros e agenciamentos produzidos na pauta-fio (AVA) com professores em formação, também emergem afetos/afecções que permitem criar movimentos outros de aprendizagem, tal como evidencia a fala do Professor A, destacada a seguir:

na condição de professor, minha maior preocupação foi garantir que todos os elementos indispensáveis a produção de um TCC fossem disponibilizados aos alunos por meio de todas as ferramentas que tínhamos a disposição, como a plataforma *Moodle*, o correio eletrônico e o aplicativo *Whatsapp*, para interações que exigiram retornos mais urgentes. Percebi que, mesmo com os materiais disponibilizados acerca de metodologia da pesquisa, ética na produção acadêmica, artigos e livros sobre as temáticas de cada trabalho, ficou difícil para muitos cursistas concatenar e sintetizar as ideias em um relato de experiência bem fundamentado, coerente e coeso. Por isso, adaptei instrumentos para construção de cada etapa do TCC. Iniciamos com um questionário que me apresentasse quem era cada cursista, sua formação acadêmica, experiência profissional e relação que tinha com a Matemática e seu ensino. Algumas dessas informações acabaram aparecendo de forma sucinta no relato de experiência de alguns. Em seguida, pedi para que preenchessem uma ficha, apresentando a temática do trabalho, o que queriam investigar, que atividade queriam desenvolver na escola e como traduzir isso em objetivos e em uma questão de investigação. Nessa etapa, vi que ainda restavam dúvidas em relação ao significado de uma pesquisa acadêmica. Apareceram muitos temas sem uma questão norteadora e também muitas dificuldades para diferenciar objetivos de aula e objetivos de pesquisa. A partir dessas dificuldades diagnosticadas é que percebi a necessidade de esclarecer as dúvidas dos cursistas por outra forma além do texto. Uma aula presencial seria inviável, dada a distância do polo e agendas dos cursistas, que eram, em sua maioria, de outras profissões. Convidei a Professora B para elaborarmos um roteiro sobre tais questões diagnosticadas, facilitando a produção do TCC, e optamos pela gravação de uma vídeo-aula na Sead. Acredito que esse passo que demos além do que nos foi atribuído enquanto orientadores mostrou a importância de pensar em alternativas para superar problemas que não conseguíamos resolver com as ferramentas disponíveis. Isso demonstrou claramente para mim as potencialidades do processo de produção acadêmica, quando nos dispomos a transpor obstáculos. Essa foi a relação que fiz quando assisti ao filme “O peixe e eu”, de Babak Habibifar. O personagem do curta metragem tinha um problema para resolver e precisou adaptar a solução, de acordo com suas limitações. Na docência em EAD, temos boas ferramentas para oportunizar o conhecimento numa rede de pessoas bem maior que o ensino presencial, mas, ao mesmo tempo, a distância e a relação assíncrona no processo de ensino-aprendizagem nos impõe os seus desafios de comunicação. Inspirados no personagem de Babak Habibifar, precisamos pensar nas soluções alternativas e superar os obstáculos (PROFESSOR A, PLATAFORMA GOOGLE CLASS).

Esses movimentos do Professor A nos remetem a ritornelos, que nunca retornam da mesma maneira, para os mesmos fins, para o mesmo parâmetro... Quantos

ritornelos podemos captar, agenciar nesse movimento incessante de territorializar e desterritorializar, ao tratarmos dos percursos formativos dos docentes na modalidade a distância como *espaçotempo* de invenção, ampliando-os para fora dessas durações previsíveis, e não mais convocados apenas a identificar ou reconhecer uma forma?

Territorializar, desterritorializar e reterritorializar são os movimentos do ritornelo. Nesta escrita, forçamo-nos a pensar sobre essas noções no território AVA. Problematizando esses movimentos, vimos que eles não são lineares e sequenciais, coexistindo em linhas de forças. Tomando a noção de desterritorialização no território de formação docente AVA, podemos indagar sobre as forças que, incessantemente, atuam nesse movimento, territorializando, tornando a aprendizagem do curso com pouca potência. Por ser parte desse jogo multifacetado de forças, a territorialização, mesmo que provisória, compõe com percursos que se engendram em pausas que não são perenes, logo, outras forças agem para a desterritorialização. Como salientam Deleuze e Guattari (1997, p. 92), “[...] nenhum fluxo, nenhum devir-molecular escapam de uma formação molar sem que componentes molares os acompanhem, formando passagens ou referências perceptíveis para processos imperceptíveis”.

Essa coexistência de forças emerge nas enunciações postas a seguir, ao considerarem a relevância do novo na relação com fazeres tradicionais. A proposta de aprendizagem no curso em análise aposta no engendramento entre teoria e prática e no exercício contínuo de romper com as segmentaridades duras que insistem em manter o *template*.

Toda a experiência vivida nesse relato, de fato, contribuiu para uma melhor formação e construção do fazer docente. Portanto, isso mostra o quanto a profissão professor sempre deve estar em constante renovação de conhecimentos e fazeres (CURSISTA 15, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS – AVA).

Quando os alunos perceberam que a aula seria de modo grupal, demonstra[ra]m euforia e curiosidade. Todos queriam saber qual era a atividade a ser desenvolvida. Alguns demonstraram certa indisciplina, porém, à medida que as regras da atividade foram apresentadas e cada grupo iniciou sua tarefa, toda indisciplina transformou-se em diversão e interesse pela atividade proposta. Percebe-se, então, que a tarefa representou um desafio para os alunos, envolvendo-os, levando-os à interação e à cooperação grupal, servindo como fonte de interação e

aprendizagem. A importância de uma nova metodologia para que os alunos conseguissem absorver o que é probabilidade teve como propósito trazer a discussão à tona, servindo de alerta para que o educador sempre leve em consideração as diversas formas de aprender fazendo, não tendo, com isso, o intuito de esgotar o assunto, mas provocar uma reflexão (CURSISTA 13, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS – AVA).

A aula realizada foi muito proveitosa, uma vez que muitos alunos estavam presentes naquele dia. Isto fez com que a expectativa fosse alcançada, fazendo da experiência um grande sucesso. Os estudantes se envolveram, acreditaram na proposta e, o mais importante, aprenderam se divertindo. Todos os alunos já haviam visto algo relacionado à probabilidade, entretanto ninguém sabia como se calculava e também o que eram eventos aleatórios. Por isso, a história em quadrinhos utilizada no início da aula foi imprescindível para a absorção desse novo conteúdo (CURSISTA 15, RELATO SOBRE OS JOGOS DE DISCOS – AVA).

Essas linhas de forças que compõem com os escapes, com a busca pelo novo na aprendizagem dos docentes em formação ao longo da especialização, bem como nas vivências com os estudantes no cotidiano da Educação Básica, também podem ser consideradas como movimentos de resistência.

Na rede de conversa tecida com a Coordenação do Programa UAB na Ufes, as enunciações apontavam uma certa preocupação com os rumos que a ele seriam dados a partir da gestão atual do governo brasileiro. Conversamos sobre os modos de resistência, mesmo frente a esses “perigos”,

temos um fórum que esse governo, bem recentemente, o destituiu mas para a gente continua ativo, pois era um órgão oficializado pela Capes... Esse momento atual, por conta da própria ação do fórum, que vai à Câmara[dos Deputados], vai discutir na Comissão da Educação, cobra, propõe isso, estava incomodando. Por isso, destituíram o fórum... Temos o fórum como uma resistência. Não há possibilidade de realizarmos encontros presenciais, pois não temos como justificar a saída. Mas a rede existe. Ainda há reuniões extraordinárias e ordinárias durante o ano... Isso faz com que as experiências sejam trocadas, ressignificando a gestão e as práticas nos cursos. A rede é muito significativa (COORDENADOR 1, REDE DE CONVERSAÇÃO NA SEAD-UFES).

Compondo com a noção de ritornelo, arriscamos afirmar que, desses modos de resistir, emergem fugas antes não previstas. Inserem-se no ritornelo ritmos que se inscrevem na produção de sentidos outros, ritmos inovativos, ressignificando a gestão e as práticas nos cursos. Na formação docente, esse imperativo de criação urge em romper com modos e melodias territoriais fechados sobre si (pacotes de formação transpostos de sistemas tidos como modelo, mapas de

disciplinas que priorizam a *fôrma* e a forma), liberando a comunicação em um devir forças (redes de conversas que problematizem a docência, buscando romper com a perspectiva fortemente difundida em EAD, a qual preconiza a individualidade e o esforço como forças intensas que se inscrevem na formação). Os questionamentos de Deleuze e Guattari (1997, p. 148) compõem com o que propomos:

como construir, a partir das melodias territoriais e populares, autônomas, suficientes, fechadas sobre si como modos, um novo cromatismo que as faça comunicar e criar, assim, "temas" que assegurem um desenvolvimento da Forma ou, antes, um devir das Forças? O problema é geral, pois, em muitas direções, ritornelos vão ser semeados por um novo germe, que reencontra os modos e os torna comunicantes, desfaz o temperamento, funde o maior e o menor, põe em fuga o sistema tonal, passa através de suas malhas, ao invés de romper com ele.

O AVA é, conforme entendemos, um território onde “cada homem pode se encontrar ou se perder [...] Enquanto território, é também um lugar de passagem para personagens e para as forças intensivas do ritornelo” (MARQUES, 2013, p. 28). Nesse plano, a Arte e a Filosofia compõem movimentos de retornos; não o mesmo retorno, mas o que se inscreve na diferença. Nisso, podemos entender que as forças da criação são imbricadas no ritornelo: “a potência do ritornelo é uma força, uma sensação de ressonância [...] uma presença que surge e escapa, um salto para fora, um bloqueio daquilo que é o mesmo [...] De repente, ‘lemos’ ou ‘vemos’ algo antes, não lido nem visto” (p. 28).

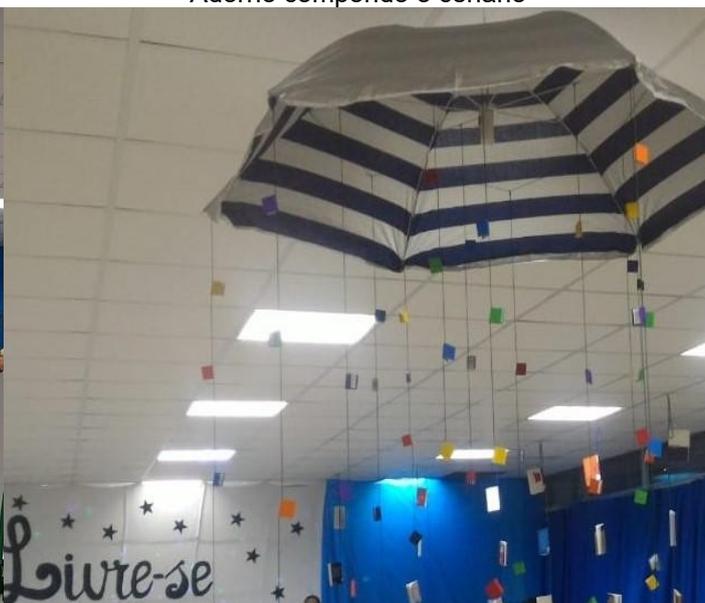
No início desta tese, mencionamos o movimento potente experienciado em um dos polos UAB do Espírito Santo, que, com a realização de sarau anual, aposta na arte como modos outros de compor com a formação docente. A terceira edição do sarau ocorreu em 2019 (Figuras 9 e 10) e, a cada uma, o retorno não é mesmo: são outras composições, outros encontros, mesmo que os convidados sejam, em sua maioria, os mesmos (cursistas, coordenadores, instituições como Ufes e Ifes, a comunidade). Como no movimento do ritornelo, que tem como força a criação, compreendemos que esse sarau se engendra aos movimentos de fuga, de escapes na produção de afetos, pelo encontro, por bons encontros, afastando-se das paixões tristes.

FIGURAS 9 e 10 – APRESENTAÇÃO DE DANÇA, SARAU - POLO UAB VITÓRIA, 2019

Apresentação de dança



Adorno compondo o cenário



Fonte: III SARAU... (2019).

7 Encontros e afetos/afecções

Pássaros empilhados viraram acordes e os solitários, notas no teclado (AGNELLI, 2009a, acesso em 14 abr. 2019).



Fonte: registro fotográfico de Paulo Pinto, obtido em *print* de um *frame* do vídeo criado por Jarbas Agnelli⁴⁵.

Em Novikoff e Cavalcanti (2015), os afetos se referem a ideias, no sentido de que as afecções são movimentos de mudanças que ocorrem no corpo e na mente, mas, adicionalmente, se distanciam da noção de representação, pois se expressam e se constituem em mudanças de potência entre um estado e outro. Os afetos, na ótica de Deleuze (2013), se engendram em processos de variação: ora somos afetados em uma perfeição menor para uma maior – alegria –, ora, de uma perfeição maior para uma menor – tristeza –, um movimento em que varia no corpo também a potência de agir.

O argumento deleuzeano é que, em Espinosa, existe uma filosofia da vida que insiste em denunciar tudo que desta nos separa. Desse modo, toda paixão é um afeto; as paixões são alegres (ativas) ou tristes (passivas). É no encontro que esses afetos aumentam ou diminuem a potência de agir.

45 Disponível em: <<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=6265>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

Nesse sentido, diz-se que houve um bom encontro, possibilitando a esse modo um grau de perfeição maior. Diferentemente, quando ocorre um mau encontro, existe a diminuição da potência de agir e da força de existir do modo – passividade (DELEUZE, 2013, p. 92).

Nos ambientes virtuais de formação docente, diferentes modos de afetar e ser afetado coexistem em formas de encontros, ocorram eles por meio das ideias tecidas nos fóruns, *e-mail*, mensagens compartilhadas durante os trabalhos em grupo, nas interações que perpassam os espaços de notícias ou no “cafezinho”⁴⁶. Referindo-se aos diferentes modos de interagir, parece que os termos síncrono e assíncrono demonstram a preocupação em definir os espaços e os tempos de conversa, de encontros. Como definir se o encontro é síncrono ou assíncrono, se ambos os tipos continuam a reverberar em diferentes modos?!

Na mesma linha, remontando-nos à composição musical criada por Agnelli a partir da fotografia dos pássaros sobre os fios, podemos indagar: qual é o som da natureza? A música saiu da foto? Imagem fixa e imagem em movimento... Eis alguns hibridismos que reverberam na experiência do compositor e que nos ajudam a nos distanciarmos das representações e nos aproximarmos da multiplicidade. Para exemplificar isso: temos os fóruns, considerados uma ferramenta assíncrona, em que o aluno posta o enunciado e, em tese, não estaria dialogando naquele tempo cronológico com outro colega de curso. Como garantir que, naquele momento da postagem, o encontro não ocorreu, por exemplo, com alguém que estava on-line e teve acesso à mensagem, sem, contudo, manifestar-se de forma escrita? Ou como prever que a conversa postada não compôs outros encontros de ideias que irão repercutir nos trabalhos, nas anotações, nos projetos, enfim, na vida?

Da mesma forma ocorre com as ferramentas consideradas síncronas (*chats*, webconferências etc.). Como considerar apenas os enunciados propostos e registrados no ambiente em tempo “real”? Quanta criação, quantos agenciamentos coletivos, ocorrem após o tempo de conversa considerada síncrona? Para além dos encontros registrados por meio da escrita, os *chats* e webconferências possibilitam a conversa oral, considerada em tempo “real”...

46 Espaço do AVA geralmente destinado à interação livre dos cursistas.

Como medir a intensidade dos encontros que ecoam desses modos outros de virtualização das conversações?

A inscrição dos modos como a Especialização Matemática na Prática tem afetado os cursistas está enunciada na resposta dada a uma das atividades:

[...] afirmo que a relação entre EAD e Matemática é de muita cumplicidade, pois despertar o gosto por essa disciplina não é tarefa fácil. E, uma vez professora, creio que é sumo[de suma importância] a oportunidade de cursar pós-graduação na UFES – EAD (CURSISTA 28, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

A importância atribuída ao curso de especialização e, sobretudo, à Universidade Federal também é mencionada na conversa com a Coordenação do Programa UAB:

em relação aos alunos, estivemos na última formatura. Tivemos cobradores de ônibus, ajudante de pedreiros, policiais, merendeiras, recicladores, formados em Ciências Biológicas, Pedagogia, Física... Temos professores de MG, RJ, BA aguardando posse no concurso... Em um polo do Espírito Santo, um estudante de Física que era ajudante de pedreiro apresentou um projeto para a Secretaria, para a Superintendência, não me recordo...E foi aprovado para implementação no município, no ensino básico. Esse fazer, que a gente não se apercebe da dimensão, é que faz com que a gente entenda que a EAD praticada como fazemos é extremamente relevante (COORDENADOR A, REDE DE CONVERSA NA SEAD-UFES).

Nesse contexto, é premente conhecermos/aprendermos quais são os nossos afetos, como afetamos e como somos afetados, ou seja, “trata-se de conhecer/aprender o que nos constitui, o que nos afeta, o que aumenta ou diminui a nossa potência” (DELBONI, 2012, p. 52).

Ao se deparar com a foto dos pássaros no jornal, Agnelli (2009a, 2009b) foi afetado pela busca do novo (mesmo que aquela não tenha sido a primeira vez que alguém produziu música a partir de imagem de pássaros nos fios). Essa busca pela criação é algo a ser considerado, sobretudo por quem atua na área de publicidade, como é o caso do compositor: o conhecer/aprender, ao se tratar de composição a partir de uma foto de pássaros empilhados nos fios, parece afetar, de modo que, aumentando-se a potência de agir, em um viés coletivo, a peça é produzida.

Em um jornal, vi uma foto de pássaros nos fios elétricos. Cortei a foto e resolvi fazer uma canção, com a exata localização dos animais, como notas (sem edição em *Photoshop*). Sabia que não era a ideia mais original do universo, mas estava curioso para ouvir o que a melodia dos pássaros estava criando (AGNELLI, 2009b, acesso em 14 abr. 2019).

Em ambientes de formação on-line, esses afetos produzidos pelos encontros, bons encontros, são, por vezes, capturados pelas noções de *tempoespaço* inscritas nos ambientes, e não só. Assíncrono e síncrono, no contexto da EAD, referem-se à organização dos recursos e ferramentas para o movimento de formação sob a perspectiva do design educacional. Entretanto, os encontros e as conversas tecidas nesses diferentes *espaçostempos*, ultrapassam a prescrição e normatizações que insistem em definir o tempo e a intensidade dos encontros. Nessa dinâmica, os escritos que compõem esta tese partem do desejo de pesquisar os bons encontros, as experiências aprendentes, criativas e inventivas que ocorrem em ambientes de formação de professores a distância, em linhas de fuga, de repetição e de diferença, na busca dos efeitos produzidos por tais encontros.

Se tomarmos o afeto como um modo de pensar no entremeio do *template*, da representação, faremos, com Deleuze (1978, p. 35) e sua leitura de Espinosa, uma primeira distinção do conceito de ideia e de afeto: “[...] se chamará de afeto todo modo de pensamento que não representa nada”. No entanto, podemos inferir que essa diferenciação não significa um modo dual de pensar a ideia e o afeto.

Concordamos com esses dois filósofos que ideia e afeto são modos, espécies de pensamento que são diferentes em natureza e irreduzíveis um ao outro. Alternativamente, isso também pode ser assim expresso: “toda ideia é alguma coisa [caráter extrínseco], não somente é ideia de alguma coisa [caráter intrínseco], mas é alguma coisa, ou seja, possui um grau de realidade ou de perfeição que lhe é próprio” (DELEUZE, 1978, p. 37).

A indissociabilidade entre a realidade objetiva da ideia (extrínseco) e o caráter intrínseco remete-nos a outra dimensão que compõe com a problematização desta escrita: a sucessão de ideias (dimensão cronológica e sequencial) e a variação de ideias (algo que não cessa de se modificar). Sobre a variação, na

proposição concreta de Espinosa, citada por Deleuze (1978, p. 39), vemos a potência de agir: "[variação] de minha força de existir', ou outra palavra que ele [Espinosa] emprega como sinônimo, 'vis existendi', a força de existir, ou 'potentia agendi', a potência de agir – e essas variações são perpétuas", como na experiência dos pássaros nos fios, em que as ideias sucessivas/cronológicas compunham com a variação dos pássaros-notas em cada revoada. Isso nos auxilia a pensar os engendramentos da prescrição/representação (planos de curso, mapas de disciplina, dinâmica do curso etc.) e os modos outros de composições que atravessam a formação docente.

Na rede de conversa com os gestores do curso, a força dos enunciados discursivos se movia para a multiplicidade de agenciamentos produzidos, os quais a norma, o programa, não conseguiu aprisionar. Por mais que as ideias sucessivas, cronológicas, representativas, estejam engendradas à constituição da formação docente na modalidade a distância, percebemos que ela não está só; coexistem modos outros de ideias em variações incessantes, as quais se constituem em afetos e afecções.

