

FORMAS VIRTUAIS DE DIÁLOGO E A TURMA DA BAGUNÇA

Albio Fabian Melchiorretto

albio.melchiorretto@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6198650989958494>

Dr. Celso Kraemer

Kraemer250@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2624881705300958>

Luís Carlos Rodrigues

rodrigues.ibirama@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2488963790482198>

Rosana Chiste

rosana.psi@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3510623763413387>

RESUMO

Esse é um trabalho construído em diálogo virtual, com pensamento colaborativo entre pessoas que estão, simultaneamente, conversando sobre alguns conceitos relevantes na escola hoje: indisciplina, diálogo, tecnologia e devir-rizoma. A indisciplina é um fato na quase totalidade das escolas públicas nesse momento. As novas formas de tecnologia da comunicação, por meios digitais/virtuais estão nas mãos da garotada antes mesmo de chegarem à escola. A escola moderna construiu sua história na técnica de emitir comunicados aos alunos sobre o conteúdo (o que estudar) e sobre a conduta (obediência). O diálogo é uma necessidade humana fundamental, sonhada pela escola. As novas formas de interação, promovidas pelas "mídias interativas", reposiciona os atores envolvidos nas relações de comunicação. Nesse cenário, a indisciplina nas salas de aula resulta de uma atitude autoritária e anti-dialógica da escola ou ela resulta da falta de educação dos alunos? As "mídias alternativas", eletrônicas, aumentam a indisciplina ou apenas criam um lugar de recolhimento para alunos que cansaram de não ser ouvidos pela escola, que apenas requer sua sujeição disciplinar? O que, no fundo, esses três termos, indisciplina, diálogo, mídias sociais virtuais, têm em comum na sala de aula? Que novos saberes a articulação desse debate pode nos proporcionar, levando-se em conta a noção de devir rizomático de Deleuze? Portanto, o objetivo é discutir a questão da indisciplina na escola e as mídias sociais virtuais, frente à noção de diálogo, pautados no devir rizomático de Deleuze. O método é o ensaio colaborativo entre quatro pesquisadores preocupados com a temática.

Palavras-chave: Devir Rizomático. Indisciplina. Diálogo. Ditadura dos conteúdos.

INTRODUÇÃO

A vida, segundo Bergson (1990), é mudança. Mas há uma tendência dela ser anulada pelas necessidades habituais do presente, que a reduzem à resolução de problemas cotidianos, valorizando a repetição daquilo que se acredita ser o melhor. De acordo com o autor, a vida organiza-se conforme a necessidade do ser vivo de conservar-se, o que faz com que o corpo estabeleça uma relação utilitarista com a vida. A vida segue o caminho do hábito através de lembranças decoradas. “A lembrança da lição, enquanto aprendida de cor, tem todas as características de um hábito” (BERGSON, 1990, p.61).

O hábito e a repetição são valorizados por dispositivos de poder, como a disciplina. Conforme Foucault (2012), a disciplina atua na vida do homem moderno, maximizando a utilidade de seus corpos, numa relação diretamente proporcional, entre o que faz o seu corpo mais útil e o que faz o seu corpo mais dócil. Para o autor, a escola é constituída historicamente como uma tecnologia, dentre outras, contemporâneas suas, que possibilitam exercício do poder. Varela e Alvarez (1992) entendem a escola como uma invenção que produz o homem disciplinado. Dessa forma, pode-se compreender a escola como sendo constituída por uma tecnologia disciplinar que intensifica o que é habitual para as pessoas.

Os dispositivos de poder, segundo Deleuze e Guattari (1995b), são construções que tornam possível que a vida siga um caminho estabelecido de antemão. Na escola, constroem uma educação que se reduz ao que os autores chamam de palavra de ordem: significados que servem apenas para obedecer e fazer obedecer ao invés de fazer comunicação. Dessa forma pode-se pensar numa escola cuja tecnologia sonega o diálogo.

Acontece que, atualmente, novas tecnologias, que estão nas mãos da garotada, possibilitam formas virtuais de diálogo, nas quais, as possibilidades abrem-se de maneira indeterminada, desafiando as imposições disciplinares da escola. Logo, parece ser inevitável que haja conflito da escola com o que há de novo na nova maneira de dialogar de seus alunos.