Apesar de a noção de partitura e paisagem se relacionarem com a prescrição quanto à forma (cinco linhas na horizontal, linhas menores na vertical, assemelhando-se a uma pauta musical), a produção desloca essa noção dos pássaros nos fios como uma estrutura clássica para outros agenciamentos, com o *software*, com o estúdio e com a sensibilidade do produtor, criando, coletivamente, com os pássaros.

Nas conversas com os coordenadores administrativo e pedagógico da Sead-Ufes, as enunciações apontavam, tal qual a experiência dos pássaros nos fios, para esses deslizamentos que forçam criar modos outros de formação. Nesse fluxo podemos destacar a experiência vivenciada com o aluno que desenvolveu uma cegueira durante o período de realização do curso: como teve de atrasar o curso em decorrência da doença que o afetou, o cursista não mais teria direito a contar com a tutoria, pois o período de bolsa destinada aos profissionais responsáveis por tal atividade havia se esgotado.

Em meio às linhas de forças que compõem com a prescrição, esses profissionais buscaram outras alternativas, forçando uma mudança na macropolítica, a fim de garantir que o cursista concluísse o curso. Em uma primeira leitura, pode parecer que a ação foi pontual, ao atender a uma demanda individual de um cursista. Esse movimento, porém, reverberou para outras situações em que a prescrição coexistiu com a resistência (reexistiu). Nesse fluxo, a “relação com os tutores e alunos [ocorreu] com muita afeição, no sentido do cuidado com o outro” (COORDENADOR A, REDE DE CONVERSA NA SEAD-UFES).

Ainda na mesma conversa, fazendo uma retrospectiva do início da EAD na Ufes, os coordenadores relembram o quanto esse tempo foi marcado pela compra de cursos a distância “prontos”, desenvolvidos por outra universidade, que não dialogavam com a política do Centro de Educação da instituição capixaba (ideias sucessivas e cronológicas). Em meio a isso, linhas de forças se moveram na busca de um programa com organização curricular própria e, escapando do projeto inicial, engessado por materiais prontos, moveram a Sead para oferecer o curso de Pedagogia com produção curricular proposta pela Ufes. Isso não significa dizer que, naqueles cursos considerados prontos, não havia versões menores que irrompiam e subvertiam a lógica posta pelo programa.

Essas linhas de forças molares insistem em aprisionar e capturar movimentos, para que se instalem como placa, como norma, como tabuleta. Ao considerar, em capítulo anterior desta escrita, o ritornelo como um conceito que nos ajuda a pensar essas intensidades de movimentos que não se contentam em territorializar, buscamos uma desterritorialização que alce para a abertura, para encontros que promovam a potência, que agenciem com afetos alegres... Quanto a isso, Agnelli (2015) nos ajuda a pensar: “para quem tem um olho atento, a natureza pode revelar seu potencial a todo instante. O belo está lá, mas um pouco de criatividade é necessária para que possamos enxergá-lo”.

Esse exercício de deslize entre as forças duras e prescritivas na busca de linhas de fuga que vislumbrem possibilidades de composições com afetos alegres, por meio dos bons encontros, é um mover necessário. As enunciações cartografadas com a equipe de coordenação do Programa UAB na Ufes reverberaram essa

busca em micro e macropolíticas: o programa prevê que os cursos sejam ofertados por diversas universidades, que podem expandir seu raio de atuação para outros Estados. Porém, a Ufes não oferece cursos fora do Espírito Santo, uma vez que “[...] não prescinde do encontro presencial, vai além da legislação, que obriga[o cursista a] ir para o polo apenas nos períodos de avaliação” (COORDENADORA B, REDE DE CONVERSA NA SEAD-UFES).

Nessa perspectiva, a instituição aposta em redes presenciais e a distância que se articulam, sobretudo, na proximidade com a escola de Educação Básica do território do Espírito Santo. Em função disso, o “pertencimento da universidade é muito significativo no interior” (COORDENADORA B, REDE DE CONVERSA NA SEAD-UFES).

A filosofia de Espinosa postula que o afeto não depende de uma comparação entre ideias. Mesmo que, no sentido clássico, a primazia da ideia sobre o afeto se constitua, as naturezas da ideia e do afeto são diferentes. Para além da comparação intelectual entre ideias, o afeto se constitui na transição ou intensidade de passagem de um grau de perfeição ao outro, na variação... Espinosa (apud DELEUZE, 1978, p. 40) concebe a existência como uma forma de variação contínua:

à medida que uma ideia substitui outra, eu não cesso de passar de um grau de perfeição a outro, mesmo que[a diferença] seja minúscula, e é essa espécie de linha melódica da variação contínua que irá definir o afeto (*affectus*), ao mesmo tempo, na sua correlação com as ideias e em sua diferença de natureza com as ideias.

Parafraseando Deleuze (1978): quando eu passo da ideia de formação docente a distância conectada com a noção de aligeiramento, com o modelo do “faça você mesmo”, individual e meritocrático, perpassado por clichês, para ideia de formação docente que se constitui no coletivo, pela aprendizagem inventiva, pela criação e agenciamentos que visam a noções comuns, eu digo que minha potência de agir é aumentada; quando eu passo da ideia de formação docente em fluxos afetivos à ideia de formação docente perpassada pelos clichês, eu digo que minha potência de agir é diminuída.

Isso equivale a dizer que, quando componho com a formação docente clichê, sou afetada por tristeza; mas se componho com a formação docente em fluxos afetivos, sou afetada por alegria. Esses fluxos de intensidades de forças se movem em linhas de variações constantes, que se distanciam dos binarismos. Tais forças se afirmam pela escolha deste ou daquele movimento formativo; são forças da docência em formação que coexistem e variam incessantemente. Em síntese, **a tese é de que, nos ambientes de formação docente on-line, a aprendizagem se dá pelo encontro, pelo afeto, e não apenas pela prescrição, pelo engessamento e pelo *template***. É pelo afeto que as intensidades de forças se movem e se constituem...

Nessa perspectiva, nos enunciados cartografados nas redes de conversações, por vezes, para qualificar a Especialização Matemática na Prática, os cursistas reafirmavam a importância das normatizações e padronizações, sobretudo, definindo modelos de tarefas e chaves de correção que permitissem resultados mensuráveis, como se nota nas falas a seguir.

Sempre me dirigia aos conteúdos dos artigos e fascículos. Portanto, meu aprendizado se deu mais quanto a esses recursos (CURSISTA 10, REDE DE CONVERSA PRESENCIAL NO POLOS).

Estou gostando do curso. Tem agregado bastante conhecimentos, especialmente as atividades práticas. Mas achei a plataforma desorganizada. Seria interessante se todos os professores nos desse um feedback em relação as notas. E outro ponto é uma [em] relação à formatação de trabalhos: alguns professores passavam um modelo e outros passavam diferentes. Seria bom adotar um modelo padrão para todas as disciplinas (CURSISTA 10, REDE DE CONVERSA PRESENCIAL NO POLO S).

Nesse fluxo, a formação perpassada por clichês ganha força e parece compor com linhas duras, como ideias que se distanciam das causas. Não tem a ver com comparação, e, sim, com um tipo de deslizamento, de queda ou elevação da potência de agir.

O afeto é a variação contínua da força de existir, a qual é definida pelas ideias que os corpos possuem. Aqui, “definida” não significa que a variação se restrinja às ideias, pois a ideia que se tem se limita à sua própria consequência,

aumentando ou diminuindo a potência de agir em relação à ideia tida anteriormente...

Nesse movimento, a afecção tem a ver com o que se passa no corpo; “é o estado de um corpo considerado como sofrendo a ação de um outro corpo”, pontua Deleuze (1978, p. 44), que assim prossegue, esclarecendo seu argumento:

Reconhecemos que os recursos tecnológicos permitem a produção de realidades virtuais que possibilitam o encontro, ainda que, geograficamente, os corpos estejam distantes. Nas redes de conversas na Sead-Ufes e também nos fóruns, observamos grande ênfase dada aos aspectos do contato, da interação e do encontro, os quais aparecem como dimensões importantes para o êxito no curso.

A interação e a coletividade como apostas para a criação e o aumento da potência de agir agenciado pelos afetos é bem ilustrada na fala de Paulo Pinto, fotógrafo que fez o registro da imagem dos pássaros nos fios. A interação entre ele e Agnelli (publicitário que compôs a peça musical) aconteceu em tempos e locais diferentes (Paulo viu a cena presencialmente, enquanto Agnellia viu a distância), e os afetos produzidos foram intensos, para além desta dualidade, o que faz o fotógrafo se admirar: “não acreditei que ele tivesse entendido o que vi na hora que fiz a foto. Para mim, os pássaros também pareciam notas” (PINTO, 2009, acesso em 14 abr. 2019).

Na ida aos polos, primeira etapa da pesquisa, os cursistas relataram que a experiência de organizar grupos de trabalho para debater e produzir materiais relativos ao curso foi uma boa estratégia, mas que os espaços virtuais disponíveis para os debates e conversa não haviam funcionado como esperado, o que dificultou a composição dos encontros. Isso nos remete, mais uma vez, aos pássaros nos fios, uma vez que Agnelli destaca o quanto o encontro com a ideia do fotógrafo Paulo Pinto foi potencializado pelos usos de outros artefatos tecnológicos digitais. Essa experiência nos ajuda a pensar sobre a relevância de buscarmos meios digitais e não digitais que viabilizem, sobretudo, as conexões para promover a aprendizagem pelo encontro.

Em rede de conversações que se desenrolou via webconferência, dialogamos sobre o conceito de encontro em que esta tese aposta. Além disso, na plataforma *Google Class*, cursistas, coordenadore(a)s e professore(a)s sublinharam que buscam estratégias para além do espaço formal, representado pela plataforma *Moodle*, pois compreendem a relevância de se garantir espaços de conversa e criação que problematizem aspectos da formação e da docência, à procura de outros possíveis de atuação na Educação Básica.

Tutora A – Aqui, fizemos grupos de *Web*, mas só tivemos um... Isso ajudou mais no entrosamento.

Professor A – Eu, enquanto professor, postei todos os materiais na plataforma da Ufes, enviei alguns *e-mails* quando as mensagens eram particulares e uso o *WhatsApp* para contato mais dinâmico, além dos grupos de *WhatsApp*.

Professor A – Os alunos interagem pouco entre eles...

Cursista A – Uma opção que tive em um outro curso que fiz no AVA era que tinha um espaço onde podia marcar conversa com qualquer pessoa. Não seria mensagem, mas um *chat* em que mais pessoas pudessem participar. Trabalho em grupo, o grupo marca um *chat* e todos conversam e fica registrado no ambiente para que os professores olhem nossa participação.

Nos fóruns sobre a importância dos ambientes virtuais na formação docente, as enunciações apontaram para a relevância da criação de espaços que possibilitassem encontros e interações, como se nota nas falas presentes no fórum “O que é EAD?”, destacadas a seguir.

É a primeira experiência que vou ter na modalidade EAD, sei que a modalidade exige um esforço maior, por ser a distância, e sei que vou ter que me organizar para que dê conta de estudos, trabalho e diversas atividades do nosso dia a dia, gerenciando meu próprio estudo e horários. Mas acredito que seja uma experiência boa e proveitosa. A EAD é a modalidade educacional onde o ato de ensinar e aprender é dado em momentos e lugares diferentes, tornando o encontro possível [no nosso caso] quinzenalmente, e diariamente via meios de comunicação. Mesmo estando separados, professor e alunos, a tecnologia atual nos favorece, facilitando nossa aproximação nos estudos. TIC'S é um conjunto de recursos tecnológicos que podem proporcionar a comunicação, são tecnologias usadas para compartilhar, reunir e distribuir informações, conteúdos diversificados sejam eles para curiosidades ou de fato para o ensino aprendizagem (CURSISTA 20, FÓRUM O QUE É EAD?).

Re: Interessante quando[a professora que participa do vídeo] falou que "os conceitos de educação a distância e presencial se confundem, pois há certa interatividade entre ambos e, por isso, não podem ser

considerados de forma isolada". Hoje, com a Tecnologia da Informação, podemos dizer que sim, pois, nos estudos a distância, na maioria das vezes, existem encontros presenciais. Porém, a essência é diferente (CURSISTA 26, FÓRUM O QUE É EAD?).

Se a afecção aponta com maior ênfase para a natureza do corpo afetado em detrimento do corpo afetante, isso parece indicar que as dimensões dos encontros são diferentes e que os efeitos das afecções podem ser percebidos também de diferentes formas. Uma delas é a ideia de mistura dos corpos (encontros) sem suas causas, o que, segundo Espinosa (apud DELEUZE, 1978), configuraria ideia inadequada.

No fluxo desse debate, o conceito de encontro ganha força, sendo utilizado por Espinosa para indicar que se vive ao acaso dos encontros, na medida em que se tem ideias-afecções, as quais "são consequências separadas de suas premissas, ou, se preferirem, é um conhecimento dos efeitos independente do conhecimento das causas. É, portanto, ao acaso dos encontros" (DELEUZE, 1978, p. 46).

Bons e maus encontros se conectam ao conceito de ideias-afecções, que se dividem em dois tipos: "[...] a ideia de um efeito que se concilia ou favorece minha própria relação característica e a ideia de um efeito que compromete ou destrói minha própria relação característica" (ESPINOSA apud DELEUZE, 1978, p. 58). Esses dois tipos de ideias de afecção, conforme Deleuze (1978), encontram correspondência com os dois movimentos apresentados anteriormente: aquele em que nossa potência de agir aumenta, pela alegria, e, em outra variação, aquele em que ela diminui, pelos afetos tristes.

Nessa dinâmica, a potência de agir é aumentada quando acontece um encontro em que a combinação do corpo que se modifica, que age sobre algo ou alguém, está de acordo com a sua própria combinação, com a relação do próprio corpo. De modo oposto, se o encontro acontece de forma que a combinação do corpo que o modifica compromete ou destrói uma das combinações, a potência de agir é diminuída ou mesmo encerrada. Nesse fluxo, portanto, evidenciam-se dois afetos/afecções: tristeza e alegria (DELEUZE, 1978).

A enunciação produzida no fórum pelo Cursista 25 propõe o encontro da era digital com a escrita e a oralidade, propiciado pelo uso das TIC, a favor da

aprendizagem colaborativa. Esse encontro parece compor com noções mais amplas, que aumentam a potência de agir, sobretudo ao considerarmos a aprendizagem dos cursistas e o encontro com as práticas pedagógicas na Educação Básica.

No processo de incorporação das tecnologias na escola, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento, que, se sabe,[é] incompleto, provisório e complexo.[o processo de incorporação das tecnologias na escola]Propõe o encontro da era digital com a escrita e a oralidade propiciado pelo uso de TIC, como ensejo à comunicação interativa, à aprendizagem colaborativa e ao desenvolvimento da criatividade (CURSISTA 25, FÓRUM O QUE É EAD?).

A mistura de corpos que aconteceu na produção da peça musical se articula com as problematizações de Deleuze (1978), principalmente quando o filósofo se refere à combinação dos corpos que gera bons encontros e produz afetos alegres, tal como ocorreu com Agnelli (2009b, acesso em 14 abr. 2009):

eu ainda não tenho certeza se tenho uma produtora de vídeo que faz áudio, ou uma produtora de áudio que faz vídeos[mistura dos corpos]. O fato é que deu certo. [...] já flertava com essas duas atividades e com a ideia de fazê-las juntas, e as experimentava em longas madrugadas dentro de meu estúdio caseiro.

Isso nos ajuda a pensar na aprendizagem nos ambientes virtuais de formação pela via do afeto. Nessa direção, destacamos que, na Webconferência II – TCC, da qual participamos, a Cursista 1 teceu uma problematização sobre a coragem de criar: “o sistema nos aprisiona, mas é preciso criar”. Em meio ao enunciado discursivo, ela destacou o quão potente foi o encontro com a “aula boa” (expressão por ela utilizada) do Professor A, o qual, segundo ela avaliou, buscou a interação com e entre os alunos. A cursista também citou o bom encontro com a professora regente da sala na qual a pesquisa para a elaboração de seu TCC foi composta.

Ainda segundo a Cursista1, esses encontros a moveram para problematizações sobre os modos de ensinar. À medida em que ela estudava os conteúdos propostos pelo curso, algumas indagações foram surgindo: aula tradicional não pode ser dialogada? Aula expositiva dialogada pode ser considerada como aula

inovadora? Essas questões foram problematizadas, sobretudo, no que se refere a dualidades como aula tradicional x aula inovadora, apostando no que ela denomina de “barulho pedagógico” como modo de interação que escapa ao engessamento dos *templates*.

Outra aluna encontrou inspiração na Literatura para o trabalho com a Matemática, salientando que “os alunos [da escola onde foi feita a pesquisa relatada em seu TCC] não compreendiam como uma professora de Matemática utiliza livro de Literatura nas aulas” (CURSISTA 2, WEBCONFERÊNCIA II – TCC).

Essas apostas insurgem diante das intensidades de forças que privilegiam a aprendizagem pelos modos exclusivamente prescritivos, tal como observamos nas redes de conversas tecidas em três dos quatro polos visitados, em que os participantes apontavam a importância da padronização dos trabalhos por todos os professores e reclamavam para a importância de eles existirem.

Também são intensas as linhas de forças que se movem na diferença, com a professora de Matemática que utiliza Literatura em suas aulas, com o “barulho pedagógico”, no encontro com a “aula boa” do Professor A, entre tantos outros movimentos que não se deixam soterrar pelas forças que compõem com as paixões tristes. Esse mesmo princípio é percebido no relato de Agnelli, transcrito a seguir, que trata sobre a busca por experiências em que a diferença possa emergir como potência.

Durante anos, sonhei com a possibilidade de um dia vir a trabalhar de um jeito inédito, onde imagem e música fossem criadas e produzidas simultaneamente. Dessas tentativas, nasceram filmes que deram à [agência de publicidade] W/Brasil alguns Leões e Clios [referindo-se a prêmios recebidos] e deram a mim a coragem para esse passo em direção ao desconhecido (AGNELLI, 2009b, acesso em 14 abr. 2019).

O compositor caminha na direção do conceito de coautoria, com os pássaros, com o fotógrafo e os recursos digitais, aproximando-nos da problematização sobre os bons encontros que transcorreram ao longo da Especialização Matemática na Prática... Uma das cursistas explorou a noção de coautoria, trazendo os alunos da escola onde ela produziu a pesquisa de seu TCC para com ela compor a produção de jogos no trabalho relacionado ao componente curricular probabilidade. “O trabalho foi realizado com uma comunidade quilombola: alunos

participativos envolvidos com a aprendizagem” (CURSISTA 3, WEBCONFERÊNCIA II – TCC). Uma outra assim se expressou: “fui tão afetada pela produção dos jogos, que vou insistir em continuar o trabalho na escola” (CURSISTA 4, WEBCONFERÊNCIA II – TCC).

Realizando a pesquisa para composição do TCC em uma unidade do sistema prisional do Espírito Santo, durante a mesma webconferência, a Cursista 5 relatou que não podia utilizar recursos variados, em função das restrições previstas pelas normas do local, mas destacou ter ouvido das alunas com as quais trabalhou: “só pensamos na sua aula! Muito massa!” Sobre o trabalho com esta turma, ela afirma que “[...] foi gratificante. Às vezes, ficamos acomodados com as dificuldades, mas podemos avançar, quando o aluno vê sentido no que está aprendendo”.

Nesse fluxo, a produção de sentido pode ser considerada como um movimento de encontros de corpos coletivos que se agenciam pelo afeto. Os efeitos produzidos por esses encontros, bons encontros, elevaram a potência de agir das cursistas, sobretudo nos modos de ensinar e aprender Matemática na Educação Básica. Em consonância com a experiência dos pássaros nos fios, sobre a qual Agnelli (2009b, acesso em 14 abr. 2019) salienta que “o arranjo e a orquestração são minhas, mas a música é dos pássaros”, esses encontros reafirmam o coletivo e a importância de ampliarmos a experiência de coautoria, sobretudo nos percursos de formação docente. Alinhado com essa perspectiva, um professor do curso assim se manifestou sobre o processo de produção do TCC:

eu acredito que poderíamos pensar em, talvez, dividir a produção do TCC em tarefas menores e compartilhar entre todos os alunos. Cada um fica responsável por revisar a tarefa de um colega, como se fosse o orientador. Acredito que pode ser um movimento interessante e que possa afetar os cursistas de forma mais ampla (PROFESSOR A, WEBCONFERÊNCIA).

Se, em Espinosa (apud DELEUZE, 1978), o afeto corresponde sempre a uma paixão, que, dentro de alguns limites e em função das ideias de afecção, passam por variações da potência de agir, o que esta seria? Continuamos a problematização com Deleuze (1978, p. 56):

como poderíamos escapar das ideias-afecção, como poderíamos escapar dos afetos passivos que consistem no aumento ou diminuição de nossa potência de agir, como poderíamos escapar do mundo das ideias inadequadas, já que dissemos que nossa condição parece condenar-nos estritamente a esse mundo?