As formas virtuais de diálogo, decorrentes das novas tecnologias, trazem importantes mudanças na maneira de viver das pessoas. Ampliando as possibilidades de diálogo de maneira inimaginável até bem pouco tempo atrás. A garotada encontra nessas novas possibilidades uma maneira livre e, por vezes, indisciplinada, de dialogar. Contra um diálogo pautado na construção de corpos disciplinados na escola, as formas virtuais de diálogo são experimentadas num devir rizomático pelos estudantes.

O devir rizomático pode ser pensado a partir do conceito de rizoma. Surgido na biologia, o rizoma é utilizado por Deleuze e Guattari (1995a) para pensar a filosofia. O rizoma

permite a conexão de qualquer ponto com qualquer outro ponto. Os autores pensam outro conceito, o de árvore, em oposição ao rizoma. A árvore fixa sempre um ponto numa ordem, estabelecendo filiações em torno de um eixo, como se fossem as folhas de um galho, fazendo delimitações no caminho a ser percorrido ao longo do tronco, galhos, folhas, etc. O rizoma não segue um caminho previsível como a árvore. Assim, qualquer linha que se siga nele tende a não permanecer a mesma, não havendo, nem mesmo a possibilidade de se antecipar aquilo que ela possa vir a ser.

O devir acontece sempre numa relação rizomática sem localização precisa, naquilo que Deleuze e Guattari (1995a) chamam de entre as coisas. Assim, as relações tornam-se rizomáticas. O entre as coisas traz uma abertura de possibilidades sem limites, contra possibilidades pré-estabelecidas que sejam copiadas em pontos considerados corretos. Os filósofos valorizam as alianças que podem acontecer no entre as coisas. Com essas alianças, a ordem do que vem depois pode ser quebrada. Elas permitem que, aquilo que necessariamente deveria vir num lugar determinado, venha em outro.

A simbiose que acontece entre heterogêneos na natureza é utilizada por Deleuze e Guattari (1997) como exemplo para explicar melhor o que eles pretendem dizer sobre as relações que resultam em devires:

[...] Na linha ou bloco do devir que une a vespa e a orquídea produz-se como que uma desterritorialização, da vespa enquanto ela se torna uma peça liberada do aparelho de reprodução da orquídea, mas também da orquídea enquanto ela se torna objeto de um orgasmo da própria vespa liberada de sua reprodução. [...]. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p.91).

A subversão que a aliança provoca favorece a construção do novo porque não se submete ao que já está estabelecido pelo hábito ou pelo poder. Logo, sua constituição inusitada escapa ao sentido utilitarista da disciplina escolar. Assim, o devir rizomático das novas tecnologias pode mudar a relação entre estudantes e escola, tornando-a simbiótica e não parasitária. Deixando de submeter, não só os estudantes, mas toda a comunidade escolar, aos mecanismos que tendem a anular suas vidas.

No decurso deste ensaio, pretende-se discutir indisciplina, diálogo e mídias sociais virtuais na escola. Através da colaboração entre quatro pesquisadores preocupados com a temática. Portanto, o objetivo é discutir a questão da indisciplina na escola e as mídias sociais virtuais, frente à noção de diálogo, pautados no devir rizomático de Deleuze.

TURMA DA BAGUNÇA

O que tem movido nossas crianças, adolescentes a se tornarem cada vez mais dispersos, desmotivados, barulhentos? Hoje se fala da tecnologia da comunicação, por meios digitais/virtuais como causa de resultados de indisciplina em sala de aula. Como estimular o prazer de estudar e aprender conhecer para a turma da sala de aula? Perguntas como essa têm sido um dos fatores de preocupação, desmotivação e adoecimento dos educadores. Com a sensação de impotência, frustrados e confusos, sua questão fundamental é como agir em sala de aula. Há muita reclamação honesta de docentes dizendo que, na escola, seus alunos são barulhentos, imaturos, briguentos.

A formação de professores, na década de 70, pautava-se no conceito de domínio da classe. Ele era a prova de fogo. Se os alunos ficavam em silêncio e realizavam tarefas recomendadas na sala de aula, o professor teria domínio de classe; se não fosse desse jeito, houvesse barulho durante a aula e se não obedecessem aos comandos, o estagiário não tinha domínio de classe. “Não ter domínio de classe significava não ter dom para o magistério”. (CORRÊA, 2000. p.59).

A identidade se constrói na vida em grupo. Atualmente a criança é levada à escola bem cedo em sua vida. Muitas crianças com menos de seis meses de idade já “frequentam” o berçário. Sua identidade e subjetividade já iniciam sua formação dentro de um grupo, que não é sua família. Nesses novos agrupamentos as crianças interagem constroem seus referenciais identitários. Mas o que eles dizem ao se comunicar, implícito ou explícito no comportamento, na linguagem? No período da educação infantil a criança faz experimentações, brinca, é ouvida e interage com certa autoria do que diz e faz. Mas quando chega à escola ela é apresentada à ditadura de conteúdo. Nesse novo cenário, a imposição dos conteúdos sobre os professores e estudantes pode ser um dos agravantes na condução de aprendizagem e crescimento da turma. Muitos educadores veem a infância apenas como um período de insuficiência, nos comportamentos e trocas verbais das crianças. Em muitas vezes carecem muito de uma análise específica da linguagem e um olhar mais abrangente sobre as formas de construção e comunicação nas diversas formas de linguagem da criança.

O olhar que instiga a pesquisa a aprofundar mais a análise da cultura escolar inserida naquele contexto – sala de aula – professores – alunos. Ao tratar do olhar Faraco (2009) ao analisar Bakhtin entende que nas ciências naturais um sujeito observa e fala sobre uma coisa muda – saber monológico; nas ciências humanas, ao contrário, há sempre pelo menos dois sujeitos: o que analisa e o analisado – saber dialógico. Nestas ciências, o saber é um conjunto de signos (explícitos ou não), resultados de um sujeito social e

historicamente constituído. Isto é a concepção de linguagem que determina o que e como ensinar. O professor ao passar o conteúdo em sala de aula compreender quem são os receptores.

O pensador Nietzsche (1987) no texto *Sobre a verdade e mentira no sentido extramoral* nos remete a refletir esse sujeito inserido na turma da bagunça quanto fala do conceito dizendo “A desconsideração do individual e efetivo nos dá o conceito, assim como nos dá a forma, enquanto a natureza não conhece formas nem conceito, portanto não conhece espécies, mas somente X, para nós inacessível e indefinível” (NIETZCHE, 1987, p. 56). Segundo este mesmo aspectos encontramos:

Nisso fica o conceito, o rótulo que está inserido no primeiro ano, onde o despreparo do pré-escolar é uma consequência e também é evidente. Aplicada a uma criança, a *disciplina* evoca um duplo processo de saber e poder: apresentar um determinado saber à criança e produzir estratégias para mantê-la nesse saber. De modo que, desde a etimologia até os usos atuais do termo, a disciplina – o saber e o poder – e a infância estão juntas. A pretensão não está em generalizar o processo de aprendizagem, mas aos professores orientações de como agir em relação em sala de aula. Crianças em processo de alfabetização devem estar sendo bem amparadas no sentido da transição do âmbito domiciliar para o âmbito escolar e contexto social (KOHAN, 2005, p. 69).

Outro aspecto a ser considerado no comportamento *indisciplinado* é o brincar. Já antes de verbalizar, a criança fala através do brincar. É brincando que a criança constrói sua subjetividade e estabelece seus laços sociais. O brincar acompanha a humanidade desde sempre, mas aparece para o adulto como uma atividade de difícil compreensão.