Logo, para Deleuze (1978), estamos presos a uma imanência das ideias/afecção e das variações da alegria e da tristeza, em momentos de coexistência de aumento da potência de agir ou diminuição dessa potência. O filósofo adverte que, mesmo que a potência aumente ou diminua, acontece uma separação da potência de agir; não se está de posse dela. “Em outros termos, eu não sou causa de meus próprios afetos e, uma vez que eu não sou causa de meus próprios afetos, eles são produzidos em mim por outra coisa: eu sou, portanto, passivo, eu estou no mundo da paixão” (DELEUZE, 1978, p. 57).

Nesse fluxo de ideia-afecção (como uma mistura de corpos, efeito de um corpo sobre o outro), coexistem as ideias-noção (conveniência ou inconveniência das relações características entre os dois corpos) e as ideias-essência, que, em Deleuze (1978), soam como um modo de saída à variação contínua, já que, mesmo quando ocorre o aumento da potência, não temos como garantir que, em seguida, não acontecerá algo que a diminuirá novamente. Trata-se de uma ideia que, em vez de representar o efeito de um corpo sobre outro, ou seja, a mistura de dois corpos, representa a conveniência ou a inconveniência interna das relações características de dois corpos (DELEUZE, 1978).

A problematização deleuzeana auxilia-nos a pensar sobre essa relação de conveniência e inconveniência de corpos na formação docente. A conveniência entre tutor(a) e cursista, tutore(a)s e professore(a)s, entre outros, é relevante na busca das aprendizagens, como registra a Cursista 1, durante rede de conversa no Polo B: “o tutor teve muito interesse e, por ser um profissional da área do curso, isso fez muita diferença no aprendizado”.

Por outro lado, notamos, nos enunciados, que alguns corpos são inconvenientes aos outros. Por exemplo, a resistência aos usos das tecnologias digitais, a não interação e ausência de respostas do(a)s tutore(a)s e professore(a)s para os cursistas nos diversos ambientes do curso, aí a inconveniência se inscreve...

No caso da matemática discreta, o material foi bom. Porém, solicitei vídeos para facilitar o aprendizado. A tutora solicitou que eu pesquisasse no *Google*. Assim fiz, mas acho que, quando o professor seleciona esse material, fica mais direcionado (CURSISTA 1, CONVERSA PRESENCIAL NO POLO A).

Tutores não conseguiam responder às dúvidas (CURSISTA 2, CONVERSA PRESENCIAL NO POLO B).

Para a discussão sobre esse aspecto, salientamos um ponto importante de Deleuze (1978, p. 59):

se eu estivesse de posse da relação característica da alma e do corpo daquele de quem digo que não me agrada, em relação à minha própria relação característica, eu compreenderia tudo, eu conheceria pelas causas, ao invés de conhecer apenas efeitos separados de suas causas. Nesse momento, eu teria uma ideia adequada.

O conceito de ideia-noção se articula com este estudo, sobretudo, quando acrescenta o termo “comum”. No próximo capítulo, discutiremos com mais profundidade sobre o bem comum. Por ora, porém, vale pontuar que esse conceito concreto “é a ideia de alguma coisa que é comum a todos os corpos ou a muitos corpos – no mínimo dois – e que é comum ao todo e à parte” (DELEUZE, 1978, p. 60). As noções comuns seriam o escape da situação do acaso dos encontros, das misturas, das paixões.

E todas as paixões, em seus detalhes, Spinoza irá engendrar-las a partir desses dois afetos fundamentais: a alegria como aumento da potência de agir, a tristeza como diminuição ou destruição da potência de agir. Isso equivale a dizer que cada coisa, corpo ou alma se define por uma certa relação característica, complexa, mas eu também poderia dizer que cada coisa, corpo ou alma se define por um certo poder de ser afetado. [...] E enquanto vocês não souberem qual é o poder de ser afetado de um corpo, enquanto vocês o aprenderem assim, ao acaso dos encontros, vocês não estarão de posse da vida sábia, não estarão de posse da sabedoria (DELEUZE, 1978, p. 60).

Diante disso, é importante romper com os movimentos que somam a tristeza e a tornam infundável, apostando na alegria como ponto de partida... Esse é um exercício complexo, que não tem a ver com um jogo que envolve apenas emoções, mas com o que pode um corpo, não em termos mensuráveis, pois não se trata de números, mas de experimentação.

Você experimenta uma alegria, você sente que essa alegria concerne a você, que ela concerne a algo de importante quanto às suas relações

principais, suas relações características. Então, é preciso que você se sirva dela como um trampolim, que você forme a ideia-noção: em que o corpo que me afeta e o meu[corpo] convém entre si? (DELEUZE, 1978, p. 64).

Esses fluxos se conectam, como dito, com as relações, e não com o acaso dos encontros. Não são os efeitos dos encontros que estão em voga no conceito de ideia-noção, mas a relação de conveniência e inconveniência entre os corpos afetados. Assim, o movimento de composição assume forças outras que, partindo das paixões alegres, aumento da potência de agir, produzem noções comuns e são afetados por outras forças despotencializantes.

Nesse fluxo, porém, as noções comuns agem na compreensão sobre em que o corpo não convém aquele encontro... E, nesse instante, a experiência da ideia adequada se instala, pois se adentra no conhecimento das causas. Como afirma Deleuze (1978, p. 67), quando isso ocorre, “[...] saímos das paixões. Conquistamos a posse formal da potência de agir. A formação das noções, que não são ideias abstratas, que são, literalmente, regras de vida, me dá a posse da potência de agir”.

Quais encontros reverberaram nas enunciações que apontam para o aumento da potência de agir? Nas redes de conversação tecidas na webconferência, quando a pesquisadora perguntou que elemento da Especialização Matemática na Prática mais teria afetado de modo alegre o(a)s cursistas e tutore(a)s, os enunciados discursivos destacaram a elaboração da aula inédita, conforme notamos a seguir.

Cursista A – Os planos de aula[referindo-se à aula inédita] que tivemos de fazer e o primeiro contato com a sala de aula.

Tutora A – Os planos de aula.

Tutora A – Ver os cursistas desenvolvendo atividades no polo e, depois, aplicando na sala de aula.

Cursista A – Às vezes, é difícil ter alguém para ajudar. No curso, conheci pessoas maravilhosas! A Tutora A mesmo... Nós moramos na mesma cidade e não conhecia ela. A Tutora A mesmo foi uma pessoa que se dispôs em me ajudar.

Tutora A – Que legal, Cursista A! Também adorei você!

Grosso modo, com base no postulado de Espinosa (apud DELEUZE, 1968), afirmamos que, no afeto alegria, acontece a composição dos corpos

(conveniência) e nas paixões tristes os corpos se decompõem (inconveniência). Os afetos de alegria nos movem na criação de noções comuns ao corpo que afeta e ao corpo que é afetado. Nessa condição, todo afeto é biopolítico, movendo forças ativas para que a potência se firme em graus de alegria os mais elevados possível, promovendo encontros a favor da alegria, compondo o mundo como em uma sinfonia...

Dessa relação, emergem os afetos, que, dependendo dos encontros, se afirmam como alegres ou tristes, ativos ou passivos.

Com a cartografia dos relatórios produzidos a partir do plano de aula (aula inédita), notamos o quanto a experiência de compor a aula em grupo (bons encontros) contribuiu para a “boa aula”. As enunciações a seguir exemplificam essa problematização.

Foi extremamente proveitosa! A negociação com o parceiro, a junção de ideias e o debate do que pode dar certo ou não enriqueceu muito o trabalho. Acredito que, na escola, também deveria ser assim: onde os professores de áreas afim compartilhassem experiências e as aulas fossem programadas em conjunto (CURSISTA 2, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

A dupla que formamos, Cursista 6 e eu, vimos [viemos juntas] desde a graduação e temos bastante afinidade. Nosso estágio[na graduação] foi na mesma escola e, mesmo depois da conclusão, mantivemos contato. Daí a facilidade de comunicação e acordo para a tomada de decisões e elaboração da aula. Como ainda não temos experiência em sala de aula, essa afinidade acaba por nos dar uma segurança, principalmente por não estarmos lecionando e não sermos as regentes da turma em questão (CURSISTA 3, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

Tivemos experiência maravilhosa! Conseguimos ter varias trocas de ideias que enriqueceu nosso trabalho, facilitando muito para execução do jogo na sala de aula (CURSISTA 4, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

Eu e a Cursista 3 estudamos juntas durante a graduação. Para tanto [portanto], a afinidade já acontecia. Então, a experiência de trabalho, aplicação de atividade em grupo, foi positiva e nos garante mais segurança diante de uma turma em que não trabalhamos anteriormente (CURSISTA 6, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

A experiência foi bastante válida, pois nos reunimos [...] para, primeiro, planejar a aula inédita. Depois, aplicamos juntos esta aula inédita, cada um interagindo com os alunos da turma do professor regente[um dos componentes do grupo], e, por fim, nos reunimos de novo, para a elaboração deste relatório. As etapas foram feitas com a participação

ativa dos três componentes do grupo (CURSISTA 7, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

Trabalhar em equipe proporciona a cooperação, envolvimento e interatividade, pois alcançamos [alcançamos] uma discussão favorável e um resultado satisfatório (CURSISTA 8, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

Com as minhas colegas de pólo, foi excelente! Eu e Cursista 20 nos dirigimos até a escola onde a Cursista 21 é regente de sala. Os alunos nos receberam muito bem e participamos do jogo. Esse momento ficará na história do curso! (CURSISTA 9, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

Com o trabalho em equipe, conseguimos unir forças e dedicar a realizar uma tarefa diferenciada, que demandaria um pouco mais de nossa atenção, mas que nos proporcionaria uma experiência inigualável e de grandes descobertas. Através do trabalho em equipe, foi possível a troca de conhecimento e agilidade no cumprimento de metas e objetivos compartilhados. O trabalho em equipe foi importante para ampliar horizontes e adquirir novos conhecimentos (CURSISTA 11, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

Além de estimular interatividade, o trabalho em equipe é um diferencial, ao estabelecer boas relações para alcançar melhores resultados (CURSISTA 12, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

Foi bom! Podemos aproximar conhecimentos e, em dupla, trabalhamos bem (CURSISTA 14, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

Posso afirmar que foi uma experiência enriquecedora, desafiadora. Foram vários encontros para escolha do tema, montagem da aula, para chegar na forma com que [o grupo] abordaria o tema e, ao mesmo tempo, fosse atrativo para os alunos. Fiquei muito feliz com a escolha do tema e gostaria que tivéssemos mais trabalhos assim durante nosso curso. O trabalho em equipe foi importante para ampliar horizontes e adquirir novos conhecimentos. Fiquei apaixonada e considero que o resultado no nosso trabalho foi muito satisfatório! Fizemos com muita dedicação e amor! (CURSISTA 16, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

Como constatamos nestas enunciações, as noções comuns criadas a partir dos bons encontros, as quais culminaram na realização da aula inédita, reverberam nas negociações e debates, no planejamento coletivo, nos bons encontros forjados entre professore(a)s com mais experiência e aquele(a)s que ainda não atuavam na docência... Essas noções comuns criadas pelos bons encontros são agenciadas pelos afetos alegres e se inscrevem como potência na Especialização Matemática na Prática.

Com Deleuze (1978, p. 167), destacamos que as noções comuns são concretas, coletivas e articuladas a uma multiplicidade, tratando-se daquilo em que este e

aquele corpo convêm, no limite daquilo em que todos os corpos convêm, em um processo de individuação. Dito isso, na cartografia com os enunciados discursivos, há aproximações com a noção de bons encontros (conveniência dos encontros), seja de ideias (“Podemos aproximar conhecimentos” – Cursista 14), seja com outro(a)s cursistas (“Fiquei apaixonada e considero que o resultado no nosso trabalho foi muito satisfatório! Fizemos com muita dedicação e amor!” – Cursista 16).

Notamos, nesta via, que a potência de agir foi aumentada, sobretudo, em relação à atuação em sala de aula na Educação Básica. As enunciações reverberam o afeto pela própria constituição da profissão, para aqueles que ainda não atuavam como professore(a)s (“[...] essa afinidade acaba por nos dar uma segurança, principalmente por não estarmos lecionando e não sermos as regentes da turma em questão” – Cursista 3). Para aqueles que já atuavam, os efeitos foram a constituição de outros afetos (“Com as minhas colegas de polo, foi excelente! Eu e Cursista 20 nos dirigimos até a escola onde a Cursista 21 é regente de sala. Os alunos nos receberam muito bem e participamos do jogo. Esse momento ficará na história do curso!” – Cursista 9).

Aproximações com a noção de paixões tristes (inconveniência do encontro) também reverberaram na cartografia dos enunciados discursivos sobre os relatórios referentes à elaboração da aula inédita.

O trabalho foi em grupo, sim. Porém, percebi que nem todos participam do trabalho. E quando todos participam, eles fazem como modo de produção: cada um faz uma parte; não há uma interação com o grupo (CURSISTA 5, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

A proposta foi interessante, mas nem todos conseguem ter a mesma disciplina para trabalho em grupo. Mas podemos afirmar que foi 90% de perfeição. A dedicação com o Estudo EAD tem que ser diferenciado e tem que ter foco. Mas não contamos com apoio de professores da área dentro de nossas escolas de trabalho (CURSISTA 10, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

O que teve de triste: alguns alunos desistiram do curso pelo meio do caminho – a jornada tripla cansa muito, né? Terminamos com poucas pessoas... (CURSISTA 1, EM E-MAIL À PESQUISADORA).

As vezes, eu sentia falta de um pouco mais de envolvimento dos professores no ambiente virtual (CURSISTA 2, GOOGLE CLASS).

Na cartografia dos enunciados produzidos nos relatórios das aulas inéditas os afetos alegres emergiram não apenas nos relatos sobre os grupos, mas, também, na relação com a escola da Educação Básica, como percebemos na fala a seguir.

[...] tivemos o apoio total da pedagoga e da diretora escolar. O entrosamento do grupo foi interessante, pois tivemos que nos reunir várias vezes para fecharmos detalhes e procedimentos a serem adotados durante a aula (CURSISTA 10, RELATÓRIO DA AULA INÉDITA).

Em entrevista para o *site* “Meio e Mensagem”, Agnelli (2012, acesso em 16 abr. 2019) discorre sobre os bons encontros com a música, mesmo não tendo formação específica na área, como ideia adequada ao conceito de aprendizagem pelo encontro: “uso a orquestração para ajudar a contar uma história... Para emocionar!!”. Isso nos ajuda a mover o pensamento a fim de problematizar a noção de conexões inventivas, por uma aprendizagem pelo encontro: o conhecimento como o mais potente dos afetos.

7.1 POR UMA APRENDIZAGEM PELO ENCONTRO: O CONHECIMENTO COMO O MAIS POTENTE DOS AFETOS⁴⁷

Na visão considerada clássica, a noção de aprendizagem compreende cada nova habilidade, como que em um processo de acúmulo, sendo acrescentada sempre à habilidade anterior. A habilidade, nessa perspectiva, é reconhecida como uma das diversas realizações inatas. Segundo Kastrup (2004, p. 13), por esse prisma, a noção de aprendizagem ocorre por perdas, enquanto que, em outra via, o aprendizado por cultivo se move no processo de “[...] atualização de uma virtualidade, ganhando o sentido de diferenciação. Trata-se de ativar gestos, aumentando sua força através do exercício e do treino”. A autora ainda alerta sobre o fato de que a aprendizagem não é o mesmo que cognição espontânea:

pode-se dizer que a cognição espontânea é aquela que funciona de acordo com a atitude natural. Embora falemos de uma invenção que não é privilégio de grandes artistas ou cientistas, mas que é distribuída por todos e por cada um, ela depende de cultivo. A invenção não vai por si. Envolve treino aplicado e uma dose de disciplina. Este aprendizado depende, de saída, da suspensão da atitude natural, que é aquela da atitude recognitiva e da consciência intencional. Com ela vem a

47 Afirmação feita por Espinoza (2007) ao longo de sua obra “Ética”.

aprendizagem da atenção, dos dois gestos de redireção e de deixar vir (KASTRUP, 2004, p. 13).

Em linhas de forças, a formação docente em EAD, por vezes, se distancia da noção de aprendizagem inventiva proposta por Kastrup (2004). Nesse distanciamento, prescrevem-se e, às vezes, mensuram-se elementos como o que aprender, como aprender, o tempo de aprender, dando pistas do quanto a EAD está articulada com a noção prescritiva de aprendizagem: racionalidades e linguagens lineares; o conceito de fluxos entre emissor e receptor como elementos lineares; as práticas e estratégias metodológicas (conteúdos, atividades, provas, notas, fóruns com nota, *wiki*, texto postado no AVA, frequentemente, contabilizando nota etc.). O uso de tais práticas se insere na EAD como algo inovador. No entanto, remetem ao modelo arbóreo de conhecimento. A pesquisa apresentada nesta tese, porém, se constitui em outro movimento, no qual

[...] o aprendizado jamais é concluído e cada sessão abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando, por isso, ser sempre reativado (KASTRUP, 2004, p. 13).

A partir de tal perspectiva, a aposta na rede de conversações nos move para uma concepção de pesquisa que se distancia da noção de “fazer sobre” e se aproxima da noção de “fazer com”. Isso significa colocar o pensamento em movimento, buscando, com urgência, superar a ideia de pensamento dogmático, como imagem pré-constituída, ou seja, de um pensamento conformado a um modelo interpretativo, dado (DELBONI, 2012).

Nesse movimento, a composição desta escrita se dá com as experiências de aprendizagem na perspectiva deleuzeana, a saber, do aprender como acontecimento, em que o aprendiz se apresenta por inteiro, relacionando-se com o outro, em sintonia com os signos, afetando-os. Do mesmo modo que os afeta, por eles deixa-se afetar, produzindo outras afecções.

Na rede de conversas experienciadas na plataforma *Google Class*, conversamos sobre os afetos que compuseram com a aprendizagem na Especialização Matemática na Prática. As problematizações sobre a aprendizagem adulta, como

é o caso do(a)s cursistas matriculado(a)s no curso, e os afetos/afecções produzidos por esses corpos foram disparadas pela exibição do curta-metragem o “Peixe e eu”. Postamos o vídeo na *Google Class* e encaminhamos um *e-mail*, informando a liberação para o acesso e convidando para a conversa sobre a obra. Durante a webconferência realizada sobre o tema, emergiu o seguinte diálogo no *chat* da plataforma utilizada:

Professor A – Uma das coisas que podemos refletir é sobre a necessidade de sempre pensar uma solução para o problema, ao invés de abandonarmos e desistirmos.

Cursista A – Reparei que ele[curta-metragem] serve para dentro da sala de aula na relação aluno e professor.

Professor A – Acredito que tudo ilustra, esclarece e contribui para a formação de conceitos.

Cursista A – Eu vi um filme muito bom, esqueci o nome agora, mas ele relata essa situação. Vou lembrar o nome para indicar.

Tutora A – Faço parte de um grupo[em] que discutimos soluções de questões matemáticas.

Professor A – Que legal, E! Me põe nesse grupo rsrs.

Tutora A – Eu também faço parte de um[grupo no]Facebook que discute questões matemáticas.

Cursista A – [o curta serve] Até para conseguir trabalhar com aqueles alunos que tem dificuldade, igual você [referindo-se à pesquisadora] falou, que muitos acham que atrasa as turmas.

Tutora A – [o curta traz] Muitas questões que nunca vi... Aprendi muito!

Cursista A – Estou muito orgulhosa por escrever um artigo sobre minha escola do campo e contar o dia a dia.

Para esta escrita, interessa-nos também como a noção de aprender pelo encontro pode compor com a aprendizagem nos cursos de formação docente a distância. Nesse movimento, propondo o conceito de corpo-aprendiz, em esforço de composição com a noção de encontro de corpos proposta no pensamento espinosiano, Yonezawa e Cardoso Júnior (2016, p. 167) destacam que, “quando o corpo entra no cômputo do aprender e do ensinar, estabelece-se uma linha de problematização sensorial que repercute no pensar. Aliás, não se aprende sem que sejamos forçados a isso através de um problema”.

Com Deleuze (2018, p. 221), conhecemos dois aspectos do “aprender”, por ele denominado aprendizado essencial, enquanto o aprendiz é aquele que “[...] se constitui e enfrenta problemas práticos ou especulativos”. O filósofo diferencia “aprender” de “saber”: “aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra de soluções” (DELEUZE, 2018, p. 221).

Usando como exemplo a experiência de aprender a nadar, o pensador problematiza a noção de aprender como produção de sentidos, sublinhando que “aprender a nadar é conjugar pontos notáveis de nosso corpo com pontos singulares da ideia objetiva para formar um campo problemático” (DELEUZE, 2018, p. 43).