As crianças são seres falantes. Esta, que poderia ser tomada como uma afirmação simples e óbvia, não é tão simples assim, quando se leva em conta as formas como são consideradas as crianças. As crianças têm coisas a dizer – e não são poucas coisas – em relação aos seus sofrimentos, às suas descobertas, às suas angústias, aos seus medos, à incompreensibilidade e ao decifrar, então, de um mundo que às vezes é hostil e às vezes aconchegante, mas, sobretudo, é conflitivo e contraditório. Elaborar esse mundo – o impacto sobre a sua subjetividade – só é possível por meio da palavra nas suas diferentes formas: jogar, brincar, dizer. (MEDRANO, 2004, p. 29)

O rótulo está vinculado em aspectos arraigados de cunho comportamental, aonde a crença de que não existiria uma possibilidade de um trabalho para mudanças se faz presente. Ao tratar da disciplina Foucault (2012, p. 132) fala de “corpos dóceis” e diz que sempre existiu o corpo como objeto de aquisição, o corpo preso no domínio, que lhe

impõem limitações, proibições ou obrigações. Para mantê-lo no mesmo nível da mecânica.

Para Passetti (2003 p.156) Durante muito tempo se admitiu o uso da força pelo educador, como componente do ensino escolar com disciplina, da mesma ordem corretivos morais, nos dias de hoje considerado degradantes, era permitidos como técnicas pedagógicas para formar a criança para a vida adulta. O uso acerca dos corretivos, não é do que um reflexo de um período e, assim os graus de tolerância a respeito de seu uso.

Segundo Varela, Alvarez-Uria (1992) Erasmo, Vives, Rabelais, Lutero, Calvino, Melanchthon, Zwinglio, em meio aos protestantes, ao definirem a “infância” no século XVI não tinha uma cronologia precisa, e se contradizem com período infância, puerícia e mocidade, mas também da certeza de quando convém ensinar letras para os pequenos, explanaram mais acordo na aprendizagem da fé e bons costumes.

As particularidades que vão ditar esta etapa da vida são: maleabilidade, onde pode ser modelada; fragilidade (imaturidade), rudeza sendo necessária sua “civilização”, fraqueza de juízo, desenvolver a razão, característica da alma, que diferencia o homem dos animais.

No caso dos moralistas mais radicais, converter a natureza inclinada para o mal, que deve ser endireitada e disciplinada. “A inocência infantil é uma conquista posterior, efeito, em grande medida, da aplicação de toda uma ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens”. (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1992, p. 72). Se a poderosa educação fracassa, pode-se jogar culpa na má índole dos sujeitos.

Na escola da atualidade existe o conflito entre gerações de docentes como uma imposição - divergências de ideias entre docentes ingressos e docente mais antigo. Está implícita em âmbito educacional que disciplina é uma ferramenta usada em horas de desespero quando falta domínio em sala. Então docentes de outrora são “dominantes em sala”. Será? Domínio esse adquirido pelo plano de carreira, ou ao menos deveria ser. Como esperar esse domínio em sala respeitando o tempo do educando? Sobre aspectos sociais atuais é barrado em sua metodologia pela gestão... Manter alunos robotizados sobre um ensino mecânico é mais "bonito" para a instituição. O professor que tenta ampliar seus conceitos dentro de uma visão mais abrangente. Pontos positivos e negativos perante a observação da professora foram relatados como: Ansiosos na fala, e em grande parte das aulas não conseguem ficar parados; dificuldade de ouvir; se sentem inferiores em relação ao colega quando não alcançam o esperado; dinâmica e trabalho é confundido com “hora da bagunça”.

Mostram-se motivados sobre as propostas de mudanças. Almejam grandes conquistas. Percebe-se uma formação de senso crítico, onde nada passa sem ser questionado. Facilidade em demonstrar suas.

Para Vigotski (2010) a possibilidade de oprimir ou reprimir os instintos da criança é remota, quase impossível, uma vez que significa combater de modo a banir a natureza da criança. Caso essa repressão seja concretizada resultaria em depreciar e reprimir a natureza da criança, e privá-la das melhores qualidades. A velha educação, onde o foco era a repressão dos instintos, ressurgiria e veremos pessoas sem vitalidade e inofensivas.

Entretanto,

é preciso substituir uma concepção linear simples, em que o conhecimento formalizado seria revelado progressivamente “receptivo”, “atento”, “disposto” a “escutar”, por uma concepção mais dinâmica onde esses conhecimentos seriam integrados no projeto do sujeito, pois estar atento é ter o projeto de transformar em imagens mentais aquilo que se está percebendo [...]. Desse modo, o que possibilita a compreensão é a passagem da objetividade da realidade para a subjetividade do sujeito (GUEDIN, 2012, p. 25).

Para Guedin (2012) a capacidade de aprendizagem do aprendiz está baseada tecedura de atributos intelectuais e de desenvolvimento afetivo da personalidade motivada e de valores que funcionam configurando o potencial. Ao tratar da competição e afeto em sala de aula Byngton (2003 pg. 86) fala de que a escola é a segunda família, é evidente que os alunos revivem e formam com seus professores e colegas o molde do seu próprio *Self Familiar*. Nisso os professores convivem com referencias vindas dos pais, tios, avós, irmãos e irmãs.

Ao declarar a sala como a sala dos briguentos, barulhentos, se forma um olhar repressor e de exclusão dentro da instituição escola. Uma pesquisa sob vários olhares é um dos objetivos, o da instituição, professor e do aluno, que pode alargar os saberes para depois culminar num objetivo em comum que o é desenvolvimento como um todo, e melhor interação escola, professor e aluno.

De acordo com Guiden (2012) A capacidade de aprendizagem perpassa duas dimensões, a operacional e processual. Estas dimensões são norteados nas experiências e vivencias do sujeito. Isso nos aponta para um processo de regulação e autorregulação da personalidade. Isto inflige a um caráter de um todo no qual se entrelaçam os elementos cognitivos e afetivos. Saberes que já possui.

Enfim, redefinir o lugar que o professor e criança que ocupam na formação de valores que perpassam pelo contexto social. Os autores pesquisados nos orientam para as seguintes investigações; Como se apreende o fala de outrem? Como são interpretadas as palavras do outro na consciência? Que entendimento de mundo se aponta na linguagem? Como a fala desvenda a ideologia do dia a dia?

Cabe o educando saber utilizar essas ferramentas, sem esperar o poder publico, ou o contexto social que estamos inseridos fazerem mudanças significativas. De casa para a escola e contexto social para a formação de adultos com autonomia e consciência crítica.

FORMAS VIRTUAIS DE DIÁLOGO

É inegável o olhar para as tecnologias digitais e perceber como elas estão transformando nossas vidas. A virada do milênio pode ser marcada por mudanças vivencias quando nos referíamos ao uso dessas tecnologias. Vide a forma como utilizávamos telefones celulares na virada do milênio e o que eles tem se transformados com a inserção de sistemas sofisticados e a infinidade de aplicativos e aplicações. Não são mais máquinas de falar apenas. Também a televisão é um bom exemplo, a visualização linear passiva cada vez mais cede espaço para uma nova relação com o vídeo e a mesma lógica de transformação também pode ser vista quando falamos da “internet das coisas”. Como Belloni (2012) aponta, estas são macrotendências para um futuro muito próximo e presente. Então, como fica a escola diante deste contexto? Sibília (2012) alerta que, “enquanto os alunos de hoje vivem fundidos em diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos e isso explique por que eles não se entendem” (SIBÍLIA, 2012, p. 181).

Qual o sentido do uso de tecnologias digitais nos espaços escolares? Uma forma de comunicação ou um mecanismo instrumental neutro para disciplinar corpos dispersos? Tais perguntas são fundamentais para pensarmos que não basta informatizar a escola. Outras ações deveriam estar acompanhadas juntos a informatização, como integrar a tecnologia a um projeto pedagógico realmente inovador, como Sibília (2012) destaca. Tecnologia alinhada a objetivos pedagógicos-didáticos. As tecnologias digitais não podem apenas ser mecanismos para “acalmar” alunos confinados, são formas que estabelecem novos diálogos. Belloni (2012) segue a mesma linha afirmando que é preciso evitar o deslumbramento do uso indiscriminado das tecnologias, para não reduzir a um uso instrumental sustentado em discursos ideológicas alinhados a interesses da indústria do setor.