O mar é formado por pontos singulares cujas composições, por sua vez, constituem os movimentos sensíveis das ondas. Um corpo tem apenas, inicialmente, o movimento ondulatório do mar. Mas, se a sensibilidade do mar não se conjuga com algo em nosso corpo, teremos apenas uma sensibilidade do mar, mas não teremos, ainda, o aprender a nadar. Então, o corpo precisa fazer corresponder atos reais ao movimento das ondas. Para que esse ajuste se dê, o aprendiz precisa ter uma ideia do mar; mas a condição disso é que um professor, que já tem a ideia de mar em seu corpo, ensine o aprendiz a fazer junto com ele o ajuste (YONEZAWA; CARDOSO JÚNIOR, 2016, p. 169).

Nessa problematização, o elo entre ensinar e aprender é o encontro, pois este é o meio pelo qual o professor ensina... Por isso, Deleuze (2018, p. 45) alerta sobre a dificuldade de se dizer como alguém aprende ou sobre o momento em que se deu ou vai se dar o encontro com o signo agenciado pelo afeto e que aumentará ou não a potência de agir, de aprender, de conhecer, de modo que, para o filósofo, “nossos únicos mestres são aqueles que dizem: ‘faça comigo’, e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”.

Em via semelhante, uma cursista assim se pronuncia:

os encontros no polo, eu gostava muito, pois, com o professor responsável, eu conseguia tirar muitas dúvidas. Ele me auxiliava no que eu precisasse. Se tivesse alguma dúvida, ele ia no polo prá me atender pessoalmente. Apesar de saber que o curso era a distância, eu sentia falta dos encontros presenciais, pois os encontros com os colegas de

cursos sempre eram satisfatórios, pois estudavam os juntos e um ajudava o outro (CURSISTA A, *GOOGLE CLASS*).

Um teorema matemático, uma fórmula da Física ou outro objeto a ser aprendido – não necessariamente concreto – é “[...] a ideia que emerge em um campo problemático que perfaz o processo de aprender. Em contrapartida, ensinar é dar ensejo para que um corpo e uma ideia se encontrem” (YONEZAWA; CARDOSO JÚNIOR, 2016, p. 169). Esse bom encontro é enunciado na fala a seguir, em que uma cursista reafirma os afetos produzidos a partir da relação de aprendizagem coletiva com uma professora da Educação Básica, quando trataram das práticas do cotidiano escolar.

Outro desafio era conseguir realizar os trabalhos acadêmicos, pois eram planos de aulas e tinham que ser aplicados na sala de aula e fazer os relatos de experiência deles, mas, pelo fato de eu ter feito amizade com uma professora da minha cidade, isso me ajudou muito, pois eu expliquei pra ela que eu não tinha contato com a sala de aula e ela se propôs a ceder algumas de suas aulas, sem atrapalhar o seu planejamento, e me ajudar, ao mesmo tempo. A partir dessa parceria com ela, realizamos alguns planos de aula juntas e aplicamos várias atividades diferentes com os alunos dela. Ela me propiciou o meu primeiro contato com a sala de aula! Com esse curso, me ativou a vontade de querer estudar mais e, com isso, iniciei o curso de Licenciatura em Matemática, pois, até então, possuía apenas o Bacharel em Administração de Empresas (CURSISTA A, *GOOGLE CLASS*).

Nas enunciações cartografadas nas mensagens de *e-mail* compartilhadas e na rede de conversação na plataforma *Google Class*, emergiram outros discursos que compunham com a noção de aprender que estamos problematizando.

O que promoveu alegria foram os experimentos que realizamos juntos. Esses momentos promoviam uma interação entre os alunos, gerava análises significativas do trabalho proposto (TUTORA B, EM *E-MAIL ENVIADO À PESQUISADORA*).

Eu fiz muitas amizades. Inclusive, tenho contato até hoje com eles. Minha maior dificuldade, desde o início do curso, foi o fato de eu não ser professora e nunca ter tido o contato com uma sala de aula. Mas não foi um motivo para que eu desistisse; eu via como uma oportunidade, está [estar] cercada de um monte de professores e está [estar] aprendendo junto com eles (CURSISTA A, *GOOGLE CLASS*).

É uma trajetória que vai se constituindo [...] associada ao que, hoje, já se configura como sala de aula invertida ou o ensino híbrido. E é o que a gente faz, a gente já tem um movimento assim...A gente entende que são fases e etapas pelas quais[o cursista] vai passando... Nós temos, hoje, material didático que o aluno acessa. Antes, o livro era impresso e, às vezes, quando tinha, algum texto para xerocar...Hoje, nós temos o

nosso laboratório institucional, que eles fazem isso em forma de *e-book*. O aluno interage com o material didático e, ao mesmo tempo, ele pode acessar, de qualquer dispositivo móvel, *tablet*, celular, computador... Não necessariamente, ele precisa ir ao polo pra poder ter acesso a esse material disponibilizado. E isso são as tecnologias que nos favorecem, que nos propiciam nossas novas formas de interação de mediação (COORDENADOR A, REDE DE CONVERSA NA SEAD-UFES).

A alegria, afeto citado pela tutora, e os encontros agenciados, destacados pela cursista (com os outros professores experientes) e pelo coordenador, em referência ao encontro com os materiais, com as ideias e conhecimentos, nos movem a pensar a importância da sensibilidade dos corpos, pois, contradizendo a noção clássica de separação mente e corpo, Deleuze (2018) aposta na aprendizagem que se dá na relação, na tensão entre o pensamento e o corpo: entre o corpo do aprendiz e o corpo daquilo que está para ser aprendido, como o encontro do compositor com os pássaros nos fios, que propõe a experiência de um pensar rompendo com a dualidade música e imagem, a partir do qual ele se aventura em outros possíveis na criação da peça.

Em consonância com isso, Agnelli (2010a, acesso em 17 abr. 2019) assim sublinha: “o que me fez enxergar a música na foto e o vídeo na música, sem sombra de dúvida, foi a experiência e o treinamento dessa década pensando música e imagem como uma só coisa”. Essa busca pelo novo também emerge na enunciação transcrita a seguir, sobretudo no que se refere aos modos outros de aprender Matemática na Educação Básica.

Atualmente, sou aluna da EAD, matriculada no Curso de Especialização em Matemática, e estou bem empolgada em conhecer novas práticas de ensino e aprendizagem para Matemática, já que essa disciplina tira o sono de muitos estudantes (CURSISTA 9, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Com essas notas concernentes à Especialização Matemática na Prática, compreendemos que, na relação aprender-ensinar esse componente curricular, importa, em sua tessitura, uma experiência que agencie ciência, política e os saberes, fazeres e poderes produzidos pelos encontros. Reiterando, essa noção se distancia das concepções do império da mente sobre os afetos. A força evidenciada no enunciado da Cursista 9 reverbera essa relação mente (“conhecer

novas práticas de ensino e aprendizagem”) e corpo (“tira o sono de muitos estudantes”).

Numa crítica a Descartes, que, em suas teorizações, buscava demonstrar a supremacia da mente sobre os afetos, Espinosa, conforme Ramacciotti (2014, p. 63), rompe com a ideia de faculdades autônomas e recusa a separação entre conhecimento e ética, rejeitando, conseqüentemente, a

[...] noção de liberdade da vontade, Espinosa rejeita todas as teorias dualistas, que estabelecem a hierarquia do princípio inteligível circunscrito à razão enquanto poder absoluto, superior e cindido do princípio sensível circunscrito ao corpo, aos sentidos e aos sentimentos. A teoria da expressividade da substância única e a tese da mesma ordem e da mesma conexão entre as ideias e as coisas estabelecem as bases da filosofia da imanência espinosiana, pois demonstram que os atributos infinitos pensamento e extensão expressam a mesma potência e realidade, por conseguinte, não pode haver hierarquia entre os modos finitos, que os expressam: a mente e o corpo humano.

Ratificando, é a relação nessas linhas de forças que define o grau de potência de elevação ou diminuição do que pode um corpo, do que ele pode sentir e, sobretudo, do que o pensamento pode expressar, pensar. Isso se dá pelo encontro agenciado pelos afetos. “Se, por um lado, toda ideia apreende corpos, quer dizer, todo pensamento possui um corpo, por outro lado, também a todo corpo pertence um campo de ideias” (YONEZAWA; CARDOSO JÚNIOR, 2016, p. 171).

Reiteramos que as problematizações apresentadas aqui sobre a aprendizagem se referem tanto à modalidade presencial quanto à modalidade EAD. Porém, pela inserção dos recursos tecnológicos e interação ampliada a partir dos usos dessas ferramentas, bem como das redes de conectividade, a EAD, em nossa análise, parece produzir uma abertura para a inventividade que precisa ser considerada, sobretudo na aprendizagem adulta.

O interessante é ressaltar que, talvez, pela novidade que implique e pela interação tecnológica, a EAD possibilite uma abertura que muitas vezes não encontramos no presencial, engessado por séculos de *templates* impostos... Isso ocorre na composição criada a partir da imagem dos pássaros nos fios, na qual a arte nos move a compreender essa noção de aprendizagem que se distancia da

supremacia da mente sobre o corpo e cujo vídeo mostra que é possível “[...] um padrão aleatório da natureza conter uma obra de arte. Algo que todos enxergam todos os dias a caminho da escola ou do trabalho. Enxergam, mas não veem. Ou não ouvem. E isso tocou profundamente alguns” (AGNELLI, 2009).

A partir do arcabouço teórico de Espinosa, Deleuze (2018) nos ajuda a compreender sobre a conceituação de saber e aprender a partir de três gêneros do conhecimento. Antes de discorrermos mais amplamente sobre esse ponto, ressaltamos que, conforme Deleuze (1978, p. 67), “para compreender o terceiro (gênero), que se refere à busca constante por ideias adequadas e pelo distanciamento das paixões tristes, é preciso já estar no segundo”. Nesta escrita, as forças que compõem o segundo gênero (noções comuns) emergem com mais intensidade, sobretudo pela ênfase à potência dos encontros, dos bons encontros.

As linhas que compõem ao acaso dos encontros se conectam com o primeiro gênero do conhecimento, a saber, apaziguar o pensamento, sem saber aprender (YONEZAWA; CARDOSO JÚNIOR, 2016), em que o aprendiz sente atração ou repulsão, gosto ou desgosto, fixando o encontro com uma imagem, sem ampliar para noções mais comuns do aprender. Desconsidera-se, neste gênero, a força do encontro, a força do pensamento e do conhecimento e, ainda, os modos singulares do corpo afetado e do corpo afetante.

Deleuze (2002b, p. 64), todavia, faz a ressalva de que “[...] os gêneros de conhecimento são modos de existência, porque o conhecer prolonga-se nos tipos de consciência e de afetos que lhes correspondem”. Como os conceitos de gêneros do conhecimento se engendram com a discussão sobre a formação docente em EAD? Esses modos de existência são movimentos complexos, que envolvem “gosto e desgosto”, como ilustra a fala a seguir:

creio que o maior desafio foram os alunos que não tinham quase nenhuma habilidade com o computador, para que eles se adaptassem a plataforma. Outro grande desafio foi fazer com que os alunos lessem as instruções para executá-las. Muitas das vezes, a impressão que eu tinha era de que eles simplesmente não liam o que deveria ser feito na plataforma[o passo a passo]. Para superar esse desafio, eu tirava *print* das páginas pelo celular e fazia uma sinalização de onde eles deveriam clicar. Com o tempo, percebi que eles passaram a ler mais as instruções antes de falar que não sabiam o que fazer (TUTORA B, *GOOGLE CLASS*).

Notamos que as linhas de força que compuseram as aprendizagens dos cursistas em relação ao cumprimento das tarefas propostas no AVA afetaram a Tutora B em movimentos que buscavam a compreensão dos modos de aprender desses cursistas. Tal movimento parece compor com a noção do primeiro gênero do conhecimento. Esse modo de ser afetado pelos corpos é uma forma possível de existência, mesmo que em um nível menos potente, mais passivo. Nele, o aprendiz se limita à reconhecimento, à reprodução. Tal modo possibilita aprender sobre alguém ou alguma coisa, mas sem produzir um sentido, elevando pouco a potência de agir, envolvendo pouca força afetiva. No primeiro gênero, as repostas estão disponíveis, mas a formulação do problema ainda não é considerada, visto permanecer no *template*, na placa, no modelo, na representação.

Sem dúvida, reconhece-se frequentemente a importância e a dignidade de[se] aprender. Mas é como uma homenagem às condições empíricas do Saber: vê-se nobreza nesse movimento preparatório, que, todavia, deve desaparecer no resultado. E, mesmo se insistimos na especificidade de aprender e no tempo implicado no aprendizado, é para apaziguar uma consciência psicológica que, certamente, não se permite disputar com o saber o direito inato de representar [...] (DELEUZE, 2018, p. 222-223).

O segundo gênero de conhecimento é referido por Deleuze (2018) como um aprender problemático, perpassado pela sensibilidade do aprendiz. Nesse gênero, são produzidas as noções comuns (pelo encontro de corpos convenientes). No contexto da aprendizagem, um aspecto importante que emerge é a noção de conhecer como problematizar e, ao mesmo tempo, inventar um mundo que vai muito além de uma posição teórica. O exercício intenso de superar o modelo de representação, fortemente arraigado nos programas de formação de professores a distância, parece se alargar, quando problematizamos que “[...] o conhecimento não é uma representação, mas uma ação, uma prática. Conhecer é praticar, conhecer é agir” (KASTRUP, 2012, p. 54).

Eu aprendi muito! Os desafios que encontrei, eu via como uma oportunidade de crescer mais; não via como fraqueza por não saber fazer, mas como uma força pra querer aprender mais e mais (CURSISTA A, GOOGLE CLASS).

Os encontros presenciais eram mais tranquilos e melhor para promovermos as atividades e os experimentos, pois o contato entre nós tornava mais fácil de conduzir as atividades propostas. Muitas das vezes, os alunos mandavam mensagem por outros meios. Eu passei a

responder somente pela plataforma. Assim, eles tinham que mexer cada vez mais nela e, dessa forma, [iam] aprendendo a lidar (TUTORA A, *GOOGLE CLASS*).

Sendo o aprender o meio, a dobra entre o não saber e o saber, a potente passagem de um ao outro, com Deleuze (2018, p. 223), podemos dizer, de outro modo, que aprender se configura como “[...] tarefa infinita, mas essa não deixa de ser rejeitada para ao lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo ideia reguladora”.

Sendo uma tarefa infinita, a aprendizagem não se afirma pela mensuração, mas pela experimentação, pela experiência, conforme enuncia uma cursista sobre os afetos produzidos na Especialização Matemática na Prática:

o curso foi uma experiência incrível! O ambiente virtual tinha muitos materiais disponíveis, muito conteúdo rico em conhecimentos! Os vídeos gravados pelos professores nos ajudavam com o entendimento do conteúdo (CURSISTA A, *GOOGLE CLASS*).

Bom, os [encontros] presenciais foram fundamentais! O polo arrumou um bom espaço físico, já que havia a parte prática também, né? [...] foi muito legal! Uma experiência ímpar! Ajudou muito no meu crescimento enquanto pesquisadora, professora e colega de trabalho (CURSISTA B, *EM E-MAIL À PESQUISADORA*).

O conceito de aprendizagem pelo encontro se relaciona com as problematizações referentes à compreensão do conhecimento como o mais potente dos afetos. Como isso compõe com essa escrita?

A fala a seguir, enunciada pela Cursista 42 no “Fórum O que é EAD?”, contribui com nossas problematizações, na medida em que se distancia da noção de aprendizagem apenas pelo viés cognitivo, trazendo os afetos alegres para compor com a noção de conhecer/aprender: “é preciso ser um estimulador do prazer em construir conhecimentos. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome”, pontua ela.

Conforme Ramacciotti (2014, p. 64), Espinosa define os afetos como ação e as paixões, como passividade, diferenciação que se conecta com as relações de causa adequada e causa inadequada: “assim, se podemos ser causa adequada

de alguma destas afecções, então, por Afeto, entendo ação; caso contrário, paixão”. Os efeitos produzidos na relação dos afetos com as ideias adequadas ou inadequadas estão em conexão com o conhecimento completo ou parcial/confuso do efeito produzido.

Adicionalmente, Ramacciotti (2014, p. 64) explica que o entendimento da relação entre as ideias e as coisas requer minucioso exame de

uma das teses teóricas centrais da Ética: [...] “A ordem e conexão das ideias é a mesma que a ordem e conexão das coisas”. A comunidade de origem assegurada pela substância única garante que “a ordem e a conexão das coisas é uma só”, ora sob o atributo pensamento, ora sob o da extensão [...] [o que explica] que há uma ordem simultânea na mente e no corpo, seja na ação ou na paixão: “a ordem das ações e paixões de nosso Corpo seja, por natureza, simultânea com a ordem das ações e paixões da Mente”. Em decorrência da simultaneidade entre a ordem das ideias na mente e a ordem das afecções no corpo, a mente e o corpo são ativos ou passivos simultaneamente.

Se tivéssemos que definir os termos-chave de análise da teoria dos afetos, destacaríamos ação e paixão. A potência de agir aumenta quando ocorre a causa adequada das afecções do corpo, pois a mente, nesta relação, tem ideias adequadas; quando ocorre a causa inadequada ou parcial das afecções, são as ideias inadequadas que existem. Por esse prisma, a teoria dos afetos estabelece o nexos entre o campo da ética e da teoria do conhecimento.

O pensamento espinosiano define que a alegria e a tristeza são afetos primários, agindo como referência para a oscilação (aumentando-a ou diminuindo-a) da potência de agir do corpo e da mente, sem que isso signifique dizer que ambos estão separados. Espinosa também apresenta as diferenciações de conhecimento como afeto ou como paixão, termo este que se refere à gênese do conhecimento inadequado e confuso da vida imaginativa. A mente, sob o comando das paixões, age de modo passivo, sendo controlada pelo desejo, pelas afecções do corpo, comprometendo sua potência de pensar. Para Espinosa, é preciso que o conhecimento seja um afeto alegre, potente, para promover o distanciamento em relação à imagem dogmática do pensamento, produzindo ideias adequadas (apud RAMACCIOTTI, 2014).

Como vimos, o conhecimento adequado, racional, são modos plenos de pensar, pois, nesta compreensão, a mente não dependeria da exterioridade para pensar... Nesse fluxo, as ideias adequadas são produzidas por meio das noções comuns. Dessa maneira, a possibilidade de transformar a passividade em atividade depende do conhecimento adequado que nos afeta.

Inscriver o conhecimento como o afeto mais potente consiste em compreender que a razão detém um cerne afetivo e, portanto, pode se tornar afeto mais forte. A gênese afetiva do conhecimento remete ao conhecimento produzido pela mente. Se adequado ou inadequado, ele produz, respectivamente, aumento ou diminuição da potência de agir, em função, nesta ordem, de afetos de alegria ou de tristeza, de modo ativo ou passivo, no agir simultâneo da mente e do corpo.

Na rede de conversas composta no fórum do AVA para problematizar a EAD e aprendizagem de Matemática, algumas enunciações apontavam para essa relação da aprendizagem que ultrapassa as noções de reconhecimento. O(A)s cursistas alertavam para a importância da inscrição da potência da aprendizagem, em detrimento das forças que compõem as paixões tristes, que buscam reafirmar a não condição, o não aprender, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos.

A convivência[com] a realidade aliada aos conhecimentos teóricos adquiridos na faculdade faz com que nossa formação passe a ser ainda mais direcionada para a realidade da EJA [Educação de Jovens e Adultos]. O emocional e a aprendizagem da matemática[ajudam na] superação de barreiras da EJA (CURSISTA 1, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Os cursos pela EAD facilitaram a capacitação de muitos brasileiros. De modo especial, aqui expresso que é graças a este avanço na educação que pude realizar o sonho de fazer um curso de Matemática, pois, na minha região, este curso quase não existe na forma presencial, impossibilitando a formação na área (CURSISTA 2, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

De acordo com Borba (2005), a construção do conhecimento envolve uma combinação de seres humanos e não-humanos, isto é, seres humanos e o recurso didático utilizado. Com a expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação, a educação ganhou ferramentas novas, que vieram dinamizar as aulas e trazer novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem. Os conceitos matemáticos devem ser apresentados de forma mais interessante, mais dinâmica e mais motivadora, para superar essa visão preconceituosa de que Matemática é difícil (CURSISTA 32, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Nessa perspectiva, as redes de conversações cartografadas nos diferentes territórios reverberaram que os docentes em formação na modalidade a distância buscavam enunciar as experiências vivenciadas em um contexto múltiplo (seja referente à experiência docente, seja em relação aos usos das tecnologias, seja em relação a outra força que compunha o movimento formativo). Compreendemos que, nessa direção, essas redes se apresentam como um artifício (direto e/ou indireto) que, em última instância, visa a tornar possível problematizar e efetuar, de modo mais concreto, uma tentativa de se provocar um corte no caos.

7.2 COM QUANTOS ACORDES SE FAZ UM COLETIVO?

Todo acorde é coletivo e reverbera infinitas composições... Esse é um modo potente de pensar os encontros que ocorrem nas redes de conversação com docentes em formação. Os acordes produzidos pelos encontros dos pássaros, com outros pássaros, com os fios e com a foto do jornal podem nos ajudar a pensar a produção do comum como força do encontro, como um devir revolucionário...