Diante das novas formas, Sibília (2012) aponta que o uso de ferramentas de *chats*, por exemplo, trazem um comportamento diferente doutras formas de comunicação. “Quando os jovens batem papo nos *chats*, eles não contam coisas uns aos outros, mas permanecem em contato; não se detêm para pensar no que lhes diz, mas vão mandando o que sai” (SIBILIA, 2012, p. 187). Um *chat* segue uma lógica de construção completamente diferente da escritura de uma carta. O que a autora chama a atenção é ao fato que os alunos dialogam como de outrora também fizera, mas com uma dinâmica e com um instrumental complementarmente diferente.

Esta diferença é uma marca do tamanho que as tecnologias digitais tomaram, diante da possibilidade de não apenas fazer uso, mas da vivência intrínseca entre usuários e máquinas. Marcas do nosso tempo. Este tipo de vivência não é barrada nos portões da escolas com leis que proíbem uso ou acesso a celulares, como aqui em Santa Catarina por exemplo, com a Lei Nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008, que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado. Mas na prática existe outra realidade, dentro dos muros da escola a vivência com a tecnologia pode ser uma maneira de dar sentido ao confinamento imposto pela escola, como Sibília (2012) aponta, muitas vezes a sala de aula não corresponde à expectativa escolar ou universitária. Se a escola tem a pretensão de funcionar como um meio de construir ligações fechadas em si mesma, a conexão por meio da vivência com as tecnologias digitais multiplica possibilidade para além de si. Movimentos paradoxais próprios dos tempos hodiernos.

Porém, há um desafio muito grande diante da problematização destas questões. Ao pensar tecnologias digitais e sala de aula inúmeras questões estruturais são importantes. A inserção de tecnologias aos espaços escolares não provocam, a grosso modo, uma discussão de mudança, pois ainda há uma divisão clara entre o espaço da sala de aula e o espaço da tecnologia, como se esses espaços fossem coisas díspares e afastadas. “A estrutura da sala de aula permanece fiel ao esquema tradicional, com a única ressalva de ter incorporado novas ferramentas” (SIBILIA, 2012, p. 189). O uso de um projetor ao invés de um quadro, e do mouse ao lugar do giz não significa mudança pura e simplesmente pelo uso, é uma questão que exige um novo olhar ao espaço que está em constituição. O simples uso de novas tecnologias com técnicas tradicionais continua a ser confinamento. Se aceitarmos o pressuposto que novas tecnologias digitais trazem novos comportamentos, o uso de tais tecnologias dentro da sala de aula devem levar a novos dispositivos também.

Ao falar em novos dispositivos é preciso considerar os novos espaços culturais que são estabelecidos diante dos escolares. Novos saberes são constituídos. “A própria cultura digital vem modificando a relação da juventude com a informação e o conhecimento” (COUTO, 2013, p. 34). O espaço da cibercultura não é o espaço de confinamento e de diálogos hierárquicos arbóreos, mas é o espaço pautado na perspectiva da colaboração

em rede, sem linearidade e centralidade. O conhecimento não é uma transmissão unidirecional, mas há uma imersão entre os envolvidos na construção que se constituem em novos espaços e numa dinâmica de tempo diferente de outrora onde não há mais a figura do 'um para todos' mas sim do 'todos todos'.

O que temos visto, segundo Couto (2013) é que as tecnologias digitais na sala de aula trouxeram um espaço potencialmente interativo. A comunicação 'todos todos' permite novas formas de diálogos, novas possibilidades de interação entre os pares envolvidos. Os usuários são ao mesmo tempo consumidores e produtores de informação formando nodos na rede de conexão, reunidos em torno de interesses comuns. Diante do confinamento uma busca por agrupamento. Não há o confinamento do espaço escolar em si e apenas, mas através da conexão "as redes digitais permitem que estejamos simulcadente em vários espaços, partilhando sentidos" (COUTO, 2013, p. 52). Vários espaços e várias ferramentas. No ciberespaço a comunicação, o diálogo não reduz-se a um espaço rígido e unísono, mas são constituídos em várias possibilidades.

Nestas possibilidades, muitas vezes, os alunos acabam reunindo-se em comunidades virtuais, conforme Martino (2014) aponta. Comunidades que formam nodos de redes constituindo uma "teia de relações pessoais" (MARTINO, 2014, p. 44) de acordo com laços de interesses e troca de informações. Os vínculos são construídos a partir de dispositivos que permitem conectar-se a *world wide web*. Enquanto que a escola está preocupada em confinamento, como Sibilia (2012) aponta, os alunos, buscam no intermeio deste mecanismos novas possibilidades de relações para romper tais possibilidades, porém, Sibilia (2012) também aponta que as relações vivencias com estas novas possibilidades de tecnologias digitais estão formando uma nova subjetividade. Será então, a conexão um novo panóptico?

A independer dos mecanismos de controle que existem, seja entre ou fora dos muros da escola, as possibilidades a partir das conexões trazem aos usuários, e no caso deste estudo, aos alunos uma nova forma de diálogos. Conforme Martino (2014), palavras como novas mídias, interatividade, multimeios, convergência são próximas e características desta época. Então, voltamos a uma questão recorrente neste estudo, como a escola pode pôr-se diante deste cenário?

CONSIDERAÇÕES

As conexões das novas tecnologias com a escola, em toda sua amplitude, não podem ser determinadas de antemão. Junto de interessantes linhas de fuga que, conforme Deleuze e Guattari (1996), poderiam se conectar com outras, fazendo um devir rizomático, as

novas tecnologias podem propiciar linhas de fuga sem conexão, trazendo destruição. Há a necessidade da escola fazer avaliações em cada caso, abrindo assim, sempre, novas possibilidades não programáveis. Mas isso é inaceitável para escola, da maneira como ela funciona atualmente. Porque a escola valoriza somente o que é habitual. O indeterminado subverte a tecnologia disciplinar da escola.

A partir de Foucault (2012), pode-se pensar num jogo, no qual, a disciplina atua de maneira mais ou menos firme sobre os corpos dos alunos, permitindo o uso de novas tecnologias até certo ponto. Assim, entre proibições e permissões, um clima de perigo é instaurado, tornando desacreditado o saber dos estudantes. Desvalorizando o saber dos estudantes, suas singularidades são anuladas, o que impossibilita qualquer diálogo. Embora se aceite, muitas vezes, o diálogo rizomático dentro dos muros da escola, não acontece uma conexão rizomática deste diálogo com a estrutura arborescente da escola. Dessa forma, o diálogo rizomático é apenas tolerado, como algo marginal e perigoso, sem que seja vivenciado de fato nas práticas educacionais.

Noutro sentido, o devir faz parte da vida e a vida segundo Deleuze e Guattari (1996) é desejo, assim, mesmo que a escola sonegue o devir dialógico, este nunca deixará de ser desejado pelos estudantes. O que torna inevitável uma forte tensão entre uma necessidade vital dos estudantes vivenciarem o diálogo e as delimitações impostas pela escola. Porque a maneira como a escola funciona é um obstáculo para a abertura de possibilidades desse diálogo. Desta forma, a falta de ressonância entre a garotada e a escola, no que tange às novas tecnologias, não acontece porque estas sejam muito complexas, ou porque tornem os estudantes mal educados, mas porque, a sonegação do diálogo pela escola, faz com que esta seja insensível ao que os estudantes tenham a dizer.

A garotada faz o uso das novas tecnologias de maneira rizomática para dialogar. Conforme Deleuze e Guattari (1995b), outros fluxos são possíveis, além daqueles que decorrem dos dispositivos de poder. Os filósofos falam num tornar-se gago. Comunicar em variação contínua. Na desterritorialização de uma língua maior. Os estudantes parecem construir outros dispositivos quando se comunicam com as novas tecnologias na escola, e o fazem de maneira rizomática, ainda que essas mesmas tecnologias possam ser usadas de maneira arborescente. Nesse sentido, a maneira como a escola funciona acaba entrando em conflito com a maneira como funcionam as novas tecnologias nas mãos dos estudantes. Não permitindo suas construções. Eliminando o diálogo para que as novas tecnologias possam ser formatadas segundo a maneira arborescente de educar da escola. Muitas vezes, assim, a tecnologia escolar realiza uma cooptação das novidades. Fazendo de conta que existe uma educação inovadora.