Consideramos que, nos bons encontros, as experiências aprendentes, criativas e inventivas afetam o percurso formativo dos docentes, indo e voltando em linhas incertas, moduláveis, como na experiência com os pássaros nos fios, em que Jarbas Agnelli compõe a partir de muitos encontros: pássaros, fotos, pautas, aplicativos, programas, entre outros, rejeitando tratá-los de forma isolada. Nesse fluxo, tudo é utilizado ao mesmo tempo, “causando, condensações, fundições, novos sabores, sabores já conhecidos e atualizados, em uma ação inacabada, como uma foto que virou música, que virou um vídeo e que pode virar tantas outras coisas [...]” (AGNELLI, 2009b, acesso em 16 abr. 2019).

É nesse movimento de forças que compomos com a coletividade na perspectiva do encontro produzido pelas noções comuns, na conveniência dos corpos, como podemos notar na enunciação conceitual sobre a EAD na relação com a aprendizagem da Matemática, destacada a seguir:

[a relação EAD e Matemática] é inclusiva: pois, num espaço interativo, troca-se saberes; é flexível: os alunos tendem a desenvolver suas

atividades de forma planejada e autônoma; **a relação entre os participantes é compartilhada, há coletividade, interação e a aprendizagem é colaborativa.** [...] **Diante da nova proposta de aprendizagem, alunos e professores constroem novos conhecimentos coletivamente;** vale, também, destacar que o professor precisa estar preparado teoricamente, de modo a **conhecer as teorias que fundamentam a aprendizagem colaborativa, para que possa aplicá-las em sua prática** (CURSISTA 16, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA, grifos nossos).

Tal enunciação se relaciona com o modo de conceber a formação docente na modalidade a distância como espaço coletivo de saberes, conhecimentos e aprendizagens (primeiro grifo). Além disso, nessa tessitura, ocorre a reverberação da força da prescrição e do molde do que poderia ser a aprendizagem colaborativa (terceiro grifo), o que nos move a pensar o quanto essas forças insistem em capturar os modos outros de aprender e o quanto linhas outras forçam a resistir (segundo grifo).

Esses encontros produzidos nos fóruns e em outros espaços de conversas disponíveis nos ambientes virtuais podem efetivar a possibilidade de se enunciarem grupalmente as noções comuns primeiras ou mais amplas, em elaboração no fluxo das experimentações. Ainda, podem dar atenção à necessidade de se formular noções comuns mais singulares ou sob um maior grau de diferenciação, de maneira que as diferenças cultivadas no encontro educativo possam se afirmar como positivities aptas a se sustentar politicamente e se expandirem sobre si próprias como práticas educativas. Remonta-nos, assim, aos pássaros nos fios, que, em encontros inacabados, criam recriam e se expandem, pois, conforme conclui Agnelli (2009b), “de alguma forma, pessoas de diferentes etnias, credos e idades se entusiasmaram com o conceito de ‘natureza interpretada como arte’”.

É nesse sentido que experiências singulares de *aprendizagem* desenroladas pelo(a)s professore(a)s em formação na modalidade a distância sob circunstâncias por vezes caóticas –, assim como os artifícios de conversação que eles promovem para tentar enunciar ou “dar língua”, ou seja, mover o pensamento para, por meio dos enunciados discursivos, problematizar as questões relativas à docência, podem ser entendidas como verdadeiros movimentos de cogestão do artifício formador. Tais movimentos afirmam uma abertura potencial para a

constituição de processos ativos de subjetivação, conformados em torno do jogo político de produção do sentido do ato de educar, não necessariamente preconizado pela tradição acadêmico-científica clássica, que, usualmente, endurece o campo pedagógico.

O relato a seguir, enunciado por Agnelli (2009b), enfatiza a importância de termos o olhar atento e sensível ao novo, ao diferente, mesmo em ambientes tidos como tradicionais – em seu caso, o estúdio em que ele produziu a peça musical a partir da imagem dos pássaros nos fios. Ajuda a ilustrar o quanto experiências podem se inscrever não apenas pela tradição científica clássica, mas na coexistência com esta, fazendo emergir modos outros de conceber a aprendizagem, forçando-nos a pensar a importância desse movimento na formação docente.

Algo que eu recomendo a todos, independente do nível de *know-how* que tenham nesses campos: as ferramentas estão disponíveis, como nunca antes. Mas, além da experiência, duas coisas importantes tiveram papel fundamental nessa história. A primeira é o que eu considero um olhar infantil. Um olhar ingênuo, que todos tivemos um dia, onde tudo é possível, e que vai se perdendo com o tempo (AGNELLI, 2009b, acesso em 16 abr. 2019).

Por essa perspectiva, os sentidos desviantes possíveis de serem atribuídos à atividade docente pelos cursistas se constituem, por princípio e tão somente, a partir do plano de imanência dos processos de *aprendizagem* por eles movidos no ensino da Matemática. Trata-se de um plano no qual as causas que engendram a ação de educar podem se configurar dinamicamente, a partir de um jogo político ininterrupto, que envolve uma multiplicidade de forças sob mútua afetação.

Assim sendo, é no plano de imanência que os conceitos de educar, ensinar e aprender são como que povoados, enrolados e desenrolados; é ali também que tais conceitos reverberam, considerando que o plano de imanência do *aprender* se ordena segundo as diversas experiências de mundo vividas por educadore(a)s e educando(a)s a partir dos modos desiguais de articulação que estão a estabelecer com o processo de produção do real social na contemporaneidade.

É no plano de imanência que o(a) professor(a) problematiza e é problematizado pelas multiplicidades que invadem e conformam a natureza incerta de sua atividade, forçando-o a engendrar experimentações que possam efetuar uma

articulação mais potente do seu fazer ou do próprio corpo (desejo e pensamento) com o fluxo de diferenciação que caracteriza as relações educativas.

Em capítulo anterior, vimos que as paixões se inserem como força que nos mantém separados, não totalmente, da nossa potência de agir, já que esta é aumentada pelas paixões alegres, enquanto as tristes a diminuem. Indagamos, então: o que fazer para sermos afetados com o máximo de paixões alegres? Deleuze (1968, p. 189) nos consola:

a Natureza não nos é favorável quanto a isso. Mas temos que contar com o esforço da razão, esforço empírico e muito lento que encontra na cidade as condições que o tornam possível: a razão, no princípio da sua gênese, ou sob seu primeiro aspecto, é o esforço para organizar os encontros de tal maneira que sejamos afetados por um máximo de paixões alegres. Na verdade, as paixões alegres aumentam nossa potência de agir; a razão é potência de compreender, potência de agir própria da alma; as paixões alegres convêm, portanto com a razão, nos conduzem a compreender ou determinam que nos tornemos racionais.

Com Espinosa, Deleuze (1968, p. 191) afirma que noção comum “[...] é sempre a ideia de uma similitude de composição nos modos existentes”. Com essa abordagem, distinguem-se os tipos de noções que Espinosa afirma serem mais ou menos úteis e universais, fáceis de serem formadas. As noções comuns compostas no encontro do fotógrafo Paulo Pinto com o publicitário Jarbas Agnelli se evidenciam pela conveniência dos corpos, em uma similitude que contou, também, com a composição e encontros com os pássaros, as linhas, as paisagens, os softwares, os aplicativos e, e, e...

Conforme Agnelli (2009b), além da experiência de trabalho, o que o afetou nessa composição foi o “olhar sonhador. O olhar que o Paulo Pinto teve ao clicar a foto. A outra coisa é mais fácil: a simples iniciativa. A porta sempre aberta. A realização de algo imaginado, sem a preocupação com o sucesso ou o fracasso”.

Essa noção pode se relacionar com o comum ao corpo humano e a outros corpos que estabelecem conveniência entre si. “As noções comuns não se limitam a uma percepção externa das conveniências observadas fortuitamente, mas encontram, na similitude da composição, uma razão interna e necessária para a conveniência dos corpos” (DELEUZE, 1968, p. 191).

Ainda, as noções comuns podem se referir a noções universais que apontam para uma semelhança ou composição. No entanto, nessa relação, os corpos estão em conveniência sob o ponto de vista mais geral, e não de um ponto de vista próprio. “Elas[noções comuns] representam, portanto, ‘aquilo que é comum a todas as coisas’, por exemplo, a extensão, o movimento e o repouso, isto é, a similitude universal nas relações que se compõem ao infinito, do ponto de vista de toda a natureza” (DELEUZE, 1968, p. 191).

Essas noções ainda têm sua utilidade, pois nos fazem compreender as próprias desconveniências, explicando-as por uma razão interna e necessária. Na verdade, tais noções nos permitem determinar o ponto de vista a partir do qual cessa a conveniência mais geral entre dois corpos.

Um enunciado discursivo em um dos fóruns apresenta essa noção de conveniência, na medida em que ressalta a relevância da participação coletiva: “no curso on-line, todos os alunos são incentivados a participar, aumentando a diversidade de opiniões, não deixando as discussões apenas para os mais desinibidos” (CURSISTA 26, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA). Ainda que em conveniência mais geral, arriscamos afirmar que, a partir dessas redes de conversações, noções comuns específicas são criadas, produzindo ideias adequadas que compõem com a docência por vir. Como em uma “[...] comunidade de afetos/afecções [...]” a formação docente assume a ideia de “[...] potência de ação coletiva [...]”, sobretudo por considerar as trocas produzidas pelos encontros em que o(a) s docentes em formação colocam-se em relação com o(a)s outro(a)s e, dessa forma, produzem, trocam e utilizam conhecimentos por meio de conversações (CARVALHO, 2011, p. 75).

As noções comuns demonstram as razões pelas quais surgem as contrariedades, quando estas se situam no ponto de vista “menos universal” dos corpos. Por meio de uma experiência de pensamento, possibilita-se uma variação sob o viés relacional, até o ponto em que o corpo afetado seja revestido, de certo modo, por um movimento contrário ao seu.

Desse modo, conforme Deleuze (1968), pode-se compreender a origem das desconveniências entre corpos, sendo as relações essas ou aquelas. Acrescenta

o filósofo que “as noções comuns, em Espinosa, são ideias mais biológicas do que físicas ou matemáticas. Elas representam verdadeiramente o papel de Ideias em uma filosofia da Natureza da qual está excluída qualquer finalidade [...]” (DELEUZE, 1968, p. 193).

Voltando à questão de sermos afetado por paixões alegres e chegarmos às ideias adequadas, na leitura de Espinosa, Deleuze (1978) afirma que os modos existenciais restringiam o acesso às ideias adequadas, reverberando apenas para as inadequadas. Porém, é precisamente a partir do efeito produzido nessa relação de afetos que pode se formar a ideia daquilo que é comum ao outro e a si mesmo.

A primeira ideia adequada que se tem é a noção comum (alguma coisa em comum). A compreensão dessa ideia se dá pela potência de entender ou de pensar. Quando se formam noções comuns, vive-se um movimento ativo. É pela noção comum que se toma posse da potência de agir. Esse seria o segundo momento da razão. Pela razão, se organizam os encontros tendo como foco as conveniências e as desconveniências acessadas. A razão em ação é o esforço.

Na cartografia dos fóruns, alguns enunciados apontavam para a relevância do coletivo, do encontro com corpos convenientes, compondo noções comuns, como o destacado a seguir.

O desafio sempre estará à tona, pois estudar Matemática nessa modalidade requer muita dedicação e o elo entre o EAD e o ensino da Matemática e a tecnologia da informação e comunicação (TIC), abrindo-se, assim, um novo horizonte, dando um novo rumo para o ensino presencial, voltado muito mais para a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, todos envolvidos na construção coletiva do conhecimento. Os alunos se encontram para realizar trabalhos ou grupos de estudo no próprio ambiente *online* e podem estudar o conteúdo no horário mais conveniente. Esta modalidade de ensino permite um contato próximo com os professores e tutores, seja por meio de *e-mails*, *chats*, fóruns de discussão ou conferência por vídeo e áudio (CURSISTA 22, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Notamos, a partir dos enunciados, que os cursistas relatam os encontros agenciados nos ambientes virtuais como um modo possível... Também enunciam os afetos da formação docente como linhas de forças que se conectam por meio da produção coletiva. Essa conveniência dos corpos humanos e não humanos só

produz noções comuns por meio dos afetos/afecções causados nos bons encontros.

Na leitura de Deleuze (1968, p. 195) sobre a teoria dos afetos em Espinosa, há a compreensão de que todos os corpos têm alguma coisa em comum, nem que sejam a extensão, o movimento e o repouso: “os corpos que não convêm e que são contrários também têm alguma coisa em comum, isto é, uma semelhança de composição muito geral que põe em jogo a Natureza inteira sob o atributo da extensão”. No entanto, Espinosa (apud DELEUZE, 1968, p. 196) alerta para o fato de que um corpo não pode ser contrário ou mau ao outro por meio do que é comum entre eles.

As primeiras noções comuns que formamos são, portanto, as menos universais, isto é, aquelas que se aplicam a nosso corpo e a um outro corpo que convém diretamente com o nosso e que o afeta de alegria. Se considerarmos a ordem de formação das noções comuns, devemos partir das noções menos universais; pois as mais universais, que se aplicam a corpos que são contrários ao nosso, não encontram nenhum princípio indutor nas afecções que experimentamos.

Ao encontrarmos um corpo que é conveniente ao outro, podemos sentir uma afecção passiva alegre, movimento que acaba por ser induzido a formar a ideia daquilo que é comum ao corpo afetado e ao corpo afetante. Faz-se necessário, porém, um outro esforço: apesar das paixões alegres aumentarem em nossa potência de agir, essa paixão não torna ativa a ação. O movimento necessário é se distanciar das paixões tristes, primeiro esforço da razão. É preciso que as composições com as paixões alegres formem ideias daquilo que é comum, sendo esta a ideia adequada, sendo este

[...] o segundo momento da razão; então, e apenas então, compreendemos e agimos, somos racionais: não pelo acúmulo das paixões alegres enquanto paixões, mas através de um verdadeiro ‘salto’, que nos permite possuir uma ideia adequada, em benefício dessa acumulação (DELEUZE, 1968, p. 196).

Nas enunciações produzidas nos fóruns, linhas de forças encontram eco nas problematizações propostas por Espinosa (apud DELEUZE, 1968), quando este afirma que a produção das noções comuns se constitui no distanciamento das paixões tristes. No enunciado discursivo destacado a seguir, a cursista aposta no distanciamento, por exemplo, de projetos de massificação da EAD, da supremacia

das tecnologias digitais (paixões tristes) em relação a outras estratégias metodológicas que se aproximam de projetos mais humanizados. Nesse mesmo emaranhado de forças, ainda persiste o modo individual de criação dos projetos de aprendizagem.

O compromisso ético daquele que educa a distância é o de desenvolver um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Para isso, é preciso ter como foco a aprendizagem do aluno e superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins (CURSISTA 13, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Quando se tornam ativas, ao formar uma noção comum ou ideia adequada, as paixões alegres podem ser consideradas ideias das afecções produzidas pelo corpo que convém ao outro. A ideia-afecção, então, seria, nas problematizações que Deleuze (1978) faz sobre a teoria de Espinosa, um sentimento ativo. O sentimento, nesse fluxo, deixa de ser paixão, por se originar em uma ideia adequada para o corpo afetado. Ele se diferencia (pela causa) do sentimento passivo na medida em que tem como causa, não a ideia inadequada de um corpo ou objeto que se convém, mas a ideia adequada, comum ao objeto e ao corpo afetado.

Por isso, Espinosa pode dizer: “um sentimento que é uma paixão deixa de ser uma paixão tão logo formemos dele uma ideia clara e distinta (adequada)”. Pois formamos dele uma ideia clara e distinta na medida em que o ligamos à noção comum, como se fosse sua causa; então, ele é ativo e depende de nossa potência de agir. Espinosa não quer dizer que toda paixão desaparece: o que desaparece não é a alegria passiva, ela mesma, mas todas as paixões, todos os desejos que se encadeiam com ela, ligados à ideia da coisa exterior (amor, paixão etc.) (DELEUZE, 1968, p. 195-196).

Um sentimento qualquer se move em função de uma ideia de objeto, o *conatus*, determinado como um desejo:

mas enquanto formos determinados por um sentimento de alegria passiva, nossos desejos serão ainda irracionais, pois nascem de uma ideia inadequada [...] Portanto, desejos da razão substituem os desejos irracionais, melhor dizendo, um encadeamento racional substitui o encadeamento irracional dos desejos (DELEUZE, 1968, p. 198).

As paixões tristes não compõem com as noções comuns, que sempre pressupõem algo positivo, que aumenta nossa potência de agir. Quando compreendidas suas causas (ou seja, ocorre a posse da causa pelo corpo

afetado), as paixões tristes se destituem, deixando de ser tristeza. “Parece, portanto, que, mesmo partindo de uma paixão triste, encontramos o essencial [...]: tristeza, formação de uma noção comum; alegria ativa que daí decorre” (DELEUZE, 1968, p. 198).

Nas problematizações realizadas nos fóruns sobre a EAD e as TIC, notamos algumas enunciações que partiam de paixões tristes, como o preconceito em relação aos diplomas emitidos pelos cursos a distância. O(A)s cursistas, todavia, a elas não se detiveram, dada a força que emerge da oferta dos cursos de EAD feita pela Universidade Federal:

infelizmente, esta postura preconceituosa se deve ao fato da "indústria" de diplomas que a Educação a Distância proporcionou. Quando você apresenta um diploma de uma instituição de peso como uma Instituição Federal, por exemplo, ninguém questiona. Porque é sabido que as instituições federais são sérias no que diz respeito à educação à distância (CURSISTA 37, FÓRUM EAD E AS TIC).

Em exercício de síntese, a partir da leitura de Espinosa por meio de Deleuze (1978) permite dar relevo aos seguintes elementos: o esforço da razão na experimentação de paixões alegres, evitando as paixões tristes; a busca pela produção de noção comum a partir das paixões alegres (segundo esforço da razão); a capacidade do corpo de formar noções comuns mais universais, que se inserem em todos os casos, até mesmo nos corpos inconvenientes; o fato de que nos tornamos

[...] capazes de compreender até mesmo nossas tristezas e de tirar dessa compreensão uma alegria ativa. Somos capazes de enfrentar os maus encontros que não podemos evitar, reduzir as tristezas que subsistem necessariamente em nós (DELEUZE, 1968, p. 199).

Nesse fluxo, arriscamos afirmar que os afetos/afecções, encontros e noções comuns em Espinosa (2007), Deleuze (1992, 2007) e Guattari (2005, 2015) compõem com a noção de trabalho afetivo e de bem comum em Hardt e Negri (2016) e Hardt (2003) e que esses conceitos se conectam com a perspectiva do coletivo/comunidade, com a aposta nas redes de conversações (CARVALHO, 2009, 2011) e com a aprendizagem e a formação inventivas (KASTRUP, 2004; DIAS, 2012).

No próximo capítulo, especificamente, problematizamos sobre a noção de trabalho afetivo e bem comum de Hardt e Negri (2016) e Hardt (2003), por se valerem do conceito de noções comuns de Deleuze com Espinosa, na busca por compor encontros com corpos convenientes e encontros com corpos não convenientes que povoam a formação docente na modalidade a distância.

8 Alargando os horizontes das temporalidades

Não há o Tempo como forma a priori, mas o ritornelo é a forma a priori do tempo que fabrica tempos diferentes a cada vez (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 147).



Fonte: III SARAU... (2019).

O que faz o tempo? O que o desfaz? Com Deleuze (2018, p. 108), aprendemos que “uma sucessão de instantes não faz o tempo”, e, sim, pode desfazê-lo. O passado e o presente coexistem em intensidades de forças virtuais e reais que não se opõem, mas se virtualizam. O filósofo apresenta as teses de Bergson sobre o tempo, destacando a coexistência entre passado e o presente que um dia ele foi: “[...] o passado se conserva em si, como passado em geral [não cronológico]; o tempo se desdobra a cada instante em presente e passado, presente que passa e passado que se conserva” (DELEUZE, 1990, p. 103). Em semelhante perspectiva, Agnelli (2010b, acesso em 16 abr. 2019) assim sublinha: “É claro que eu dei minha interpretação do tempo, de divisão dos compassos, do ritmo das notas. Mas os acordes e a posição das notas são, justamente, as que estão aí na foto”.

O tempo *chronos* é um conceito que está em relação com os modos de ser docente em formação. Ao cartografar os enunciados discursivos nos fóruns, notadamente, o termo “tempo” é o que mais se repete, inscrevendo-se de modo recorrente nas enunciações. No entanto, interessa-nos a repetição que se difere, ou, como esclarece Deleuze (2018, p. 132), “[...] fazer da repetição não aquilo [do] que se ‘extraí’ uma diferença, nem aquilo que ‘compreende a diferença’; fazer com que, para si mesma, a repetição seja a diferença em si mesma”.

Sendo a repetição a diferença em si mesma, a partir do enunciado discursivo transcrito a seguir, compreendemos que é pela intensidade de forças que a diferença se inscreve. Mesmo que o enunciado recorra ao discurso que se aproxima da dualidade presencial *versus* a distância (quando o cursista se refere à situação atual e à adaptação), podemos inferir que as linhas de forças territorializadas se movem para a quebra de paradigma, sendo, portanto, desterritorializantes, afirmando a possibilidade de formação docente na modalidade EAD.

Portanto, o ensino com o uso da internet é uma quebra do paradigma vigente, contrariando todas as expectativas contrárias, que não haveria aprendizagem fora dos bancos escolares. Tudo isto só vem provar que o homem se adapta conforme as situações atuais (CURSISTA 29, FÓRUM EAD E A MATEMÁTICA).

Kohan (2018, p. 300) pontua que o presente é como uma dobradiça, isto é, “ou ele já foi, como essa palavra que eu disse agora, agora, agora, agora já foi, ou ainda não consigo dizer ela a-go-ra, ou seja, antes de agora eu estou no futuro, mas digo agora e já estou no passado. Percebem? O presente é um instante”. Diante disso, perguntamos: que dimensão do tempo pertence às redes virtuais? Quando podemos afirmar que uma imagem, uma notícia, um movimento é passado, presente ou futuro?

Por mais que o tempo *chronos* esteja inscrito como dimensão de datas, períodos e fatos tidos como sequenciais, essa realidade coexiste com forças mais intensas, que trazem outros sentidos para o tempo. Qual o tempo do *site* de busca? Certamente ele não é linear... Qual o tempo de uma notícia postada no início da primeira década deste século, a qual é acessada e atualizada hoje por um usuário da rede? É passado? É presente? É futuro? Sim e não; a ressonância maior está na noção de tempo, uno, porém, múltiplo e de variações infinitas.

No início da década de 1990, Peter Pál Pelbart (1993) já alertava sobre como a informática romperia com a noção tradicional de tempo. Com o advento das redes de conectividade, modos outros de concebê-lo e experienciá-lo se inscrevem com mais força.

Mas talvez a informática seja ainda mais exemplar para pensar o que está em jogo neste ideal de abolição do tempo. Seu anseio é a informação total, a memória absoluta que pudesse não só prever um acontecimento, mas reagir a ele, antecipando-se a seu advento, neutralizando-o. É evidente: o que já é conhecido de antemão não pode ser experimentado como acontecimento. O futuro aí está completamente determinado. A tal ponto que, no limite, o que vem depois do ponto de vista de uma cronologia linear já vem antes, antes mesmo do presente, do ponto de vista tecnológico. O futuro antecede o próprio presente, na medida em que está estocado na memória do computador. O futuro está presente e já não se apresenta como um desconhecido, uma abertura. Todas as companhias de seguro, as garantias, as previsões são modos de prevenir-se contra o devir, contra o advir (PELBART, 1993, p. 33).

Motores de busca, atualização de perfis com hábitos, crenças e preferências alimentam audiência para as campanhas publicitárias... O capitalismo alimenta a indústria de captura dos nossos dados, e, por mais contraditório que pareça, a ele engendrado, o liberalismo é o que tem garantido um pouco de privacidade, criando obstáculos ao totalitarismo nesse mercado. Os algoritmos preditivos são

exemplos de como a publicidade não apenas se alimenta dos dados capturados dos usuários em rede, como também se dispõe a “prever o futuro”.

As redes sociais, em sua maioria, não permitem que um usuário identifique sua etnia do mesmo modo que cita sua idade ou gênero; tentam adivinhá-la para fins de publicidade para anunciantes. Neste caso, a síntese das informações é alcançada pelo conjunto de dados voluntariamente fornecidos pelo usuário da rede. Tiram-se conclusões sobre o perfil, por exemplo, a partir do gostar de *hip hop* combinado com a frequência a determinada escola ou com a participação em algum movimento de defesa de direitos humanos. A associação das informações é feita com forte peso comercial...

Ainda sobre os motores de busca, qual seria o critério utilizado para listar o conteúdo? Por ordem cronológica ou por associação com o interesse do usuário? Assim, a análise preditiva descobre padrões ocultos nos dados não acessíveis ao especialista humano. Trata-se, então, do resultado de Matemática aplicada a dados. A análise preditiva não é nova. A meteorologia é um exemplo de como mapear dados e identificar padrões de entrada e saída que fazem parte do nosso cotidiano, utilizando-se de função matemática que trata uma massa de dados e prevê o que irá acontecer. Como definir, nesses movimentos de forças, em que dimensão o tempo atua?

Esses fragmentos de teoria disparam, nesta escrita, problematizações que se inscrevem, sobretudo, nas discursividades produzidas nas redes de conversações nos fóruns, os quais reverberam enunciações que reafirmam a força do tempo na formação docente. As falas tecidas nas redes de conversas produzidas na “Atividade EAD e a Matemática” reverberam a força com que a noção de tempo habita os discursos de cursistas, tutore(a)s e professore(a)s.

É importante ter em mente que o termo EAD se refere a um conjunto de princípios que coloca o estudante no comando da relação espaço-temporal em que ocorrerão as aprendizagens. A aprendizagem ocorrerá no local e no tempo de cada pessoa. Perceba que você está no controle da aprendizagem e cabe a você realizá-las da melhor forma possível. Você deve solicitar ajuda ao seu colega, formador e/ou professor quando encontrar alguma dificuldade. Caso você perceba que os programas de estudo não estão atendendo às suas demandas individuais, tente otimizar seu tempo. Verifique se está utilizando um espaço adequado às suas necessidades (CURSISTA 4, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

As conversas trazem múltiplas possibilidades de problematizações, mas a principal força que emerge nos discursos se refere à questão do tempo: o tempo para a elaboração das tarefas; o tempo atual, que garante o curso superior, o qual, em outro tempo, não foi possível; o tempo de deslocamento e o tempo dos encontros e das interações, enfim, o tempo como primordial na aprendizagem em EAD, um tema recorrente nas conversas, por vezes, soando até como uma imitação nas enunciações.

Notadamente, o tempo que reverbera nessas enunciações se refere ao tempo *khrónos* ou *chronos*, dimensão do tempo que age nos agenciamentos territoriais da formação docente, se consideramos as falas dos cursistas.

Khrónos significa o tempo enquanto número do movimento segundo o antes e o depois. O que já passou é o passado, o porvir é o futuro, a soma de todos os movimentos é tempo, é *khrónos*. Movimentos que passaram e movimentos que ainda virão (KOHAN, 2018, p. 300).

Parafraseando Kohan (2018), a formação docente a distância é isto: é tempo cronológico. Em um projeto de curso, como organizamos o tempo no AVA? A partir de semestres, de semanas, planejamos, fazemos “crono-gramas”. As enunciações produzidas pelo(a)s cursistas sobre formação docente na modalidade a distância entram em relação com as linhas de forças que, por vezes, endurecem o campo de formação, sendo o tempo concebido no viés *Chronos* o único modo de experienciá-lo.

[...] Sabemos que cursos nessa modalidade nos trazem muita comodidade e flexibilidade de horário para estarmos estudando em nossa casa. Mas temos que ser muito disciplinados para executarmos as nossas tarefas no tempo certo. Talvez, esse seja o grande desafio... (CURSISTA 17, FÓRUM EAD E A MATEMÁTICA).

[...] [a EAD] é uma grande oportunidade de aprendizado para aquelas pessoas que não teriam chance de fazer um curso qualquer devido seu tempo para estudos (CURSISTA 13, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Podemos dizer que o processo EAD encurtam a distância entre aqueles que querem melhorar sua formação, mas não possuem condições favoráveis a isso, além de aproximar as pessoas com os mesmos objetivos, fazendo com que a educação seja beneficiada em um todo, com profissionais mais preparados e qualificados (CURSISTA 20, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Mesmo que os enunciados contenham a recorrência do discurso sobre o tempo, essa repetição, reiteramos, se difere. Além de tratar sobre a importância do tempo para o cumprimento das tarefas, de sua ausência para concluí-las, o(a)s cursistas fazem menção ao tempo de estudos e ao tempo de realização do curso de especialização como oportunidade que se efetiva neste tempo. Essa problematização nos move a pensar sobre a dimensão do tempo *kairós*, que se inscreve e qualifica o tempo *Chronos*. Kohan (2018, p. 301) entende *kairós* como “[...] um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece: a experiência do momento oportuno”.

A noção de temporalidade observada na enunciação a seguir parece compor com o tempo *Chronos*, pois se afirma na noção de estudo individual e na perspectiva do tempo de formação, de conclusão do curso, no esforço e no mérito, capturas do movimento capitalístico, conforme já problematizado neste capítulo.

Estudar matemática na modalidade à distância requer do estudante um momento reservado para estudo, seja ele um futuro bacharel ou professor, pois, por ser uma disciplina da área de Exatas, está sempre cercada por cálculos e pesquisas. Exige um raciocínio matemático para desenvolver um “fazer matemático” de qualidade. A relação matemática x EAD é uma prova real de que o mundo virtual e o real estão mais próximos do que se pode imaginar e as tecnologias modernas são capazes de contribuir para uma educação cada vez melhor (CURSISTA 26, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

É a primeira experiência que vou ter na modalidade EAD. Sei que a modalidade exige um esforço maior, por ser a distância, e sei que vou ter que me organizar para que dê conta de estudos, trabalho e diversas atividades do nosso dia a dia, gerenciando meu próprio estudo e horários, mas acredito que seja uma experiência boa e proveitosa (CURSISTA 32, ATIVIDADE EAD E A MATEMÁTICA).

Nesses moldes, podemos afirmar que os programas de formação docente são *espaçostempos*, meios, territórios em que o poder produz saber: esses espaços permitem construir conhecimentos sobre o(a)s cursistas, como se já soubéssemos quem são ele(a)s, do que necessitam e o que desejam. Nessa perspectiva, a observação da prática desses programas mostra que “o tempo do acontecimento, o tempo da invenção, o tempo da criação de possíveis, deve ser delimitado e fechado por prazos e procedimentos rigorosamente estabelecidos” (LAZZARATO, 2016, p. 70). As enunciações tecidas na rede de conversa do fórum “O que é EAD?” compõem com o que estamos problematizando.

No mundo globalizado em que vivemos, é necessário um novo modo de aprender e ensinar. Devemos estar conectados ao desenvolvimento tecnológico. Esta modalidade de ensino nos permite otimizar o tempo a nosso favor, já que controlamos nossos horários de acordo com nossas necessidades diárias, atingindo um público que não dispõe de tempo para estar em uma sala de aula tradicional e também contribuindo significativamente com os que estão inseridos em interiores, que não dispõem de um ensino com qualidade. É uma modalidade que une o coletivo para a construção de conhecimento. Desta maneira, os cursos de EaD democratizam o ensino nos mais diversos lugares (CURSISTA 16, FÓRUM O QUE É EAD?).

A educação a distancia vem ganhando seu espaço a cada ano que se passa, tornando-se um meio de aprendizagem procurado por muitos devido a flexibilidade de estarem fazendo suas tarefas de estudos dentro de sua rotina diária. Comparando como o ensino presencial, o aluno aprende através de estarem fisicamente dentro de uma sala de aula, onde, muitas das vezes, se vêem preso a horários onde desenvolvem seus conteúdos (CURSISTA 18, FÓRUM O QUE É EAD?).

Com o surgimento da EAD, eu pude dar continuidade nos meus estudos, pois, com a flexibilidade e a tecnologia, posso ter acesso[aos materiais e professores do curso] a qualquer momento ou lugar, me possibilitando conciliar o trabalho e os estudos (CURSISTA 19, FÓRUM O QUE É EAD?).

E espero gostar muito desta experiência e ter várias outras sempre que possível (CURSISTA 20, FÓRUM O QUE É EAD?).

Cursista 20, tenho certeza de que vai gostar. E a partir desta muitas outras virão (CURSISTA 6, FÓRUM O QUE É EAD?).

Com o tempo reduzido que temos, a EAD proporciona uma flexibilidade que consegue atender nossa demanda com uma educação de qualidade. Você vai gostar (CURSISTA 58, FÓRUM O QUE É EAD?).

O bom é esta flexibilidade... Espero gostar muito da EAD (CURSISTA 20, FÓRUM O QUE É EAD?).

A EAD, com certeza, veio para viabilizar e oportunizar[o estudo] aqueles que não tinham condições de estar em uma sala de aula todos os dias (CURSISTA 19, FÓRUM O QUE É EAD?).

Confesso que o que mais me afetou no curso foi a forma tão correta e[o] quanto fui cobrada para realizar todas das tarefas. Nunca imaginei que uma instituição fosse tão exigente assim! Mais, de maneira proveitosa, isso só colaborou comigo para que fizesse tudo muito certo. Para finalizar, quero colocar também aqui a minha maior alegria, que foi quando apresentei meu artigo, construído letra por letra na escola onde leciono Matemática a 3 anos, uma escola que adota os princípios da pedagogia da alternância. Não poderia deixar de falar quanto nossa educação do campo é importante e que nossos alunos também tem opinião formada pelo futuro que eles querem seguir (CURSISTA 3, EM E-MAIL À PESQUISADORA).

Observamos que, para o tempo *chronos*, existe um tempo *aion*, um tempo imensurável em sua intensidade, que contrasta com o controle do tempo e atravessa o tempo *kairos* como momento adequado e oportuno. Sendo assim, acreditamos que o tempo *aion* tenha estado presente ao longo do período de pesquisa, pela relação intensiva com os movimentos de aprendizagem, não sendo possível, entretanto, registrá-los ou quantificá-los. Ele coexiste com os movimentos de tempo *chronos* e *kairos*, inscrevendo um tempo de experiência e de intensidade que escapa aos modos lineares, sequenciais e prescritivos. Na formação docente a distância, o tempo *aion* se engendra às múltiplas formas de experiência da docência.

A vivência da Cursista B ecoa os tempos da escola, da docência afetada pelas linhas de forças que compõem com a alegria de ser professora e de um experimentar a aprendizagem com crianças em que o tempo do acontecimento (*aion*) ressoa com outros possíveis da docência por vir. Traz a noção de aprendizagem de conteúdos curriculares atrelada à importância dos encontros com os colegas para a dinâmica da busca por novos conhecimentos. Os encontros com modos, condições de vida e de acesso ao curso também são apresentados como afetos que compuseram o percurso de sua formação. A alegria pela escrita do artigo sobre o trabalho com as crianças na pedagogia da alternância foi algo destacado por ela em diferentes momentos das redes de conversa analisadas no âmbito deste estudo (nas webconferências, por *e-mail*, no encontro presencial), surgindo, portanto, como um afeto potente.

Tal como na experiência dos pássaros nos fios em que o tempo e a duração foram interpretados pelo produtor da peça musical, no entanto, outros tempos e durações são possíveis na composição, requerendo outras experiências, fundições, criações que deslizam, que escapam.

A mágica que tem é que as notas são estas. Eu estou interpretando o tempo e a duração delas... Eu fiz até uma brincadeira no vídeo[em] que coloquei que o arranjo e a orquestração foram minhas, mas que a música era dos pássaros. As pessoas acham tudo muito legal... Realmente, eu não inventei esta música. Então, tem uma brincadeira aí que emociona as pessoas (AGNELLI, 2010b, acesso em 16 abr. 2019).

Nos fluxos formativos da docência na modalidade a distância, as conversas tecidas nas redes de conversação fazem emergir, de forma insistente, questões relativas ao tempo cronológico, e não só; mesmo que a captura e o engessamento do tempo *chronos* deva ser considerada, o tempo que desliza e escapa também atua como o ritornelo cósmico: move-se na criação, no novo.

É curioso como a música não elimina o ritornelo medíocre ou mau, ou o mau uso do ritornelo, mas, ao contrário, arrasta-o ou serve-se dele como de um trampolim. "Ah vousdirais-jemaman...", "Elleavait une jambe de bois...", "Frère Jacques...". Ritornelo de infância ou de pássaro, canto folclórico, canção de beber, valsa de Viena, sinetas de vaca, a música serve-se de tudo e arrasta tudo. Não que uma música de criança, de pássaro ou de folclore se reduza à fórmula associativa e fechada de que falávamos há pouco. Conviria, antes, mostrar como um músico precisa de um primeiro tipo de ritornelo, ritornelo territorial ou de agenciamento, para transformá-lo de dentro, desterritorializá-lo, e produzir enfim um ritornelo do segundo tipo, como meta final da música, ritornelo cósmico de uma máquina de sons (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 148).

As imagens que compõem o início deste capítulo reverberam o tempo vivido no Sarau, uma experiência-acontecimento em que a arte atua como disparadora na composição dos afetos, agenciando dança, poesia, histórias, pessoas, territórios, resistências polifônicas... Ainda hoje, ao acessarmos materiais referentes ao evento via redes sociais, somos afetados por diferentes sensações e, como que suspensos no tempo *chronos*, experienciamos o novo, a criação dos possíveis nos bons encontros produzidos na formação docente a distância.

9 Compendo com a noção de *fluxoformação*



Fonte: disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/407012885070126503/?lp=true>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Dentre os modos de pensar a formação docente, encontramos em Gonçalves, Garcia e Rodrigues (2017, p. 2) um esboço de diálogo entre pesquisas que apostam na rede de conversa como possibilidade de articulação dos campos do currículo, da formação docente e do cotidiano, “[...] entendendo essa articulação e a própria ideia de conversa como forças mobilizadoras para pensar processos, práticas e temáticas com as pesquisas nesses campos”. Isso implica também escolhas políticas e epistemológicas que se inscrevem por meio de outras negociações, interlocuções, sobretudo na articulação com as escolas públicas e universidades.

Em nosso caso, interessa-nos a ideia das conversas como forças mobilizadoras para pensar processos “[...] como instrumento de ampliação e consolidação das redes de saberes docentes e de produção de práticas mais coletivas e solidárias de conhecimentos” (GONÇALVES; GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 3). Tais autores sublinham a relevância da “conversa” entre as pesquisas e, ao mesmo tempo, tomam emprestado conceitos que emergem com outros estudiosos e

tangenciam o movimento de valorização da conversa. De Nilda Alves, por exemplo, sublinham a criação de *espaçostempos* de conversa para ampliar as possibilidades de pensar e estabelecer vínculos e afetos que nos auxiliem a viver a profissão professor(a); em Carlos Skliar, ressaltam a importância da escuta como coabitação de sentidos múltiplos; de Boaventura Souza Santos, destacam a conversa como possibilidade de horizontalizar saberes, sujeitos e perspectivas.

Parafraseando os autores: apostamos na *conversaformação* que propõe um movimento de interlocuções crescentes, que seguirá rumos imprevistos, desafiando-nos, como professore(a)s, a pensar a educação no cotidiano das escolas e nas agências formadoras da contemporaneidade (GONÇALVES; GARCIA; RODRIGUES, 2017). Com aposta na rede de conversações e compondo com a formação contínua de professores em interface com a recriação de saberes e fazeres da escola como uma comunidade compartilhada, Carvalho (2006, p. 282) esclarece que

essa formação é concebida, entre outras, por meio das categorias de inteligência coletiva e trabalho imaterial, como elementos articuladores de práticas educativas que, ao resgatarem, no cotidiano da escola, o compartilhar de experiências, reinventam as relações escola-comunidade.

Em capítulo anterior, problematizamos sobre as forças capitalísticas que insistem em capturar os coletivos e suas dimensões, como a inteligência coletiva e o trabalho imaterial, concebido “[...] como formas e forças de trabalho que criam produtos imateriais, tais como: saber, informação, comunicação, relações ou, ainda, reações emocionais” (NEGRI apud CARVALHO, 2006, p. 283). A formação docente na modalidade a distância, portanto, inscreve-se no trabalho imaterial.

Nessa perspectiva, tanto a noção de trabalho imaterial como a noção de inteligência coletiva compõem com a concepção das redes de conversações, pois se referem à “[...] potência de ação coletiva dos grupos, dependendo [...] fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo-se em relação e, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos (CARVALHO, 2006, p. 283).

Como descrito no início deste trabalho, utilizamos alguns conceitos criados e/ou deslocados por Deleuze (1968, 1978, 1992, 2009, 2018) e Deleuze Guattari (1997), os quais nos ajudam a pensar a formação docente a distância como espaço de criação e aprendizagens agenciadas pelo afeto. Comentamos também que os conceitos escolhidos convergiam para a noção das redes de conversações (CARVALHO, 2009). A partir disso, entendemos que, além das noções de trabalho imaterial e inteligência coletiva, os conceitos de ritornelo, de noções comuns e de afetos-afecções compõem com o movimento de redes de conversações na formação de professores em ambientes virtuais.

O conceito de ritornelo ajudou-nos a pensar a força da criação no contexto da formação docente. Como ritornelos que nunca retornam da mesma maneira, as falas que compuseram as redes de conversa se inscrevem em diferentes modos. Os enunciados discursivos apresentados a seguir são parte da rede de conversa virtual tecida por professore(a)s em formação na “Especialização em Matemática na Prática”, especificamente, para debater o ensino da Geometria, as práticas do ensino relativas a esse conhecimento e os desafios que as rondam. Tendo como disparador um texto, os cursistas, em sua maioria, docentes atuantes na rede pública de ensino, teceram as conversas na busca de possíveis para essas práticas.

[...] Um dos fatores que contribui para o abandono do ensino da Geometria é que os professores e os discentes de Licenciatura Matemática não possuem conhecimentos de conceitos básicos de Geometria, acarretando um baixo desempenho na resolução de problemas que envolviam conceitos geométricos. As universidades priorizam a parte da álgebra e [disciplinas] pedagógicas, focadas apenas no modo que os futuros professores devem ensinar a matemática, acreditando que os alunos já ingressam no programa sabendo os conteúdos básicos da Matemática (CURSISTA 1, FÓRUM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA).

Outro aspecto que tem influenciado de maneira insatisfatória o ensino de conceitos é o uso exagerado ou quase exclusivo do livro texto, que, muitas vezes, não propõe articulações entre a Geometria e outros ramos do conhecimento, como a Geografia, a Astronomia, as Artes, a Arquitetura etc. O que se percebe é que o professor tem destinado pouco tempo do período letivo ao ensino da Geometria (MORACO, 2006). Um outro fator que contribui para o esquecimento do ensino da Geometria é a falta de tempo e a ordem [em] que esse conteúdo é apresentado nos livros didáticos. Geralmente, essa parte do conteúdo fica por último e, como os conteúdos algébricos são extensos, os professores não tem tempo e acabam só ensinando o básico da

Geometria (CURSISTA 2, FÓRUM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA).

Muito boas considerações, Cursista 2! Realmente, a formação de professores de Matemática ainda pecam muito nesse aspecto. A teorização excessiva, a atenção maior dada à álgebra deixa falhas no ensino de metodologias de ensino voltadas à aulas práticas. É importante que nós, enquanto professores, saibamos da importância dessa disciplina e, a partir disso, criarmos maneiras, métodos de transmitir esse conhecimento, podendo aproveitar também o que o alunos traz de conhecimento (CURSISTA 3, FÓRUM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA).

[...] Temos diversos fatores, mas eu acho o que mais contribui é a falta de conhecimento, ou seja, [a falta] do olhar geométrico do professor. A maioria dos professores gastam muito tempo ensinando a álgebra e outros assuntos. Juntando com a falta do olhar geométrico, deixa o ensino da geometria para as últimas semanas do último trimestre, que não dá para ensinar quase nada aos alunos... todos os conteúdo de geometria. Uma das possibilidades mais fascinantes do ensino de Geometria consiste em levar o aluno a perceber e valorizar sua presença em elementos da natureza e em criações do homem. Isso pode ocorrer por meio de atividades em que ele possa explorar formas como as de flores, elementos marinhos, casa de abelha, teia de aranha ou formas em obras de arte, esculturas, pinturas, arquitetura, ou, ainda, em desenhos feitos em tecidos, vasos, papéis decorativos, mosaicos, pisos etc. As atividades geométricas podem contribuir também para o desenvolvimento de procedimentos de estimativa visual, seja de comprimentos, ângulos ou outras propriedades métricas das figuras, sem usar instrumentos de desenho ou de medida. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio de trabalhos com dobraduras, recortes, espelhos, empilhamentos ou pela modelagem de formas em argila ou massa. Construir maquetes e descrever o que nelas está sendo representado é também uma atividade muito importante, especialmente no sentido de dar ao professor uma visão do domínio geométrico de seus alunos. O uso de alguns softwares disponíveis também é uma forma de levar o aluno a raciocinar geometricamente (CURSISTA 6, FÓRUM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA).

Olá, Cursista 6! Além da questão que levantou sobre a geometria ser deixada para as últimas semanas e, conseqüentemente, não trabalhada, penso que, mesmo quando trabalhada, ainda está muito longe de ser da forma mais adequada. Pesquisas recentes mostram que houve um progresso no ensino de geometria, mas ainda há muito o que fazer. É comum encontramos aulas de geometria com foco em nomenclaturas e decoreba de fórmulas, pulando, assim, etapas importantes do processo de construção do pensamento geométrico (CURSISTA 8, FÓRUM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA).

A falta de conhecimento básico no ensino da geometria nas escolas está diretamente ligada à formação acadêmica dos docentes, que saem das universidades sem conhecimento necessário. Esse fator agrava ainda mais quando o professor se depara com um cronograma extenso, obrigando ao cumprimentos da metas exigidas pelo governo, levando muitos dos docentes a passarem por cima desse conteúdo. Acredito que, por menor que seja o conhecimento do docente voltado para um conteúdo, sempre é possível buscar o aperfeiçoamento. Na educação,

buscar aprimorar a técnica para ensinar é o que transforma o aprendizado do aluno (CURSISTA 7, FÓRUM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA).

A geometria é um ramo da matemática que analisa as formas planas e espaciais com as suas características. Ela está alheia ou quase alheia [no sentido de ser pouco explorada] na sala de aula devido ao despreparo de alguns professores para ensinar tal disciplina, por falta de materiais didáticos [e] pedagógicos. E, quando é ensinada, torna-se de difícil compreensão e até mesmo sem significado para aprender, contribuindo assim para [reduzir] o interesse do aluno. [...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (CURSISTA 8, FÓRUM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA).

Os estudos têm nos mostrado que há abandono no ensino da geometria, que há dificuldades tanto por parte dos alunos como também dos professores nos conceitos básicos da Geometria Plana e Geometria Espacial. Veja o que diz no relato de conhecimento geométrico por Nasser (1992). [...] Esta matéria passou a ser esquecida pelos professores, devido [ao fato de] as escolas decidirem sobre as disciplinas e conteúdos a serem aplicados na sala de aula. Na verdade, essa negligência traz consequências aos estudantes, pois os alunos completa o ensino médio sem [nem] mesmo saber reconhecer as figuras geométricas. Diante dessa situação, é necessário resgatar a qualidade do ensino da Geometria, ressaltando a necessidade de se cultivar e desenvolver o pensamento lógico e percepção geométrica, pois são essenciais aos problemas matemáticos desenvolvidos geometricamente (CURSISTA 9, FÓRUM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA).

Re: Penso, colega Cursista 9, que seu comentário procede. Mas não podemos esquecer que seria muito necessário termos a oportunidade de usar a interdisciplinaridade dos conteúdos ministrados. Isto pode ser um gancho para que possamos chamar a atenção dos alunos e provocá-los, para que tenham interesse nos conteúdos de matemática. Acontece que, infelizmente, cada um [referindo-se aos professores] se preocupa apenas com o seu conteúdo, não vendo o grande potencial que teria se fizesse uma parceria [uns com os outros] dentro de alguns temas, usando a interdisciplinaridade (CURSISTA 10, FÓRUM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA).

Re: Pois é, Cursista 10, com suas constatações, baseadas nos estudos propostos, vejo que a nossa responsabilidade só aumenta, uma vez que, mais do que nunca, estamos inseridos nesse contexto e passamos a fazer parte desse seleto grupo responsável pela disseminação desses conteúdos. Mostrar e fazer ver aos alunos a importância da geometria no cotidiano tende a despertar neles o interesse em aprender de verdade essa disciplina (CURSISTA 11, FÓRUM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA).

Sobretudo, tais enunciações ressaltam que: professore(a)s, assim como alunos, também não sabem geometria; a formação de docentes de Matemática no ensino superior ignora isso e situa seu foco mais no “como”, ou seja, nos métodos de ensinar, logo, os cursistas estão sublinhando que os docentes, entre os quais eles se incluem, estariam ensinando conteúdos que eles não sabem; há uma corrida do(a) professor(a) para dar conta de fazer tudo e chegar ao fim do livro com tempo de ensinar Geometria; há uma dificuldade do(a) professor(a) para conectar os conhecimentos geométricos com o mundo da vida, o mundo acessível ao estudante, bem como de buscar formação para melhorar sua atuação no ensino da Geometria; houve quem sugerisse que isso seria culpa da remuneração insatisfatória. Engendrada a esses discursos, uma cursista alerta para o fato de que, na Educação Básica, ocorre um uso exagerado do livro didático, sem articulação com outras áreas, destacando que a Geometria não está sendo conectadas a outros ramos do conhecimento. Os docentes identificam, ainda, o que é mais grave: tudo isso traz prejuízos para a aprendizagem dos estudantes, alimentando um ciclo de deficiência em relação a um conhecimento.

Sem a pretensão de analisar os discursos enunciados na rede de conversação, reconhecemos os efeitos da arte de problematizar as questões que despotencializam as práticas de ensino de Geometria na Educação Básica e também na própria formação docente. Reconhecemos que, ao tecer essas redes, a busca de possíveis na ampliação das aprendizagens da Geometria, seja pelo docente em formação no curso, seja pelo estudante da Educação Básica, é efeito potente nos percursos formativos.

Esse fluxo de enunciações composto por falas de professores que moram em regiões distintas do Espírito Santo reverbera questionamentos frente aos currículos de formação docente em nível superior e problematiza, também, a prática de cada cursista. O próprio curso de “Especialização Matemática na Prática” emerge nessa busca de possíveis que se inscrevem em forças que compõem aprendizagens significativas. O enunciado a seguir, composto na mesma rede de conversa sobre o ensino da Geometria, reverbera isso:

Re: Concordo com vc, Cursista 10... Que privilégio, poder ter a oportunidade de buscar novos conhecimentos, estratégias, buscando

sempre nos capacitar para que não sejamos apenas meros professores, mas, sim, [...], buscando a melhoria do ensino da matemática, para que os alunos acabem com este paradigma de que aprender matemática é "coisa pra doido"! (CURSISTA 11, FÓRUM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA).

Nessas problematizações, reconhecemos a força do encontro como possibilidade de gerar fluxos, movimentos de aprendizagens, que, nas redes de conversa, se efetivam, sobretudo, quando se consideram as diferentes dimensões que permeiam a formação docente, seja na formação continuada, seja na formação inicial.

A partir de Santos, Gonçalves, Garcia e Rodrigues (2017) sublinham a relevância das redes de conversa para a horizontalização dos saberes e conhecimentos, como modo de questionar aqueles considerados hegemônicos. Em uma das redes de conversas tecidas no fórum, emergiu uma enunciação que compreende a formação na modalidade a distância como abertura para o ensino democrático e de qualidade na formação docente.

As TIC's são recursos tecnológicos, utilizadas nas formas integradas para favorecer mais na educação, permitindo um trabalho satisfatório com diferentes linguagens, proporcionando a aprendizagem. Tic's é um avanço na educação a distância, dando possibilidades aos alunos a se relacionar, trocar informações e experiências com mais flexibilidades com o lugar e hora de estudo (CURSISTA 4, FÓRUM O QUE É EAD?).

[...] A tecnologia da informação e conhecimento favorece para a geração [atual] um *boom* de informação que ultrapassa fronteiras e com grande contribuição da internet faz com que o aprendizado torna-se sem limite e sem fim [...], proporcionando a busca constante do conhecimento. Não vivenciamos somente uma economia globalizada, mas também a educação encontra-se neste nível, pois o que [se] estuda em uma cidade pode ser acompanhado através da tecnologia em tempo real por outro país. Enfim, as pessoas têm que saber utilizar esta preciosidade em favor de um mundo melhor, pois, se queremos um mundo justo e igualitário, temos que ser conectados [e] colaborativos, aonde não se acumula cultura só para si, mas [se] partilha na sociedade em que estás [...]. À medida que passamos o que sabemos, temos espaço livre na nossa memória para novas informações e desafios (CURSISTA 10, FÓRUM O QUE É EAD?).

Nessa rede de conversa, percebemos a coexistência de forças que concebem a formação como mais atrelada à cognição e também discursos que apontam para a ampliação dessa noção, como possibilidade de aprendizagem em um viés mais coletivo, em que as tecnologias se inserem como possíveis nesse processo. Com

essa perspectiva, lembramos que, em um dos movimentos de pesquisa a partir de encontros e conversas sobre a formação de professores em processos de articulação entre a universidade e as escolas de Educação Básica, Dias (2012, p. 23) propõe “[...] discutir as possíveis relações entre a formação inventiva de professores, as políticas de cognição, a pesquisa, o conselho escolar, a biopolítica, os modos de gestão e as estratégias de formação”. Tratando a formação inventiva como “possibilidade de deslocamento”, a autora assume a formação docente como espaço de aprendizagens para além da aquisição de habilidades e competências. Aposta em uma formação docente que engendre as aprendizagens, à procura de “[...] ressonâncias na composição entre educação, filosofia da diferença, políticas de cognição e arte” (p. 26).

Além disso, a autora alerta para a impossibilidade de tratar da formação docente sem que esta esteja atrelada aos problemas da aprendizagem, da cognição e da construção do conhecimento. A partir disso, propõe deslocamentos que forjem modos outros de conceber a docência em seus percursos formativos, “[...] buscando encontrar o que faz diferença, seus abalos, suas surpresas, suas rupturas, tensionando o pensamento hegemônico que padroniza a formação docente” (DIAS, 2002, p. 25).

Ao problematizar o conceito de cognição e seu amplo campo de abordagens teóricas, Dias (2012, p. 26) questiona o cognitivismo computacional (teoria da informação), que pressupõe a cognição como processamento de informação, no qual “[...] o sistema cognitivo recebe *inputs*, realiza seu procedimento por regras lógicas e os transforma em *outputs*”. Ainda segundo a autora, essa perspectiva, no âmbito educacional, enuncia a noção de competência, transferindo a formação docente para outra noção, a de empreendedorismo educacional, em conexão com as forças capitalísticas. Em consonância com sua visão, consideramos que:

o problema de conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um ethos. Pensando desta maneira, identificar a cognição ao modelo do processamento da informação, como faz o cognitivismo computacional, ou aproximá-la de um processo de invenção de si e do mundo não constitui apenas uma divergência teórica, mas também uma distinção ética, estética e política (DIAS, 2012, p. 29).

Assim, as problematizações apresentadas nos parágrafos a seguir sobre o conceito de *fluxoformação* dialogam com o conceito de formação inventiva proposto por Dias (2002, 2012), sobretudo, por considerarem o princípio ético-estético-político em que o “fazer com” se afirma pela experiência compartilhada entre professores formadores e professores em formação (cursistas).

A partir das composições observadas no âmbito do curso “Especialização Matemática na Prática” e dos conceitos de ritornelo, noções comuns (inteligência coletiva e trabalho imaterial, bem comum) afetos-afecções, formação inventiva e, sobretudo, com a noção de rede de conversações de Carvalho (2009), emerge o conceito de *fluxoformação*, que **busca articular a perspectiva das redes de conversações ampliadas para as redes de conectividades virtuais como produtoras de encontros, conversas, afetos/afecções de alegria e conhecimento.**

Em um exercício de descrição sintética, *fluxoformação*, tal como propomos, consiste em um movimento de problematizar e criar possíveis. Os enunciados destacados ao longo deste capítulo mostram que os professores em formação vivenciam redes molares. Entretanto, quando reconhecem que não têm conhecimento o bastante sobre uma disciplina que se espera que eles possam ensinar e que eles estão diante não apenas deste desafio, como também do que se cria na relação entre o tempo de aula que cabe no ano letivo e o teor do livro didático ou, ainda, da carência de conexão estabelecida entre essas disciplinas e as demais, bem como da pouca ciência que as próprias instituições formadoras têm a respeito desses aspectos, o que interessa são os efeitos que essa rede de conversa produz, a produção de sentidos que ela viabiliza.

Expandindo, o *fluxoformação* não é linear, é fluxo porque se dá na intensidade de um ambiente que não tem tempo definido, pois, reiterando, mesmo que o *chat* seja síncrono, reverbera em outros sentidos. É, ainda, intensidade, é linha; não é etapa, não é apenas acesso emissor-receptor. Além disso, é importante considerarmos o fato de que, concomitantemente às redes de conversa nos AVA's de formação docente, emergem, também, as redes não formais, as quais

orbitam no periférico, mas compondo e afetando os percursos docentes com efeitos que vão potencializar a formação docente.

A noção de *fluxoformação* leva em consideração as territorialidades, as desterritorialidades e também as reterritorialidades. Como dito, com Deleuze (1968, p. 92), consideramos que nenhum fluxo, nenhum devir-molecular escapa de uma formação molar sem que componentes molares os acompanhem, formando passagens ou referências perceptíveis para processos imperceptíveis.

Os enunciados a seguir reconhecem as críticas postas à modalidade a distância e o viés prescritivo e de cumprimento das tarefas engendrados à EAD... E destacam a gestão do tempo como sendo a intensidade de forças que garantiria a qualidade do ensino em matemática, sublinhando, ainda, a relevância das redes de conectividade para a aprendizagem, para o encontro.

[...] Por ser a distância [referindo-se ao curso], eu sei que vou ter que me organizar para que dê conta de estudos, trabalho e diversas atividades do nosso dia a dia, gerenciando meu próprio estudo e horários [...] (CURSISTA 20, FÓRUM O QUE É EAD?).

Enganam-se quem venha pensar que por ser a distância não precisa de dedicação, ou seja, [que é] fácil. Precisa de disciplina e dedicação. [...] com um clique apenas conseguimos acessar, visualizar aulas com professores a quilômetros de distância, nem por isso deixamos de interagir. O físico não existe, porém, o conhecimento tá ali, ao nosso alcance. A interação no ambiente virtual de aprendizagem ocorre a todo o momento [...] (CURSISTA 18, FÓRUM O QUE É EAD?).

Com certeza, Cursista 18! [...] agora, estou fazendo a especialização a distância e com certeza preciso me dedicar! Um abraço (CURSISTA 19, FÓRUM O QUE É EAD?).

[...] algo parece certo: a EAD via rede tende para um fato irreversível e, portanto, é preciso enfrentar os desafios e experimentá-la. [...] Começar refletindo sobre as práticas pedagógicas, conhecendo as experiências prévias dos protagonistas da educação, seus saberes, expectativas, interesses e atributos percebidos nesta modalidade de educação, pode ser a chave para alcançar êxitos na inovação que se deseja implantar (CURSISTA 20, FÓRUM O QUE É EAD?).

As redes de conectividade são citadas nas enunciações como espaço de interação. No conceito de *fluxoformação*, reconhecemos que, muito embora o ambiente virtual de aprendizagem seja um espaço com recursos (digitais) que possibilitam a conversa e interação, o encontro acontecerá se os afetos/afecções

se inscreverem nesse movimento: muito mais importantes do que resultados ou mensurações, são os efeitos que dele emergem.

Desde os capítulos anteriores, problematizamos que as noções comuns, produzidas pelos bons encontros, agenciados pelos afetos/afecções, se inscrevem como outros possíveis na formação docente a distância. A condição de formar noções comuns e delas deduzir afecções se articula com a concepção de que só produzimos paixões alegres (conveniência de corpos) a partir de bons encontros, noção com a qual as enunciações a seguir, produzidas pelas redes virtuais, parecem compor.

A EAD é a modalidade educacional onde o ato de ensinar e aprender é dado em momentos e lugares diferentes, tornando o encontro possível [no nosso caso] quinzenalmente e diariamente via meios de comunicação. Mesmo estando separados [professor e alunos], a tecnologia atual nos favorece, facilitando nossa aproximação nos estudos. TIC's [...] são tecnologias usadas para compartilhar, reunir e distribuir informações, conteúdos diversificados sejam eles para curiosidades ou de fato para o ensino aprendizagem. [...] Que a EAD e a TIC's sejam parceiras e inovações constantes a cada dia! (CURSISTA 20, FÓRUM O QUE É EAD?).

Logo, o esforço para compor o conceito de *fluxoformação* se articula com a força das redes de conversação virtuais, compreendidas como espaço profícuo para a aprendizagem pelo afeto e com o conceito de formação inventiva (DIAS, 2002, 2012). Consideramos que apostar na criação desses espaços é reafirmar a relevância do coletivo na produção de conhecimentos relativos à docência e suas múltiplas implicações. Essa perspectiva se aproxima das considerações de Carvalho (2006, p. 282), para quem,

numa rede de conversações, insere-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade. O deslocamento do diálogo ou do silêncio para a multiplicidade se refere ao discurso ao lado do discurso, ou seja, não necessariamente contra ou a favor.

As redes de conversações na formação docente são abertura, expansão (CARVALHO, 2006), atuando como um poeta “[...] que solta as populações moleculares na esperança que elas semeiem ou mesmo engendrem o povo por vir”; agem, portanto, na contramão do assassino, “[...] que bombardeia o povo

existente, com populações moleculares que não param de tornar a fechar todos os agenciamentos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 143).

Transpondo para a EAD, quando mantidas, apenas as prescrições limitadas (dia de entrega da tarefa, por quantas linhas ou páginas uma resposta deve se estender, quantas mensagens devem ser postadas no fórum etc.) “assassinam”, capturam os movimentos de criação; por outro lado, pensar outros possíveis, como o professor que viu no trabalho de conclusão de curso da aluna a possibilidade de expansão e adequação para o envio a um evento científico ou periódico enfatiza o agenciamento da coletividade, fazendo emergir poesia.

No âmbito da “Especialização em Matemática na Prática”, podemos assistir à evidência da “poesia” em outras situações que o prescrito não pode acolher: quando um estudante começa a faltar, as regras institucionais ressalvam que o motivo deve fazer parte de uma lista, para que, então, elas sejam “perdoadas”. Na EAD, a crença reforçada na ideia de que o estudante deve ser autônomo pode fazer com que as decisões sobre esses casos fiquem ainda mais rigorosas. Não foi esta, entretanto, a condução do Coordenador A da UAB-Ufes, que, na tentativa de evitar a evasão, passou a realizar a busca ativa dos estudantes, conversando com um cursista que estava vivenciando uma crise de dependência alcoólica. A partir do contato feito, como narrado, o mesmo coordenador, tempos depois, veio a saber que esse estudante havia retomado e prosseguido no curso de Filosofia.

A “poesia” também é desvelada quando a universidade entende que mudanças de cidade em função de tratamento de um familiar adoecido é motivo justo e suficiente para também transferir os estudantes de polo e, quando o tratamento cessar, permitir que eles voltem ao polo de origem. Também vemos a poesia quando cursistas da especialização sob análise sem vínculo com a educação criam agenciamentos coletivos com seus pares que atuam na área para viabilizar a realização do trabalho nas salas de aula, bem como no entusiasmo frente aos efeitos causados pela aplicação de um jogo.

É esse sentido que nos afeta a composição do conceito de *fluxoformação*, que aposta na expansividade sem medida, ou além da medida, que insiste em redes de trabalho cognitivo e linguístico, e não só... Que busca, com a mesma força,

uma rede de trabalho afetivo – “redes de produção de afetos, isto é, a própria produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida e de produção de subjetividade” (CARVALHO, 2006, p. 283), sendo a subjetividade, tal como os processos de subjetivação, concebida tanto no sentido de submissão a outros, por meio de controle e dependência, como também por movimentos de resistência, como modos de reexistir.

As “paixões humanas”, entretanto, encontram-se apartadas da noção moderna de ciência, a qual, a partir de Latour, Lopes (2008, p. 2) problematiza, argumentando em favor de uma perspectiva em que

a subjetividade deixa de ser considerada uma interferência a ser exorcizada no fazer científico. As ciências (a passos lentos, mas contínuos) passam a ser compreendidas como construções coletivas e históricas que se estruturariam – tanto em suas elaborações conceituais quanto práticas – a partir da própria produção social dos envolvidos.

Essa problematização contribuiu para movermos o pensamento no que se refere aos processos de subjetivação produzidos nas redes de conversação on-line, nas quais o conceito de *fluxoformação* se engendra. O enunciado a seguir foi produzido em um dos encontros promovidos no âmbito da pesquisa, realizado em um dos polos que visitamos. Vinculada a outro curso da UAB-Ufes, e não à “Especialização Matemática na Prática”, a cursista tomou conhecimento do encontro por meio da divulgação feita pela coordenação do polo e, ali estando, fez uma participação e se prontificou a registrar seu relato por escrito, enviado à pesquisadora por e-mail e destacado a seguir.

Relato de uma experiência transformadora

[...] Quando iniciei [o curso a distância], pensei: “Um curso EAD! Será que me dará condições de obter um título com qualidade e capacitação?” Confesso, que, vindo de uma educação pautada em moldes tradicionais, tive resistência em compreender a profundidade do que se avizinhava... Logo quando iniciamos, tivemos alguns momentos de desafio... Me lembro do meu grupo, onde cada um era de uma área diversa, que se encontrou de modo tímido no polo, onde trocamos cumprimentos e telefones para as futuras tarefas. Mal sabíamos a maratona de busca e aprofundamento que teríamos adiante... Em seguida, começamos a estudar e a plataforma esteve sempre ativa, viva, cheia de conhecimento e nos intrigando com questionamentos muito pungentes, porém adormecidos... E, entre nós, a amizade crescia, bem como a troca de conhecimentos, já que nossa formação era tão diversa... [...] Aprendemos, além dos conteúdos, que podemos ser muito presentes, mesmo distantes. Que podemos fazer sólidas amizades [que perduram até hoje], mesmo com poucos encontros presenciais... Sobretudo,

percebemos que podemos fazer o tempo se multiplicar, fazer os dias e noites mais longos, esticar os minutos, fazer acontecer... E que a ética e a colaboração devem perpetrar também os meios virtuais. Também pudemos nos manifestar, sugerir maior e melhor comunicação, conteúdo de melhor formatação e, assim, pudemos ser co-criadores do processo de ensino-aprendizagem, seguindo as premissas de que o aluno não é um sujeito passivo, mas uma peça viva deste lindo e infindável processo... E, finalmente, a gratidão. Um véu se descortinou, e pudemos ver muitos dos nossos limites superados, muitas noites sem dormir recompensadas e a alegria de concluir um processo... Alcançamos o título... E muito mais. Estamos mais maduros, mais preparados, mais professores e entusiastas da educação [...]. Acreditamos que é possível, sim, fazer um país e um mundo diferente. E que a educação é a pedra angular para esta transformação... (CURSISTA 2, ENCONTRO NO POLO A).

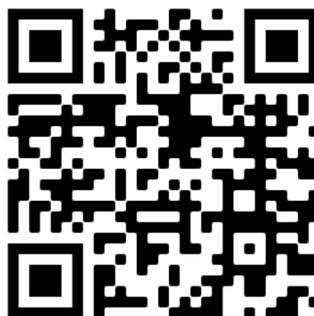
Eis um modo potente da composição da noção de *fluxoformação* em que apostamos. Quando a cursista enuncia que a plataforma estava “[...] ativa, viva, cheia de conhecimentos e nos intrigando com questionamentos pungentes”, certamente ela não estava se referindo apenas às ferramentas disponíveis para interação. Ao defender que “[...] a ética e a colaboração devem perpetrar também os meios virtuais [...]”, ela põe sua ênfase no encontro de pessoas, máquinas e redes de conectividade em processos de subjetivação, encontro esse que preconiza não apenas o viés racional, mas a amizade, os agenciamentos coletivos, às compartilhadas em meio às formações diversas. Nessa via, temos a ética e os encontros, bons encontros, sendo coengendrados nos meios virtuais de formação docente.

Essa ética de colaboração também nos lança a seguir trilhas que forçam a pensar nos entremeios das formas. Com Ferraz (2018, p. 104), compreendemos que

Não são poucos os compositores que naufragam na tentativa de tornar a forma clara e deixam de lado ação mais desafiadora de tornar sensível uma força específica que sonoramente ainda não é sensível. A forma não é o objeto da composição, ela é apenas a moldura [...]

As linhas que, em meio às formas produzem inventividade, pulsam em experiências como a de professore(a)s que, durante a pandemia de Covid-19, compuseram, no coletivo, com as crianças, uma música, em que todas as pessoas envolvidas na produção estavam distantes fisicamente. A composição pode ser assistida pela leitura do *QR code* a seguir, estando disponibilizada na rede social *YouTube*⁴⁸.

48 O vídeo também pode ser visto no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=Ufd2G1lfhQ4>.



Fonte: vídeo produzido coletivamente por professora(e)s e crianças da rede municipal de ensino de Vitória (ES) durante a pandemia de Covid-19.

A peça musical audiovisual foi enviada para o(a)s professore(a)s de música e também para toda a rede de ensino do município de Vitória (ES), com idas e vindas de postagens e acessos, como em um ritornelo... em que o que retorna é a potência.

REFERÊNCIAS

AGNELLI, J. A música influencia o filme que influencia a música... **Com Ciência**, mar. 2010a. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=54&id=686>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

AGNELLI, J. **Foto de pássaros no fio publicada pelo 'Estado' vira música**. Entrevista concedida a V. França pelo fotógrafo do Estadão. 2 set. 2009a. Disponível em: <<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,foto-de-passaros-no-fio-publicada-no-estado-vira-musica,428209>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

AGNELLI, J. **Publicitário faz parceria musical com passarinhos**. Entrevista concedida pelo publicitário a S. Gorgulho, 17 nov. 2010b. Disponível em: <http://www.folhadomeio.com.br/fma_nova/noticia.php?id=2943>. Acesso em: 16 abr. 2019.

AGNELLI, J. **Reclame**: Birds on the Wires de Jarbas Agnelli da AD Studio. Entrevista concedida pelo publicitário ao programa de TV Reclame, 2009b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=16US8Z447LE>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

AGNELLI, J. **Um novo olhar para o samba carioca**. Entrevista concedida pelo publicitário ao canal da Revista Meio & Mensagem. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dtrGkH_F62Y&feature=emb_logo>. Acesso em: 16 abr. 2019.

ALOISE, F. A. **Um sistema de recomendação para professores e coordenadores de curso utilizando predição de reprovação na modalidade de educação a distância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

ALMEIDA, G. R.; LIGNELLI, C. No marulhar das glossolalias em Artaud. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 71-93, jan./abr. 2016.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DPA, 2001. p.13-38.

AMADOR, F.; FONSECA, T. M. G. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa: considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arquivos brasileiros de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 30-37, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100004>. Acesso em: 5 abr. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR:** Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2015. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impreso.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

BARBOSA, E. Espaço-tempo e poder-saber. Uma nova epistémé? (Foucault e Bachelard). **Tempo Social**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 111-120, out. 1995.

BAUDRILLARD, J. **The mirror of production**. St. Louis: Telos Press, 1975.

BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1973.

BERTINI, F. de L. **O tutor virtual como formador:** a matemática no curso de Pedagogia a distância da Ufscar. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BITENCOURT, S. **Através do ecrã:** EAD para formar professores de História no Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

BOM-TEMPO, J. S. Imagens em performance: vazamentos urbanos na educação por afetos. In: LEMOS, F. C. S. L. et al. (Orgs.). **Criações transversais em Gilles Deleuze:** artes, saberes e política. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998a.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998b**. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007b**. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em: <https://uab.ufsc.br/files/2008/07/portaria_normativa_n2_de_10_de_janeiro_de_2007_-_regugamentacao_ead.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRUM, J. M. **Agora sim...** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <nermoreira@gmail.com> em 19 nov. 2019.

BRUM, J. M. **História e política das práticas discursivas sobre a metodologia e o conhecimento matemático dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2010. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_5_JAQUELINE%20MAGALH%C3ES%20BRUM20131011-150802.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CAMARGO, S. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. **Pensamento Plural**, Pelotas, v. 9, n. 37, jul./dez. 2011.

CARVALHO, J. M. Espinosa: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, T.; AMORIM, A. C. (Orgs.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: FE/Unicamp, 2012. p. 120-140. (GT Currículo)

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Brasília: CNPq, 2009.

CARVALHO, J. M. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011.

CARVALHO, J. M. Redes de conversações com um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano Escolar. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

CARVALHO, J. M.; HOLZMEISTER, A. P. P. Potência das redes de conversações no cotidiano escolar: entre formas, forças e modos de constituição. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 161-170, jul./dez. 2013

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. A dimensão política da alegria e a alegria como uma dimensão do político. **Cadernos de pesquisa**, n. 45, p. 82-93, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/19024/12923>>. Acesso em: 4 set. 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CLASTA, N. C. R. A. dos S. **A tecnologia no âmbito da Universidade Aberta do Brasil: um estudo a partir da percepção dos alunos do curso de Pedagogia/UAB/UNIR**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

DAMASCENO, F. M. **In-forma-ação: sentidos da EAD em implicação na ação docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DELBONI, T. M. Z. G. F. Movimentos de corpos de alunos (as) que vibram na criação do conhecimento como o mais potente dos afetos. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Alii, 2012. v. 1, p. 49-61.

DA ROS, Ariana. **Arquivos** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <nermoreira@gmail.com> em 17 dez. 2019.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida... **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 10-18, 2002a. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079/19291>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G. **Cursos sobre Spinoza**. 1978. Disponível em: <<http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Cursos%20Gilles%20Deleuze%20sobre%20Spinoza%203%20Edicao%2010Mai2019.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2019.

DELEUZE, G. **Cursos sobre Spinoza**. Fortaleza: Eduece, 2009.

- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. 1968. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Espinosa-e-o-Problema-da-Express%C3%A3o1.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2019.
- DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução do GT Deleuze – 12. São Paulo: Editora 34, 2009. (Coleção Trans)
- DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002b.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997. (Coleção Trans)
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995. (Coleção Trans)
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. v. 3. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. (Coleção Trans)
- DIAS, R. de O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamento. In: DIAS, R. de O. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-60.
- DIAS, R. **Deslocamento na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiências e políticas cognitivas. Rio de Janeiro, Lamparina, 2011.
- ESPINOSA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FANTINEL, C. da P. **Autorregulação da aprendizagem na formação de um educador matemático, na modalidade a distância**: uma proposta de atualização curricular. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- FARIA, D. C. de. **Desafios e possibilidades da docência na EAD em Arraias e Gurupi da UFT/UAB2006-2016**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.
- FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, p. 1-17, ago. 2012.

FERRAZ, S. Deleuze, música, tempo e forças não sonoras. **Artefilosofia**, n. 9, p. 67-76, out. 2010. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/634/590>>. Acesso em: 25 out. 2018.

FERRAZ, S. **Livro das sonoridades**: notas dispersas sobre composição. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

FERREIRA, M. **Na tessitura de conteúdos e discursos**: o que e como significam projetos pedagógicos de Física a distância. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FONSECA, A. P. A. **Estudo de caso da tutoria virtual da UAB UFSCAR**: análise do processo formativo e atuação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, São Carlos, 2013.

FOUCAULT, M. **Arqueologia das Ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Edições 70, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis.

Anais eletrônicos... Disponível

em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

GONÇALVES, M. G. **A utilização da tecnologia no contexto de volta às aulas**. 2020. Disponível em:

<<https://www.prospectaeducacional.com.br/wp-content/uploads/2020/07/M%C3%A1rcia-Gon%C3%A7alves-A-Utiliza%C3%A7%C3%A3o-da-Tecnologia-no-Contexto-da-Volta-%C3%A0s-Aulas-Presenciais.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

GONÇALVES, R. M.; GARCIA, A.; RODRIGUES, A. Conversas com a formação de professores, práticas e currículos: movimentos nas/das pesquisas. **Teias**, v. 18, n. 50, p. 2-10, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/30517/21650>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

GRISON, E. M. **Representações sociais e a EAD**: um estudo das representações do ensinar e do aprender. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, G. L. dos S. **Autoformação e autovalorização na educação a distância na universidade pública brasileira**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Bem-estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HARDT, M. O trabalho afetivo. **Cadernos de Subjetividade**, n. 11, 2003, p. 143-158. Disponível em: <<http://ken.pucsp.br/cadernossubjetividade/article/view/38773>>. Acesso em: 22 set. 2018.

III SARAU do Polo UAB Vitória: livre-se!!! Disponível em: <<http://polouabvitoria.blogspot.com/>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

KAROLESKY, E. L. M. **Educação superior a distância**: teia e tessitura para uma experimentação pedagógica. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2004.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. de O. **Formação inventiva de professores Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 52-60.

KOHAN, W. O. A escola como experiência. Entrevista do educador a I. R. Dário Júnior e L. F. da Silva. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. São Paulo: N-1, 2017.

LAZZARATO, M. Capitalismo cognitivo e trabalho imaterial. **Carta Capital**, dez. 2016. Entrevista concedida a Eduardo Carvalho. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Capitalismo-cognitivo-e-trabalho-imaterial/12/12131>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 2007.

LOCATELLI, L. E. **Design e educação**: projeto de pedagogia a distância em discussão. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, E. S. A realidade do virtual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 96-112, jun. 2005.

LOPES, E. S. O emocionar de um professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20-3999-int.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

MACHADO, B. J. **As experiências formadoras da docência**: estudo das trajetórias formativas de professoras-cursistas do curso Pead/UFRGS. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MAISSIAT, J. **Interconexão entre a complexidade e o fazer docente**: formação continuada e tecnologias digitais em educação a distância. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARQUES, D. **Entre literatura, cinema e filosofia**: Miguilim das telas. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARTINS, B. T. **As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MED, B. **Teoria da música**. Brasília: MusiMed, 1996.

MILL, D. R. S. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papyrus, 2012.

NOVIKOFF, C.; CAVALCANTI, M. A. de P. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura: Filosofia Educacional**, v. 20, n. 3, p. 88-107, set./dez. 2015.

OLIVEIRA SOBRINHO, J. F. de. **Evasão na educação superior a distância**: estudo de caso no Instituto UFC Virtual. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, F. P. M. de. **O tutor nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil**: características da tutoria e aspectos da profissionalização. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASQUALLI, R. **Trajetórias de saberes**: a formação e prática dos professores do curso de licenciatura a distância em Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

PELBART, P. P. **A nau do tempo-rei**: sete ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PELBART, P. P. Políticas da vida, produção do comum e a vida em jogo. **Sociedade**, v. 24, supl. 1, p. 19-26, 2015.

PEREIRA, A. M. de A. **Uso de recursos educacionais abertos (REA) na educação superior**: sonho ou realidade? Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológicas) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PIMENTEL, F. C. **A experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em Educação Física por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PIMENTEL, F. C. **A experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em Educação Física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PINHEIRO, P. J. M. **Fundamentos de Estética (Questões Estéticas)**. Departamento de Educação Musical, Instituto Villa Lobos, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/pesquisa/pinheiro/fundamentos/leitura/fundamentosRelat.html>>. Acesso em: 6 set. 2018.

PINTO JÚNIOR, W. N. **Álgebra Linear a Distância para licenciandos em Química**: análise de um curso oferecido no modelo UAB. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

PINTO, P. **Foto de pássaros no fio publicada pelo 'Estado' vira música**. Entrevista concedida a V. França pelo fotógrafo do Estadão. 2 set. 2009.

Disponível em: <<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral, foto-de-passaros-no-fio-publicada-no-estado-vira-musica, 428209>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

POLOS. **Secretaria de Educação a Distância da Ufes**. Disponível em: <<http://www.sead.ufes.br/polos>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PURIN, P. C. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a nova Universidade Flexível: a formação do professor suprimido**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

QUEIROZ, A. M. D. **Análise geográfica sobre o espaço virtual de ensino a partir das experiências na educação a distância da Universidade Aberta do Brasil no norte de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

RAMACCIOTTI, B. L. Espinosa e Nietzsche: conhecimento como afeto ou paixão mais potente? **Cadernos Espinosanos**, n. 31, p. 57-80, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/82438>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

REIS, Sandra Regina dos. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

RICIERI, M. **A formação de tutores e sua atuação na educação a distância: a realidade do curso de Tecnologias Assistivas, Projetos e acessibilidades**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, A. A. dos. **A geofilosofia de Deleuze e Guattari**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SANTOS, S. C. dos. **Um retrato de uma licenciatura em Matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SARAIVA, K. A aliança biopolítica educação-trabalho.. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2014.

SIDONI, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. In: **Transinformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-31, jan./abr. 2016.

SILVA, L. N. D. e. **Formação de professores centrada na pesquisa**: a relação teoria e prática. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

TEIXEIRA, R. R. As dimensões da produção do comum e a saúde. **Sociedade**, São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 27-43, 2015.

THE FISH and I conta a história de um homem cego que tenta salvar seu peixe. Fev. 2018. Disponível em: <https://www.aquaa3.com.br/2018/02/curta-metragem-the-fish-and-i.html#.XX_4GShKjIU>. Acesso em: 12 abr. 2019

TOKARNIA, M. Cursos presenciais têm melhor desempenho no Enade. **Agência Brasil**, out. 2018. Disponível em: <agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/cursos-presenciais-tem-o-melhor-desempenho-no-enade>. Acesso em: 14 out. 2018.

TRINDADE, R. **Deleuze**: ritornelo e o jazz. Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2017/03/12/deleuze-ritornelo-e-o-jazz/>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

TRINDADE, R. **Espinosa**: origem e natureza dos afetos. Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2014/07/15/espinosa-origem-e-natureza-dos-afetos/>>. Acesso em: 4 set. 2019.

VITKOWSKI, J. R. **Experimentações do professor na EAD**: formas, ritmos, linhas, rizoma. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

WUNSCH, L. **O sistema da Universidade Aberta do Brasil como política de expansão do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

YONEZAWA, F.; CARDOSO JÚNIOR, H. R. Deleuze e Spinoza e a vigência do corpo-aprendiz: sensibilidade e Educação. IN: BRITO, M. dos R. de; GALLO, S. **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2016. (Coleção Contextos da Ciência)

APÊNDICE A

Pistas para a entrevista com gestores da Coordenação Administrativa e Coordenação Pedagógica da Sead-Ufes:

- O Programa UAB como macropolítica se articula com a meta de expansão da formação docente em nível superior. Relato da trajetória da SEAD neste percurso.
- Coordenadores, professores, tutores e cursistas compõem e percebem as experiências dos encontros na formação a distância?
- A potência do Programa UAB na formação docente em EAD no Espírito Santo.