Uma escola que afirme um devir dialógico abre-se às singularidades de seus alunos tornando possíveis novas formas de diálogo. As novas tecnologias não são um entrave, mas uma abertura de possibilidades. Ao fazerem uso das novas tecnologias, os alunos não são necessariamente mal educados, mas apenas diferentes daquilo que a escola espera que eles sejam. As novas tecnologias dão à escola a oportunidade de deixar de ser um espaço de confinamento através de novas formas de diálogo que vão além de seus muros. Parece haver um conflito entre duas tendências: uma tendência da escola continuar funcionando de maneira arborescente, fazendo decalques das novas mídias, possibilidades de interatividades, multimeios, etc. Outra tendência, contrária a primeira, na qual, as novas formas de diálogo podem subverter as tecnologias disciplinadoras da escola, fazendo alianças na lógica arborescente da escola, tornando-a rizomática. Apenas a segunda tendência parece colocar em jogo o presente.

A educação pode ser pensada num diálogo pautado no devir rizomático, sem os limites das tecnologias tradicionais que constituem a escola, como a disciplina. O devir, segundo Deleuze e Guattari (1997) ensaia algo que vai se fazendo, sempre novo, privilegiando o que ainda não existe e não aquilo que já se sabe de antemão. Segundo Bergson (1990), a vida acontece numa abertura de possibilidades impossíveis de serem antecipadas. O que faz do atual, necessariamente, algo diferente daquilo que era há pouco. Para Deleuze e Guattari (1997), as condições para devir são dadas pela construção do novo. “Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação.” (ibid, p. 18). Logo, o devir das formas virtuais de diálogo pode ser pensado na educação como uma maneira de se resistir às tecnologias tradicionais, que reduzem a educação ao disciplinamento de corpos confinados nos limites da escola, na medida em que não se reduz ao que já existe. Mas é preciso que outras construções sejam feitas, diferentes das tradicionais.

REFERENCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** 3 Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BERGSON, H. **Matéria e Memória:** Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber:** fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica junguiana. – São Paulo: Religare, 2003.

CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é a escola? *In* PEY, Maria Oly (org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil:** algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Editor Achiamé, 2000.

COUTO Jr. Dilton Ribeiro de. **Cibercultura, juventude e alteridade**: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. V.1 São Paulo: Editora 34, 1995a.

_____. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. V.2. São Paulo: Editora 34, 1995b.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V.4 São Paulo: Editora 34, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 40 Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GUEDIN, Evandro. **Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. Petrópolis: Vozes, 2014.

MEDRANO, Carlos Alberto. **Do Silêncio ao Brincar**: história do presente da saúde pública, da psicanálise e da infância. São Paulo: Vetor, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral**. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

PASSETTI, Edson. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VARELA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6 p.68-96, 1992

VIGOTSKI, Lev Semenovich.1896-1934. **Psicologia Pedagógica**. 3 Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SOBRE O AUTOR/ A AUTORA:

Albio Fabian Melchiorretto

Possui graduação em Filosofia pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE (2006), especialização em Gestão Escolar pelo SENAC Florianópolis (2007); Filosofia pela Universidade

Regional de Blumenau – FURB (2010) e Mídias e Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2012), mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB, atua como Facilitador de Tecnologia Educacional pelo sistema FIESC SENAI unidade Blumenau.

Celso Kraemer

Possui graduação em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque - FEBE (1990), mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (1995) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2008), atua como professor de Filosofia na Graduação e no Mestrado em Educação da FURB, na qual também atua com pesquisa e extensão na formação de professores e com os Temas Transversais.

Luís Carlos Rodrigues

Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2001. Tem experiência na área de Educação Física. Mestrando em educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Atualmente é professor do Instituto Federal Catarinense (IFC).

Rosana Chiste

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Santa Catarina (UDESC), em 2008. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Terapia Comportamental-Cognitiva. Atualmente, mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB).