



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA IONE FEITOSA DOLZANE

**GEOPEDAGOGIA DA IMANÊNCIA DIGITAL
UMA OUTRA AMBIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NO AMAZONAS**

Manaus - AM

2020

MARIA IONE FEITOSA DOLZANE

**GEOPEDAGOGIA DA IMANÊNCIA DIGITAL
UMA OUTRA AMBIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NO AMAZONAS**

Tese apresentada a Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Amazonas - UFAM como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zeina Rebouças Corrêa Thomé

**Manaus- AM
2020**

Ficha Catalográfica elaborada por Suely Oliveira Moraes – CRB 11/365

D665g Dolzane, Maria Ione Feitosa.
Geopedagogia da imanência digital: uma outra ambiência de formação continuada de professores no Amazonas / Maria Ione Feitosa Dolzane. Manaus: UFAM, 2020.

189 p.: il.: 21 cm

Orientadora: Profa. Dra. Zeina Rebouças Corrêa Thomé

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Formação continuada. 2. Tecnologia digital. 3. Ambiente virtual. I. Thomé, Zeina Rebouças Corrêa (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas. III. Título.

CDU 37:018.43(043.2)

MARIA IONE FEITOSA DOLZANE

**GEOPEDAGOGIA DA IMANÊNCIA DIGITAL: UMA OUTRA AMBIÊNCIA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO AMAZONAS**

Tese apresentada a Banca de Defesa do
Programa de Pós-Graduação em Educação -
PPGE da Universidade Federal do Amazonas
- UFAM como requisito parcial para a
obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Zeina Rebouças Correa Thomé – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Beatriz Helena Dal Molin – Membro
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOEST

Prof. Dr. Crediné Silva de Menezes – Membro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FRGS

Prof.^a Dr.^a Luíza Maria Bessa Rebelo – Membro
Faculdade Martha Falcão – MF/PPSP

Prof. Dr. Alberto Nogueira de Castro Junior – Membro
Universidade Federal do Amazonas/ICOMP – UFAM

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito – Suplente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Antônia Silva de Lima – Suplente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Manaus - AM
2020

Dedico esta tese ao autor e consumidor da minha fé,
Cristo o Senhor.

Aos meus pais **Arcanjo** Lopes Feitosa
(in memoriam) e **Adalgiza** de Araújo Feitosa
(guerreira incansável).

Ao meu esposo **Homero** e meus filhos **Ícaro** e **Gabriel**
A toda minha **família**

E àquela que começou tudo isso acendendo a faísca
da minha curiosidade, **Zeina Thomé**
(minha orientadora e **personagem conceitual** de
inventiones nesse plano imanente).

AGRADECIMENTOS

A **Jesus Cristo**, meu salvador.
Ao meu consolador e conselheiro **Espírito Santo**, que
conduziu minhas súplicas ao **Pai Eterno**, dando-me a
certeza de estar nos braços Dele.

Agradeço ao meu esposo **Homero Luis de Souza Dolzane** e
aos meus filhos **Ícaro** e **Gabriel Dolzane** pelo apoio e
compreensão nos momentos de isolamento, por dividirem
a carga dessa responsabilidade comigo e por me apoiarem
incondicionalmente.

Aos meus pais **Adalgiza** e **Arcanjo** por me trazerem a esse
mundo para experimentar a vida.

Aos meus irmãos: **Francisco (+)**, **Olinda**, **Francisca**, **Olívia**,
Júlia, **Maria do Carmo**, **Jorge**, **Maria Assunção** e a todos os
meus sobrinhos.

Aos amados filhos do coração **Flávia**, **Luana** e **Diogo** por
compartilharem suas doces presenças incentivando-me e
apoiando-me.

A minha orientadora, Prof.^a **Dra. Zeina Rebouças Correa Thomé**,
mulher guerreira que tem minha admiração.

À banca examinadora: Prof.^a **Dr.^a Beatriz Helena Dal Molin**;
Prof. Dr. Crediné Silva de Menezes; Prof.^a **Dr.^a Luíza Maria
Bessa Rebelo**; Prof. **Dr. Alberto Nogueira de Castro Junior**;
Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito; Prof.^a **Dr.^a Antônia
Silva de Lima**.

À **Universidade Federal do Amazonas** ambiência de toda
uma vida de formação
À **Faculdade de Educação** por me mostrar as trilhas do
CEFORT-AM.

Aos coordenadores, professores e funcionários do
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFAM.
À **Professora Fabiane Maia Garcia** pelo trabalho em
desenvolvimento.

Aos coordenadores e toda equipe do **CEFORT-AM** pela
acolhida e apoio.

Ao grupo de pesquisa do Laboratório de Ambientes
Hiperfídia de Aprendizagem CEFORT/UFAM
À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior-CAPES
À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do
Amazonas-FAPEAM
Ao Programa de Pós-graduação em Informática PPGI
Aos colegas de trabalho do Centro de Educação a
Distância- CED.

A minha amiga e colega de trabalho docente Aliuandra
Heimbecker.

A todos os colegas de turma.
À Professora Suely Moraes revisora de ABNT e
companheira nos momentos finais dessa trilha. Um encontro
criador de laços de amizade.

A toda Equipe do PNAIC
Às Redes de Ensino Básico de todo o Amazonas.
Aos professores alfabetizadores do Amazonas.
Ao Ícaro Feitosa Dolzane tradutor do abstract.
Ao Engº Mecânico Akio Cavalcante Sakumoto tradutor do
résumé.

Aos intercessores dessa nova ambiência digital imanente
que fizeram diferentes alianças para o surgimento de uma
geopedagogia no espaço da formação continuada

Ao encontro com **Zeina Thomé** pelo agenciamento das
novas tecnologias aplicadas à educação mostrando-me que o
olhar de Deleuze para a construção de uma nova imagem de
um **orientador** é diferente dos demais. Também pudera...
estamos falando aqui de Deleuze, não é? Para ele os mestres
não são aqueles que nos pegam pela mão para mostrar o
caminho, mas são aqueles que nos apresentam o novo de forma
radical, apontando-nos também modos inventivos para
enfrentarmos essa novidade.

Muito obrigada minha orientadora inventiva
O amor é um estado, uma relação de pessoas, de sujeitos.
Mas a paixão é um acontecimento subpessoal que pode durar o
tempo de uma vida.

Gilles Deleuze

O meu muito obrigada!

*Talvez não tenha conseguido fazer o
melhor, mas lutei para que o melhor fosse
feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a
Deus, não sou o que era antes.
Marthin Luther King*

RESUMO

Esta pesquisa resulta da análise das práticas pedagógicas do Centro de Formação Tecnológico CEFORT-AM, a partir de um estudo teórico-empírico realizado em aliança com a Filosofia da Diferença, na perspectiva dos teóricos Gilles Deleuze e Félix Guattari. O estudo apresenta a cartografia do Programa PNAIC-AM, como ressonância de uma experimentação singular no campo da Formação Continuada no Amazonas, concebida como processo de subjetivação a partir do agenciamento das tecnologias de comunicação digital em um movimento de construção de uma Geopedagogia da imanência Digital, constituindo-se em uma outra ambiência de formação continuada. Portanto, as considerações são apresentadas como um movimento em aberto resultante de uma rede de relações que envolveu muitos personagens com base na filosofia da diferença a partir de diferentes movimentos e seus desdobramentos, encontrando na cartografia, coerência representativa, visto que esta também faz parte da trama que fundamenta a concepção de imanência no plano do uso das NTICD como recurso para a gestão e formação continuada de professores do ensino básico no Amazonas.

Palavras-chave: Formação continuada. Tecnologia digital. Ambiente virtual.

ABSTRACT

This research is the results of an analysis from Technology Formation Center – CEFORT-AM practices, starting from a study theoretical – empirical performed with the Difference of Philosophy, in a perspective of bookishs as Gilles Deleuze and Félix Gattari. The study presents the cartography from the program PNAIC – AM, as resonance from an singularxperimentation in the field of Continuing Teacher Training in Amazonas, conceived as a process of subjectivation as of support from digital communication in a motion of construction of a geopedagogy of digital immanence, composing another ambience of continuing training. Therefore, the considerations presented as an open movement resulting from a relation network involved many different characters based on a diference philosophy from many different movements and their respective deployments, finding in a cartography, representative coherence, whereas this one also it's part of the plot that grounds the conception of immanence on the plan of using NTICD as a tool for management of continuing teacher training from basic education.

Key words: Continuing training. Digital technology. Virtual environment.

RÉSUMÉ

Ce travail a été conçu par des analyses pédagogique du Centre de Formation Technologie d'Amazonas CEFORT-AM, à partir d'un 'étude théorique - empirique réalisé avec la philosophie de la différence sur la perspective des théoriciens Gilles Deleuze et Félix Guattari.

Dans cette recherche intitulé géopédagogie de l'immanence digital: une autre ambiance de formation continue de maîtres, notre but est centré sur l'analyse de la cartographie du programme PNAIC-AM. Ce programme est une expérimentation singulier dans le cadre de formation continue de maîtres de l'état d'Amazonas au Brésil, créé avec l'utilisation des Technologies digitales avec l'idée de l'immanence digital. Donc le résultat est présenté comme un mouvement encore en cours, créé par des différentes personnages, en utilisant la cartographie et la philosophie de la différence comme base principal des nouvelles technologies de l'information et communication digital (NTICD) pour la formation continue de maîtres.

Mots Clés: Formation continue. Technologie Digitale. Ambiance virtuelle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Obras de constituição do dispositivo teórico.....	87
Figura 2 -	Cartografia das obras do dispositivo metodológico.....	89
Figura 3 -	Cartografia das obras do dispositivo metodológico.....	92
Figura 4 -	Conexões no espaço do CEFORT-AM.....	96
Figura 5 -	Criada da estrutura do MEC/SEB.....	109
Figura 6 -	Alguns momentos dos encontros.....	111
Figura 7 -	Ambiente da pesquisa <i>online</i>	113
Figura 8 -	Reuniões de concepção e criação no CEFORT-AM.....	114
Figura 9 -	Encontros do Programa PNAIC-AM.....	115
Figura 10 -	Os primeiros agenciamentos.....	116
Figura 11 -	Mapa das pesquisas, agenciamentos, planejamentos e concepção.....	117
Figura 12 -	Plataformas das disciplinas Inteligência Artificial e Educação; Ergonomia cognitiva para Análise Ergonômica de Produto.....	122
Figura 13 -	Mapa de articulação da concepção do ambiente.....	123
Figura 14 -	Cartografia das conexões em movimento.....	125
Figura 15 -	Imagens que foram elaboradas de acordo com os conteúdos e ciberambientes de trabalho.....	128
Figura 16 -	Enunciados gerados.....	133
Figura 17 -	Software original.....	134
Figura 18 -	Tela do PNAIC.....	135
Figura 19 -	Menu de cursos.....	138
Figura 20 -	Entrada principal do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.....	140
Figura 21 -	Espaço principal de entrada da ambiência.....	141
Figura 22 -	Mapa do eu pensante.....	142
Figura 23 -	Esquerda (Laboratório de Hipermídia de Aprendizagem); Direita (Ambiência do PNAIC-AM.....	143
Figura 24 -	Enunciado três	146
Figura 25 -	Espaço de formação e de criação.....	147
Figura 26 -	Espaço para conhecer, testar e criar.....	147
Figura 27 -	Geoespaço do curso sobre o MUDLE e introdução ao curso de formação do PNAIC.....	148
Figura 28 -	MÓDULO 1: 'A criança no ciclo de alfabetização'.....	152
Figura 29 -	MÓDULO 2: As diferentes linguagens no ciclo de alfabetização....	153
Figura 30 -	MÓDULO 3: Integrando saberes: interseção entre Alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.....	154
Figura 31 -	Fórum de debate regional	156
Figura 32 -	Ambiente de cada módulo com os documentos.....	158
Figura 33 -	Ambiência regional no PNAIC-AM.....	160
Figura 34 -	Espaço reservado no curso para construções coletivas.....	162
Figura 35 -	Ambiente inicial do programa: antecipação de conteúdo e recursos.....	164
Figura 36 -	Ambiente de relatório do usuário.....	165
Figura 37 -	Registro do fórum de acolhimento no AVGCA-PNAIC-AM.....	165
Figura 38 -	Criação de tópicos com demanda sobre autorias	168
Figura 39 -	Produção dos jogos digitais: evento de encerramento.....	168
Figura 40 -	Construção do acervo de literatura infantil.....	171
Figura 41 -	Ateliê de mediações da aprendizagem.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização dos textos da pesquisa separado por categorias e autores.....	99
Quadro 2 - Síntese de revisão de literatura sobre PNAIC.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
AVGCA	Ambiente Virtual de Gestão, Criação e Aprendizagem
CEFORT-AM	Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para as Redes Públicas de Ensino do Amazonas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico
CONDEP	Conselho Departamental
DMT	Departamento de Métodos e Técnica
EAD	Ensino a Distância
FACED	Faculdade de Educação
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
LHA	Laboratório Hiperídia de Aprendizagem
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NTICD	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação Digital
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretária de Estado de Educação e Qualidade de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNICAMP	Universidade de Campinas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	23
	PRIMEIRO MOVIMENTO.....	26
1	AMBIÊNCIA DA PESQUISA.....	26
1.2	Disposição da tese.....	27
1.3	Plano metodológico.....	28
1.4	Delineando o problema de pesquisa.....	37
1.5	Problematizando um momento encarnado.....	41
1.6	Do decalque a criação: perspectivas imanentes.....	43
1.7	Topografia da pesquisa ao contexto imanente da tese.....	45
1.8	CEFORT-AM: o lugar da ambiência digital que se instaura.....	49
1.9	As Linhas duras que compõem o PNAIC.....	51
1.10	Linha flexível do PNAIC.....	53
1.11	A linha de fuga do PNAIC como PNAIC-AM.....	55
1.12	Meu encontro com o PNAIC-AM.....	55
	SEGUNDO MOVIMENTO.....	58
2	A FILOSOFIA DA DIFERENÇA EM ESTADO DE ALIANÇA: POR UMA PRÁTICA DO PENSAMENTO CRIADOR.....	58
2.1	Considerações iniciais de um espaço da diferença.....	58
2.2	Pedagogia do conceito: evolução da ideia.....	59
2.3	Da pedagogia do sentido a pedagogia do conceito: construção da ideia.....	67
2.4	Pensar sem imagem numa pedagogia do conceito.....	69
	TERCEIRO MOVIMENTO.....	77
3	EXPERIMENTAÇÃO DO PENSAMENTO NA PRODUÇÃO DE UM SABER SINGULAR.....	77
3.1	Composição singular dos encontros.....	77
3.2	Movimentos de implicação na produção de conhecimento.....	82
3.2.1	Primeiro movimento: fundamentação teórica.....	82
3.2.2	Segundo movimento: problematização.....	84
3.2.3	Terceiro movimento: a análise da prática pedagógica.....	85
3.3	Diferentes fases de bloco-linhas de leituras.....	90
3.4	Arranjos transitórios.....	94
3.5	Experimentações cartográficas.....	95

3.6	Raízes, galhos e árvores em meio ao rizoma.....	98
3.7	Compondo novos territórios para pesquisa.....	102
	QUARTO MOVIMENTO.....	104
4	O QUE É A GEOPEDAGOGIA DA IMANÊNCIA DIGITAL?.....	104
4.1	Compreendendo o percurso do processo de tornar-se o que se é.....	105
4.2	Geoambiência de Gestão cooperativa no território do trabalho vivo.....	106
4.3	As tramas de uma gestão em rizoma.....	108
4.4	Formando encontros para pensar a partir deles.....	110
4.5	O movimento de produzir-se em uma Geoambiência de formação....	113
4.6	Movimentos pedagógicos de coautorias.....	119
4.7	Geoambiência de formação: como movimento de cocriação.....	125
4.8	Movimento de imanência iconográfica do ambiente.....	126
4.9	Geoambiência de experimentação: como criação-produção-coletiva.....	131
4.10	Traçando novos enunciados em uma ambiência de formação.....	132
4.11	Acessibilidade e transparência aos conteúdos.....	136
4.11.1	<i>Design</i> visual.....	137
4.11.2	<i>Design</i> interativo.....	137
4.11.3	Arquitetura pedagógica.....	137
4.12	Organização do curso.....	154
4.13	Circulação do conhecimento na concepção do ambiente PNAIC-AM.....	158
4.14	Contemplando encontros e agenciamentos durante a oferta do curso.....	163
4.15	Direitos de aprendizagem e Questionário <i>online</i>	164
4.16	Jogos e créditos.....	167
4.17	Confabulando um lugar de ambiência digital imanente.....	169
	CONSIDERAÇÕES DE UM MOVIMENTO EM ABERTO.....	173
	REFERÊNCIAS.....	178
	ANEXOS.....	182
	APÊNDICES.....	184

TORNAR-SE O QUE SE É... POR UMA FORMAÇÃO INVENTIVA

Escrever esta tese de doutorado representa trazer para fora movimentos da construção de subjetividades de um plano de imanência onde essa pesquisa foi produzida e os percursos das andanças por vários territórios.

Acompanhar processos de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico no CEFORT-AM com a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação Digital-NTICD na perspectiva da tradição, certamente exigiria aqui, postulados sobre a narrativa e modelos do bem formar. E, ainda, apresentação e evolução das tecnologias e sua aplicação na educação mostrando o atraso tecnológico do professor como prejuízo para a carreira docente.

No entanto, no jogo de confrontos onde se deu esta pesquisa, na busca de construir um plano habitando o território foi que pude ver 'no avesso do plano das formas visíveis' um convite à criação. E, à medida que me relacionava com o território dessa pesquisa, com a Filosofia da diferença e passeava pelos territórios outros agenciados e agenciando-se, foi que pude conviver com determinados personagens conceituais deste plano.

Personagens inventores de uma linguagem própria àquele território, isso ia fazendo sentido já que os **conceitos** utilizados não eram exclusivamente da pedagogia, nem tampouco só da tecnologia, do design de materiais didáticos ou da ergonomia cognitiva, muito menos da inteligência artificial. Os conceitos pareciam esgarçados, distorcidos, modificados, lá mesmo, no território imanente. Outros foram sendo criados, inventados.

Se me deixasse levar pelas linhas duras do próprio programa de doutorado, pelas disciplinas molares cursadas, que foram à maioria, certamente teríamos aqui postulados sobre a narrativa da formação de professores e seus problemas e fracassos, bem como pressupostos teóricos e históricos sobre as tecnologias e sua evolução.

Confesso que tentei manter a razão herdada de toda uma formação tradicional e continuar com o projeto inicial de pesquisa. Porém, na preparação para a qualificação, quanto mais me aproximava da **filosofia da diferença**, mais desacreditava em minha proposta inicial.

Certamente, a tradição imporia que ao escrever sobre formação continuada e tecnologias nos moldes arborescentes, teria que seguir a ordem estabelecida pelos modelos pré-formados, só que neles, não cabe à diferença.

Entretanto, aqui, em processo de cartografia segui as conexões do rizoma e suas heterogeneidades, conectando pontos quaisquer a outros que foram surgindo.

Desse modo, por acidentes geográficos e por tempestades macro e micropolíticas, os acontecimentos forçaram o pensamento coletivo de um programa em direção a experimentação e a invenção de uma outra ambiência de formação, me levando a cartografar também um outro universo de pesquisa.

Então, uma outra ambiência de formação continuada de professores do Ensino Básico no Amazonas, problematizada em um território heterogêneo e encarnado pelas suas multiplicidades, é o que apresento aqui como lugar de experimentação que coloca cursistas, formadores, coordenadores e desenvolvedores em uma prática de

formação-criação-produção, agenciando verdadeiros encontros experimentativos no que é problemático na formação de professores no Amazonas.

Movimento que constituiu e foi se constituindo em uma **Geopedagogia da Imanência Digital**, através de diferentes tipos de encontros nos quais podemos estar propensos em um processo de formação continuada com uso de tecnologias digitais no contexto amazônico.

O que houve foi à construção, através do processo de subjetivação, encarnado no coletivo pensante, de um campo de problematização para viver os problemas que ali iam surgindo e abrindo espaço para pensar os modos como equipes de gestão pedagógica, desenvolvedores de ambientes digitais, professores-formadores e cursistas movimentaram um programa pela contingência dos acontecimentos e dos signos num programa de formação continuada.

Um processo inventivo foi cartografado nas práticas do **Programa PNAIC-AM** através dos afetos, dos jogos de força, das fissuras, dos esgarçamentos, dos cortes, das aberturas no território da formação continuada com uso das novas tecnologias.

Busquei apreender as circunstâncias em que uma experimentação com seu campo problemático pode conceber intercessores para uma aprendizagem inventiva na formação continuada de professores.

A pesquisa foi provocada pelo referencial bibliográfico da **Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari**, bem como, estudiosos da área de educação e tecnologia.

Na experimentação tateante dos conceitos dessa filosofia me joguei à problematização-inventiva de uma pesquisa-tese,

utilizando conceitos-ferramentas, pelo deslocamento de conceitos filosóficos dos autores citados, no sentido de construir o cenário de desenvolvimento da ambiência digital imante emergida do CEFORT-AM, lugar de acolhimento do Programa PNAIC, para pensar uma **Geopedagogia da Imanência Digital** no território de formação continuada de professores no Amazonas.

O texto faz constante conexão com as práticas empíricas realizadas no Centro de Pesquisa e Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas que serão apresentadas ao longo deste trabalho.

Na experimentação empírica e filosófica é possível dizer que a formação continuada do Programa PNAIC-AM foi percorrida por forma anormal, por variação estranha ao ato de formar e que é problemática porque não se apresenta modelar, sendo disparadora de sensações e afetos.

O momento apreendido e aqui encarnado nomeio como formação inventiva. Aquela em que corpo e o pensamento encontram e tecem suas próprias linhas, mobilizados pelos encontros, arranjados em suas próprias composições no ato de formar, se formar, aprender, ensinar, inventar, produzir, criar, recriar. Ainda que no decorrer do processo não se mostrassem harmônicas ou concordantes com o saber instituído, o saber duro, o saber molar.

Devido ao encontro de vozes de humano e não-humano que fizeram parte desta pesquisa é que me coloco nessa escrita, não podendo estar de fora, ser impessoal. Portanto, **peço licença** para utilizar a primeira pessoa do discurso pois este tempo verbal me aproxima mais do processo construtivo e afetivo que esta cartografia imprimiu em mim e na escrita,

aparecendo também como uma linha de fuga que segui sem resistir.

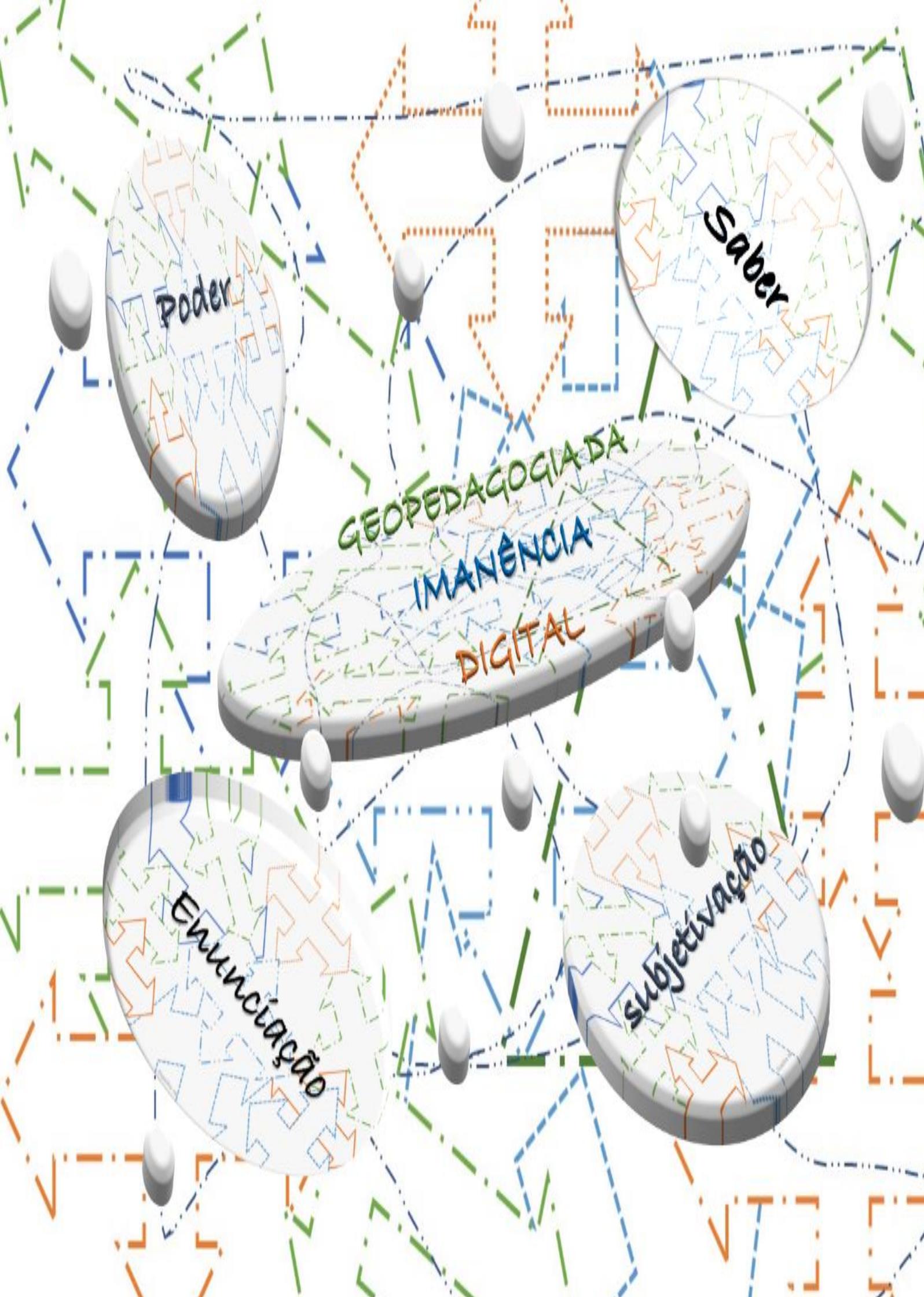
Poder

Saber

GEOPEDAGOGIA DA
IMANÊNCIA
DIGITAL

Emancipação

Subjetivação



INTRODUÇÃO

A ciência se torna cada vez mais ciência dos acontecimentos, em vez de estrutural. Ela traça linhas e percursos, salta, mais do que constrói axiomáticas. O desaparecimento dos esquemas de arborescência em prol de movimentos rizomáticos é um sinal disso. Os cientistas ocupam-se, cada vez mais, com acontecimentos singulares, de natureza incorporal, que se efetuam em corpos, em estados de corpos, agenciamentos totalmente heterogêneos entre eles (daí o apelo a interdisciplinaridade).

Gilles Deleuze

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material - e menos ainda sua parte artificial - das idéias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam.

Pierre Lévy

Eis o contexto onde esta pesquisa se apresenta nos enunciados de Gilles Deleuze e Pierre Lévy. Um ambiente que vai se abrindo nas trilhas marcadas pelos problemas gerados no e com o território onde esse trabalho se constituiu, trazendo para fora os intercessores que atravessam a problematização gerada nele e por ele.

Desse modo o estudo foi perpassado pelas potencialidades das tecnologias de comunicação digital e sua implicação na educação e nos modos de comunicação e organização de conteúdos em plataformas digitais na forma de ambientes virtuais no campo da formação continuada de professores.

Esse contexto dado vem imprimindo uma nova geografia singular às práticas de formação continuada de Professores no Amazonas repercutindo e modificando o trabalho docente, requerendo novos procedimentos subjetivos adequados a essa nova emergência.

Esta tese foi desenvolvida por meio de uma construção conceitual filosófica no contexto pós-estruturalista de uma filosofia contemporânea, traçada num estudo cartográfico requerendo o acompanhamento de processos

pela intervenção.

Realizada no Centro de Formação de Professores-CEFORT-AM vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas-FACED ela se estabelece em torno das dimensões e significações dessas mudanças e de outras cujas consequências tecnológicas, filosóficas e práticas aparecem como possibilidades de serem visualizadas, na e a partir, de redefinições das práticas educativas e dos novos espaços de conhecimento emergidos no contexto do atual avanço científico e tecnológico, principalmente, da tecnologia digital.

Novos espaços do conhecimento neste estudo estão para aqueles que se definem abertos, constantes, em fluxo, não-lineares e que podem se renovar de acordo com o contexto no qual cada personagem de uma subjetivação exerce, não só um espaço singular, como também evolutivo muito diferente da posição linear e estrutural de um pensamento representacional.

Diferente do mundo cartesiano, este espaço abriga a vida, o conhecimento coletivo e cooperativo, os afetos e perceptos¹ que dão possibilidades à invenção, a recomposição do e no mundo.

Esse novo contexto não apresenta apenas as novas tecnologias, traz junto novos pensamentos e pensadores carregando o frescor da crítica àquilo que não funciona mais no contexto atual, dando lugar a uma nova geografia do pensamento e conseqüentemente das práticas pedagógicas.

Gilles Deleuze, Félix Guattari e Pierre Lévy são autores desse contexto que tratam diferentes temas a partir de conceitos como: diferença, repetição, mesmo, virtual, atual, singularidade, sentido, conceito, criação, multiplicidade, pedagogia do conceito, territorialização/desterritorialização/reterritorialização, subjetividade, inteligência coletiva, inteligência artificial, cibercultura, tecnologia da inteligência, o coletivo pensante, dentre muitos outros.

Diferença e repetição são conceitos que Deleuze relaciona propondo ao pensamento fins autônomos para servir melhor a diferença de intensidade. Em parceria com Guattari, Deleuze apresenta a singularidade como individualidade

¹ Na filosofia da diferença ou deleuzoguattariana *perceptos* é um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente. In: Abecedário de Gilles Deleuze. Série de entrevistas com Deleuze.

constituída no processo de construção de subjetividades.

O *conceito* de sentido é trabalhado em todas as suas obras com diferentes nuances, como por exemplo, o sentido das fronteiras como algo a ser transposto. Utilizando sempre uma nova imagem para os conceitos como é o caso do conceito de *acontecimentos* e muitos outros que serão utilizados como conceitos-ferramentas neste estudo.

Deleuze aponta a vida como constante produção de diferenças. Produção essa que deve acontecer pelas vias inventivas que será subjetivada não só nas coisas que envolvem o homem, como também por essas coisas, como o é a tecnologia com seus efeitos.

Também Pierre Levy sociólogo e filósofo traz para esse novo contexto a ideia de popularizar o ciberespaço, lugar de comunicação que surge com a intercomunicação dos computadores. Para isso, propõe o uso das tecnologias, da inteligência e da cibercultura que, para ele, é todo um conjunto de práticas, atitudes, modo de pensamento e valores que vão sendo desenvolvidos nesse ciberespaço a partir do uso de tecnologias.

A intervenção aparece neste cenário como combustível imprescindível, pois para inventar, criar é necessário a intervenção no mundo, nas coisas. Essa intervenção na produção de conhecimento traz o novo consigo superando o outro, requerendo, portanto, mudanças constantes.

Esta pesquisa apresenta-se como um rizoma que pode crescer para todos os lados, dando início a novas trilhas de contribuição para apreensão dos processos filosóficos e cognitivos nas práticas educativas de formação de professores mediadas pelas tecnologias.

Sendo assim, a preocupação no espaço educacional no contexto dado, precisa voltar-se para a concepção de um pensamento cooperativo às inovações sociais, tecnológicas e educacionais no que se refere ao novo comportamento frente ao conhecimento, para o desempenho de práticas de formação que leve em conta o contexto dado e ainda, reconheça e acolha a diferença.

PRIMEIRO MOVIMENTO

1 AMBIÊNCIA DA PESQUISA

Procuramos analisar a existência de um território construído pela subjetivação de práticas coletivas no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a partir de uma filopedagogia deleuzoguattariana, percorrendo os rastros dos termos pedagogia do sentido, pedagogia da percepção e pedagogia do conceito apresentados de modo direto e indireto nas obras de Deleuze (1964, 1966, 1968, 1969, 1983, 1985, 1990, 1995) e em parceria com Guattari (1972, 1975, 1980, 1991),.

No entanto, o início desse traçado partiu do conceito de diferença e repetição seguindo os primeiros rastros de Deleuze e mais à frente de Deleuze em parceria com Guattari e, alguns de seus comentadores, para chegar ao conceito de pedagogia do conceito, uma prática pedagógica de produção de conhecimento pelas vias da subjetivação e criação conceitual.

Como intercessores no campo das tecnologias procurei no pensamento de Levy (1993, 1996, 1998, 1999) e Thomé (2001, 2017) os conceitos contemporâneos sobre as tecnologias da inteligência, inteligência coletiva que priorizam uma dimensão do saber, entendendo que cada agente humano sabe algo. Sendo assim, concebem que o conhecimento não está em algum lugar reservado, mas em cada um, nos moldes de uma inteligência coletiva.

A atualidade enfatiza as NTICD como agentes de diminuição das distâncias geográficas, causando a desterritorialização do conhecimento e de concepções, onde as inteligências coletivas podem construir um novo espaço de conhecimento, um espaço do saber. E a cibercultura pode ser esse lugar de subjetivação. Como questiona Thomé (2001, p. 22) tudo isso “[...] é fato: há um grande número de tecnologias e de informações, mas será que elas são pertinentes e aplicáveis a todos os contextos”?

1.2 Disposição da tese

O tema da pesquisa foi desenvolvido em quatro movimentos que mapeiam, mas não esgotam o estudo cartográfico. O primeiro movimento traz a introdução onde apresento os pontos específicos referentes às inovações tecnológicas no contexto social e, conseqüentemente, na educação onde a informação, a comunicação e o conhecimento têm, agora, um novo lugar nos processos de formação continuada de professores do ensino básico. Apresento ainda o mapa metodológico pontuando a problematização da pesquisa.

No segundo movimento apresento a ambiência filosófica da diferença onde essa pesquisa foi cotejada. Aqui procurei analisar a partir dos rastros dos termos pedagogia do sentido, pedagogia da percepção e pedagogia do conceito apresentados de modo direto e indireto nas obras de Gilles Deleuze (1964, 1966, 1968, 1969, 1983, 1985, 1990, 1995) e em parceria com Félix Guattari (1972, 1975, 1980, 1991), uma concepção pedagógica imanente de lidar com o conhecimento a partir de uma pedagogia do conceito, fazendo o deslocamento de conceitos de seu lugar de origem para, construir com eles, um plano imanente e uma nova geografia do pensamento. No entanto, o início desse traçado partiu do conceito de diferença e repetição seguindo os primeiros rastros de Deleuze e mais à frente de Deleuze em parceria com Guattari e alguns de seus comentadores para chegar ao conceito de pedagogia do conceito, uma prática pedagógica de produção de conhecimento pelas vias da diferença, da subjetivação e criação conceitual.

Experimentação do pensamento na produção de um saber singular é o terceiro movimento onde apresento toda uma trajetória de construção *do si* enquanto pesquisadora numa constante relação com o território da pesquisa para construir-se a si mesmo, se educando, se desconstruindo, se refazendo, numa singularidade de alguém que se constitui, se cultiva em suas mais altas capacidades de se desenvolver, de experimentar. Aqui, apresento o ziguezague de idas e vindas de toda ação educativa, nesse processo, que visa sobretudo a superação do indivíduo, pois tudo que se apresenta pode ser contribuição para educar-se.

No quarto movimento me aproprio da estrutura deleuziana **O que é...** para pensar uma Geopedagogia da Imanência Digital, no sentido de compreender o percurso de **tornar-se o que se é**, mapeando diferentes espaços que foram se agenciando, para pensar a educação como processo de geoambiência de gestão cooperativa no território do trabalho, analisando as tramas de constituição de uma gestão da aprendizagem em rizoma, formando encontros para pensar a partir deles numa geoambiência de formação, capturando movimentos pedagógicos de coautoria e cocriação na produção de conteúdo durante a concepção e criação de um ambiente virtual imanente aos processos de formação de uma região heterogênea e complexa como a região amazônica.

Não apresento conclusão ou encerramento nesta pesquisa, mas uma dobra subjetivada que se constituiu em outro modo intensivo de ser, diferente do que normalmente se pensa em forma de sujeito pessoal, mas um modo muito particular de dobramento, um modo novo de se deixar afetar e, ao mesmo tempo, também afetando frente a uma composição sempre variável de forças, numa relação de si consigo mesmo, para com os outros e com o mundo.

1.3 Plano metodológico

Decorrente da singularidade onde esta tese foi desenvolvida sua construção seguiu do movimento de exploração conceitual da filosofia da diferença e da ideia de inteligência coletiva sendo, portanto, tecida por diferentes linhas de devir-acontecimentos.

A organização da trama de conceitos a partir de linhas virtuais requereu atenção a ideias singulares, gerando uma ambiência de movimento transversal, mútuo e contínuo para apreensão dos acontecimentos em suas direções movediças.

A pesquisa da temática se deu a partir da cartografia de práticas de formação continuada de professores do ensino básico na modalidade semipresencial com o uso das NTICD.

O acompanhamento do processo de concepção e construção do

Ambiente Virtual de Gestão, Criação e Aprendizagem (AVGCA) do PNAIC-AM, foi o elemento de foco desse estudo. Analisado em seus microprocessos “[...] de transformação a nível de percepção, a nível de prática e retomados por pessoas que percebem que algo mudou [...] não apenas mudou seu próprio modo de ver, mas também a maneira coletiva de ver” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 186).

Portanto, ao acompanhar esse processo pela cartografia foram mapeados também as redefinições das práticas de formação e os novos espaços de conhecimento emergentes no território educacional e, especificamente, na formação continuada de professores do ensino básico no Amazonas.

A metodologia envolve uma concepção teórica de abordagem filosófica contemporânea na perspectiva pós-estruturalista, mas contou com um conjunto de técnicas que possibilitaram a habitação no território da pesquisa com a realidade construída, as participações dos personagens² conceituais no modo de perceberem a realidade no território da pesquisa e o potencial criativo de uma pesquisadora-cartógrafa.

Procurei aprofundar e ampliar os estudos sobre uma geografia do pensamento que distingue o espaço de um pensamento da representação do espaço de um pensamento da diferença e a possibilidade de construção de outros territórios pela subjetivação de práticas coletivas, bem como, as redefinições de práticas de formação continuada de professores e os novos espaços de conhecimento emergentes (MACHADO, 2010).

No contexto do avanço científico e tecnológico, este trabalho vai dispondo e compondo os conceitos à medida em que, os diferentes personagens, quer humanos, quer não-humanos vão tecendo a construção de uma nova geografia pedagógica, ao construir-se com ela a partir de mudanças em si, no coletivo e na ambiência de formação continuada.

Todos esses intercessores são tanto internos quanto externos ao território da pesquisa e a mim, enquanto pesquisadora, reunidos numa rede de conexões numa única realidade que vai sendo desdobrada para traçar os

² Personagem conceitual – na filosofia deleusoguattariana o(s) personagem/ns é aquele que vive o conceito em um plano imanente (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

caminhos dentro do conceito ou de um conceito a outro.

Desse modo, não se operou por categorias nem por visões dicotômicas onde há separação entre natureza e cultura, objetivo e subjetivo, quantitativo e qualitativo, pois

[...] a cartografia funciona como instrumento de valor investigativo exatamente para abarcar a complexidade, zona de indeterminação que a acompanha, colocando problemas, investigando o coletivo de forças em cada situação, esforçando-se para não se curvar aos dogmas reducionistas (ROMAGNOLI, 2009, p. 169).

O movimento se deu pela indagação do objeto de estudo em uma fundamentação específica que afirma e reconhece a diferença para tentar reencontrar o conhecimento nessa complexidade, requerendo uma pluralidade metodológica avessa às certezas e aos reducionismos.

O que houve foi o acompanhamento de um processo, pois é ao que se destina a cartografia: orientar a prática dos processos e sua dimensão interventiva e não o estabelecimento de metas e objetivos previamente traçados (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Isso significa mobilidade e flexibilidade nas metas e objetivos, mas jamais negligência, uma vez que estarão atrelados aos desdobramentos, às emergências e aos acontecimentos do território da pesquisa-intervenção. O que apresento é uma reversão do método tradicional dando ênfase à experimentação.

Entretanto a intervenção operada neste processo não se deu apenas por via única da pesquisa, mas pela implicação de todos os envolvidos humanos e não-humanos, todos foram enredados.

Desse modo o problema foi investigado e detalhado com todo rigor necessário, sendo feita a análise de sua ligação interna nas suas diferentes formas de desenvolvimento no sentido de apresentar o mapa do movimento transposto.

As práticas de formação continuada são um fazer do cotidiano educacional. Os conhecimentos gerados ou obtidos estão localizados em um tempo e espaço dado, sendo construções temporárias. Seus conhecimentos gerados não emanam de uma lógica ou razão invariável, muito menos de abstrações e generalizações geradas da observação direta e metódica dos

fatos, mas são construções provisórias (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Sendo assim, as práticas pedagógicas do campo educacional, o conhecimento filosófico, científico e tecnológico não são produtos universais da razão e da lógica, como defendem alguns. A multiplicidade da realidade e, agora, da subjetividade enfrentam e se opõem ao conhecimento que se posiciona como verdade de comportamento reducionista, generalista, homogeneizador, cujo fim é a previsibilidade a partir de um espaço inteligível de certezas (DELEUZE; PARNET 1998).

Ao se interessar pelas singularidades, pelos espaços micros e seus microprocessos a filosofia da diferença possibilita a redefinição das práticas pedagógicas de formação de professores no sentido de apreender melhor a dinâmica dessas relações do conhecimento na sua cotidianidade localizada e agenciada às NTICD. Como mostram os filósofos “nós temos conceitos, nós acreditamos tê-los, depois de tantos séculos de pensamento ocidental, mas não sabemos de modo algum onde colocá-los, porque carecemos de um verdadeiro plano” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.131).

Nessa perspectiva a cartografia pode atender a demanda posta já que não requer um modelo predefinido de antemão.

A primeira fase da pesquisa se deu por dois movimentos articulados onde um abrigou-se no avesso do outro. O primeiro movimento se deu por uma imersão teórico-filosófica conceitual de abordagem pós-estruturalista, a partir investigação bibliográfica das obras de Deleuze (1964, 1966, 1968, 1969, 1983, 1885, 1990); Deleuze e Guattari (1972, 175, 1991, 1995); Deleuze e Parnet (1998)³; Pierre Levy (1998, 1999, 1993, 1996) e Thomé (2000, 2017); Fialho; Thomé, 2015.

O segundo movimento se deu no reverso do primeiro a partir da habitação do território da pesquisa, da observação e participação direta e indireta, vivenciando, verificando e apreendendo as relações no novo espaço de conhecimento, gestão das práticas pedagógicas e formação continuada no processo de trabalho docente e pela utilização das NTICD, gerando assim um

³ As citações referem-se às primeiras edições para fins didáticos, mas as obras utilizadas não são das primeiras edições. De Deleuze foram as edições de, (1999, 1992, 1988, 1969,2003, 1996). De Deleuze e Guattari (1995, 1997, 1992) e Deleuze; Parnet (1998).

plano de organização ou experiência de:

a) Revisão e aprofundamento do quadro teórico para verificar as pesquisas realizadas sobre a problematização. Possíveis pesquisas realizadas sobre a temática e o mapeamento de referencial inicial.

b) Participação ativa e direta, no programa de formação continuada de professores do ensino básico PNAIC coordenado pelo CEFORT Centro de Formação de Professores vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para observação e construção dos dados de análise.

Algumas técnicas foram utilizadas para compor com o plano de imanência da pesquisa: entrevistas, questionário *online*, análise documental, registro e análise de alguns dados em diário de campo, análise do AVGCA, bem como o agenciamento com disciplinas de outro programa de pesquisa.

Quanto à habitação do território e às observações, foram sistemáticas e centradas na investigação da nova natureza do trabalho pedagógico desenvolvido no CEFORT-AM no que refere às novas formas de organização e construção dos espaços de conhecimento emergentes, com o uso das tecnologias digitais como ambiência imanente de formação a partir de pressupostos pós-estruturalistas da Filosofia da diferença, embora a atenção às emergências estivessem sempre em pauta, realizando algumas mudanças nas rotas, quando necessário.

Foi feito uso das seguintes formas de observação no percurso de experimentação e imanência no Programa PNAIC:

a) Observação participante nas práticas efetivas no território da pesquisa.

Para tanto, participei a partir de julho de 2017 de diversas reuniões pedagógicas exploratórias do Programa PNAIC no CEFORT-AM na Faculdade de Educação, sendo arrastada por forças desafiantes e atrativas a integrar o grupo de formadores e de desenvolvedores do CEFORT-AM no sentido de acompanhar o processo de concepção e implantação de um ambiente virtual para o programa em questão.

Sendo direcionado o foco para *concepção e criação em coautoria coletiva do ambiente virtual de gestão, criação e aprendizagem-AVGCA do PNAIC-AM* como objeto de investigação por mostrar-se como nova

possibilidade de relação do educador com a tecnologia, com o aprender, o produzir conhecimentos e, principalmente, o reconstruir saberes, dentro da atual fase do desenvolvimento, filosófico, científico e tecnológico, no que tange a:

- apresentar novo patamar de problematização, contribuindo para a articulação de um conjunto de saberes, inclusive outros que não apenas o científico;
- Produzir o conhecimento a partir das percepções, sensações e afetos vividos no encontro com seu campo, seu estudo, que não é neutro, nem isento de interferências e, tampouco, é centrado nos significados atribuídos por ele;
- convocar a imanência, a exterioridade das forças que atuam na realidade, buscando conexões, abrindo-se para o que afeta a subjetividade;
- pesquisar processos coletivos conectando-se ao que está aquém e além do sujeito para construir novos territórios existenciais;
- Ser mais do que uma conexão entre computadores, mas um espaço de interação entre pessoas conectadas;
- integrar um corpo técnico com alto nível de formação ao corpo de formadores para viabilizar a concepção, implantação e absorção de novas tecnologias no campo da formação continuada;
- utilizar tecnologia de informação e comunicação digital na concepção, desenvolvimento e qualidade de processo e produto para a formação de professores;

b) Diário de campo físico e *online* como instrumento de registro para anotação cuidadosa dos dados.

c) Entrevistas - a utilização das entrevistas, ocorreu em duas fases: a primeira com a equipe de construção coletiva do AVGCA e a segunda através do próprio ambiente virtual durante a oferta do curso de formação. Na primeira fase em grupo e de modo individualizada na segunda.

As entrevistas coletivas não tiveram roteiro. Elas ocorriam na emergência dos acontecimentos se estruturando no processo. As entrevistas individuais semiabertas foram pontuais ao coordenador e coordenador adjunto do CEFORT-AM. Esta foi realizada com base em um roteiro, no qual existiram questões objetivas/subjetivas a serem respondidas pelos entrevistados, contemplando as seguintes dimensões:

- Criação do CEFORT-AM (época e contexto de criação e ajustamentos necessários ao contexto de formação continuada na Faculdade de Educação);
- Tipo de tecnologia e organização do trabalho pedagógico (história das práticas com a formação continuada no CEFORT-AM: novas atividades e novos processos), estrutura do Centro de formação e das práticas pedagógicas – relação entre as mudanças nos processos de formação continuada e a emergência de uma nova pedagogia centrada na diferença e na coevolução homem-máquina;
- aplicação da tecnologia da informação na qualidade e desenvolvimento das práticas de formação no estado do Amazonas – enfoque no desenvolvimento de uso de produtos e software;
- abordagem pedagógica baseada na filosofia da diferença e na aprendizagem pela pedagogia do conceito: “aprender com” a partir da utilização das NTICD;
- detalhamento das ações e os passos que o CEFORT-AM toma para desenvolver as inovações tecnológicas e pedagógicas no campo da formação;
 - gestão do conhecimento com apoio dos recursos de sistemas de informação e tecnologias emergentes;
 - necessidades e iniciativas formais e informais de formação das equipes nas diferentes áreas do conhecimento implicando a aprendizagem, desempenho e saberes compartilhados;
 - política de recursos humanos (processos de seleção, agenciamentos e conexões das equipes e professores);
 - tempo despendido para estudos durante o processo de concepção e

construção de ambientes virtuais, bem como a oferta dos programas.

Os entrevistados foram convidados a discorrer livremente sobre essas dimensões, desdobradas em questões.

As entrevistas foram realizadas em duas etapas: primeiramente com os coordenadores do CEFORT, depois formadores, formadores-pesquisadores e desenvolvedores nos meses de setembro, outubro e novembro de 2017 no CEFORT-AM e, durante a oferta do curso de formação com alguns formadores e cursistas no ambiente virtual.

Também foi solicitado aos cursistas que respondessem um questionário *online* postado no ambiente de abertura do programa, antes do início do curso. Os dados obtidos pelas entrevistas e questionário *online* foram complementados pelos dados levantados nas observações e na análise documental que seguiram o mesmo roteiro de interesse.

A investigação teve o foco atencional à construção coletiva em processo de coautoria do AVGCA do programa PNAIC-AM, uma inovação no CEFORT-AM, mesmo que o estudo tenha envolvido todos os seguimentos do programa a entrevista foi direcionada aos:

- coordenador do CEFORT-AM (01);
- coordenador adjunto do CEFORT-AM (01)
- coordenadores pedagógicos do Programa PNAIC-AM (02)
- Coordenadora da Equipe de coautoria da construção coletiva do AVGCA (01)
- Equipe de coautoria da construção coletiva do AVGCA composta por:

- **Equipe de Elaboração e Organização dos Conteúdos Pedagógicos** composta por 10 professores, sendo 05 da Universidade Federal do Amazonas, desses, 02 pesquisadores e 05 professores das Redes de Ensino.

- **Equipe de desenvolvedores** composta por 01 pedagoga com Pós-doutorado em engenharia e gestão do conhecimento; 01 Design de Expressão Gráfica; 01 Analista de Sistemas e Telecomunicações; 01 Engenheiro de Computação; 01 Pedagoga, Mestre em Educação e Especialista em

Usabilidade e Aprendizagem em Ergonomia de Software educacional; 01 Estudante de graduação atuando como Estagiário de Design Gráfico.

- **Equipe de formadores** composta por 05 formadores da Universidade, 02 pesquisadores e 17 professores das Redes de Educação; Coordenação de Elaboração e Organização dos Conteúdos Pedagógicos; Coordenação de Desenvolvimento, Estruturação e Produção Digital.

Os resultados das observações, entrevistas e questionários não foram obtidos de uma forma generalizável, mas fizeram parte do processo de “[...] ativação de uma atenção à espreita – flutuante concentrada e aberta”, na composição da análise do acompanhamento do processo de concepção, desenvolvimento e produção em coautoria do AVGCA-PANIC-AM. “Ativar esse tipo de atenção significa desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo” (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009, p. 48).

O desafio na análise dos dados foi à atenção sensível para encontrar o desconhecido, embora na sua virtualidade, já estivesse ali. Por uma política construtiva da filosofia da diferença a atenção foi dada aos intercessores processuais que emergiam do território, linhas em movimento, matérias fluidas, forças, poder, tensões e, ainda, fragmentos soltos das camadas da memória. Tudo isso compondo com os resultados das observações, entrevistas e questionários dessa cartografia.

De certo modo fui seguindo às exigências e o ritmo do processo cartográfico da pesquisa-rizoma que ia expondo seus bulbos em diferentes direções, onde o conhecimento aparece como composição de práticas inventivas a ser atualizada nesta tese.

No mapeamento dos dados será apresentado resultados dos processos gerados na problematização inicial da temática, não seguindo, portanto, processo sistematizado dos resultados das entrevistas e questionários. Estes compuseram com o processo sem determiná-lo.

O sentido foi tecido pelos personagens conceituais do processo cartográfico a partir da produção de subjetivação coletiva através de linhas de força que perpassavam o coletivo, das anotações do diário que colaboraram na produção dos dados, na transformação das observações e entrevistas em

comportamentos captados na experimentação do território para descrever aquilo que ocorre no plano intensivo das forças e dos afetos.

Durante a habitação no território da pesquisa na produção e análise dos dados deste plano imanente de pesquisa foi realizada a minha apresentação ao grupo CEFORT-AM; à equipe do Programa PNAIC; à equipe de professores-formadores, à equipe de desenvolvedores. Fui indicada a participar do grupo de pesquisa do CEFORT (certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico - CNPq) para atuar nos estudos e discussões sobre a Filosofia da diferença e a Cartografia. Cursei a disciplina Inteligência Artificial e Educação do Programa de Pós-Graduação em Informática. Tudo isso compôs com o plano imanente desta pesquisa.

1.4 Delineando o problema de pesquisa

As análises sobre algumas mudanças ocorridas nas práticas docentes nas últimas décadas, ainda que pontuais, face às novas tecnologias de informação e comunicação digital, resultam, de certa forma, de uma série de inovações tecnológicas dentre elas as tecnologias convergentes como aquelas em que a união de diferentes serviços compartilham entre si a mesma estrutura (LEVY, 1993).

É muito comum no cenário atual empresas e instituições desenvolverem atividades e projetos que necessitem trocar informações constantes, com diferentes áreas e setores. É nesse contexto que as tecnologias de convergência se tornam ferramentas estratégicas para abrigar/desenvolver ambiências singulares de processos criativos.

O campo educacional conta com diversas plataformas digitais disponíveis no mercado para o desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem, sistemas que disponibilizam diferentes ferramentas de comunicação e interação em um mesmo lugar, unindo texto, hipertexto, imagem, áudios, usuários.

Algumas são gratuitas e abertas. Dentre elas destaca-se a plataforma *Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, sistema criado pelo pesquisador australiano Martin Dougiamas, que começou a

desenvolvê-lo nos anos 1990, quando era *webmaster* na Curtin University of Technology. Ele realizou diversas tentativas antes de lançá-la, em agosto de 2002.⁴

Nesse sentido, possibilidades qualitativamente diferenciadas se abrem ao processo educacional para potencializar práticas educacionais, antevendo um processo que pode virtualizar⁵ a produção criativa nestes dispositivos, que por sua vez promovem a inteligência coletiva.

Por outro lado, o perfil do educador enquanto indivíduo detentor do saber atuante na modalidade de um para todos é diluído nesse novo contexto onde o coletivo tem relevo acentuado não só no fazer, mas no saber-fazer-coletivo. As novas tecnologias demandam novos saberes para movimentá-las, mas também suscitam novas soluções antes nem imaginadas.

Uma ambiência educacional de formação continuada de professores, não se reduz somente à escola e instituição formadora ou ainda na relação do professor com seus alunos em espaço de sala de aula.

Embora constituída por diferentes linhas das quais lugares, discursos, corpos, saberes, metodologias, poder, enunciados, estes sempre irão apresentar rachaduras, brechas, micro espaços para que por eles escoram, deslizem movimentos de desterritorialização, reterritorialização, múltiplos agenciamentos, devir, fuga para uma prática de atuação pela via da diferença, por onde seja possível apreender intensidades que não se confunda com o mesmo⁶.

⁴ Moodle.com. - Site oficial.

⁵ Na filosofia deleuzoguattariana virtual e atual são "metades desiguais, ímpares", que coexistem em todo e qualquer objeto. Assim, todo objeto é duplo. Contudo, não há semelhança entre as duas metades. Longe de conceber o virtual como inexistente, fictício ou imaginário, Deleuze afirma que "possui uma plena realidade enquanto virtual", não se opondo ao real, mas somente ao atual. No processo de atualização o virtual diferencia-se, podendo-se entender como sinônimos "atualizar, diferenciar, integrar, resolver". O cientista filósofo Pierre Lévy, partindo dessas formulações, apresenta a virtualização como o movimento inverso da atualização, que consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma "elevação da potência" da entidade considerada; "[...] a virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma 'solução'), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. [...] A virtualização é um dos principais vetores da criação da realidade" (1996, p.18).

⁶ Na filosofia da diferença "o tempo do presente é, pois, sempre um tempo limitado, mas infinito porque cíclico, animando um eterno retorno físico como retorno do Mesmo.

Portanto, possibilidades inventivas que envolvem o uso das tecnologias digitais, diferente do já instituído e legitimado, emergem como plano de imanência no espaço da diferença no âmbito da formação continuada em sua relação com a escola e a universidade, a partir de *agenciamentos* que permitam pensar que certas normas, rotinas, métodos, metodologia, conformação de espaço e tempo podem ser revisadas, apostando nas potências criadoras, coletivas para criação de uma geopedagogia da imanência digital. Isso significa que todo e qualquer espaço, coisa ou pessoa em dado movimento geopedagógico pode contribuir para a construção do que se pode vir-a-ser.

Os espaços das relações humanas bem como do trabalho e das práticas educacionais estão sendo mediados em sua maioria pelas tecnologias digitais. Isso apresenta uma série de problematizações, tanto no espaço da informação referente ao uso, a aplicação como também na produção de conteúdo, na questão das autorias e coautorias.

Desse modo, os novos processos educacionais agenciados com as NTICD apontam cada vez mais para experiências de aprendizagem mais potentes e imanentes, vindas de singularidades, podendo fugir das manipulações de conhecimentos travestidas de ações formativas.

A filosofia da diferença, através de uma revisão crítica sobre o conceito da identidade, procura mostrar o processo educativo como a possibilidade de ser múltiplo e singular para dobrar-se sobre si mesmo, mostrando que uma educação que atua pelo processo de descobrir *como tornar-se o que se é*, está imbuída de um sentido aberto, de criação que permita submeter-se e reconfigurar *outros* valores para si mesma, fugindo dos modelos, dos decalques para exercitar a criação.

A consciência destes processos é cada vez mais difundida, mas ainda não se tem clareza de como se dão tais processos no ato de formação continuada de professores na contemporaneidade, nos ambientes de formação

e na ecologia⁷ dessa formação.

Na perspectiva do pensamento contemporâneo já vigente nas formulações de Deleuze, Guattari, Levy e outros pós-estruturalistas pertencentes ao pensamento da diferença, a educação moderna apenas legitima cada vez mais uma formação continuada como representação modelar, buscando ainda uma unidade no múltiplo, uma identidade na diferença.

Isso de modo algum pode promover a abertura a outro tipo de pensamento, pelo contrário, promove um tipo de subjetivação cristalizada, presa ao sedentarismo das certezas, uma vez que não parte das singularidades, dos problemas iminentes dos seus interlocutores, permanecendo na ordem da universalização.

É importante notar que o desenvolvimento das NTICD está cada vez mais sendo adequado às estruturas cognitivas, aumentando as potencialidades humanas do conhecimento, demandando assim novas formas de pensar a educação e os processos de formação continuada de professores. Tudo isso demanda o pensamento de uma pedagogia singular a esses processos e aos personagens conceituais atuantes nesses espaços, também singulares, numa nova geografia do pensamento.

O caráter moderno imutável e universal da natureza de herança platônico-aristotélico que sustentava uma essência humana sempre igual, está sendo diluído por estudos pós-estruturalistas que trazem para a superfície profundas diferenças nos modos de ser, de pensar e fazer. As novas tecnologias demandam um formato diferente de trabalho que por sua vez requerem necessariamente novas formas de interação, implicando, portanto, formas diferentes de aprender. Esse novo modo passa pelos agenciamentos necessários e naturais (DELEUZE, 1977).

⁷ Segundo (CASSINI, 2005) o termo "ecologia" está voltado ao estudo das relações, interações, diálogos entre diferentes organismos, indicando que tudo que existe, coexiste e que nada existe fora de suas conexões, de suas relações. Apresenta o sentido de um dinamismo intrínseco existente entre os seres e as coisas, envolvendo não apenas a natureza, mas a cultura e a sociedade. Aqui, a noção de ecologia refere-se à relação entre sistemas. Gregory Bateson (1991) distingue duas modalidades de trocas entre os sistemas: as trocas de energia e as trocas de informação. Segundo o autor, tendemos a indiferenciar as unidades sistêmicas pensando que se trata das mesmas quando observamos as trocas energéticas e informacionais.

Neste estudo do acompanhamento do processo de concepção e construção do ambiente virtual para gestão e formação do Programa PNAIC-AM, o AVGVA, foi verificada a implicação de diferentes áreas como a pedagogia, a filosofia, a ergonomia cognitiva, a inteligência artificial, o design e muitas outras envolvidas em conexão com as novas tecnologias intelectuais envolvidas em um movimento que desafiou os tradicionais processos de *ensino-aprendizagem* na direção de um processo singular de *construir-se* em um *entrelugar* para *tornar-se* o que se é...

Desenhar novos mapas que configurem outras geografias pedagógicas imanentes com a tecnologia digital passa pelo estudo dos microprocessos reveladores de estratégia de pesquisa descentrada.

Um território nômade e singular foi percorrido e mapeado para verificar como os personagens conceituais desse processo, humanos e não-humanos⁸, agiram na tensão do cotidiano, moveram-se diante dos microproblemas e falaram, discutiram, decidiram, desconstruíram e construíram, formando nova geografia do pensamento.

Foi isto que espreeitei nas brechas e rachaduras de um programa, através da convivência com um grupo tão diferente de formadores e desenvolvedores de um ambiente virtual no CEFORT-AM: a manifestação de um território de criação do pensamento povoado por intensidades incorporais, acontecimentos, imanência, movimentos, deslocamentos, conduzidos não mais por sujeitos, mas por uma subjetivação coletiva.

1.5 Problematizando um momento encarnado

Grande parte do planeta vive hoje conectada por infinitos pontos de uma rede rizomática que a cada dia cresce exponencialmente. Falamos, aqui, do

⁸ Segundo Thomé (2000) em agenciamento com o pensamento em rede diz que “Esse conceito só significa alguma coisa na diferença entre o par ‘humano-não-humano’ e a dicotomia sujeito objeto. Associações de humanos e não-humanos aludem a um regime político diferente da guerra movida contra nós pela distinção entre sujeito e objeto. Um não-humano é, portanto, a versão de tempo de paz do objeto: aquilo que este pareceria se não estivesse metido na guerra para atalhar o devido processo político. O par humano-não-humano não se constitui uma forma de ‘superar’ a distinção sujeito-objeto, mas uma forma de ultrapassá-la completamente” (LATOIR, 2001, p. 352).

ciberespaço que vem se expandindo por diferentes ferramentas de comunicação e informação que são criadas e lançadas na internet desafiando os internautas (LEVY, 1999).

Jamais foi presenciado em décadas anteriores um fenômeno na comunicação oral ou escrita que permitisse a pessoas tão diferentes e em locais tão distantes, uma comunicação tão intensa que aproximasse tanto em tão pouco tempo.

Essas ferramentas digitais surgidas e integradas às tecnologias de comunicação já existentes foram levando para esse novo espaço, pessoas dos mais diferentes lugares, culturas e conhecimentos, formando novos grupos e comunidades na virtualidade, a saber: a cibercultura (LEVY, 1993).

Essas comunidades povoam também as plataformas digitais conhecidas como ambientes virtuais, nomes utilizados geralmente para designar o uso de recursos tecnológicos digitais na comunicação para, na maioria das vezes, mediar a aprendizagem.

Apresentam-se como ferramentas que possuem todas as condições de serem incorporadas no ambiente educacional formal e informal, seja para auxiliar, inovar as práticas educacionais, criar e distribuir conteúdo, suscitar interação entre sujeitos, seja para motivar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ações de gerenciamento numa perspectiva aberta, colaborativa e mediadora (FIALHO; THOMÉ, 2015).

E esses espaços na rede que projetam verdadeiras cartografias humanas de comunidades estão acessíveis a qualquer um que se conectar à internet. Logo, essa densidade demográfica e rizomática vai configurando interações sociais em torno dos interesses comuns de seus membros e, a adesão aos diferentes grupos virtuais da rede, depende da relação que o sujeito tem com o grupo escolhido (LEVY, 1996).

Suas possibilidades ultrapassam a simples apropriação de conteúdos como geralmente é utilizado em alguns contextos. Portanto, o conhecimento e a compreensão dessas ferramentas são intercessores importantes para a incorporação nos espaços educacionais.

1.6 Do decalque a criação: perspectivas imanentes

Dentre as diferentes comunidades que se desenvolvem nesse espaço-rede da cibercultura estão aquelas cuja finalidade não é apenas estar e usar este espaço para interagir, mas a de compreender as potencialidades dessa rede-rizoma nos processos de aprendizagem de alunos, como também na formação continuada de professores a partir dessa nova realidade.

Nesse contexto, encontra-se o grupo de pesquisa certificado no CNPq o CEFORT⁹ - Comunicação, Tecnologia e Cultura na Educação Presencial e a Distância na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, cuja finalidade é a pesquisa, extensão e desenvolvimento de tecnologias voltadas para a formação de professores nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

A missão¹⁰ anunciada pelo centro é a de fomentar pesquisas, tecnologias e programas de formação de professores, técnicos e gestores dos sistemas de ensino público, visando efetivar o compromisso da Universidade Federal do Amazonas com o desenvolvimento e apropriação da cultura e da ciência, voltado para a elevação da qualidade da aprendizagem e formação humana, especialmente de crianças, adolescentes e jovens, em processos educativos escolares e não-escolares.

Os projetos desenvolvidos no Centro de Formação são elaborados e desenvolvidos através de diagnósticos, pesquisas e parcerias institucionais com os Sistemas Públicos de Educação – Secretarias Estadual e Municipal de Educação e com o Ministério da Educação (CEFORT, 2018).¹¹

As ações do CEFORT são desenvolvidas por professores pesquisadores, técnicos e estudantes de graduação, mestrado e doutorado que envolvem elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos e tecnológicos (livros, vídeos, softwares, ambientes virtuais, criação iconográfica/infográfica de imagens, metodologias aplicáveis aos ambientes virtuais), materializados em programa de cursos, ateliês de atividades pedagógicas, eventos,

⁹ CEFORT – Grupo de pesquisa. CEFORT-AM Centro de formação.

¹⁰ Dados disponíveis em: <http://www.cefort.ufam.edu.br/portal/index.php?option=com>.

¹¹ Dados disponíveis em: <http://cefort.ufam.edu.br/portal/index.php?option=com=article&id=76>.

acompanhamento pedagógico e assessoria na elaboração de projetos escolares.

Nos últimos anos de formação continuada o CEFORT-AM vem trabalhando com situações experimentais desenvolvidas a partir de novas práticas pedagógicas, com a produção coletiva de material didático em agenciamento com as Redes de Ensino. E ainda, projetos de aprendizagem com enfoque na construção de conhecimento das diferentes áreas do currículo, como o uso dos recursos tecnológicos para atividades colaborativas, a introdução de metodologias interdisciplinares e formas alternativas de avaliação da aprendizagem do curso de pedagogia.

Nesse contexto, compreendemos que essas ações podem incorporar novas arquiteturas pedagógicas à formação de professores a partir da vivência e compreensão de outros pensamentos de formação, surgidos na reconfiguração e reconstrução da prática pedagógica, integrando as tecnologias a uma pedagogia imanente, privilegiando a construção e criação do conhecimento em um pensar sem imagem que não seja dado a priori.

A atenção a essa nova ambiência do pensar sem imagem¹² inseriu-nos nesse movimento de apreender os acontecimentos. Convergimos para o próprio movimento imanente da ação pedagógica. Esse foi o rastro do processo que seguimos nessa pesquisa em busca de modos de subjetivação, relacionado à heterogeneidade que caracteriza as práticas educativas no CEFORT-AM.

Não há dúvidas diante do contexto presente e consequentemente das novas tecnologias de comunicação digital e seu impacto nos campos econômicos, artísticos e educacional que a formação humana e, particularmente a formação de professores, vem exigindo enorme grau de complexidade e flexibilidade (THOMÉ, 2001).

Essa constatação foi experimentada não só durante os anos de atividades desenvolvidas no espaço de formação, trabalhando em um centro de educação a distância com o uso de tecnologias, como também, durante o

¹² Pensar sem imagem – termo deleuziano onde pensar não tem nada de inato nem de reconhecimento, nem se trata de responder perguntas para as quais já existem respostas, nem de pensar a partir de postulados previamente definidos; mas pensar é criar e, portanto, trata-se de engendrar o pensar no próprio pensamento (CORAZZA, 2004).

processo de acompanhamento dos programas no CEFORT-AM, experimentando uma outra maneira de uso das tecnologias. Experimentação que passa pelas conexões múltiplas e pelos agenciamentos, em uma nova geografia do pensamento (MACHADO, 2009).

Foram mapeados, no processo de concepção, os desejos e problemas que iam se constituindo e se unindo à série das misturas de corpos, das proposições dadas, fazendo emergir os enunciados de problematização:

O que teria arrastado a formação continuada de professores do CEFORT-AM nesse movimento de ensino e aprendizagem para um território problemático que disparasse modos tão inventivos na formação continuada no Amazonas?

De que modo as linhas duras das padronizações, métodos, normas e teorias que prescrevem a maneira adequada do bem formar foram esgaçadas, distorcidas e fissuradas por acontecimentos, encontros-signos no CEFORT-AM?

Como o estudo através de flutuações e composições heterogêneas, pode apreender no processo cartográfico uma geopedagogia da imanência digital nas linhas pelas quais a formação continuada de professores do Ensino Básico se move no Programa PNAIC-AM?

1.7 Topografia da pesquisa ao contexto imanente da tese

A aproximação da temática nesta pesquisa deu-se a partir da imersão em vários movimentos. O exercício da docência na modalidade a distância foi um desses movimentos que me levou ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas A distância.

Entretanto, um desses movimentos me arrastou para um fluxo contínuo e diferente de uso das tecnologias de comunicação digital no CEFORT-AM. Acompanhar uma equipe de formação de professores em um programa que tinha a necessidade de atender, em formação continuada, uma grande demanda de professores alfabetizadores do Amazonas foi um acontecimento.

A cartografia daquelas práticas dobrou sobre si mesmo e sobre mim, forçando o pensamento em direção à experimentação e a invenção de um outro universo de práticas e de pesquisa.

Acessar os 62 municípios separados por rios e matas entrecortados por outros grandes rios, lagoas, cachoeiras, igapós, comunidades de ribeirinhos e tribos com suas mais diferentes etnias não parecia um convite rotineiro de atividades de formação. Aquilo modificou-me totalmente. Fui atravessada porque estive na imanência de um acontecimento.

Fomos afetados pelo desafio que seria, a possibilidade de reduzir índices de analfabetismo, alcançando professores não atendidos pelo sistema de formação continuada e, ao mesmo tempo, vencer as longas distâncias postas e superar um grande problema de comunicação em uma região que apresenta muita dificuldade de deslocamento e acessibilidade.

O fato de não encontrar um atendimento contextualizado e até mesmo avaliar¹³ programas com ambientes digitais apresentando graves falhas no padrão da ergonomia cognitiva; conteúdos com sérios problemas de criação didática para ambiente digital. A falta de habilidade de professores em lidar com a nova realidade causava-me interesse em saber se haveria outros modos para desenvolver programas de formação continuada de professores, abrigados em ambientes virtuais, para atender um público específico em suas necessidades como o da região Amazônica.

O desafio posto, pelas práticas no CEFORT-AM, foi o de não encontrar consenso, juntamente com a equipe de desenvolvedores e formadores nos primeiros encontros e reuniões, para o uso dos ambientes virtuais para programas de formação continuada de professores do Ensino Básico no campo da alfabetização.

Tal problematização nos forçou a pensar uma imanência intrínseca a esse contexto, vinda de dentro, da sua essência. Estávamos acostumados em nossos anos de experiência na educação a adequar a necessidade de um programa às tecnologias existentes.

¹³ Atuei como avaliadora do MEC/CED, como professora do Centro de Educação a Distância da UFAM e pude acompanhar diferentes programas de instituições públicas e privadas que utilizavam os ambientes virtuais.

Sempre me questionava se haveria uma forma de desenvolver programas de formação com uso de tecnologias que fossem além da formação pela formação, mas que desenvolvessem uma imanência digital de apropriação e produção de conteúdo didático e artefatos a partir do coletivo pensante como sugere Pierre Levy, (1993).

A problemática enfrentada no Centro de Formação e a participação nos grupos de estudos sobre a filosofia da diferença me convocou a utilizar como solo teórico e metodológico a cartografia pautada na filosofia deleuzoguatariana, uma vez que esta propõe um exercício de pensamento capaz de captar as diferentes forças em jogo e fazer desse pensamento uma força imanente em exercício (DELEUZE; GUATTARI, 1980).

Foi a partir do traçado de diferentes linhas do pensamento, vivenciando o encontro entre a filosofia da diferença, a pedagogia do conceito, a formação de professores e as novas tecnologias de comunicação digital, onde se deu a percepção da existência de uma pedagogia imanente se configurando naquele fazer pedagógico do Programa PNAIC no CEFORT-AM.

Seguindo o caminho filosófico-metodológico fui sondando o feixe de forças que o presente ia me mostrando, extraindo intercessores da imanência própria da formação de professores no contexto das tecnologias de comunicação digital na região amazônica e registrando, durante o processo, as linhas de fuga que se apresentavam.

Sendo assim, o resultado da pesquisa se mostrou na perspectiva em que as tecnologias não devem ser concebidas como um instrumento que ensina e sim como a possibilidade de constituição de uma *ambiência imanente* em que o personagem conceitual¹⁴ a utiliza para executar um plano de construção de conhecimento, explorando todos os recursos que elas podem lhe proporcionar.

Destacamos que, na perspectiva da filosofia da diferença, a formação continuada pode constituir-se em um procedimento disparador e criativo para além "[...] da perspectiva da necessidade de correção do erro, da falha, do engano, do mau hábito" (BRITO, 2015).

¹⁴ Na filosofia rizomática o Personagem Conceitual precisa de um território próprio e de uma linguagem igualmente particular, onde, só inserido aí, ele faz sentido.

Com isso, essa outra ambiência de formação foi traçando um espaço de estranhamento na diversidade da Educação Básica no Amazonas. O que surgiu nessa pesquisa foi à construção de um subterritório de “inteligibilidade” no ato da formação no CEFORT-AM, uma vez que essa investigação procurou mapear espaço de formação continuada, no entanto, se deparou com uma nova geografia do pensamento pedagógico. (MACHADO, 2010).

Minha tese é a possibilidade das condições de instauração de uma *ambiência digital imanente* a partir de *agenciamentos* que permitam ampliar a compreensão, pensando uma formação continuada que percorra as forças e as produções singulares, sem impor uma modelagem ou forma reguladora de gestão formativa e que não esteja em permanente atuação da conduta e sem o julgo da gestão das vidas. Mas, a construção de novos espaços de pensamento a partir de verdadeiras cartografias cognitivas, criando uma imagem do pensamento. Uma Geopedagogia da imanência digital.

Para tanto, é preciso cartografar as práticas pedagógicas num plano completamente novo, passível de ser povoado por novos afetos. Um espaço onde os conceitos habitem em plena potência, um platô pleno, consistente ao PNAIC-AM através do acompanhamento do processo de subjetivação, mostrando que a gestão do CEFORT-AM opera sobre um plano imanente atravessado pelo agenciamento da tecnologia de comunicação digital, de diferentes órgãos e parceiros e pelo acolhimento da diferença.

A tese apoia-se na certeza de que os princípios de gestão da formação continuada constroem processos de subjetivação que tanto podem resultar em subjetividades produtoras de espaços coletivos democráticos quanto podem sustentar territórios em que a autonomia é controlada.

A pesquisa pode ser justificada pela contribuição que pode trazer ao próprio ato da Formação Continuada de Professores no Amazonas fazendo uso das tecnologias de comunicação digital de uma forma inventiva, valorizando a vida que pulsa em atos e instantes de criação. Também pela necessidade de criação de outros caminhos de compressão perante a complexidade da vida.

1.8 CEFORT-AM: o lugar da ambiência digital que se instaura

A pesquisa desenvolvida em universidades públicas entre os diferentes objetivos deve almejar um vínculo mais efetivo com as redes escolares. Sendo assim, é necessário o trabalho com o movimento pulsante do cotidiano escolar, posicionando-se, especificamente e de modo concreto, em relação aos desafios regionais nesse cotidiano.

É necessário pressentir as demandas autênticas, as singularidades regionais na formação de professores, procurando enxergar suas diferenças, lacunas e desajuste da especificidade regional.

Heimbecker (2015) ao realizar um levantamento sobre o CEFORT-AM mapeando suas vias, processos e espaços, aponta o Centro como “[...] um verdadeiro agenciamento de múltiplas relações e acontecimentos com vetores de saída e operações de linhas de fuga que se abrem para uma prática teórico-metodológica de formação docente” e de formação continuada dos docentes em exercício nas escolas públicas, cuja operação extrapola os limites rígidos do tempo e do espaço organizado pelas estruturas e instalações físicas da Universidade.

O CEFORT-AM está localizado na Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Manaus em uma área verde com 6.004.222,70m² na Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, no 3.000, Campus Universitário, Setor Norte no prédio da Faculdade de Educação, bloco Rio Juruá.

O projeto de criação e institucionalização do CEFORT/UFAM na Faculdade de Educação FAGED/UFAM, foi aprovado em reunião de Conselho Departamental pelo Processo N°001/2004 – DMT (Departamento de Métodos e Técnicas) da FAGED (Faculdade de Educação) a partir do Projeto: Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para as Redes Públicas de Ensino do Amazonas – tendo sido aprovado no Conselho Departamental (CONDEP/FAGED) em reunião datada de 06 de abril de 2004.

O atendimento ao público é realizado em horário comercial de segunda a sexta. Atualmente o Centro é composto por uma equipe que envolve cerca de 90 colaboradores assim distribuídos:

Grupo de concepção de projetos e sistemas: 1 coordenador, 1 coordenador adjunto, 14 coordenadores de programas e projetos, 9 supervisores técnicos de programas e projetos, 32 formadores, 4 administrativos, 7 suportes tecnológicos, 11 estudantes de graduação atuando no estágio e na pesquisa, 14 estudantes de pós-graduação em nível de mestrado envolvidos diretamente na pesquisa, 1 profissional da área de comunicação e 1 revisor de linguagem.

Grupo de Concepção de Projetos e sistemas; Grupo de Coordenação de Programas e Projetos; Grupo de Supervisão Técnica de Programas e Projetos.

Partindo desse total de pessoas que compõem os recursos humanos do CEFORT/UFAM, a equipe de realização do trabalho administrativo pedagógico e tecnológico local é composta por trinta e dois colaboradores. O perfil do grupo é formado por professores e pesquisadores da UFAM com mestrado e doutorado, graduandos e pós-graduandos das diversas áreas do conhecimento e das licenciaturas da UFAM, professores e técnicos de nível superior da rede pública de ensino do Amazonas.

Os programas e projetos desenvolvidos pelo Centro são mantidos com recursos financiados pelo FNDE¹⁵, vinculados à Secretaria da Educação Básica – SEB, a Secretaria do Ensino Superior – SESU, tendo inserção no Plano de Ações Articuladas do Governo Federal Brasileiro, bem como, a disponibilização de servidores das Redes de Educação para atuação específica no CEFORT, já que de acordo com os indicadores nacionais, grande é a demanda por formação continuada dos sistemas públicos de ensino.

E neste sentido, o CEFORT-AM/UFAM, da forma como sua estrutura administrativa, pedagógica e tecnológica está organizada, apresenta-se como um aliado à luta, não só no discurso, mas principalmente na prática, pelos processos de melhoria e elevação nos níveis de qualidade da educação no Amazonas.

E por entender que um dos fatores da qualidade de educação também está relacionado à formação dos educadores, a atual política de formação do

¹⁵ FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, que possui como objetivo a execução de políticas educacionais do Ministério da Educação. O FNDE foi criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969 (WIKIPÉDIA, 2018).

Ministério da Educação e Cultura parte dos princípios de que ela deve existir em caráter permanente “[...] a formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor”. Nesse sentido, o Ministério de Educação entende que é preciso “[...] articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade” (BRASIL, 2017, p. 1).

Neste contexto, o CEFORT-AM vem contribuindo com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação continuada de professores como sujeitos do processo educativo, entendendo que o investimento na formação docente, inicial e continuada, de forma que essa formação possa contemplar a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento permanente, implicando na contribuição com a melhoria do processo educativo na educação básica.

Diante disso, foi mapeado os programas e projetos desenvolvidos e em desenvolvimento no CEFORT-AM com características peculiares de gestão, criação/produção e aprendizagem de práticas pedagógicas numa ambiência digital imanente. O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se mostrou como um bulbo desse rizoma-formação-Cefort para a encarnação-pesquisa dessa ambiência.

1.9 As Linhas duras¹⁶ que compõem o PNAIC

O PNAIC foi um programa de âmbito nacional instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho e lançado oficialmente em todo país em 8 de novembro de 2012, desenvolvido para atender metas estabelecida pelo movimento Todos pela Educação no sentido de ter toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos (BRASIL, 2014a).

¹⁶ Segundo Deleuze e Guattari, somos formados por três tipos de linhas: (a) dura, (b) maleável e (c) de fuga. As linhas duras nos compõem através do estabelecimento de dualidades sociais, que nos estratificam, no sentido forte do termo. São as grandes divisões na sociedade: rico ou pobre, trabalhador ou vagabundo, normal ou patológico, homem ou mulher, culto ou inculto, branco ou negro etc. As linhas maleáveis possibilitam variações, ocasionando desestratificações relativas. E as de fuga representam desestratificações absolutas, no sentido em que rompem totalmente com os limites das estratificações estabelecidas. Para o entendimento desse processo são cruciais as noções de corpo e desejo (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 371).

Nesse sentido o programa teve como finalidade criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas, surgindo assim, o conceito de *pacto* como comprometimento formal entre instâncias como o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipal de Educação e Instituições formadoras (BRASIL, 2012).

O Programa também objetivava reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

Na perspectiva arborescente, o PNAIC é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012).

Segundo documento orientador do PNAIC a garantia da alfabetização plena de todas as crianças exige uma visão sistêmica da educação e é um dos pilares para o alcance de outras Metas do PNE, em especial a de nº 2, que “[...] determina universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que os alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE” (BRASIL, 2017, p. 3).

Segundo as políticas de governo, “[...] em média, 97% das crianças brasileiras estão matriculadas no 1º ano” onde a etapa de Alfabetização é a base para garantir uma educação inclusiva, equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos” (BRASIL, 2017, p. 3).

Sendo assim, para o Ministério de Educação a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa.

1.10 Linha flexível do PNAIC

O PNAIC foi lançado no ano de 2012 e, de acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático.

Para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida.

Ao analisar o cenário educacional da educação básica, a SEB reafirma a relevância da continuidade do PNAIC.

Todavia, a continuidade de políticas públicas deve ser ancorada na análise de evidências e em diversos outros recursos de avaliação, de modo a gerar aprimoramento e **correção de rumos**, sempre mantendo o interesse público como norte (BRASIL, 2017, p. 4, grifo nosso).

Todavia na experimentação de práticas formativas na região norte e analisando a experiência adquirida, o CEFORT, ao acolher o programa PNAIC, não viu na proposta instituída das linhas duras estabelecidas, possibilidades ou estratégia descentralizadas que permitissem articular a política nacional de forma a atender à diversidade dos 62 municípios do Amazonas.

Essa constatação desencadeou a experimentação de um percurso de traçados singulares e invenção de arranjos, outros, que valorizassem exemplos inspiradores nos municípios e escolas.

O Ministério de Educação, através da SEB, em palestra de abertura da segunda edição do programa na Universidade Federal do Amazonas, comunicou, através da gerência de Educação Básica, aos professores, formadores, coordenadores e equipe pedagógica do programa que ainda são observados casos em que o processo de alfabetização, que deveria ser progressivo e cumulativo, ser deslocado apenas para o 3º ano, com impactos nocivos para as crianças.

Foi dito ainda que situações de desarticulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, vinham fragilizando a formação e gerando perda de foco na essência do PNAIC que é o direito de cada criança ser alfabetizada.

Outro problema apontado pela gerência do programa PNAIC, ao CEFORT-AM, dizia respeito à diluição das responsabilidades locais em relação ao ensino fundamental e a uma visão equivocada sobre o papel do MEC que é redistributivo e supletivo, com oferta de apoio técnico e financeiro.

Para a segunda fase do programa o MEC considerou o Censo da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Provinha Brasil em 2013 e 2014, apontando o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática. Segundo a Secretária de Educação Básica os resultados 1 e 2 na ANA¹⁷ e as demandas das redes públicas levaram o Ministério da Educação a promover mudanças incrementais no PNAIC em 2016.

Nesse contexto, no ano de 2017, O MEC, “[...] observando a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estão distantes do resultado desejado” (BRASIL, 2017, p. 6).

Sendo assim, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil, no sentido de garantir as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças.

¹⁷ Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2013-2014) estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>.

1.11 A linha de fuga do PNAIC como PNAIC-AM

No Amazonas, não foi possível replicar a proposta de cunho nacional, homogeneizadora. Outras perspectivas se abriram, uma vez que o programa PNAIC no Amazonas foi acolhido pela Faculdade de Educação e coordenado pelo grupo de pesquisa e formação CEFORT-AM que concebe a formação de professores por meio de um dispositivo que aciona *conceitos-ferramentas*, relacionando-os, neste contexto, a quatro tensões existentes neste território.

Dessa forma no PNAIC-AMAZONAS a formação foi desenvolvida a partir desses movimentos engendrados: formação como movimento de produzir-se; formação como território do trabalho vivo; formação como experimentação e formação como criação/produção.

Verificamos neste estudo, a partir do mapeamento dessa nova ambiência que se instaurou, o surgimento de uma Geopedagogia da Imanência Digital. Sendo, portanto, a ponderação das tensões surgidas a partir dos encontros teóricos, alinhados à produção de ferramentas conceituais com potencialidade para inaugurar novos modos de exercício na prática de formação continuada de professores no Amazonas.

A análise apontou a força criativa identificada e desempenhada no espaço micropolítico no ato da gestão, da formação e da criação, ampliando a experiência e a capacidade de enxergar o diferente no mesmo e, outros territórios, na prática pedagógica a partir de uma nova geografia do pensamento na formação continuada, privilegiando os agenciamentos de corpos¹⁸.

1.12 Meu encontro com o PNAIC-AM

No segundo momento do programa (fase II) acompanhei e imergi no processo de concepção e desenvolvimento do AVGCA, concebido na perspectiva da inteligência coletiva a partir dos movimentos de cocriação e

¹⁸ Em Deleuze, critério para corpo é causa, produção, ou funcionamento, que aqui poderemos tomar como sinônimos. Há corpo onde algo está causando ou sendo causado, onde algo está produzindo, ou funcionando (DELEUZE; GUATTARI, 1972, 1977).

codesign para atender a oferta da segunda fase do Programa PNAIC no estado do Amazonas, ocorrido no período de 2017 a 2018.

No Amazonas o programa foi acolhido pelo CEFORT-AM abrigado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e teve dois momentos de desenvolvimento. A primeira fase ocorreu no período de 2012 a 2014, sendo retomado em 2017 e 2018.

A primeira fase do programa no Amazonas foi um momento importante de implantação e grandes desafios. A região composta por estradas de rios e caracterizada por diferentes fenômenos naturais, dentre eles as enchentes e vazantes, deixam muitos municípios, em determinados períodos do ano, ilhados pelas enchentes e em outros pela seca excessiva.

Sendo assim, na primeira fase do programa o CEFORT-AM fez um movimento atrevido de criar o AVGP (Ambiente Virtual de Gestão Pedagógica) para o acompanhamento do programa nos seus 62 municípios do Amazonas, incluído sua capital.

Para isso sua equipe de desenvolvedores utilizou a plataforma digital *Moodle* para dar suporte ao conteúdo do programa, mas principalmente para realizar a gestão do programa e alcançar seus municípios, tanto no período da vazante dos rios como da cheia.

Como membro da equipe pedagógica do CEFORT-AM e discente do Programa de Pós-graduação em Educação, à época, aceitei o desafio de acompanhar o processo de criação e implantação do AVGP como pesquisa do mestrado tendo como resultado a dissertação intitulada “Estratégias pedagógicas e gerenciamento aberto: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores” apresentada em fevereiro de 2015.

Em 2016 no segundo semestre fui aprovada no curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação. Em 2017 entrei para o grupo de estudos CEFORT (CEFORT - Comunicação, Tecnologia e Cultura na Educação Presencial e a Distância) que na ocasião discutia a Filosofia da Diferença na perspectiva de Gilles Deleuze e Felix Guattari e o método cartográfico.

Naquele contexto tive a grata notícia em saber que o PNAIC estava de volta no Centro de formação para uma segunda fase de oferta do Programa, porém com uma nova perspectiva.

O novo PNAIC apresentava-se com desdobramento em três programas: PNAIC-Educação Infantil, PNAIC-1º ao 3º ano e PNAIC-Novo Mais Educação. O CEFORT-AM iniciou as atividades pelo PNAIC-1º ao 3º em 11 de novembro de 2017.

No Amazonas o programa iniciou, em relação ao resto do Brasil, com quase seis meses de atraso, sendo necessário ‘correr’ para a retomada do programa em seu segundo momento.

A coordenadora do PNAIC-AM que também liderava o grupo de estudos e minha orientadora no doutorado, lançou-me um grande desafio como pesquisadora: acompanhar o processo de concepção e criação de um ambiente para a segunda fase do PNAIC em uma perspectiva de trabalho coletivo, envolvendo coautoria e codesign entre professores-formadores e equipe de desenvolvedores do CEFORT-AM, bem como, acompanhar o uso do ambiente durante o processo, analisando o movimento dos usuários.

Diante do desafio, o método cartográfico mostrou-se útil para descrever este processo para além do estado de coisas, indicando um procedimento de análise a partir do qual a realidade estudada se deu pela composição de linhas e, ao mesmo tempo, por diferentes movimentos.

SEGUNDO MOVIMENTO

2 A FILOSOFIA DA DIFERENÇA EM ESTADO DE ALIANÇA: POR UMA PRÁTICA DO PENSAMENTO CRIADOR

Como diz Bergson, não vamos dos sons as imagens e das imagens ao sentido: instalamo-nos logo 'de saída' em pleno sentido.

Deleuze

2.1 Considerações iniciais de um espaço da diferença

Este movimento procurou aproximar esta pesquisa ao pensamento e ao fazer filosófico para compreendê-la melhor. Embora pouco explorada no contexto que envolve este estudo, a filosofia da diferença, cartográfica ou rizomática, vêm ganhando espaço nos estudos em educação nas universidades brasileiras¹⁹, em especial, na UNICAMP onde acompanhamos e ao mesmo tempo dividimos nossas experiências com o grupo de pesquisa Conexões e no Amazonas com o grupo de pesquisa CEFORT-AM no Lab-HA²⁰.

Para tanto, além das obras de Gilles Deleuze e algumas em parceria com Felix Guattari, também serão utilizadas aqui algumas obras de comentaristas desses autores que poderão ajudar como intercessores na elucidação de questões importantes neste processo.

A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar criar ou inventar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). **Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência** (DELEUZE, 1992, p. 37, grifo nosso).

¹⁹Laboratório de Estudos Audiovisuais – Olho (FE-Unicamp); DIS- Diferenças e Subjetividades em Educação (FE-Unicamp); Prolifer-Arte Sub-Vertendo Ciências e Educações (Labjor-Unicamp); Kalos – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino da Filosofia.

²⁰Laboratório de Hiperfídia de Aprendizagem – CEFORT/UFAM.

Pedagogia do conceito é uma das últimas noções, um dos últimos conceitos que Gilles Deleuze apresenta, juntamente com Felix Guattari, configurando-se em seu testamento ético-estético-filosófico. É na obra *O que é a filosofia*, (1991) onde eles esclarecem a essência dessa pedagogia do conceito e como colocá-la em prática.

Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma **pedagogia do conceito**, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos singulares (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 21, grifo nosso).

Para a filosofia deleuzeguattariana todo fazer deve ser primeiramente pedagógico e conseqüentemente criador, de maneira que possa resistir ao estabelecido, ao dado a priori, ao decalque²¹. Para eles todo conceito remete ao acontecimento e o sentido ao conceito.

Desse modo os pensadores desenvolveram uma prática filosófica que subverte as próprias elaborações filosóficas contemporâneas consideradas, ainda, ligadas à razão moderna. Nessa prática filosófica a diferença ganha destaque em detrimento à identidade. É proposta, assim, outra visão em que o ser humano cria a sua própria realidade. O ser, nessa perspectiva, é constituído por meio de desejos, impulsos e instintos. Desejos não como falta, mas como processos de produção (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

2.2 Pedagogia do conceito: evolução da ideia

O termo “pedagogia do conceito” não nasceu na obra “O que é a filosofia” de 1991 em autoria compartilhada entre Gilles Deleuze e Félix Guattari, mas foi problematizado já nas primeiras obras de Deleuze, principalmente em “O Bergsonismo” de 1966 ao explorar os termos ‘virtual e vida’, ‘movimentos de criação’ e ‘diferenciação’, termos estes, trabalhados por

²¹ Para a filosofia da diferença o decalque age como um modelo, diferentemente do mapa que age como processo, nisso reverte o modelo e cria sua estrutura (Ver Mil Platôs, 1997).

ele a partir de Bergson e que iriam aparecer na constituição de sua filosofia a partir de uma pragmática do conceito.

Mais tarde, em “Diferença e Repetição” de 1968 resultado da tese de doutorado de Deleuze, publicado como livro, o pensador elabora uma “geografia do pensamento”²² que distingue o espaço de um pensamento da representação (ortodoxo, metafísico, moral, racional) do espaço de um pensamento da diferença (pluralista, ontológico, ético, trágico, dissidente, deslocado) (MACHADO, 2010).

Nas obras *Diferença e Repetição* (1968); *Bergsonismo* (1966); *Proust e os signos* (1964) e *Lógica do sentido* (1969) Deleuze, inspirado sobretudo em Nietzsche, situa essas obras no espaço de um pensamento “sem imagem”, capaz de pensar uma diferença que não se subordine à identidade e uma repetição que não seja mecânica. Pelo contrário, a repetição de um pensamento na filosofia da diferença tem objetivo de utilizá-lo como instrumento ou como operador e nunca na busca de sua identidade, mas na a afirmação de sua diferença.

Em *Diferença e Repetição* ele apresentou uma crítica seríssima à representação ao problematizar a noção de concepção e uso do conceito, construída ao longo da história nos chamados universais. Para Deleuze, essa subordinação do pensamento ao sentido universal construiu uma imagem pré-determinada do que o pensamento pode pensar. Também chamada imagem clássica porque foi construída pela tradição filosófica de pensamento referencial.

Sendo assim, Deleuze mostrou que “[...] a repetição no eterno retomo exclui duas determinações: o Mesmo ou a identidade de um conceito subordinante e o negativo da condição que remeteria o repetido ao Mesmo e asseguraria a subordinação” (1988, p. 115).

Dessa forma, a filosofia da diferença passou a criticar o pensamento representativo como aquele que subordina a diferença à identidade. “Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o

²² Geografia do pensamento – termo utilizado de uma entrevista concedida por Roberto Machado à Revista Instituto Humanista Unisinos - *online* em maio de 2010.

diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo” e as fazem passar pelo negativo, dizia ele (DELEUZE, 1988, p. 8).

De certa maneira na cultura ocidental sempre se privilegiou determinados modos de pensar em detrimento de outros. A cultura foi constituída privilegiando algumas categorias e deixando outras de lado. E isso faz parte daquilo que a filosofia denomina lógica e que por muito tempo conduziu o modo de pensar (CHAUÍ, 2010; MARCONDES, 2010; HOBUSS, 2014).

E, uma das oposições participante desse jogo, segundo Deleuze, foi eleger a identidade em detrimento da diferença, ao mostrar que “todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um "efeito" óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição” (DELEUZE, 1988, p. 9).

Para o pensador, isso faz parte de uma certa concepção estável que queremos ter das coisas. O fato de que elas permaneçam as mesmas ou pouco mudem e, principalmente, naquilo que elas venham a mudar não prejudiquem o que são essencialmente.

Então, desde a filosofia antiga cultivamos esse modo de pensar. “O conceito é constituído de tal modo que sua compreensão vai ao infinito em seu uso real, mas é sempre passível, em seu uso lógico, de um bloqueio artificial” (DELEUZE, 2009, p. 21).

O único problema que atravessa toda a filosofia de Platão, que preside sua classificação das ciências ou das artes, é sempre o de avaliar os rivais, de selecionar os pretendentes, de distinguir a coisa e seus simulacros no seio de um pseudogene ou de uma espécie grande demais. Trata-se de estabelecer a diferença: trata-se, assim, de operar nas profundidades do imediato, de fazer a dialética do imediato, a prova perigosa, sem fio e sem filete, pois, segundo antigo costume, presente no mito e na epopeia, os falsos pretendentes devem morrer (DELEUZE, 1988, p. 8).

Para o pensador, a convivência com a diferença é necessária já que ela existe e é observável nos movimentos e qualidades das coisas, apesar de que sempre desejamos conservar algo de idêntico, de repetitivo pelas quais elas são justamente identificadas.

Assim, em um primeiro momento Deleuze traça uma filosofia da diferença mostrando o apego que temos nas conceituações prontas e prescritas, em que tudo deve ter um atributo, uma qualidade, um aspecto ou vários deles que faz com que possamos reconhecer²³ ao longo de eventuais mudanças.

Mas, reconhecer o que? O “mesmo”. Embora apareça de formas diferenciadas, isso ocorre porque não aceitamos bem a diferença, já que ela completa acaba se transformando em oposição e preferimos, portanto, viver em um mundo estável em que as qualidades basicamente permaneçam e as mudanças tenham uma prerrogativa bem menor.

Deleuze insinua uma pedagogia da aprendizagem pela diferença em que:

A **aprendizagem** não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do **signo** com a resposta (como encontro com o Outro [...]). Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e **em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça** (DELEUZE, 1988, p. 54, grifo nosso).

Isso vale tanto para as pessoas, instituições como para as coisas, gostamos de entender e aceitar, por exemplo, que temos um caráter, ou seja, uma característica que nos faz como pessoas, instituições e coisas reconhecíveis e confiáveis a qualquer momento do tempo. O que somos agora seremos amanhã, há um mês, daqui um ano. E, se há confiança, a segurança é instaurada, tornando mais fácil lidarmos com as coisas ou pessoas.

Sendo assim, no começo do século XX a categoria identidade ou essa oposição entre identidade e diferença, como muitas outras, vem sendo submetida a uma certa “revisão crítica” pelo pós-estruturalismo, pela filosofia da diferença, no sentido de mostrar que o privilégio que sempre foi dado à identidade é uma questão de comodidade. Uma questão muito mais prática do que uma visão originária do mundo.

Num contexto mais ampliado o mundo e a sociedade seriam dispersões de fragmentos sem correlação necessária. Mesmo no processo de criação

²³ Reconhecer na filosofia da diferença é prender-se ao igual, ao semelhante.

artística, científica e até filosófica, toda pretensão de encontrar um sentido geral ou global para uma narrativa ou chegar a alguma identidade por trás da diversidade, será considerada, no 'pensamento da diferença' uma ilusão ou mesmo a lembrança de fragmentos da razão moderna (DERRIDA, 1995; BENJAMIN, 1997).

Como exemplifica Gallo (2008) em suas pesquisas,

Na França, em meados do século vinte, o professor Pierre Klossowski 'introduz' um grupo de alunos às leituras que fizera de Friedrich Nietzsche. Ali o conceito de diferença circulou com força. Mais tarde, nomes como Foucault, Deleuze, Derrida e Lyotard seriam associados ao que ficou conhecido como 'Filosofia da Diferença' (GALLO, 2008, p. 110).

Deleuze acreditava que não vemos as coisas de maneira idêntica porque elas os são, mas simplesmente porque é conveniente que construamos a partir dessa identidade uma certa visão do mundo e das coisas para vivermos em segurança.

Desde Heráclito que viveu ainda no início do século V a filosofia tem registrado um certo aparecimento meio tímido da diferença e de sua importância, porém, no século XX isso foi revisto.²⁴

Deleuze, (1997) afirma que a própria experiência na história com a transformação na visão que o indivíduo tem dele próprio, do ponto de vista da psicologia, da psicanálise, da linguística e o próprio ritmo das ciências, das transformações da física e outras maneiras de ver o mundo, mostraram que a diferença tem sim sua importância e que talvez ela seja até fundamental para pensarmos essa interessante análise das mudanças nos conceitos de sujeito e identidade. O sociólogo inglês Stuart Hall, (1998) também lança o desafio de pensarmos sobre as identidades culturais e seus deslocamentos ocasionados na e pela globalização nessa perspectiva pós-moderna. Para ele o que há é um deslocamento que se liga à descentração dos indivíduos tanto em seu espaço no mundo social e cultural, quanto de si mesmo, o que ele denomina de 'crise de identidade'.

²⁴ Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=oW5iDwAAQBAJ&lpq>.

Foi nesse movimento que surgiu essa tendência que se chama filosofia da diferença e, dentre os autores dessa temática, o que mais se destaca é Gilles Deleuze que procurou pesquisar essa relação entre a diferença e a repetição no sentido de mostrar a realidade da diferença e talvez o caráter mais construído, mais simbólico, mais convencional da repetição. “As diferenças efetivas passam entre as linhas, embora sejam todas imanentes umas às outras, misturadas umas nas outras”. (Deleuze, 199, p. 167)

Sendo assim, ele mostra que a repetição vem muito mais da necessidade daquilo que se precisa ver do que realmente se poderia enxergar no mundo sem intermediação dessa lógica racionalizante tão poderosa que guia a relação com as coisas. Parece que do ponto de vista da filosofia da diferença passamos a perceber que talvez a repetição seja mais uma convenção importantíssima que sempre privilegiou a visão de mundo, da ciência, do próprio entendimento.

Na verdade, a diferença ou a mudança radical de uma qualidade à outra, de um estado a outro ou de um momento a outro são instantes no tempo primordial que procuramos escamotear. Isso é muito importante como uma maneira de ver o transcorrer do tempo, como um “formigamento de diferenças, um pluralismo de diferenças livres, selvagens ou não domadas, um espaço e um tempo propriamente diferenciais, originais, que persistem através das simplificações do limite e da oposição” (DELEUZE, 1997, p. 57).

E o que são instantes do tempo para o filósofo? Seriam repetições ou diferenças que aparecem na vida? É difícil dizer por que mesmo quando esses instantes ameaçam a transformar completamente fazemos de imediato, um esforço para mantê-los os mesmos. Como mostra o célebre ditado repetido por tantos na história que diz “mudei, para permanecer o mesmo²⁵.” Como se isso fosse um elogio à essência. Mudei, mas não mudei meu essencial.

Porém, a filosofia da diferença trazida por Deleuze e outros pensadores mostra que, uma visão despida de preconceitos, veria que realmente um ser que vive no tempo e acompanha essa mudança qualitativa dos instantes que é,

²⁵ Há divergências para a autoria desse dito. Uns atribuem a Aristóteles e alguns a Jean-Paul Sartre e outros a Tomaso de Lampedusa.

provavelmente radical, e isso é que dá à existência e, talvez à existência de todas as coisas, um caráter absolutamente diferenciado.

Sendo assim, a filosofia da diferença vai mostrar que não é porque as coisas estão juntas e porque estamos juntos que somos parecidos com outras pessoas. Em diferentes momentos no tempo somos parecidos conosco mesmo, mas isso não faz que sejamos os mesmos. É como “estar inteiramente na multidão e ao mesmo tempo completamente fora, muito longe” (DELUZE; GUATTARI, 1992, p. 40).

Dessa forma, a proximidade não quer dizer identidade, nem mesmo talvez semelhança. E, reciprocamente, uma coisa ou alguém que está muito distante de determinada pessoa pode ser mais semelhante a ela do que algo ou alguém que está próximo.

Então, no pós-estruturalismo, essa questão espacial e temporal da antiga filosofia foi revista por Deleuze e outros pensadores, tematizada novamente para que se pudesse recuperar o significado de diferença, caminhando no sentido de entender que a identidade tão valiosa para a cultura, talvez seja em grande parte, uma convenção e aquilo que mais se teme que é a diferença deixa de ser, apenas, o mesmo.

Foi traçando esse caminho que o filósofo da diferença fez as primeiras demarcações rumo à concepção da ferramenta-conceito que ele denominaria bem mais tarde de ‘pedagogia do conceito’, pensando o conceito como algo muito mais próximo da realidade, como mostra a partir de Bergson:

Bergson propõe o ideal da filosofia: talhar, ‘para o objeto, um conceito apropriado tão-somente ao objeto, **conceito** do qual mal se pode dizer que seja ainda um conceito, uma vez que só se aplica a esta única coisa’. Essa unidade da coisa e do conceito é a diferença interna, à qual nos elevamos pelas diferenças de natureza. (DELEUZE, 2008 p. 96, grifo nosso).

Nessa direção bergsoniana de ‘talhar para o objeto’ o conceito, Deleuze passou a trabalhar em uma nova inspiração de conceito, direcionando a filosofia da diferença como uma atividade muito mais prática e criativa, concluindo que:

[...] mais uma vez, Bergson reencontra acentos platônicos. Platão foi o primeiro a zombar daqueles que diziam: o Uno é múltiplo e o múltiplo é uno - o Ser é não-ser etc. Em cada caso, ele perguntava quanto, como, onde e quando. 'Qual' unidade do múltiplo e 'qual' múltiplo do uno? A combinação dos opostos nada nos diz, formando uma rede tão frouxa que deixa tudo escapar. Às metáforas de Platão, das quais Bergson tanto gosta, referentes à arte do corte, à arte do bom cozinheiro, correspondem as do próprio Bergson, que invocam o bom alfaiate e as vestes feitas sob medida. **É assim que deve ser o conceito preciso** (DELEUZE, 1999, p. 34, grifo nosso).

Nesse movimento de se voltar de maneira crítica para o modo universal de como o conceito era concebido e utilizado, Deleuze passou a criar um novo conceito de conceito, utilizando uma “pedagogia específica”. Para isso, buscou em Bergson a noção de exterioridade, relacionando *conceito* e *intuição* para a noção de “atual e virtual”²⁶ Nesse sentido, afirma:

O importante é que a decomposição do misto nos revela dois tipos de ‘multiplicidade’. Uma delas é representada pelo espaço (ou melhor, se levarmos em conta todas as nuances, pela mistura impura do tempo homogêneo): é uma multiplicidade de **exterioridade**, de simultaneidade, de justaposição, de ordem, de diferenciação quantitativa, de diferença de grau, uma multiplicidade numérica, descontínua e **atual**. A outra se apresenta na duração pura: é uma multiplicidade interna, de sucessão, de fusão, de organização, de heterogeneidade, de discriminação qualitativa ou de diferença de natureza, uma multiplicidade **virtual** e contínua, irreduzível ao número (DELEUZE, 1999, p. 28).

Entretanto foi nos anos 80 em parceria com **Felix Guattari** que Deleuze deu mais contorno a sua ideia em processo de construção sobre o conceito. Na obra *Mil Platôs* eles afirmam que “[...] ainda e sobretudo no domínio teórico, qualquer esboço precário e pragmático é melhor do que o decalque de conceitos com seus cortes e seus progressos que nada mudam” (DELUZE, 1997, p. 35).

É a partir desse momento com Guattari, que Deleuze deixa claro que tem um entendimento diferente da ideia de conceito, apresentando duas visões de existência de conceito:

O clássico e pertencente ao mundo da representação, que diz, ou, melhor, que pretende dizer a Essência eterna; **o flexível e móvel**, que expressa e experimenta os devires: é contingente porque, de

²⁶ Atual e virtual – Deleuze assinala constantemente nas obras que esses dois movimentos não se opõem, sendo sempre solidários.

algum modo, depende das ocasiões que o geram (aquilo que força o pensamento); ao mesmo tempo, é absoluto, porque, não tendo a proposição como modelo, não se refere a nenhum outro conceito que não a si próprio, isto é, não depende dos supostos estados de coisas que lhe são externos (BIANCO, 2005, p. 1297, grifo nosso).

Finalmente, é na obra “**O que é a filosofia**” que a dupla francesa de pensadores da diferença apresenta de modo claro o real entendimento sobre o que seria essa nova percepção sobre o conceito de conceito e seu sistema de produção a partir daquilo que eles denominaram de “pedagogia do conceito”.

2.3 Da pedagogia do sentido a pedagogia do conceito: construção da ideia

Chegando aqui, neste ponto, onde podemos verificar que Deleuze iniciou a construção da ideia de "pedagogia do conceito." pela desconstrução, isto é, mostrando o que não é conceito em sua perspectiva, criticando o uso que se fazia do "conceito de conceito", mostrando o objeto na visão da representação sob um aspecto ou uma determinação que é o *mesmo* para diferentes coisas.

No entanto, eles apresentaram o termo *pedagogia do conceito* em 1997, justamente, em uma obra cujo título é uma pergunta o que certamente remete o leitor a esperar como resposta uma definição: "O que é a filosofia?"

Antigamente nós a formulávamos, não deixávamos de formulá-la, mas de maneira muito indireta ou oblíqua, demasiadamente artificial, abstrata demais; expúnhamos a questão, mas dominando-a pela rama, sem deixar-nos engolir por ela. Não estávamos suficientemente sóbrios. Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido este ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda a minha vida? (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.1).

Juntamo-nos a Bianco (2005) no sentido de questionar o porquê Deleuze e Guattari trazem esse conceito em seu último livro, já em fim de carreira, aposentado de suas atividades acadêmicas, embora foi possível perceber na imersão filosófica desta pesquisa que Deleuze já “pedagogizava” seus problemas, em diferentes momentos.

Tal prática se dava diante da inquietude frente aos problemas por ele criado. O pensador criava o problema e desenvolvia a pedagogização dos conceitos para tratá-los, já que, “não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 28, grifo dos autores).

Vejam os alguns casos de utilização do uso pedagógico dos conceitos antes de ser lançado como estatuto de (pedagogia do conceito) na obra *O que é a Filosofia* de 1997:

- Na obra *Diferença e Repetição*, 1968 durante o processo de desconstrução da imagem dogmática do pensamento, a imagem universal do conceito, ele, cria/inventa seus problemas dando sentido ao novo contorno para o conceito, afirmando que “[...] uma **pedagogia dos sentidos** se volta para este objetivo e integra o ‘transcendentalismo’” (1988, p. 223).
- Em um prefácio de 1986 feito para o livro *Ciné-journal* de Serge Daney e que mais tarde foi reproduzido na obra *conversações* de 1990, ele problematiza sobre o cinema, afirmando que “[...] a enciclopédia do mundo e a **pedagogia da percepção** desmoronam, em favor de uma formação profissional do olho, um mundo de controladores e controlados que se comunicam através da admiração pela técnica, nada além da técnica” (p. 103).
- Após a Segunda Guerra Mundial Deleuze retoma a problematização referente ao cinema, desta vez na obra *Imagem-tempo* apresentando uma **pedagogia da imagem** a partir do uso transgressor do conceito de imagem, como elemento para pensar e fazer pensamentos-devir, o *PENSO* cinematográfico (DELEUZE, 1990).

Ao apresentar os termos *pedagogia dos sentidos*, *da percepção* e *da imagem* Deleuze anunciava na prática uma **pedagogia do conceito** que escreveria juntamente com Felix Guattari, no final de carreira, mostrando como trabalhar com os conceitos numa perspectiva criadora, onde “Os conceitos são agenciamentos concretos como configurações de uma máquina” atuando em

um plano-máquina-abstrata “[...] cujos agenciamentos são as peças” (1997, p. 51).

Voltando aos pontos fincados por Deleuze até encontrar Guattari, seu trajeto foi delineado pela recusa a um pensamento referencial, ou seja, um pensamento pré-determinado por uma imagem dogmática, anunciando, assim, a teoria do ‘pensamento sem imagem’ que não obriga o pensamento a iniciar do nada, pelo contrário, o pensamento sem imagem é criado a partir de outro elemento que se funde, pois

[...] quando um filósofo critica um outro, é a partir de problemas e de um plano que não eram aqueles do outro, e que fazem fundir os antigos conceitos, **como se pode fundir um canhão para fabricar a partir dele novas armas**. Não estamos nunca sobre o mesmo plano. Criticar é somente constatar que um conceito se esvanece, perde seus componentes ou adquire outros novos que o transformam, quando é mergulhado em um novo meio (1997, p. 40).

E esse elemento que se funde pode ser um acontecimento,²⁷ uma pessoa, um livro, um programa, um encontro qualquer que certamente vai provocar uma deformação e, conseqüentemente, uma perturbação dos sentidos, já que força o pensamento provocando nele um choque, fazendo que toda sensibilidade, memória, intelecto do pensador saia do eixo, eixo do bom senso, do senso comum, da repetição, do igual, do mesmo. Eis a pedagogia do conceito praticada por Deleuze e depois em parceria com Guattari.

2.4 Pensar sem imagem numa pedagogia do conceito

Para os teóricos da diferença, na prática de uma pedagogia do conceito não se tem mais sujeito, mas um pensador que se torna objeto de forças externas a ele que o obriga a pensar sem que ele deseje, obrigando-o a abandonar toda imagem fundante. Porém o pensamento nasce sempre de um encontro, mundos possíveis enquanto conceitos, como exemplificam Deleuze e Guattari (1997, p. 121).

²⁷ Acontecimento na filosofia da diferença são mundos possíveis enquanto conceitos, ou seja, o sentido é um acontecimento. Daí o filósofo ter desenvolvido primeiro a “pedagogia do Sentido”.

Para que a filosofia nascesse, foi preciso um encontro entre o meio grego e o plano de imanência do pensamento. Foi preciso a conjunção de dois movimentos de desterritorialização muito diferentes, o relativo e o absoluto, o primeiro operando já na imanência. Foi preciso que a desterritorialização absoluta do plano de pensamento se ajustasse ou se conectasse diretamente com a desterritorialização relativa da sociedade grega.

Dessa forma, há sempre a possibilidade de que algo se realize ou não e que aconteça de modo acidental, sem previsão. O pensamento, nesta direção, cria e não mais busca referente para reconhecer ou encontrar soluções de problemas dados de antemão, mas partindo de problemas sempre novos, gerando neles e com eles as soluções em um plano que é comum aos conceitos.

É necessário que abandonemos, então, a representação com seus princípios e categorias de verdades e falsidades, dados a priori, e busquemos o que faz sentido e o que não faz sentido em um determinado contexto, numa “pedagogia do sentido” em que:

[...] aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. [...] Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. A obra de Proust é baseada, não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos (DELEUZE, 1987, p. 4).

Na obra *Proust e os signos* de 1964, Deleuze apresentou também fragmentos dessa filosofia da diferença em que a *recherche*²⁸ se apresenta como exploração dos diferentes mundos de signos que se organizam em círculos e se cruzam em certos pontos.

Já na *pedagogia da percepção* aprendemos pelo exercício do pensamento, logo não podemos aprender pela imitação estéril partindo da representação, mas pelos signos percebidos que ao interpretar cria, gerando o novo. Como diria o Deleuze de *Diferença e Repetição* “O aluno aprende

²⁸ O termo pesquisa/procurar não foi traduzido do francês para a edição em língua portuguesa.

quando se conecta de maneira a-representativa e descodificada com seu mestre”. Nesse ponto ele provoca dizendo:

Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. *Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.* Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça (DELEUZE, 1988, p. 31, grifo nosso).

Segundo os autores, existem quatro conceitos que corroboram para entender esse fazer filosófico: os conceitos de problema, de conceito, de plano de imanência e de personagem conceitual que permitem um pensar sem imagem, em um procedimento geográfico do pensamento, privilegiando a constituição de espaços e tipos, numa pedagogia do conceito.

Estabelecer os próprios problemas de acordo com os argumentos apresentados pela filosofia deleuzeguattariana não é simplesmente desenvolver a verdadeira liberdade de decisão, mas simplesmente pensar, já que a verdadeira liberdade “[...] está em um poder de decisão de constituição dos próprios problemas: esse poder ‘semidivino’ implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros” (DELEUZE, 1988, p. 11).

Nesse sentido o pensamento é entendido por um princípio plástico que carrega e não mais por uma busca de validação no real, ou seja, pensar é criar, inventar outros possíveis não pensado. Logo, a validade de um problema fica atrelada mais às eventualidades de invenção de novos pontos de vista aos problemas e menos aos que a indagação inventa.

Daí a resposta para a obra que revela uma prática pedagógica do conceito com a estrutura, ‘O que é’. Na filosofia deleuzoguattariana significa pensar um determinado estado de coisas, pois as coisas são, em determinado momento, um resultante de embate entre forças distintas: discursos, instituições, instintos, programas, currículos etc.

Então, na filosofia da diferença, ao desvelar *como algo se torna o que é*, passamos a enxergar maneiras de jogar com as forças que constituíram esse objeto, entendendo como desfazer ou realizar certas conexões.

Contextualizando a pesquisa, nesse movimento pedagógico do conceito, não pretendemos chegar à essência do problema, mas procuramos sondar os afetos possíveis no interior dessa atividade em termos de criação, desvelando e adentrando outra ambiência a partir do acompanhamento de processos problematizando: “o que é e o que faz o CEFORT-AM através do Programa PNAIC?”

Pois, entramos em um ambiente muito diferente quando afirmamos que aquilo que conta são os afetos dos quais alguém ou algo é capaz. “Entramos em um bosque não conhecido. As coisas não se distinguem senão pelos afetos²⁹ de que são capazes” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 278).

Entrar e desvelar esse outro ambiente implica pensar uma ambiência de experiência não mais em termos pré-estabelecidos em seus limites, mas a partir de movimentos afetivos possíveis em seu interior, como os graus de distensão ou contração que algo ou alguém é possível de resistir em determinados agenciamentos.

Perguntar o que é *uma ambiência digital imanente de formação* serve apenas para reforçar a imagem formal e dogmática desse objeto. Entretanto, a filosofia da diferença induz a pensar qual a potência em adentrar em um *devir-ambiência-digital de formação* em dado momento, no sentido de potencializar o viver? Essa indagação estabelece um agenciamento com a ideia do pensar deleuziano e deleuzeguattariano.

O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento... Não é um método, pois todo método concerne eventualmente aos conceitos e supõe uma tal imagem. Não é nem mesmo um estado de conhecimento sobre o cérebro e seu funcionamento, já que o pensamento não é aqui remetido ao lento cérebro como ao estado de coisas cientificamente determinável em

²⁹ Afetos para os autores referem-se àquilo que afeta ou que é afetado, gerando conexões. Nesse prisma, as tecnologias na perspectiva de uso em coautoria como experiência estética, constitui uma forma de ampliar a potência, uma vez que os afetos são potencializados para um olhar diferenciado na forma de perceber e viver a vida.

que ele se limita a efetuar-se, quaisquer que sejam seu uso e sua orientação (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 52).

Nessa perspectiva, se o conceito é criado nos limites de um plano de imanência, dentro dele e a partir dele, não podemos utilizá-los separadamente, nem mesmo impor-lhes graus de importância. Um não poderia funcionar sem o outro, pois um conceito é criado para atuar em um plano e um plano criado para um conceito, eles não podem ser concebidos separadamente, pois são criados conjuntamente.

Nessa pesquisa, tomamos as práticas de formação continuada de professores do Ensino Básico, mediadas pelas NTICD numa perspectiva deleuzoguattariana, em que, concebemos os conceitos dispostos num plano digital imanente, mapeados na disposição de rede-rizoma, onde cada nó pode dar início a um começo. Essa nova ambiência que surge nasce da urgência que é o disparador do pensamento ou o signo que força a pensar.

O professor que desenvolve suas atividades com o uso das tecnologias, precisa envolver-se nessa 'aura imanente' o fazer tecnológico deve estar envolvido com os conceitos criados neste plano imanente no campo tecnológico para dar sentido a seu fazer.

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade – que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista – faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema (DELEUZE, 1999, p. 46).³⁰

O fazer filosófico deleuzoguattariano está para um construtivismo ativo onde cabe ao personagem conceitual traçar um plano de imanência e criar conceitos nesse plano. Sendo assim, ao trabalhar o ensino numa perspectiva construtiva, o professor, personagem do plano imanente do ensino mediado pelas NTICD, também precisa traçar o seu plano de imanência para criar e viver seus conceitos.

³⁰ Especial para a Revista "Traffic", tradução de José Marcos Macedo, publicado na Folha de S. Paulo de 27/06/1999. A referência ao cinema deve-se ao fato de Deleuze, no momento de sua fala, dirigir-se a estudantes de cinema.

Desse modo, aos personagens que habitam o plano, não seria mais dado o ato de simplesmente contemplar a realidade para encontrar um conceito que a expresse, mas experimentá-la e expressá-la como e pela criação, renovação, substituição ou mutação de conceitos.

Os autores abrem espaço para qualquer um, em qualquer área, utilizar-se dessas ferramentas postas por eles para o ato de trabalhar pela e na criação, como se pode conferir.

A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois *há outras maneiras de pensar e de criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos, como o pensamento científico* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.17, grifo nosso).

Sendo assim, muito embora as obras deleuzianas e deleuzoguattarianas apresentem tanto ao filósofo quanto ao professor dessa nova ambiência digital que ser filósofo ou ser professor é ser criador, é traçar planos e criar conceitos, todavia o ato de suas criações não termina nesse estágio de criação. Até porque, ao traçar um plano de imanência e criar conceitos é necessário também uma terceira criação, a do personagem conceitual, uma vez que para Deleuze e Guattari este personagem é o responsável por fazer os conceitos funcionarem, já que os conceitos, como veremos, têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição.

Os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos. Tal ou tal personagem conceitual pensa em nós, e talvez não nos preexistia. Por exemplo, se dizemos que um personagem conceitual gagueja, não é mais um tipo que gagueja numa língua, mas um pensador que faz gaguejar toda a linguagem, e que faz da gagueira o traço do próprio pensamento enquanto linguagem (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 92).

Desse modo, o personagem conceitual é o responsável, como pensador, aquele que “pensa em nós” para dar mobilidade ao conceito no plano de imanência. Os personagens conceituais dessa nova *ambiência digital imanente da educação mediada pelas NTICD* têm suas peculiaridades, não é um tipo que apenas utiliza a tecnologia porque precisa, mas é aquele que vive a

tecnologia por isso a utiliza sempre que precisa como afirma Levy (1999, p. 38):

Não estamos mais nos relacionando com um computador por meio de uma interface, e sim executamos diversas tarefas em um ambiente 'natural' que nos fornece sob demanda, os diferentes recursos de criação, informação e comunicação dos quais precisamos [...]. A diversificação e a simplificação das interfaces, combinadas com os progressos da digitalização, convergem para uma extensão e uma multiplicação dos pontos de entrada no ciberespaço.

A atividade de pensar e criar está diretamente relacionada aos problemas, o direito de tê-los, de cria-los. Para eles é como se continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos problemas mesmos, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas.

Neste plano filosófico foi visto que a filosofia da diferença é um pensamento por conceitos e esses são singularidades que nada têm a ver com o pensamento abstrato. Nesta nova ambiência pensar é criar e criar é problematizar, mas problematizar não significa resolver um problema. O conceito-solução não anula o problema, mas antes é o problema levado à sua plenitude.

A expressão das condições do problema está sobre o plano de imanência que é em si mesmo múltiplo, predisposto a uma multiplicidade de recortes operados sobre um plano absoluto. O plano de imanência é o não-pensado no pensamento. Como visto, não há construção filosófica sem a intuição pré-filosófica do plano de imanência.

O plano de imanência não se constitui em um método para garantir a ordem dos conceitos, antes é uma compreensão intuitiva dos conceitos. O conceito entendido como potência de criação não tem como paradigma o reconhecimento do verdadeiro, mas a produção de sentido. Criar é construir por conceitos novas possibilidade de pensamento e existência.

Pensar a educação consiste em uma conexão de um plano de imanência absoluto com meio relativo que também procede por imanência. O plano de imanência é o Centro de Formação (CEFORT-AM) com suas singularidades.

Formadores, coordenadores, professores, programadores, desenvolvedores, designs, estagiários, pesquisadores e cursistas têm de traçar um plano de imanência para pensar seu fazer-criação, mapeando o lugar em que serão produzidos os conceitos e onde vão funcionar.

TERCEIRO MOVIMENTO

3 EXPERIMENTAÇÃO DO PENSAMENTO NA PRODUÇÃO DE UM SABER SINGULAR

*Acompanhar processos de produção de subjetividade, requer dispositivos.
Kastrup e Barros*

3.1 Composição singular dos encontros

O processo de investigação em um contexto, cartográfico, inventivo pode apresentar diferentes sentidos tendo em vista a performance de organização do dispositivo construído para tal pesquisa.

Esses diferentes sentidos resultam, entre outros fatores, dos planos de implicação que envolve todo o processo de um modo ético-estético-político de movimentação da pesquisa, pois “[...] não se chega à cognição inventiva por adesão teórica, mas por práticas cognitivas efetivas e encarnadas. O mesmo vale para nossa formação no método da cartografia” (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009, p. 203).

Desse modo, a investigação pela via da diferença não leva em conta um vivido representacional, mas a articulação do objeto de estudo com seu plano de consistência para orientar-se no pensamento, fazendo um corte no caos (não-sentido) e chegar aos primeiros esboços do plano de imanência.

Esse plano de imanência é o sentido sobre o qual poder-se-á, em seguida, avaliar o deslizamento, mais pela problemática e menos pela interpretação, pois

[...] os problemas são atos que abrem um horizonte de sentido, e que subtendem a criação dos conceitos: uma nova postura do questionamento, abrindo uma perspectiva inabitual sobre o mais familiar ou conferindo interesse a dados até então reputados insignificantes (ZOURABICHVILI, 2004, p. 48).

Essa aposta na construção e uso dos dispositivos da pesquisa, direcionou a forma como foram estabelecidos e gerenciados os vínculos com os participantes (personagens conceituais habitantes do território).

A construção de tais vínculos envolveram o estabelecimento de condições para uma criação coletiva e partilhada de sentidos, o que implicou não só a possibilidade de arranjo das questões, que foram próprias dos diversos personagens envolvidos, mas também a abertura aos efeitos dos encontros que ali se estabeleciam.

Desse modo, tanto eu enquanto pesquisadora quanto os personagens dessa pesquisa possuíamos interesses e concepções diferentes quanto ao processo da pesquisa.

Isso, contudo, não constituiu um obstáculo à realização do trabalho, nem significou que um bom encaminhamento se daria na direção da produção de um sentido único. Mas, fizeram multiplicar os pontos de conexão, criando uma zona de “interesse” na qual essas diferenças compareceram e foram articuladas (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009).

Busquei nesta pesquisa-experimentação a constituição de um plano de experiência compartilhada, no CEFORT-AM em que as singularidades dos encontros no Programa PNAIC-AM, presentes no campo, concorressem para multiplicar as possibilidades de conexões entre os personagens desse novo espaço-pedagógico e o mundo-da-formação-continuada. Entretanto, para isso, não bastou apenas um suporte teórico ou conceitual. Tampouco isso se realizou simplesmente por meio da formalização e instituição de regras em um projeto de qualificação.

A metodologia nessa pesquisa apresenta-se no contexto filosófico em que se fundamenta. Sendo assim, utilizei para a análise as ferramentas deleuzoguatariana, com uma visão em princípios rizomáticos, atuando com a construção de *mapas* e *dispositivos*.

Foi necessário desembaraçar as linhas de muitos dispositivos durante o processo para traçar diferentes mapas, cartografando instituições arborescentes, percorrendo sistemas e grupos fechados, buscando agenciamentos em outros territórios desconhecidos. Como afirma Deleuze é o que Foucault chama de ‘trabalho de terreno’ (Deleuze, 1996, p. 1).

Em um primeiro momento me instalei nos grupos de pesquisa ‘Rizoma’ para participar das discussões e eventos sobre a filosofia da diferença, ao mesmo tempo em que fazia o mapeamento das leituras.

Em outro momento adentrei o território de pesquisa para observar a partir de um sobrevoo pelos programas do CEFORT-AM, conhecendo as equipes, fazendo entrevistas descompromissadas e, em pouco tempo, fazendo parte das equipes e acompanhando mais de perto:

- As reuniões com as instituições envolvidas
- As programações de abertura do programa
- As reuniões de trabalho com as equipes pedagógicas, de gestão, de desenvolvedores de ambientes virtuais.

Finalmente precisei instalar-me em uma linha temporária de agenciamentos e desterritorialização que se mostrava agitada e sem direção, não se contentando em fazer parte apenas do dispositivo CEFORT-AM, mas o atravessava, arrastando-me para muitos lugares e em todas as direções como:

- Cursar a disciplina Inteligência Artificial e Educação no PPGI no ICOMP da UFAM.
- Cursar disciplina de Ergonomia cognitiva
- Participar de eventos em congressos
- Habitar o território dos grupos de desenvolvedores do CEFORT-AM
- Habitar o território dos Formadores
- Habitar os conteúdos do Programa PNAIC
- Habitar as reuniões do grupo de design.

Essa linha de habitação de novos territórios e agenciamentos diversos permitiu-me compartilhar diferentes ideias e conteúdos com os formadores, trazendo para o grupo diferentes conceitos, ideais e propostas, nos fazendo ver e falar como um coletivo pensante dando vida ao protótipo AVGCA, cujo processo será descrito no dispositivo analítico.

No desembaraçar das linhas eis que surgem as curvas de visibilidade que fez ver outra direção para as práticas de formação, trazendo consigo outros enunciados, fazendo falar os personagens de uma ambiência digital de formação através de ferramentas colaborativas, de cooperação, interação, agenciando produção de novos sentidos, favorecendo a criação, a autoria.

Além de acompanhar e fazer parte do processo de constituição e construção do AVGCA, também foquei o olhar no ambiente virtual para capturar as linhas de produção e enunciação, vinda da máquina subjetiva. O que foi capturado não era sujeito ou objeto, mas subjetividades produzidas por uma ambiência que fez ver, sentir e falar produzindo enunciações subjetivas de novas práticas de formação.

Foram mapeadas linhas criativas, estéticas e produtivas geradas de linhas de forças, das tensões, do poder. Esta dimensão foi composta pela tensão entre poder e saber. Essas linhas criativas apareceram porque o dispositivo permitiu, foi flexível, deu-lhe liberdade para fugir em um processo de individuação, escapando às forças estabelecidas com saberes anteriores (tradicionais).

Sendo assim, a pesquisa caminhou mapeando dois movimentos de intervenção que se deram ao mesmo tempo. Um movimento de constituição de subjetividade geradora de uma ambiência digital imanente e outro movimento de constituir-se pesquisadora-cartógrafa.

3.2 Movimentos de implicação na produção de conhecimento

O movimento de implicação para produção do conhecimento nesta pesquisa, no contexto cartográfico, ou da diferença me chamou a problematizar seus efeitos na produção de modos de subjetividades. Processo esse que será encarnado no dispositivo analítico desse texto no processo de subjetivação das práticas pedagógicas do CEFORT-AM, encarnado no acompanhamento das práticas pedagógicas do Programa PNAIC-AM.

Sobre esse movimento de pesquisa Guattari e Rolnik dão pistas que podem levar a condução de uma prática cartográfica onde,

[...] uma singularização existencial que coincida com um desejo, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos (1996, p. 17).

Tal movimento de pesquisa apresentado por Deleuze e Guattari foca sua atividade nas relações micropolíticas voltadas para os grupos específicos, cartografando experiências singulares, muitas vezes resultantes do embate de forças, como o é esta experiência.

A maneira como o processo da pesquisa foi acompanhado e incorporado configurou os sentidos apreendidos e as ações mobilizadas, já que os modos de movimentação de uma pesquisa, neste contexto, podem não só reforçar frustrações e dificuldades, como também podem movimentar experiências que não são compartilhadas ou reconhecidas.

Sendo, portanto, potencializadas em novos modos de vida, pois segundo Deleuze e Guattari “[...] a diferença não passa absolutamente entre o efêmero e o duradouro, nem mesmo entre o regular e o irregular, mas entre dois modos de individuação, dois modos de temporalidade” (1997a, p. 16).

Contudo, é preciso de um plano de imanência para reconhecer experiências singulares no espaço da micropolítica a partir da criação de dispositivos-diagramas que encarnem a emergência de novas subjetividades a partir de agenciamentos e múltiplas conexões já que:

O **plano de consistência** ou de **composição** (planômeno) se opõe ao plano de organização e de desenvolvimento. A organização e o desenvolvimento dizem respeito à forma e substância: ao mesmo tempo desenvolvimento da forma, e formação de substância ou de sujeito. Mas o **plano de consistência** ignora a substância e a forma: as heceidades, que se inscrevem nesse plano, são precisamente **modos de individuação** que não procedem pela forma nem pelo sujeito. Num segundo sentido, a consistência reúne concretamente os heterogêneos, os disparates enquanto tais: garante a consolidação dos conjuntos vagos, isto é, das **multiplicidades do tipo rizoma**. Com efeito, procedendo por consolidação, a consistência necessariamente age no meio, pelo meio, e se opõe a todo plano de princípio ou de finalidade (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 196 grifo nosso).

Nesta pesquisa houve uma aposta na potência inventiva das variações dos modos de existência de formação continuada no CEFORT-AM por *uma ambiência digital imanente de práticas pedagógicas singulares* que se formam

através de *agenciamentos*, fazendo emergir verdadeiros mapas numa Geopedagogia imanente digital.

Não trata, portanto, aqui em negar que haja dificuldades na utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, no contexto da formação continuada no Centro de Formação Tecnológico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Mas, quisemos aqui, fazer existir a variação, conferindo um estatuto de positividade a essa dimensão de variação que vem ocorrendo no CEFORT-AM, de forma que as linhas que separam a impossibilidade do vir-a-ser sejam nuances transitórias, já que “[...] o método da cartografia possui duas dimensões indissociáveis: a pesquisa e a intervenção” (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009, p. 79).

Logo, o que apresento é o acompanhamento de um estudo teórico-prático que cartografou em que medida a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e o operador ‘Pedagogia do conceito’ de Gilles Deleuze e Félix Guattari, puderam contribuir para a construção inventiva do termo ‘Pedagogia da imanência digital’, uma linha de fuga, que vem dando outro sentido ao processo de concepção, desenvolvimento e operação das práticas pedagógicas emergidas do CEFORT-AM com o uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação Digital-NTICD na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Para isso, três movimentos foram utilizados para cartografar a máquina de formação de subjetividades no acompanhamento do processo do Programa PNAIC-AM.

3.2.1 Primeiro movimento: fundamentação teórica

O primeiro movimento de fundamentação teórica me levou a cartografar *uma nova imagem do pensamento* que vem surgindo no espaço da pesquisa em educação na Faculdade de Educação através de novas práticas pedagógicas no Centro de Formação, manifestando-se como devir-outro no contexto da formação continuada de professores do Ensino Básico, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Para isso, procurei mapear a partir da filosofia da diferença como o estatuto “pedagogia do conceito” e o próprio “conceito de conceito” teriam implicação na ‘Concepção Filosófica da Diferença’ nas práticas pedagógicas atuantes no CEFORT-AM e as diferentes áreas criadoras a ele agenciando-se, como: a informática, a iconografia/infografia³¹, design de interfaces, design educacional, engenharia de software, ergonomia cognitiva, inteligência artificial e outras.

A filosofia da diferença ou deleuzoguattariana é caracterizada como uma geofilosofia por criar um espaço próprio de conexão com diversas áreas de fora da filosofia, em que:

[...] seu pensamento não se restringe a consideração do texto filosófico: fazer filosofia é muito mais do que repetir ou repensar os filósofos, quando, porém, ele estuda o discurso científico, ou as expressões artísticas e literárias, jamais tem por objetivo fazer filosofia (MACHADO, 1994, p. 7).

Outra possibilidade a considerar, tendo essa filosofia como horizonte, é que nesta perspectiva os conceitos são mutantes, ou seja, vão se atualizando de acordo com cada projeto e suas produções.

Um exemplo desse uso mutante do conceito é a forma como Deleuze se apropriou do conceito de dispositivo de Foucault esgarçando-o, transformando-o em diversos intercessores multilíneares e moventes, compondo com esse conceito sua cartografia-rizomática. (DELEUZE, 1990).

Dessa forma os procedimentos cartográficos neste processo não foram “[...] caminhos inteiramente prontos, que se segue aos poucos e implicam num traçado prévio; mas são trajetos, que se constituem num campo de forças, procedem por resoluções de tensão, agindo também gradativamente” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 267).

³¹ A iconografia (do grego "eykon", imagem, e "graphia", escrita) é uma forma de linguagem visual que usa imagens para representar algum tema. A iconografia estuda a origem das imagens, e como elas são expostas e formadas. Também uma forma de linguagem visual que usa imagens para encarnar algum tema. Infográfico é uma ferramenta que serve para transmitir informações através do uso de imagens, desenhos e demais elementos visuais gráficos (BERNARDES; SANTOS, 2017).

3.2.2 Segundo movimento: problematização

O segundo movimento girou em torno das problematizações na construção de um novo espaço de pensamento para além da representação, pois, ainda é significativa no território da educação a obstinação desenfreada pela cientificidade, pela estrutura que faz eclodir o uso do método de pesquisa apenas como instrumento.

Segundo Deleuze e Guattari, “Constroem-se problemas e soluções dos quais se pode dizer ‘Deu certo... Não deu certo...’, mas somente na medida de e segundo suas co-adaptações” (1997, p. 107).

Desse modo, minhas estratégias metodológicas foram sendo construídas no território da pesquisa na relação processual com o objeto e com a filosofia da diferença no decorrer do processo.

Foi dada total atenção à concentração, sem, porém, focalizar em algo específico, pus-me atenta para o acolhimento da emergência, do inesperado, já que no acompanhamento de processos “[...] as experiências vão ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso” (BARROS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009, p. 39).

Tal movimento de problematização se voltou para o acompanhamento do processo de oferta do Programa PNAIC-AM, onde foram mapeados diferentes agenciamentos emergidos, culminando no último movimento de subjetivação, derivado do movimento empírico da prática pedagógica com o movimento filosófico-da-diferença.

Tal movimento de problematização se voltou para a tensão gerada entre os estudos de uma prática filosófica da diferença e o desejo de uma oferta do programa PNAIC diferente dos anos anteriores.

As propostas surgidas enunciavam um atendimento aos 62 municípios e a necessidade de não repassar os conteúdos no modelo formatado, entregue pelo governo federal, mas realizando as intervenções necessárias ao contexto da região amazônica, porém de forma aberta e sem hierarquização.

Portanto, uma proposta coletiva de reformulação do projeto se formou. A criação de um ambiente virtual em que os professores-formadores pudessem participar de sua concepção e construção a partir de uma visão filosófica da diferença.

Meu foco foi voltado primeiramente para a tensão que se mostrava em volta do modo como o curso de formação seria ofertado e acompanhado nos 62 municípios e de que maneira seria realizada a intervenção com a construção coletiva de um ambiente virtual para interação com os usuários envolvidos, já que nesta segunda fase do PNAIC a necessidade seria ofertar o curso de formação e realizar o acompanhamento.

3.2.3 Terceiro movimento: a análise da prática pedagógica

O último movimento resultou da análise da prática pedagógica como constituição de uma Geopedagogia da imanência digital, apresentando-se como acontecimento encarnado no processo de produção do conhecimento no espaço da Formação Continuada de Professores no Amazonas. Uma subjetivação resultante da experimentação das relações entre um programa de formação e as ideias de Deleuze e Guattari no contexto da Filosofia da diferença e dos agenciamentos diversos.

Tal filosofia foi concebida numa visão mais ampla onde a prática cartográfica foi se mostrando condutora de *subjetividades* no CEFORT-AM, apresentando outro modo de problematização, colaborando com a articulação de um feixe de saberes para além do científico.

Favorecendo, ainda, a *revisão* de concepções dicotômicas e hegemônicas muito presentes na pesquisa em educação no Amazonas. “Em outras palavras, lidar com essa problemática” [...] passa por “[...] procedimentos micropolíticos, pela instauração de dispositivos particulares” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 41).

Os recursos teórico e metodológico empreendidos apontaram uma nova imagem do pensamento onde a diferença precisou ser pensada por ela mesma, distante da exigência requerida pela primazia dada à identidade, como

ocorre normalmente com os projetos e programas apresentados aos estados e municípios pelo Ministério de Educação.

Nesses diferentes movimentos o território da pesquisa envolveu a todos, inclusive, a mim. Movimentei-me pela linha de fuga que arrastou o Programa PNAIC no Amazonas para uma outra ambiência de formação imanente. (DELEUZE, 1988).

Nessa ambiência cartográfica, o pensamento projetou-se como encarnação da potência afirmativa da vida, pois, a relação com os participantes deve ser de agenciamento, de composição entre heterogêneos (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

O agenciamento passou a ser em todos os sentidos “uma relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia. A simpatia não é um mero sentimento de estima, mas uma composição de corpos envolvendo afecção mútua”. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 1998, p.57)

Para Deleuze e Guattari, é essa simpatia que permite ao pesquisador-cartógrafo se relacionar com os heterogêneos que o envolvem, compor com eles, escrever com eles. É isso que a cartografia propõe e possibilita (DELEUZE; PARNET, 1998).

Nesse processo, fui cartografando a particular demarcação feita pela “pedagogia do conceito³²” nas práticas de pensamento no CEFORT-AM, para apreender como a pedagogia e o atributo pedagógico deleuzoguattariano poderiam encarnar as práticas de pensamento verdadeiramente criador e resistente ao referencial dado.

E, ainda, como essa prática se apresentaria na cartografia emergida do processo de acompanhamento pedagógico dos programas abrigados no CEFORT-AM a partir de uma “geopedagogia da imanência digital” no PNAIC.

Para tanto, o estudo precisou, em um primeiro momento, operar a partir do agenciamento entre filosofia-educação-tecnologia, problematizando um

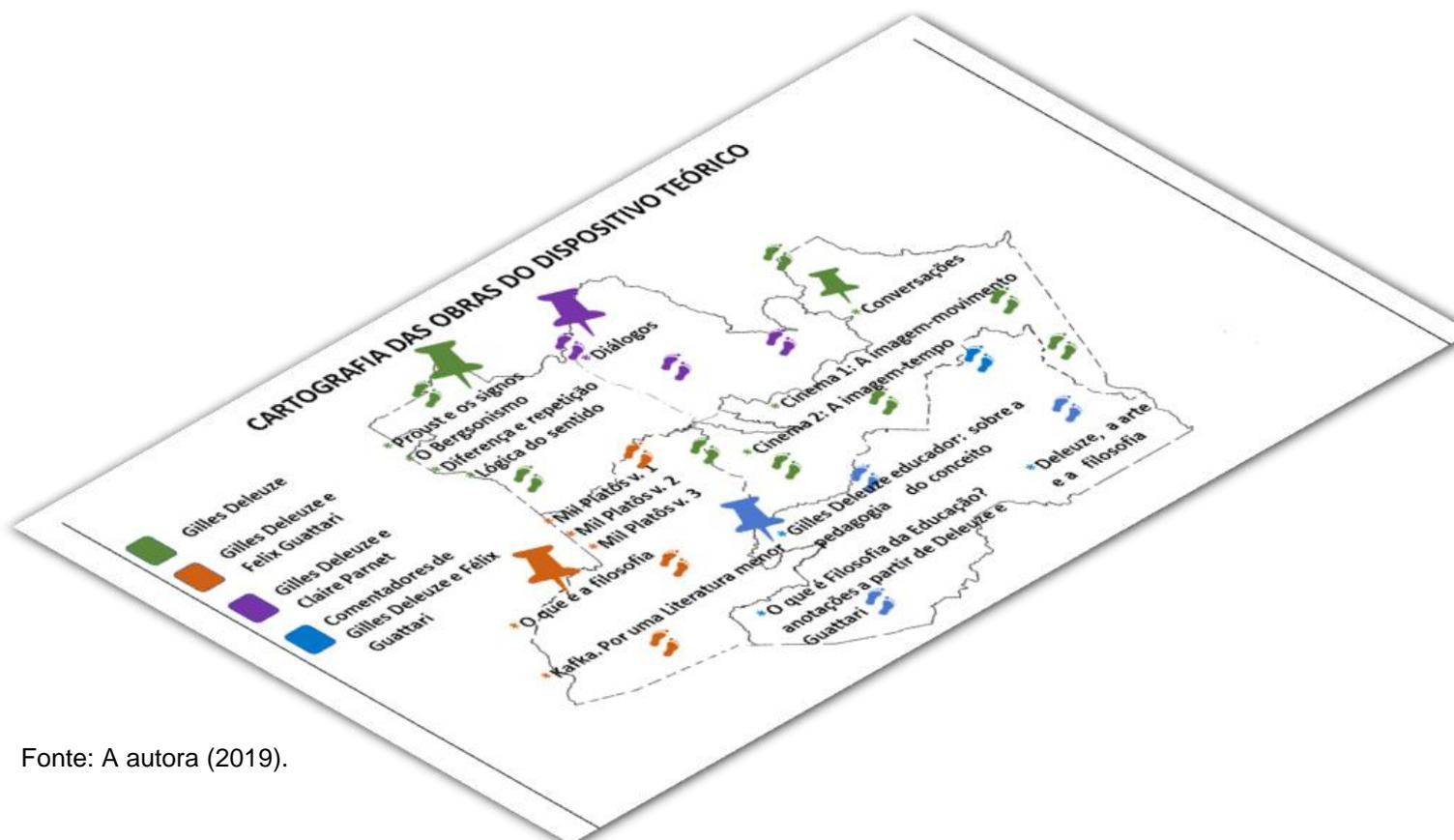
³² Para os filósofos da cartografia desenvolver a pedagogia do conceito é trabalhar pela afirmação da diferença a partir de um plano imanente que se constitui no próprio território sobre os quais se cria, recria, torce ou esgaça os conceitos, recortando-os ou dobrando-os para aquele momento, sobre aquele plano como eles fizeram com a filosofia, literatura, linguística, arte, cinema e muitas outras áreas. “Este pressuposto, não da maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não conceitual” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 57).

elemento comum a essas áreas distintas: o *pensamento inventivo* a partir da *pedagogia do conceito*, uma prática operada pela via da diferença.

Procurei pensar o procedimento metodológico e conseqüentemente analítico com inspiração no pensamento desses filósofos da diferença, mais pela experimentação, do que pelo convencimento (KASTRUP; BARROS, 2010).

Durante a habitação no território da pesquisa fiz um mapeamento das obras de acordo com os movimentos e deslocamentos, dando sentido a um geoespaço de leituras conforme ilustração abaixo.

Figura 1 - Obras de constituição do dispositivo teórico



Fonte: A autora (2019).

Fiz a leitura de todos os documentos do Programa PNAIC e participei das discussões sobre o Documento Orientador do Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Básica como membro da Equipe de formação e da Equipe de desenvolvedores do AVGCA.

A partir das leituras realizadas, conforme mapa das obras, discussão do documento orientador do Programa PNAIC; discussão em grupo de pesquisa e habitação nos territórios dos programas e, especificamente no território do PNAIC, diversas linhas em forma de pistas emergiram como verdadeiros intercessores de problematização do processo.

Essas linhas foram se pontuando em um geoespaço territorial, dando contorno a cada dispositivo que se formava como indicadores neste plano metodológico e de construção de suas proposições problemáticas, numa perspectiva de apreender a formação continuada e seus desdobramentos ocorridos a partir dela, como *movimento de produzir-se* o que deu origem ao dispositivo teórico-filosófico formado no território da diferença.

Neste espaço, procurei apreender a formação como território do trabalho vivo onde “[...] o plano pré-individual das forças está sempre presente, ao lado do plano das formas, como potência para as novas individuações, acessar o plano coletivo de forças é essencial à pesquisa cartográfica” (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009, p. 99).

O plano de força dessa realidade ia sendo composto pela formação continuada no Amazonas; os programas instituídos pelo Ministério de Educação; as condições institucionais; as perspectivas dos formadores e cursistas; os discursos instituídos; a regionalidade singular de cada município. as potencialidades negativas e positivas das tecnologias; os embates estruturalistas no Programa de Pós-graduação em que estou vinculada e; os agenciamentos em potência que se mostravam.

Tudo isso agindo ora em prol do pensamento arborescente, já estabelecido e, em outros momentos, operando a favor do pensamento rizomático de agenciamentos produtivos de acontecimentos que traziam junto a novidade emergencial e singular.

Essas forças se davam também na luta para desarticular os discursos e as práticas arborescentes há muito instituídas. Era nesse jogo das forças

coletivas que via a construção do conhecimento no território da pesquisa e, ao mesmo tempo, ia sendo construída por ele, já que “a problemática micropolítica não se situa no nível da representação, mas no nível da produção de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 28).

Meu desejo primeiro nesta pesquisa foi inquirir essa nova maneira de problematizar, propiciada pelo pensamento da diferença deleuzoguattariano e seus impactos para a pesquisa em Educação no plano da Formação Continuada de Professores do Ensino Básico no Amazonas, agenciada com os mediadores tecnológicos digitais e os outros novos agenciamentos produzidos em uma imanência própria do CEFORT-AM.

Para tanto fui cartografando as leituras conforme a emergência do contexto, a partir da vivência no território da pesquisa, dando sentido ao dispositivo teórico-filosófico como máquina abstrata de pensar a qual concebi-o como um movimento de produzir-se denominado: “A filosofia da diferença em estado de aliança: por uma prática do pensamento criador. Abaixo mapa de constituição do dispositivo teórico.

Figura 2 - Dispositivo teórico



Fonte: A autora (2019).

3.3 Diferentes fases do bloco-linhas de leituras

➤ Primeiro bloco

Na *primeira fase desse bloco* comecei lendo as obras de Deleuze separadamente de Guattari, conforme mapa de leitura acima. Iniciei por Proust e os signos; O Bergsonismo; Diferença e repetição; Lógica do sentido; Conversações; Cinema 1: A imagem-movimento; e Cinema 2: a imagem-tempo.

O que vi de início foi uma outra concepção de mundo e de subjetividade. Um novo cenário de problematização se apresentava, onde a articulação de diferentes conhecimentos, inclusive fora da ciência, contribuía com a revisão de concepções hegemônicas e dicotômicas.

Neste horizonte, havia um modo novo de reencontrar o conhecimento sem partir de um modelo pré-fundado, mas pela problematização do objeto de estudo a partir de uma fundamentação singular, afirmando uma diferença para chegar ao conhecimento diante da complexidade, pois “[...] compreendendo o desigual em si, sendo já diferença em si, a intensidade afirma a diferença” (DELEUZE, 1988, p. 221).

Havia uma diferença nas ofertas do PNAIC no Amazonas. Não podia ser feita a replicação dele conforme a proposta inicial estabelecida em reuniões com MEC e documento orientador.

A *segunda fase de leitura do primeiro bloco-linhas* foi composta por obras de Deleuze em parceria com Felix Guattari que incluíram as obras Mil platôs em 5 volumes; O que é a Filosofia; e Kafika. Por uma literatura menor.

O que pude sentir é que o papel do pesquisador-cartógrafo é imanente, já que a produção do conhecimento nessa perspectiva acontece a partir de um encontro no próprio território da pesquisa, no ato de ver, saber e dizer. Daí a impossibilidade de figurar como método nos manuais normativos, ainda que seja possível encontrar.

O que pude apreender é que o cartógrafo não se prende aos significados dados de antemão. Ele é o personagem conceitual do seu plano-de-pesquisa-imanente. Como dizem os pensadores-cartógrafos “[...] os

personagens conceituais são os sensibilia filosóficos, as percepções e afecções dos conceitos fragmentários eles mesmos: por eles, os conceitos não somente são pensados, mas percebidos e sentidos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 170).

Na *terceira fase de leitura do primeiro-bloco-linhas* de mapeamento das obras fiz a leituras do livro Diálogos de Gilles Deleuze com Claire Parnet onde foi possível apreender melhor o pensamento de Deleuze e Guattari, encontrando temas e conceitos específicos de cada obra, agora, juntos em conexão, formando nova geografia do pensamento.

Finalmente, fechando a *última fase deste primeiro bloco-linhas de leitura* busquei em alguns comentadores da Filosofia da diferença contribuições valiosas para esta pesquisa como o livro: Deleuze, a arte e a filosofia de Roberto Machado; e os artigo Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito de Giuseppe Bianco e Deleuze e a Educação de Silvio Gallo.

Nesta fase de leitura a filosofia da diferença me foi apresentada como um geosistema de pensamento ocorrendo pelas vias das relações heterogêneas. O conhecimento emerge da criação em meio à multiplicidade na afirmação da diferença a partir de um plano singular, imanente.

O que pude ver com eles e com seus comentadores nessa última fase foi à possibilidade do inesperado, do inexplicável surgir como novos agenciamentos. Agenciamentos sucessivos que são abertos por máquinas abstratas e verdadeiros deslocamentos.

➤ **O segundo bloco**

Figura - 3 Cartografia das obras do dispositivo metodológico



Fonte: A autora (2019).

Os textos integrantes da cartografia gerada do *segundo bloco-linhas* de leituras foram muito importantes na construção do conhecimento no movimento de problematização: Micropolítica: cartografias do desejo de Felix Guattari em parceria com Suely Rolnik; Pistas do Método Cartográfico: pesquisa intervenção e produção de subjetividade de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia; Pistas do Método Cartográfico: a experiência da pesquisa e o plano comum de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Sílvia Tedesco; e todas as obras sobre a Filosofia da Diferença.

Nesse segundo *bloco-linhas de leituras* pude perceber que não havia um método, pelo menos nos modelos estabelecido nas linhas duras e arborescentes pelas quais fui tecida em toda minha formação.

A cartografia apareceu-me não como método, mas como dispositivo de pesquisa. Meu encontro com o objeto se deu a partir de diversas forças presentes no mapeamento das obras, no território do CEFORT-AM e com as forças externas.

O dispositivo cartográfico ou de pesquisa deu início ao primeiro movimento de desterritorialização no campo da pesquisa. Após as leituras foi necessário reelaborar o projeto para qualificação, já que tanto eu como o objeto de pesquisa, não éramos mais aquilo que fomos no início do programa. Foi necessário abandonar o projeto de pesquisa anterior.

O encontro com os *blocos-linhas de leituras* inaugurou em mim outra forma de produção do conhecimento onde essa geografia do pensamento ia se instaurando, realizando uma ‘reterritorialização no aparelho dos conceitos’ (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Entretanto, ao iniciar “[...] uma prática dos conceitos e preciso julgá-la em função de outras práticas com as quais ela interfere”, utilizando conceitos que pudessem expressar ou tornar possível em um mesmo espaço um novo pensamento (MACHADO, 2010, p. 23).

O sujeito e o objeto, o si e o mundo são efeitos da própria prática cognitiva. O mundo perturba, mas não informa. [...] O si e o mundo são coengendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. Encontram-se, por sua vez, mergulhados num processo de transformação permanente. Pois ainda que sejam configurados como formas, estas restam sujeitas a novas perturbações, que forçam sua reinvenção. Como tenho procurado demonstrar, este modo de entender a cognição encontra ressonância nos estudos da **produção da subjetividade** de Deleuze e Guattari (KASTRUP, 2005, p. 1276, grifo nosso).

Essa subjetivação trata dos arranjos e constituição dos modos de existência. O uso do pensamento de forma estética. Um pensamento-artista, traçado das rotas não dadas de antemão, mas que vão surgindo a partir da experimentação no emergencial da vida. O que percebi foi uma espécie de *metacartografia*.

Os autores pensavam e escreviam de modo cartográfico, pois

[...] não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito. Um livro tampouco tem objeto. Considerado como agenciamento, ele está somente em conexão com outros agenciamentos, em relação com outros corpos sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11).

3.4 Arranjos transitórios

O conceito de dispositivo ou máquina desejante na concepção deleuzoguattariana é uma espécie de formação que se constitui num certo momento e tem por função maior responder a uma emergência. Ele é composto por um tipo de rede que abriga diversos intercessores de poder, mas também contém intercessores que não são totalmente capturados pelo poder. Deleuze acreditava que a finalidade da razão humana está na criação de dispositivos, ou seja, novas formas de viver e de pensar. Forma inventiva de produção de novas práticas e formas de habitar o mundo.

Os grandes pensadores são um tanto sísmicos, não evoluem, procedem por crises, por choques. **Pensar em termos de linhas que se movimentam** – era a operação de Herman Melville, e havia linhas de pesca, linhas de mergulho, perigosas, mortais até. Há linhas de sedimentação, diz Foucault, mas também há linhas de ‘fissura’, de ‘fractura’. **Desenredar as linhas de um dispositivo**, em cada caso, **é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de ‘trabalho de terreno’**. É preciso instalarmos sobre as próprias linhas; estas não **se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no**, conduzem-no, do norte ao sul, de este a oeste, em diagonal (DELEUZE, 1996, p. 9, grifo nosso).

E foi a partir das leituras de Deleuze, Deleuze e Guattari, Deleuze e Parnet e seus comentadores agenciadas com as práticas pedagógicas desenvolvidas no CEFORT-AM, que fui percebendo que o novo procedimento metodológico emergia do próprio interior do dispositivo conceitual em um agenciamento com a problemática da pesquisa.

O dispositivo metodológico foi se constituindo em um movimento de constante conexão e agenciamento com o dispositivo teórico e, ao mesmo tempo, apontando pistas para o engendramento do dispositivo analítico das práticas de formação do PNAIC-AM.

Em conexão, tais dispositivos surgidos durante o processo foram se relacionando a partir de suas diferentes linhas. Por vezes territorializando a partir da organização de espaços de sentido. Outras vezes se desterritorializando fazendo deslocamentos para, em determinado momento, se

reterritorializar, objetivando-se no dispositivo Geopedagogia da Imanência Digital, encarnado no último dispositivo.

Tal dispositivo desenvolveu-se na emergência dos acontecimentos, tecido por três tipos de linhas de subjetivação que não paravam de interferir umas nas outras. Em dado espaço, movimentos de linhas estratificadas, duras, binária, arborescentes mediam forças com um segundo espaço, de linhas segmentadas e maleáveis, fluida e com funcionamento rizomático em maior ou menor grau, sem que existissem eixos ou centros que comandassem as relações, permitindo o fluxo entre seus intercessores, implicando fluidez.

Por último, o surgimento de um terceiro espaço com desenvolvimento de linhas de total ruptura, de movimentos bruscos, geradores de bruscas mudanças. Surgido na emergência dos processos, desfazendo o sujeito com suas relações estabelecidas. O que se tinha neste geoespaço era apenas a experimentação de devires ativos e fugidios. Eram movimentos sem modelos, inesperados. Linhas de fuga.

O **acontecimento** não remete o vivido a um sujeito transcendente = Eu, mas remete, ao contrário, ao **sobrevooo imanente de um campo sem sujeito**; Outrem não devolve a transcendência a um outro eu, mas traz todo outro eu à imanência do campo sobrevoado. O empirismo não conhece senão acontecimentos e outrem, pois ele é grande criador de conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 65, grifo nosso).

Para Deleuze e Guattari, invencionistas do procedimento cartográfico, o propósito da habilidade para raciocinar de maneira discursiva, combinando conceitos e proposições está na criação de dispositivos. Dito de outra forma, novas maneiras de viver e pensar de forma inventiva a produção de novas práticas e novas formas de habitar o mundo.

3.5 Experimentações cartográficas

Pensar pela via da diferença no espaço de formação do CEFORT-AM foi seguir um rastro de “[...] criação de modos de conexão e de articulação rizomáticas”, vivenciando a propagação de novas e diferentes imagens do conhecimento, bem como a quebra de alguns ciclos de hierarquizações

conexões correm em fluxo mais aberto. Nessas condições não se estabeleciam pontos fixos, conectava-se qualquer um a um outro sem ordem determinada.

Os intercessores iam escoando em várias direções sem um centro fixo ou controle instituído como ocorria nos trabalhos da Equipe de Desenvolvedores dos ambientes virtuais em conexão com todos os outros grupos de trabalho. Algumas delas serão mostradas no dispositivo de análise, o quarto movimento.

Nessa perspectiva não existia princípio unificador, mas uma pluralidade das forças que se orientavam em várias direções, pois eram diversas, embora cada uma permanecesse com sua consistência própria, já que:

[...] não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, *um bloco de devir*, uma evolução a-paralela (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14-15).

Também há no mapa das conexões no CEFORT-AM princípios de *ruptura a-significante*, de *cartografia* e de *decalcomania*, pois na sua prática-rizoma não há, no processo das atividades em desenvolvimento, julgamentos de significância ou hierarquização quando algum processo entra em estado de ruptura, a exemplo de prazos para início ou encerramento, complementos de conteúdos quando necessários ou mesmo o corte deles quando obsoletos. Até mesmo o uso da tecnologia para alcançar municípios geograficamente de difícil acesso.

Nesse contexto o princípio cartográfico se mostra no modo inventivo e inédito em que o CEFORT-AM desenvolve a maioria dos seus programas com projeto específico. Cada programa tem o seu design gráfico educacional, iconográfico, infográfico também voltado para cada especificidade dos programas e dos seus usuários.

Assim como Deleuze e Guattari apresentam novas possibilidades no trabalho rizomático, abrindo novos caminhos com proposta de se trabalhar na perspectiva de mapas com múltiplas entradas e saídas, também advertem que um mapa não pode ser reproduzido, copiado com o risco de tornar-se decalque (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

E, o decalque, apenas reproduz a si próprio, não cria. Daí a preocupação do Centro de Formação em não copiar as estruturas existentes para os novos programas.

No último dispositivo deste texto será apresentado a inventividade do Programa PNAIC-AM traçado nos *princípios* da cartografia deleuzoguattariana, uma vez que:

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos, um de conteúdo, outro de expressão. De um lado ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem ao mesmo tempo lados territoriais ou reterritorializados, que o estabilizam, e pontas de desterritorialização que o impelem (DELEUZE, 1975, p. 112).

3.6 Raízes, galhos e árvores em meio ao rizoma

No processo de percorrer caminhos, demarcar trilhas, elaborar mapas era preciso iniciar a escritura. Segui a orientação do pensador da diferença quando lembra que *“Leibniz, ao contrário, no que se refere aos fenômenos, parte do não-essencial do movimento.”*

O gênero é, pois, ele próprio e a espécie, o todo é ele próprio e a parte. Assim, ele contém **o outro em essência** e o contém essencialmente. É o não-essencial, em virtude do infinitamente pequeno, que é agora posto como espécie e como gênero e que, por esta razão, termina na ‘quase-espécie oposta’: o que significa que ele **não contém o outro em essência**, mas só em propriedade, em caso (DELEUZE, 1997, p. 53, grifo nosso).

Dessa forma, abriu-se em mim uma trilha de lembranças do outro. Eu desejei saber o que fez o outro. Mesmo diante do vivido havia ainda algo que me prendia ao modelo, ao semelhante. Era necessário comparar para saber o que fez o OUTRO-PNAIC-BRASIL a fora no processo de oferta.

Antes de tecer o corpo do dispositivo analítico desta pesquisa fui em busca de resultados de pesquisa sobre o programa realizando consultas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior e Portal de Periódicos da CAPES; Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Utilizei uma revisão de literatura publicada pela SciELO no período de janeiro a março de 2019, financiada pela CAPES, intitulada “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura” dos autores (ALFERES; MAINARDES, 2019)³³.

O material apresenta uma análise de 64 trabalhos sobre o PNAIC publicadas no período de 2013 a 2016 que incluiu resultados de pesquisa de campo e análise documental ensejando compreender a política de alfabetização e a formação continuada de professores alfabetizadores e as práticas pedagógica desses professores.

Segundo os autores dessa pesquisa, a maioria dos textos incluídos na revisão referem-se às categorias de Política Educacional e Formação de professores em um total de 43 textos. Os demais 21 textos referem-se ao Planejamento, Ensino e Aprendizagem, conforma quadro de resultados da pesquisa abaixo:

Quadro 1 - Organização dos textos da pesquisa separado por categorias e autores

Categorias	Autor (es) / Ano	Total
PNAIC como Política Educacional	Almeida (2014); Antunes et al. (2014); Barros e Pereira (2014); Boscolo e Campos (2014); Brito e Viédes (2015); Cardoso e Cardoso (2016); Cardoso e Rodrigues (2014); Cruz e Martiniak (2015); Fidelis et al (2014); Klein et al (2016); Leite (2014); Lucachinski (2015); Lucachinski e Tondin (2016); Manzano (2014); Mindiate (2015); Moreira e Saito (2013); Porto (2016); Ribeiro e Albuquerque (2015); Santos, N. (2015); Santos, P. (2015); Silva et a. (2014); Souza e Costa (2015); Tedesco (2015); Ventura (2016); Viédes (2015); Vieira (2015).	26
PNAIC Formação de professores	Ansillero e Rosa (2014); Antunes et al (2016); Cabra I (2015); Couto e Gonçalves (2016); Frambach e Vidal (2015); Garcez (2015); Jesus (2015); Kaiuca (2015); Martiniak e Cruz (2015); Moreira e Silva (2016); Pires e Schneckenberg (2015); Salomão (2014); Santiago (2015); Santos, C. (2015); Shimazaki e Menegassi (2016); Silva et al (2016); Souza (2014); Souza, T. (2015).	17
Análise de material PNAIC	Báfica et al (2014); Klein (2015); Melo (2015); Monteiro (2015); Resende (2015); Souza (2014); Souza, J. (2015).	7
PNAIC avaliação	Dickel (2016); Micarello (2015); Minatel et al (2015); Rosa (2014), Silva (2015).	5
PNAIC planejamento	Alcover (2016); Eleutério (2014); Jäger, Pereira e Nörnberg (2014).	3

³³ O levantamento completo encontra-se disponível em: www.researchgate.net.

Ensino e aprendizagem no PNAIC	Sá e Pessoa (2016)	1
Total	(100%)	64

Fonte: Alferes; Mainardes (2019)³⁴.

Quadro 2 - Síntese de revisão de literatura sobre PNAIC

Síntese das análises
a) As pesquisas tendem a descrever o Programa e a analisar documentos, cadernos de formação e a opinião de orientadores de estudo e professores. Observou-se que são raras as pesquisas que incluem a observação do contexto da prática (salas de aula).
b) As questões relacionadas ao PNAIC, como uma política educacional é problematizada em poucos trabalhos. A partir de uma análise política, pode-se argumentar que o PNAIC se propõe a resolver um problema da educação brasileira: as dificuldades para alfabetizar todos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, apesar dos pontos positivos dessa política, uma de suas principais limitações é enfatizar mais o polo da formação continuada de professores. Uma alteração mais efetiva demanda investimentos em diversos aspectos, tanto intra quanto extraescolares.
c) Apenas algumas pesquisas levam em conta os antecedentes históricos do PNAIC e suas vinculações com as propostas do Movimento Todos pela Educação e mesmo com projetos similares implantados no Brasil (como é o caso do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, do estado do Ceará).
Orientações dos autores da pesquisa
*A partir dessa síntese, destacamos que há ainda diversos aspectos a serem aprofundados sobre o PNAIC, tais como: <ul style="list-style-type: none"> • A realização de pesquisas que envolvam a análise dos níveis macro (produção da política), meso e micro (espaços de recontextualização da política); • A análise das consequências/efeitos do PNAIC, em relação ao trabalho docente na sala de aula, bem como a identidade dos professores alfabetizadores; • Aprofundamento das noções de “pacto”, “idade certa” e “direitos de aprendizagem” presentes no discurso e nos textos da política; • Análise das relações do PNAIC com os modelos que enfatizam o desempenho e a política de resultados (melhoria de índices de desempenho x melhoria efetiva na aprendizagem para todos os alunos).

Fonte: Alferes; Mainardes (2019, p. 59).

³⁴ O levantamento completo encontra-se disponível em www.researchgate.net

Compondo com a filosofia da diferença os traçados das análises feitas por Alferes; Mainardes, 2019 em quadro analítico acima, em um primeiro momento, as autoras apontam como tendência nos textos analisados a) ‘*descrição*’ e ‘*análise*’ do programa PNAIC, de seus materiais e opinião dos envolvidos nas pesquisas de revisão de literatura, apresentando como ponto negativo a falta de ‘*observação*’ do contexto da prática.

Descrição-análise-observação-opinião são marcas arborescentes impressas nos textos das pesquisas que buscam incessantemente pelos dados, numa decalcomania reproduzíveis. O que se mostra nesses resultados é a própria representação pela via da identidade que nega a diferença no estabelecimento de normas, condutas, hábitos, maneiras de ver e sentir.

É que no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se como diz Foucault, um ‘ato arriscado’, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo (DELEUZE, 1990, p.128).

Nessa perspectiva dura, inflexível o problema aparece como algo dado, pronto a espera de uma solução para devolver a esperança perdida. De fora da imanência como visto nas orientações deixadas pelos revisores de literatura do PNAIC: “*O PNAIC se propõe a resolver um problema da educação brasileira*”; [...] ‘*uma de suas principais limitações é enfatizar mais o polo da formação continuada de professores*’”.

Os olhares estão de fora, as observações e análises também. A educação, nesse contexto, se vê de fora dela a espera de uma resposta para que a resolução de seus problemas seja dada.

É uma busca constante por unidade no múltiplo, por uma identidade na diferença, através da afirmação de uma formação modelar, presa ao sedentarismo das certezas, mas que produz cada vez mais a universalização.

Para Deleuze (1988, p. 102) “Um conceito está privado de sentido enquanto não concorda com outros conceitos, e não está associado a um problema que resolve ou contribui para resolver”. Para isso, ele sugere encontrar uma fissura, uma brecha, pelo entrelugar. Talvez pelo meio da ação

educativa, criando problemas, cavando espaços ainda inabitáveis no qual inicialmente resista à identificação.

É preciso começar lá mesmo onde as linhas duras de controle formacional instituído aguardam resultados imediatos, sem apreender o transbordamento inventivo com toda potência para atualizar novas orientações no itinerário da formação.

Percorrer por essa trilha curiosa e verificar muitas experiências na Educação Básica que esperam a partir de Programas de alcance nacional como o PNAIC, *afirmação da identidade dos professores e modelos que enfatizem o desempenho e a política de aprendizagem* é constatar que ainda há uma persistência numa prática educativa escoradas nas certezas rígidas e lineares de uma prática homogeneizadora com forte necessidade de identificação, ainda que escamoteada.

3.7 Compondo novos territórios para pesquisa

De volta ao território desta pesquisa continuei compondo o traçado sem uma representação dada, uma vez que a produção do conhecimento aqui segue por vias da inventividade.

Sendo assim, segui três movimentos que se mostravam durante o processo: o movimento em torno das problematizações; o movimento em torno da fundamentação teórica e o movimento empírico da prática pedagógica na constituição de uma geopedagogia da imanência digital, apresentando-se como acontecimento, encarnado no processo da produção do conhecimento no espaço da Formação Continuada de Professores no Amazonas, ocorrida no CEFORT-AM.

Construí com a filosofia da diferença, por traçados cartográficos, o conceito de problematização que, diferente do instituído no contexto das pesquisas do PNAIC-BRASIL-AFORA, não passa pelo encontro com a solução ou fim da jornada, já que esse velho modelo instituído de problematizar, mimetiza com verdades estabelecidas, soluções a problemas que parecem se mostrar, mas foram dados de antemão.

A construção dos procedimentos ocorreu no processo de habitar o espaço do CEFORT-AM, encontrar e problematizar com a filosofia da diferença compondo um plano de imanência com todos os seus germes.

Como eu estava diluída na imanência desse plano, fui sendo torcida, esgarçada, transformada na violência da tensão, no processo, nos acontecimentos, e expressão de múltiplas forças, pois segundo Deleuze (2006, p. 29) “[...] o que nos violenta é mais rico do que todos os frutos da nossa boa vontade, ou do nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento é aquilo que faz pensar.”

QUARTO MOVIMENTO

4 O QUE É A GEOPEDAGOGIA DA IMANÊNCIA DIGITAL?

O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. É assim, por exemplo que os organismos de formação profissional desenvolvem sistemas de aprendizagem cooperativa em rede.

Pierre Lévy

Na obra *Diálogos* (2004), Deleuze ao recuperar algumas ideias de Nietzsche se mostra incomodado com a maneira como as questões são problematizadas. *Perguntar se algo é aquilo que deveria ser*, seria apenas reconhecer ou aprovar uma imagem reguladora da experiência.

Para ele os problemas são de dois tipos: problemas inexistentes, que assim se definem porque seus próprios termos implicam uma confusão entre “[...] o "mais" e o "menos"; "problemas mal colocados", que assim se definem porque seus termos representam mistos mal analisados (DELEUZE, 1999, p. 10).

O filósofo argumenta que esse tipo de prática apenas motiva o impedimento à criação de problemas reais. Por outro lado, constituir os próprios problemas requer pensar diferente para além das Estruturas, sem a busca incessante de validação. Pelo contrário, é requerido orientar-se pelo princípio da diferença, princípio plástico, princípio criador, inventivo, artístico, estético.

Para os filósofos da diferença, a validade de um problema deve vincular-se a inventividade de diferentes pontos de vista, gerados mais da indagação inventiva e menos de sua natureza ou capacidade de indagar o quanto é possível adaptá-la a uma ideia pré-fundada que possui. Para isso, Deleuze aponta um sinal que pode nos remeter a uma nova geografia do pensamento, dito de outra forma, a uma geoproblematização.

Para Deleuze (1998, p. 18) “[...] não se deve procurar se uma idéia é justa ou verdadeira. Seria preciso procurar uma idéia bem diferente, em outra parte, em outro domínio, tal que entre os dois alguma coisa se passe, que não está nem em um nem em outro”.

Outro rastro deixado por Deleuze e Guattari (1997) é abandonar o hábito de perguntar se algo é, e passar direto à questão: como algo ou alguém se torna aquilo que é?

Sendo assim, por uma política inventiva da pesquisa cartográfica, apresento abaixo o dispositivo analítico criado para responder por vias da diferença: *como as Práticas de Formação Continuada do PNAIC-AM no CEFORT-AM tornaram-se, pela análise da diferença, uma Geopedagogia da Imanência Digital?*

4.1 Compreendendo o percurso do processo de tornar-se o que se é...

O que procurei sondar foram os afetos possíveis no interior dessa atividade, apreendida no processo de acompanhamento do Programa PNAIC-AM em termos de criação, adentrando em outro ambiente de formação e alargando os limites de uma prática de formação dada.

Aqui a tecnologia, a formação, a ergonomia cognitiva, a inteligência artificial, o design de interface e outras áreas *agenciadas* perderam sua forma, pois o que contou foi somente a diferença entre cada um deles no que se referia ao poder de serem afetados.

[...] entramos em um ambiente muito diferente quando afirmamos que aquilo que conta são os afetos dos quais alguém ou algo é capaz. Entramos em um bosque não conhecido. As coisas não se distinguem senão pelos afetos de que são capazes (DELEUZE, 2013, p. 278).

Atuar no campo da formação continuada com conceitos originados na filosofia da diferença foi o outro modo de pensar a formação com a possibilidade de pensar ou criar práticas educacionais que levassem em conta as relações imanentes vivenciadas na problematização desse vivido, ao invés de representações que ditam o que a educação deva ser.

Muito embora pensar nessa nova ambiência tenha requerido a realização de alguns deslocamentos, como bem coloca, Silvio Gallo:

Penso que essa atividade [deslocar conceitos de Deleuze e Deleuze-Guattari para o campo educacional] pode ser bastante interessante e produtiva (em sentido deleuzeano), na medida em que esses conceitos passam a ser **dispositivos, agenciamentos, intercessores** para pensar os problemas educacionais, **dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional**, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação (2008, p. 54, grifo nosso).

Um dos propósitos desses deslocamentos da filosofia da diferença para o campo da formação continuada foi vencer as verdades eternas estabelecidas pelos programas dados à área, bem como os modos de sentir e pensar a educação regulada por valores transcendentais, contra qualquer finalismo e contra qualquer conceitualidade estanque.

O pensamento, nesse tom, deixou de ser da ordem da representação e passou a ser da ordem da invenção de outros possíveis e em busca da criação de outra formação, a formação de um PNAIC-AM.

4.2 Geoambiência de Gestão cooperativa no território do trabalho vivo

A tradição modeladora de formação continuada de professores apresenta-se ainda como estrutura tanto de comando como de subordinação.

Levando em conta que esse território educacional envolve um coletivo como as políticas públicas; as redes educacionais com todas as suas regionalidades e professores; as instituições e seus formadores, bem como, a realidade das tecnologias de informação e comunicação digital, é fato que estamos, ainda, diante de grandes estruturas arborescentes com suas raízes, galhos e folhas burocráticos e hierárquicos.

É necessário contar com as potencialidades das tecnologias e redes de comunicação para pensar projetos de práticas de formação continuada agenciados que produzam *laços* e *nós* em formação rizomática, envolvendo nas formações, ensino, pesquisa, parcerias, produção e criação.

Nessa tessitura analítica apresento as linhas de uma prática pedagógica, no território da diferença, constituído e constituindo-se na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, mais especificamente no CEFORT-AM, lugar que abriga os germes da diferença.

São práticas consideradas pelas linhas duras da padronização como utópicas, mas que procuram traçar novas rotas entre a produção do conhecimento educacional, a formação continuada de professores, o contexto amazônico e as novas tecnologias com as complexidades que nelas se abrigam.

Mesmo que este programa de formação continuada, apresentado em processo de acompanhamento desta pesquisa, bem como, muitos outros das políticas de formação do Estado não tenham correspondido a muitos itens do 'pacto estabelecido' com os estados e municípios, dentre eles, a perspectiva de continuidade e compromissos, as práticas mapeadas nesta cartografia-pesquisa procuraram apresentar, através do processo de 'subjativação', uma outra ambiência, desenvolvida a partir de **agenciamentos**, desencadeadores de relações coletivas de gestão, criação-produção-formação e aprendizagem.

Desse modo, a gestão do programa em todos os níveis ocorreu no AVGCA criado em parceria com os próprios formadores e a Equipe de desenvolvedores. Uma experiência positiva entre esses personagens cujo processo será apresentado aqui. Embora o objeto de estudo nessa cartografia tenha sido a concepção e criação do ambiente virtual para o programa PNAIC-AM, será apresentado também momentos de criação e encontros inusitados no percurso do programa.

Cada 'nó-coletivo' contribuiu com indicadores imanentes de gestão para atendimento de necessidades específicas numa dinâmica de gestão em rede, nascida da necessidade emergente de um acompanhamento mais específico para este programa.

Quando atuamos com **agenciamentos** em um coletivo é porque estamos atuando a partir de um dispositivo, diagrama ou máquina abstrata como sugere Deleuze e Guattari (1995). E isso pode gerar o mapa das relações de forças traçado pelas intensidades e densidades, permitindo ligações móveis, mas não localizáveis.

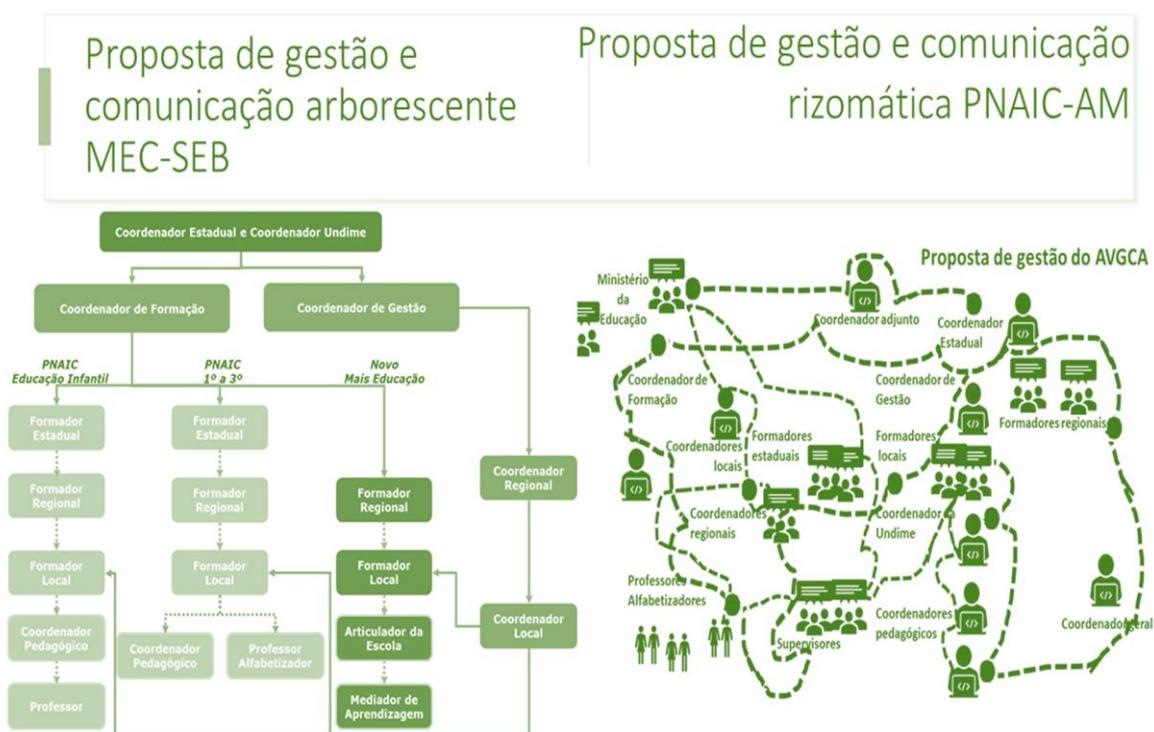
Sendo assim, esse coletivo educacional assumiu, explicitou e colocou em jogo, entre outros, algumas '*enunciações compromissadas*' que servirão de bússola para explicitação da trama imanente como: o desenvolvimento de 'um outro' projeto PNAIC. Um PNAIC-AM oriundo das necessidades imanentes do contexto amazônico, com demandas autênticas geradas dos descentramentos desde o início.

4.3 As tramas de uma gestão em rizoma

O mapeamento do processo apreendeu os movimentos geradores das práticas do Programa PNAIC desde a reconstituição do projeto original, no modo como foi apresentado aos coordenadores do CEFORT pelo MEC/SEB, até suas tensões e jogos de forças mapeados, uma vez que trazer para a imanência do processo todos os envolvidos, causou abalo em algumas estruturas autoritárias e tradicionais de práticas duras e verticais.

Abaixo apresento a estrutura transcendente e arborescente da proposta inicial de gestão do MEC/SEB e a cartografia da proposta rizomática descentrada e o tracejado do processo realizado pelo CEFORT-AM.

Figura 5 – Proposta de gestão em rizoma criada da estrutura do MEC/SEB



Fonte: A autora (2019).

Isso tudo gerou complexidade no decorrer do processo uma vez que os formadores institucionais e os formadores das redes de educadores dos 62 municípios do Amazonas foram envolvidos para assumir, juntamente com a instituição formadora, o compromisso de planejar toda sua dinâmica de formação, levando em conta as potencialidades das tecnologias de comunicação, frente às demandas concretas da cotidianidade escolar.

E nisso está a grande inovação: a de proporcionar coautoria em diferentes esferas do processo aos professores-formadores e aos professores-formadores-pesquisadores ao inseri-los em um grupo de trabalho com os desenvolvedores do CEFORT-AM. Como pesquisadora fiz parte de todos os grupos e acompanhei o processo de formação.

Operamos sem um modelo dado, mas construindo os próprios problemas na e pela emergência dos acontecimentos numa formação menor³⁵

³⁵ Segundo Silvio Gallo, com base na filosofia da diferença, operar com o conceito *menor* na educação na perspectiva de Deleuze e Guattari é resistir, revoltar-se contra os fluxos instituídos, não querendo imperar nem criar dogmas, mas escavar buracos em seu próprio

capaz de rasgar ou fissurar aquilo que se mostra como dado, fixo, regular para, então, produzir variações que não desejam mais o centro, mas que inventam novas forças. (BRITO, 2015)

4.4 Formando encontros para pensar a partir deles

As discussões realizadas nos grupos de estudo dos formadores institucionais eram pautadas numa Política da Diferença, onde o uso das tecnologias, com suas possibilidades rizomáticas de alcance, vem ganhando espaço entre as concepções contemporâneas de formação continuada na Faculdade de Educação, mais especificamente, no Grupo de pesquisa CEFORT, liderado pela coordenadora do Centro de formação, também coordenadora do PNAIC no Amazonas, personagem conceitual dessa imanência tecidas por diferentes linhas.

Abaixo apresento alguns momentos dos encontros, dentre muitos que foram realizados para confabulação de um vir-a-ser. “Estas linhas não param de se remeter umas às outras [...]. São entradas plurais com vários e sinuosos caminhos abertos a encontros sem um referencial centralizador, aquele onde tudo deve passar antes de se espriar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 26).

espaço educacional, traçando objetivos de criação e diversidade. Se uma educação *maior* que vem dos gabinetes para impor-se, a educação menor pretende estar nas salas de aula, no lugar do micro, do imperceptível, nas coisas que acontecem todos os dias no cotidiano do professor.

Figura 6 - Alguns momentos dos encontros



Fonte: Portal do Cefort (2019).

Não podemos fechar os olhos para uma realidade ainda presente nos discursos tradicionais no campo educacional e das novas tecnologias, em que o foco das formações está sempre apoiado em proposições e enunciados que apresentam a formação inicial de modo frágil e medíocre, requerendo, portanto, uma formação continuada generalista (BELINTANE, 2012; BUENO, 1988).

Com a imagem desse pensamento, o uso das tecnologias, segue os mesmos enunciados com projetos homogeneizadores e decalcados que apontam, muitas vezes, as tecnologias como solução inovadora para os problemas educacionais (DOMINGUES, 2003).

Dessa forma, não só o uso das tecnologias através de redes de informação e comunicação digital apresentam-se como desafios imprescindíveis à implantação e gestão dos processos de formação continuada, como também, a necessidade de renúncia dos velhos discursos

que ainda não exploram em conformidade os desdobramentos teóricos e práticos que a constituição do campo permite.

O que apresento é a experimentação singular de uma nova imagem do pensamento, desterritorializada de fronteiras submissas para produzir sentidos diversos a partir de **agenciamentos** e **relações** povoadas de singularidades.

O que temos visto na maioria dos projetos de formação continuada, ainda que muitas vezes tecnologicamente ousados, são ações que assimilam uma perspectiva muito pragmática da tecnologia como ferramenta, sem um comprometimento teórico e filosófico que sustentem essas práticas. (Informação verbal)³⁶

Nesse contexto descompromissado com as práticas de formação continuada, outros espaços se abrem para a comercialização de produtos vendáveis com promessas e soluções de pacotes prontos de treinamento de professores, com propostas superficiais que não atendem a continuidades dessa formação necessária no campo educacional (CYSNEIROS, 2019).

Essa proliferação contribui ainda para uma dicotomia entre os conteúdos que são concebidos como pré-produção e as tecnologias como mediação estanque, fazendo uma larga separação entre a linguagem tecnológica e os conteúdos.

Essas práticas se passam como produção de conhecimento mimetizadas em produtos vendáveis em cursos, pacotes de conteúdo, treinamentos generalistas que podem ser produzidos em grande escala.

Isso, contudo, ocorre devido a não apropriação das tecnologias pelos modelos tradicionais de formação continuada, somado às exigências de apressamento que a própria contemporaneidade impõe com o avanço tecnológico (THOMÉ, 2001).

Desse modo, ainda que análises prévias sejam realizadas, há sempre um grupo de professores universitários que diz, tematiza, nomeia as demandas e necessidades das redes escolares do país. Logo, serão apresentadas de antemão as concepções, a bibliografia, todo programa a ser decalcado sobre

³⁶ Informação verbal em Palestra com a Pro^a Dr^a Zeina Thomé sobre os programas de formação da Educação Básica, 2018.

cada região e às expectativas dos professores em formação (BELINTANE, 2012).

Segundo Becker (1993) e Mizukami (1986) as sobreposições discursivas geram embates precarizando o alcance interacional das propostas de um projeto e conseqüentemente dos cursistas, promovendo desajuste entre o discurso teórico apresentado e a prática pedagógica, freando desdobramentos de possíveis pesquisas e laços entre escolas e instituições formadoras.

4.5 O movimento de produzir-se em uma Geoambiência de formação

Antes de iniciar o curso de formação foi deixado um questionário on-line na ambiência inicial do programa com objetivo de analisar as expectativas dos professores-cursistas para contribuir com a concepção e criação dos módulos do curso.

Figura 7 - Ambiente da pesquisa *online*



Fonte: Portal do Cefort (2019).

Foi possível detectar ainda as velhas e tradicionais demandas dos professores, dentre elas as mais sugeridas: elementos úteis para aplicar à prática em sala de aula; estratégias para resolver os problemas da prática de ensino; e uma teoria que pudesse convergir para a prática.

Em análise dessas questões, nos diferentes momentos de concepção do novo projeto para o programa, entendíamos que a velha busca dos professores pela receita pedagógica, logo no início das atividades do programa, deveu-se ao fato de depararem-se com uma proposta de formação que convergiria para uma ambiência de responsabilidades, de coautorias e compromissos com o acompanhamento da universidade no cotidiano do professor alfabetizador. Uma proposta diferente e desafiadora se apresentava.

É importante registrar, aqui, o envolvimento dos professores-formadores na concepção e produção de um ambiente virtual que atendesse a necessidade de gerir todas as demandas dos 62 municípios do estado do Amazonas, permitindo a criação e recriação dos conteúdos e materiais didáticos, proporcionando a aprendizagem autônoma e, ao mesmo tempo, com um acompanhamento que desse segurança ao cursista.

Figura 8 - Reuniões de concepção e criação no CEFORT-AM



Fonte: Arquivos do Cefort (2019).

Esse primeiro percurso de coautoria mobilizou outros envolvimento desses formadores e, mais adiante, dos cursistas como será mostrado. Sendo

assim, a equipe do programa PNAIC-AM passou a discutir os resultados dos questionários on-line nos grupos de trabalho, mas também nos estudos dos grupos de pesquisas que funcionavam no CEFORT-AM.

As discussões foram convergindo para a ideia de trabalhar com a perspectiva da Filosofia da Diferença nos encontros de trabalho que ocorreriam com os professores antes de iniciarem as atividades propriamente dita.

Esses (pré)encontros foram momentos importantes para que os formadores institucionais, os pesquisadores dos Programas de Pós-graduação que atuavam também no PNAIC-AM, a equipe pedagógica e a equipe de desenvolvedores do ambiente virtual do programa pudessem interagir e pôr à mostra suas diferenças.

Figura 9 – Encontros de formadores do Programa PNAIC-AM



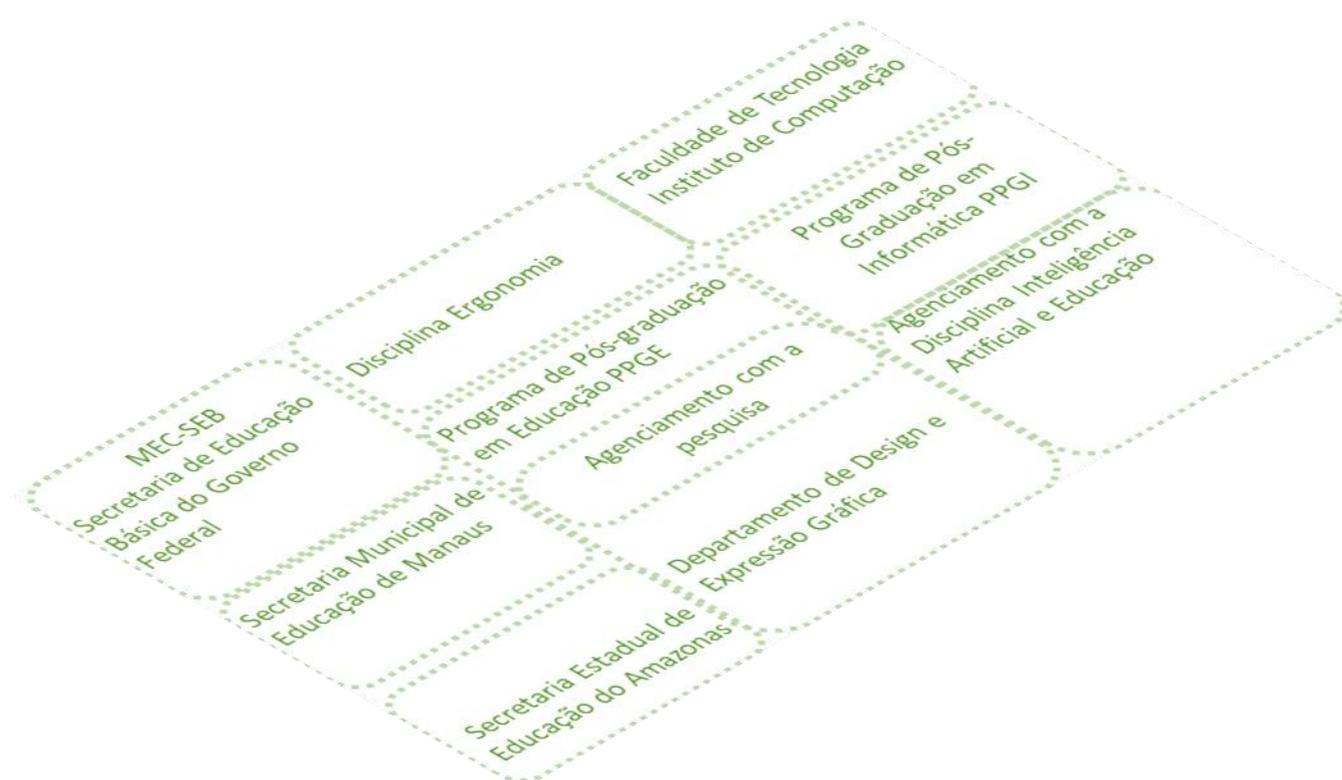
Fonte: Arquivos do Cefort (2019).

Os encontros aconteceram inicialmente de modo presencial. Às vezes na universidade e outras nas redes de formação de modo que todas as equipes pudessem receber o grupo pelo menos uma vez na sua instituição.

A cada encontro, quer pedagógico quer do grupo de pesquisa, ia nos fazendo compreender que o conhecimento por vias do conceito só seria legítimo se os conceitos fossem criados, produzidos na imanência de um plano, de uma superfície que pudesse agregar suas potencialidades, onde o cultivo de devires surge numa determinada territorialidade. “Os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas.” (DLEUZE; PARNET, 1998, p.9).

Após os encontros dos grupos de pesquisa e de estudos foram planejados quatro encontros específicos para mapear as necessidades e traçar a ambiência imanente do geoespaço de trabalho para o Programa PNAIC-AM, a partir de possíveis agenciamentos que se mostravam, conforme figura abaixo:

Figura 10 – Os primeiros agenciamentos

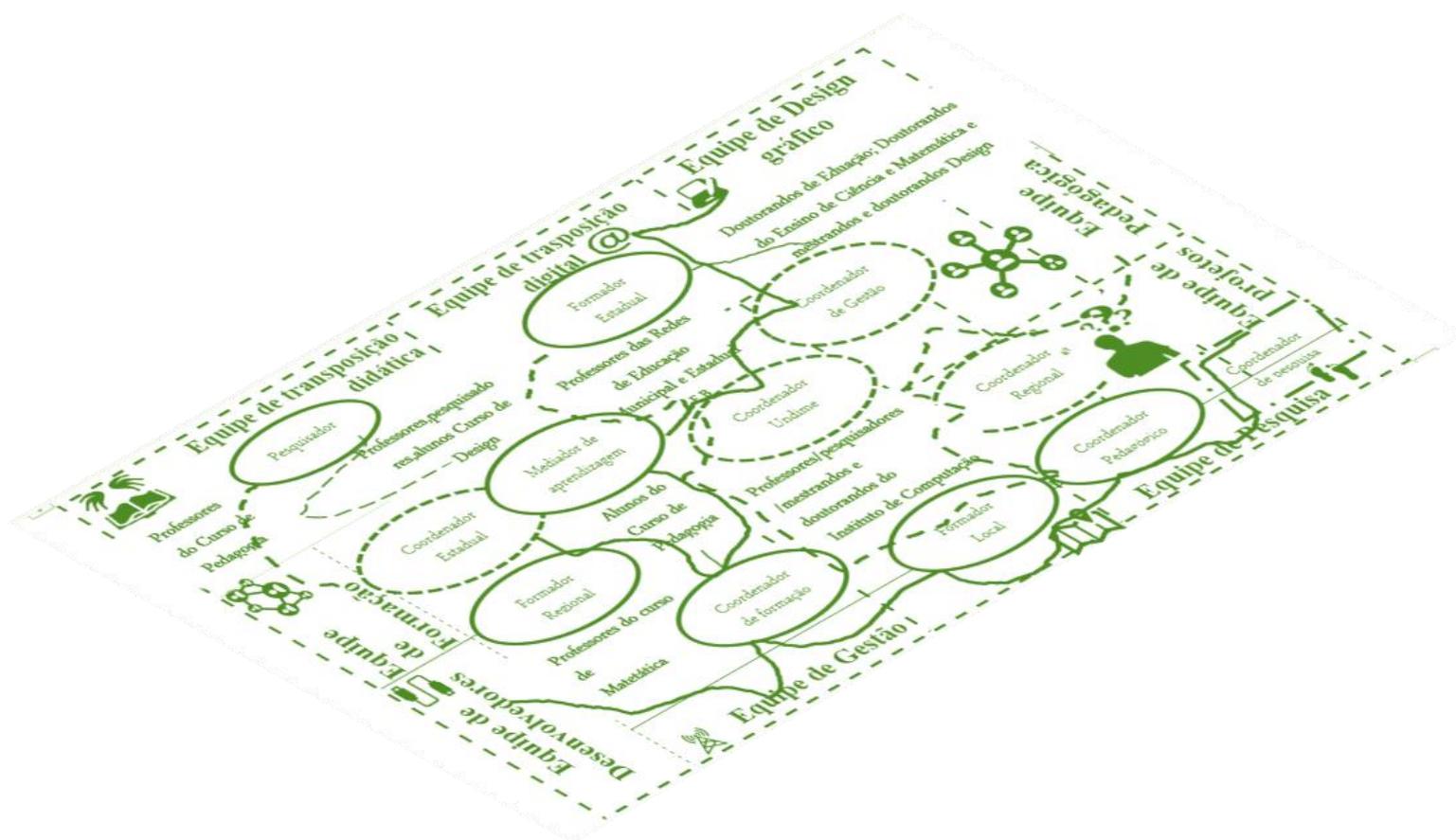


Fonte: A autora (2019).

Com base nas necessidades mapeadas o ambiente foi desenhado para atender a gestão do programa nos 62 municípios, agenciando-se com algumas

instituições e disciplinas para atender as condições o mais próximo das necessidades conforme Figura 10:

Figura 11 - Mapa das pesquisas, agenciamentos, planejamentos e concepção do AVGCA



Fonte: A autora (2019).

Em princípio houve grande tensionamento, pois existiam forças direcionadas à construção de uma espécie de repositório de conteúdo e materiais prontos com tutoriais de execução das orientações pré-estabelecidas, com canais de comunicação para postagem de relatórios de trabalhos e avaliações das atividades que deveriam atender as recomendações de Avaliação Nacional de Alfabetização-ANA, baseada em experiências nas redes de educação.

A partir dos primeiros agenciamentos realizados foi possível desenvolver discussões aprofundadas sobre o desenho da proposta do ambiente digital em formato rizomático com a contribuição das alianças vindas das disciplinas de

Ergonomia cognitiva; Inteligência Artificial e Educação oferecida pelo Departamento de Design e Programa de Pós-graduação em Informática aos formadores-pesquisadores atuantes no programa.

Esse agenciamento com as disciplinas potencializaram as discussões que convergiram para uma prática filosófica da *pedagogia do conceito*, operando os conceitos a partir do contexto problematizado, tirando-os do seu território natural para fazer pensar, criando novos sentidos na e para a formação do PNAIC-AM.

A desterritorialização, em determinado momento, do campo pedagógico e mais especificamente do território da formação para o da *ergonomia cognitiva* e da *inteligência artificial na educação*, permitiu alargar o terreno para pensar um ambiente com maiores potencialidades. Estávamos diante de práticas de novos sentidos, íamos alargando o território com movimentos intensivos.

Fomos agregando em nossa prática novos pensamentos, que permitiam o desapego da primeira ideia de repositório de conteúdo. Avançamos para uma política de participação coletiva do ambiente de trabalho que se estabelecia, a partir da construção de um processo de subjetivação na gestão daquelas práticas que se mostravam ainda sem formas.

A relação dos agenciamentos entre a *ergonomia cognitiva*; a *inteligência artificial na educação*, vindas dos conteúdos e das discussões que emanavam das disciplinas cursadas, e o planejamento pedagógico para a concepção do AVGCA para o PNAIC-AM foi um caminho percorrido que trouxe um arranjo diferenciado para o planejamento e concepção da proposta de construção do ambiente virtual para os trabalhos.

Não é intenção desta pesquisa apresentar pressupostos sobre essas áreas específicas agenciadas ao processo, mas mostrar como a composição de um campo imanente pôde trabalhar os conceitos como ferramentas para a construção de uma geopedagogia imanente das práticas docentes do PNAIC-AM.

4.6 Movimentos pedagógicos de coautorias

O primeiro movimento de uma pedagogia do conceito ocorreu no campo da ergonomia cognitiva permitindo, no trabalho coletivo, a análise dos processos cognitivos de implicação interativa, no que refere à memória operativa, tanto a longo como a curto prazo, referente aos processos de tomada de decisão do usuário na atuação no AVGCA.

Houve um entendimento do grupo sobre a necessidade de construir uma ambiência que levasse em conta movimentos geradores de tomada de decisões, o que exigiria uma consciência e carga mental, ou seja, toda uma estrutura que requereria desse usuário-cursista processos no ato de perceber, armazenar e recuperar informações (VASCONCELOS; MELO; SOARES, 2012).

Apreender, através da ergonomia cognitiva, que existem algumas limitações humanas frente às máquinas foi um exercício de construção do formar-se.

O uso das tecnologias precisa ser pensado na ambiência do trabalho cognitivo, no desenvolvimento de tarefas, levando em consideração os limites mentais, as tomadas de decisões. Nessa nova ambiência de formação, a ergonomia se dobrou a serviço de práticas inovadoras de formação e não mais a formação precisou se adequar à tecnologia que se podia ter.

Essas conexões com a ergonomia permitiram-nos alargar o território do *saber-fazer-formação* com as tecnologias digitais, tecendo com novas linhas um espaço comum de participação na organização e dinamização das práticas de formação.

O segundo movimento pedagógico do conceito veio com o agenciamento da disciplina *Inteligência Artificial e Educação*. Primeiro na problematização das reuniões do grupo de pesquisa e depois na concepção do AVGCA.

Mais uma vez foi preciso ponderar as tensões dos encontros teóricos, alinhando às novas produções de ferramentas-conceituais, os conceitos de *inteligência artificial, computação e arquitetura pedagógica* com potência para instalar novos modos de exercício do pensar.

Essa conexão com o espaço da *Inteligência artificial* permitiu-nos, como personagens dessa nova geografia do pensamento, no campo da formação continuada, problematizar novos conceitos em nossa prática com o uso das novas tecnologias de comunicação digital.

O atrevimento de desterritorializar o PNAIC em uma plataforma digital na internet trouxe mudanças importantes na forma do trabalho, da comunicação e da interação no campo da formação continuada do ensino básico.

O novo panorama em rede demandou novos sentidos na formação em diferentes cenários, inclusive no campo da educação com propostas de cooperação e coautoria. Embora como advertiu O Professor Alberto Castro, ministrante da disciplina *Inteligência Artificial e Educação* “[...] a simples incorporação de uma “novidade”, sem revisão nas ideias epistemológicas, pedagógicas e filosóficas envolvendo sua utilização, resultaria em fracasso”. (Informação verbal)³⁷.

Para Deleuze e Guattari (1991) construir conceito é viver o conceito como um problema, experimentar dos e nos acontecimentos vividos, aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Constituindo-se como o local de troca entre o estado de coisas e o improvável no inusitado que se apresenta.

No agenciamento com a *disciplina Inteligência Artificial* o que nos tocou como conceito, na constituição do ambiente virtual, foi o conceito de arquitetura pedagógica. A forma de problematizar esse conceito foi agenciada sob a perspectiva de ecologia cognitiva de Pierre Lévy (1993) definido como um dos suportes estruturantes para a aprendizagem.

“Esses suportes combinam epistemologia, concepção pedagógica-filosófica com o aparato tecnológico, dentro de uma visão ecossistêmica” que pressupõe articulações entre os personagens, artefatos computacionais, ideias pedagógicas na promoção de aprendizagens coletivas (Informação verbal)³⁸.

³⁷ Informações extraídas das aulas do Professor Alberto N. de Castro Jr. do Instituto de Computação da Faculdade de Tecnologia- UFAM. PhD em Informática na Educação e Inteligência Artificial pela Universidade de Edimburgo. Ministrante da disciplina *Inteligência Artificial e Educação*, utilizando a plataforma Colab Web como recurso tecnológico.

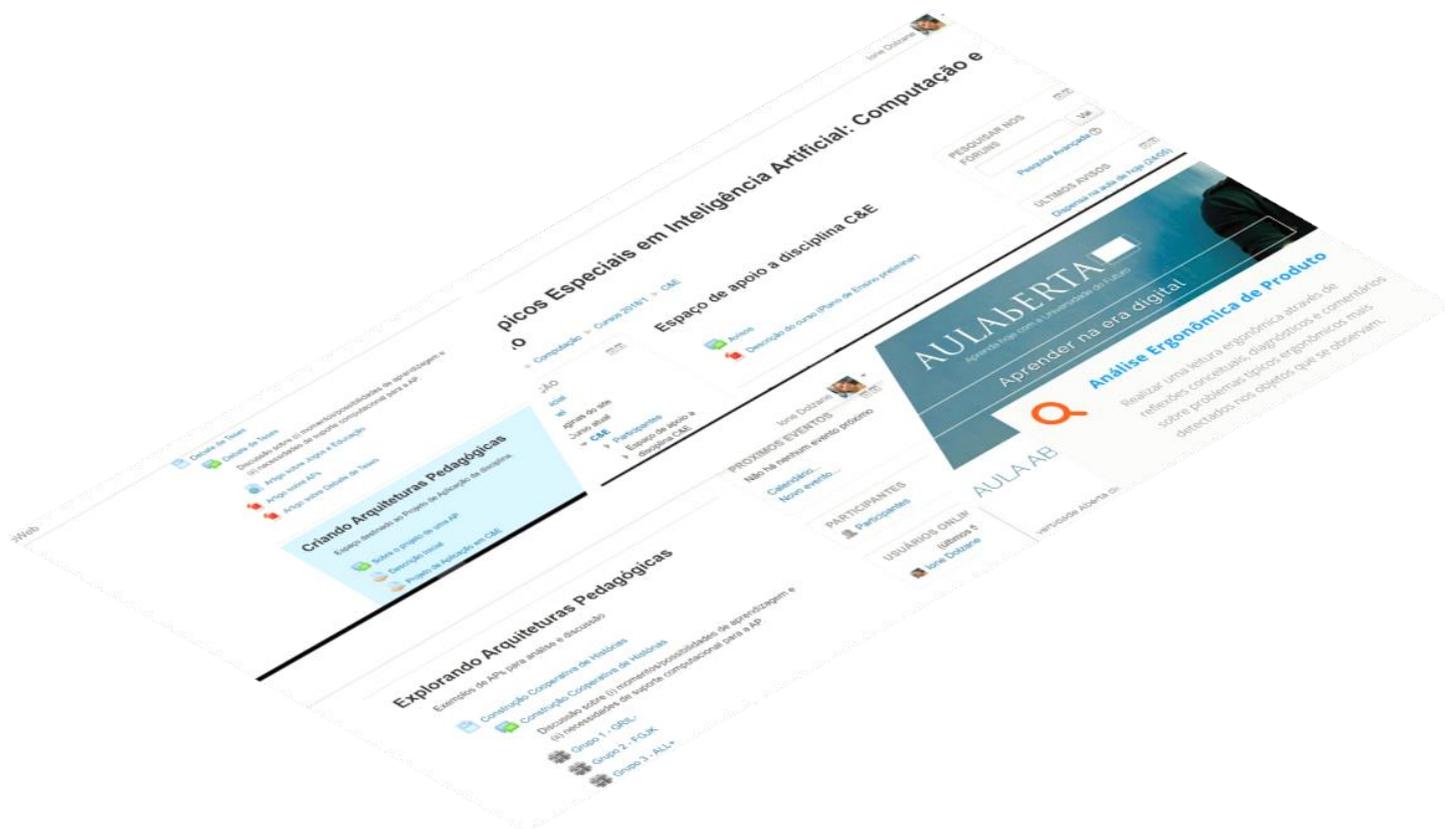
³⁸ Id. Informação adaptada do autor em aulas ministradas.

Em vez de estruturar o espaço físico das relações humanas e da vida cotidiana, o informata organiza o espaço das funções cognitivas: coleta de informações, armazenamento na memória, avaliação, previsão, decisão, concepção etc. (LÉVY, 1993, p. 34).

Em nossa experimentação nas práticas de concepção do AVGCA do PNAIC-AM, bem como na participação da disciplina *Inteligência Artificial e Educação*, em nenhum momento da produção, enquanto formadores-desenvolvedores-pesquisadores, no território da computação quanto da educação, procuramos tomar seus componentes isolados em suas especificidades, mas integrados sob um propósito específico de, não só compor como também apoiar, os processos de gestão, criação e aprendizagem no contexto da diferença, ou seja, em agenciamento.

Abaixo apresento as imagens dos ambientes das disciplinas que contribuíram para a construção de uma nova geografia do pensamento, a partir da construção de um plano imanente digital, constitutivo de um sistema de relações entre conceitos, oriundos de diversos territórios privilegiados em suas leituras, e conceitos suscitados pela relação entre conceitos filosóficos e intercessores não-conceituais (funções e sensações) provenientes de domínios exteriores à Filosofia e à Pedagogia como contributos à concepção do AVGCA do PNAIC-AM com fortes laços de agenciamentos.

Figura 12 - Plataformas das disciplinas Inteligência Artificial e Educação; Ergonomia cognitiva para Análise Ergonômica de Produto



Fonte: Portal Colab Web (2019); Aulaberta (2019)

Foi necessário que os personagens de cada área em agenciamento conhecessem, explorassem e discutissem as problematizações postas pela outra, produzindo problemas em conexão. Um *inter* que produziu intervenção na arte de formar-se e de produzir-se. Novos sentidos foram abertos para a entrada de outros saberes que iam encontrando lugar durante o processo de formação.

Ainda no território da computação o ponto de partida foi a discussão entre os formadores e equipe de desenvolvedores quanto à adequação ao propósito daquilo que seria automatizado e dos personagens envolvidos.

Com isso, foram definidos métodos e técnicas para aporte de conteúdo; interação em perspectiva rizomática entre os personagens-usuários e a mediação (intervenção pedagógica).

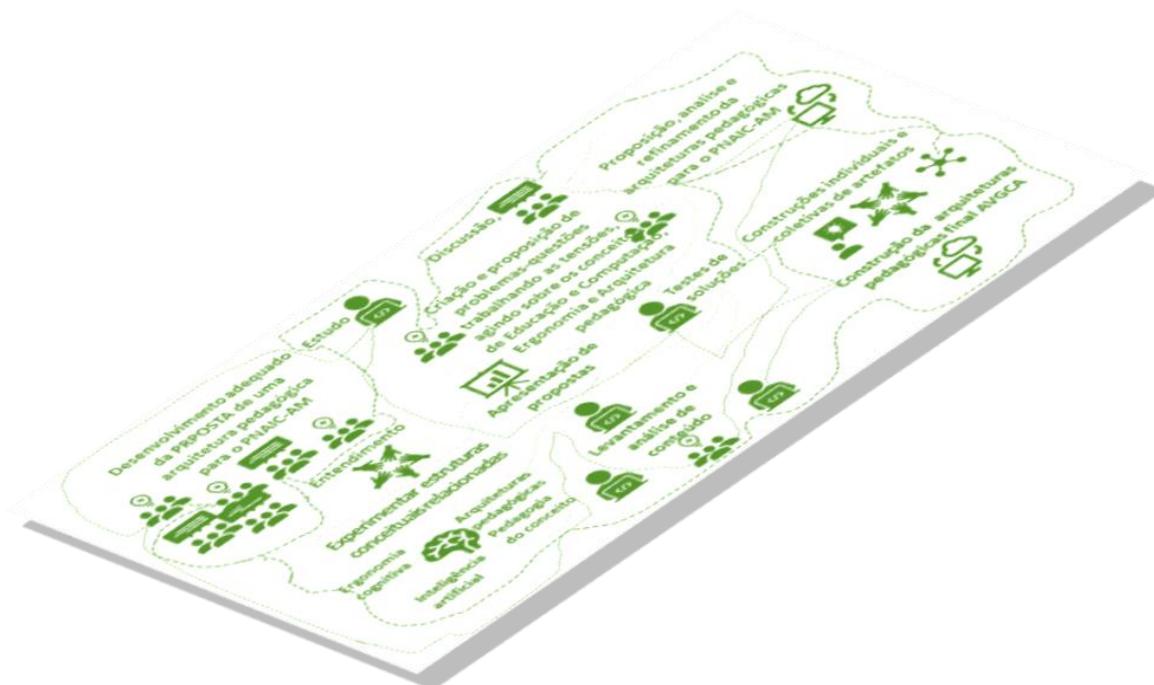
Já no campo da educação, foram definidos como ‘marcadores’ da exploração: gestão global das atividades, perspectiva para criação, intercessores de gamificação nas realizações das atividades, aprendizagem; ensino; autoavaliação/avaliação-cooperativa.

Nessa proposta os formadores deixam de ser “[...] apenas criadores de seu próprio conteúdo, para serem envolvidos na criação de suas próprias atividades, suas experiências e dos seus próprios ambientes de aprendizagem” (MATTAR, 2008, p. 189).

As atividades foram desenhadas para serem desenvolvidas em sala de aulas e no ambiente virtual, motivando o registro das contribuições e as construções individuais e coletivas de artefatos (teóricos e práticos).

O desenho da concepção e refinamento da arquitetura pedagógica, resultaram em ferramentas para diagnóstico de projetos didáticos, criação de imagens específicas para o programa do Amazonas, vídeos, jogos, artigos, livros, blogs foram incorporados na proposta do produto AVGCA (Ambiente Virtual de Gestão, Criação e Aprendizagem). Abaixo primeiro mapa da ambiência projetada pelos desenvolvedores em coautoria com os professores-formadores do PNAIC-AM.

Figura 13 - Mapa de articulação da concepção do AVGCA



Fonte: A autora (2019).

A inteligência artificial, além da capacidade de permitir a análise de grandes quantidades de dados em tempo muito curto, pôde facilitar o trabalho do formador, a partir da possibilidade de apresentar novos conteúdos e critérios de aprendizagem de modo específico. Ajudando a compreender a necessidade do usuário a partir da construção de *feedback* que puderam ser desenvolvidos para recomendar e auxiliar as atividades práticas numa perspectiva singular.

Somando a essas possibilidades, as informações colhidas através dos questionários *online*, respondidos pelos usuários-cursistas, puderam contribuir, a partir da análise coletiva para a construção de um mapa cognitivo mais próximo das necessidades.

Tudo isso, auxiliando as decisões de ajuste entre a conexão da gestão do processo, das tarefas a serem executadas, e das interações múltiplas aos mapas cognitivos que foram traçados e utilizados na produção da interface do *software Moodle*, utilizado para o desenvolvimento das atividades do programa.

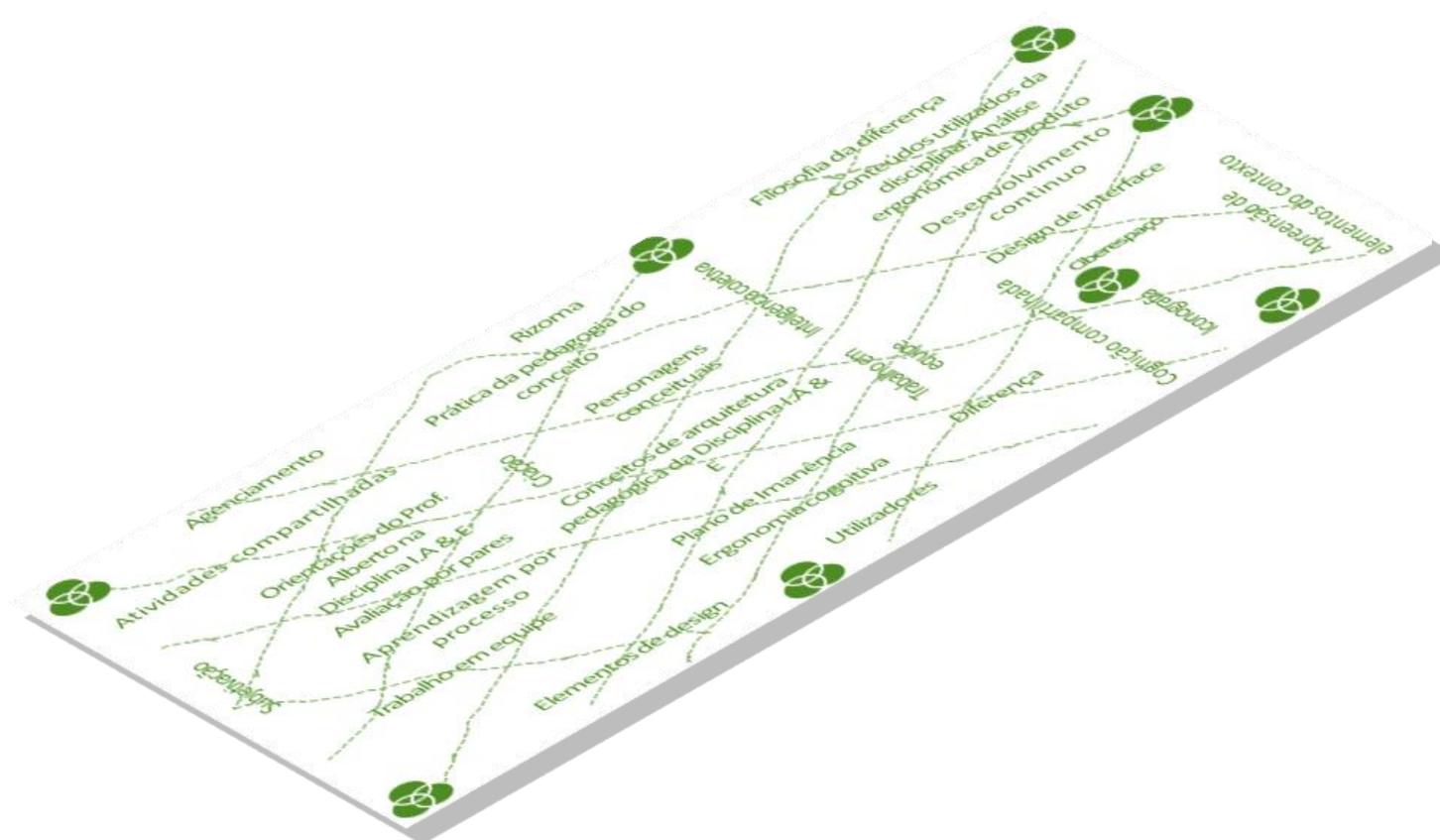
Portanto, vivenciar o pensamento acerca da pedagogia do conceito em meio a uma vivência prática da filosofia da diferença, com aplicações experimentadas numa verdadeira subjetivação das atividades de formação continuada do PNAIC-AM, nos permitiu aprender com Deleuze e Guattari, com o coletivo pensante e com os agenciamentos realizados, humanos e não-humanos, um movimento de construir-Se.

Sendo assim, o formato final da gestão do programa foi tracejado em rizoma, conforme mapa acima, permitindo estabelecer múltiplas e diferentes conexões entre os personagens do processo, se distanciando da estrutura arborescente original, que se demonstrou reducionista ao buscar sempre uma unidade conceitual.

A arquitetura do AVGCA permitiu estabelecer uma rede distribuída de baixa hierarquia, o que permitiu trocas de informações sem maiores barreiras. A escolha compartilhada em rizoma desenvolveu laços na gestão do programa, alguns fortes outros mais fracos que sustentaram, no fluxo informático, maior fluidez e transparência da informação.

A figura abaixo mostra a cartografia das relações e conexões dos agenciamentos:

Figura 14 - Cartografia das conexões em movimento



Fonte: A autora (2019).

4.7 Geoambiência de formação: como movimento de cocriação

Com o mapa de articulação da concepção do ambiente pronto a Equipe de Desenvolvedores juntamente com A Equipe de Professores-formadores e pesquisadores passaram a trabalhar no protótipo de um ambiente que pudesse não só permitir uma gestão aberta, como também uma subjetividade descentrada do eu, múltipla e nômade.

Estávamos diante da possibilidade do rompimento com a representação do sujeito universal para pensar uma subjetividade coletiva, construída na imanência com a própria vida e suas singularidades, seus fluxos, suas forças.

A decisão de trabalhar na perspectiva rizomática a partir da inteligência coletiva gerou naturalmente um processo de cocriação. Com isso, foi ocorrendo naturalmente à aprendizagem-criação, gerando um ambiente favorável a

agentes externos ao programa, onde diferentes linhas de fuga foram sendo abertas nos fazendo escapar dos velhos territórios do ensino-reprodução.

Assumindo a proposta de cocriação não sabíamos aonde chegaríamos, já que tudo era aberto, qualquer uma podia opinar, sugerir, intervir. O desfecho final era imprevisível, embora tivéssemos um mapa-proposta de articulação em mãos.

Dessa forma trabalhamos a cocriação de modo distribuído. Não houve hierarquia nem se abriu possibilidade em virtude da posição ou dos cargos ocupados no grupo. No território da cocriação todos podiam opinar, interagir e contribuir nas mesmas condições durante o processo de criação do AVGCA do PNAIC-AM.

Segundo Lessak e Santos (2013, p. 17) “[...] a cocriação se baseie na interação. Não na participação, mas nas interações. Isso significa que não se trata de gerenciar, inspirar, liderar ou guiar as pessoas na equipe.” O que se desenvolveu neste processo de cocriação foi mais uma ambiência favorável de construção coletiva de conhecimento, a partir de uma geopedagogia imanente que se formava.

Então fomos alargando, torcendo e recriando a ideia de cocriação a partir das práticas que eram geradas no ambiente emergencial de forma que ações foram acontecendo em diferentes movimentos criativos e geopedagógicos.

4.8 Movimento de imanência iconográfica do ambiente

A imagem aparece de todas as formas e em todas as obras de Deleuze e Deleuze e Guattari. Aparece nos conceitos, nas obras escolhidas como matéria prima de trabalho e na estética da sua forma de filosofia-trabalho.

Imagem e pensamento na Filosofia da Diferença aparecem sempre em relação. O pensamento deleuzoguattariano caminha com as imagens quer seja para refutá-las, enquanto imagem fundante ou para anunciá-las enquanto nova imagem do pensamento.

Assumir uma postura cartográfica na construção do protótipo de um ambiente digital imanente para o PNAIC do/no Amazonas, levou a equipe de

criação entender a relação entre imagem e pensamento em um processo em que “o movimento estabelece-se entre esses cortes e relaciona os objetos ou partes com a duração de um tudo que muda, exprime portanto a mudança do todo relativamente aos objetos e ele próprio é um corte móvel da duração” (DELEUZE, 1983, p. 27).

Dizendo de outro modo, para os filósofos da diferença, o pensamento caminha com signos de forma que, a Equipe de desenvolvedores-professores, entendeu que a criação de imagem-signos poderia auxiliar a desenhar um mapa de relações entre conteúdos-usuários-ambiente nos processos e produtos midiáticos para o programa.

Mesmo sabendo que há um certo atravessamento temporal nas imagens, contudo, ao discutir a organização dos conteúdos para a construção do ambiente virtual a equipe decidiu pela criação de imagens para o programa

Com isso, as possibilidades de configuração da comunicação enquanto processo de interação também se daria através das imagens. Elas comporiam o cenário da ambiência como pistas visuais para orientar o navegante do geoespaço, animando a navegação durante o processo de interação e trabalho, bem como nas leituras e produções.

Os estudos ergonômicos sobre o cuidado para não imprimir uma carga mental de informações desnecessárias ou apenas ilustrativas apresentaram resultados positivos. Seguindo algumas pistas da iconografia procuramos evitar fundos rebaixados para não provocar ruído visual, bem como o excesso de cores, imagens ou informações visuais que pudessem prejudicar a leitura.

Em cada série de imagens que iam sendo elaboradas para as temáticas dos conteúdos e dos ciberespaços de trabalho, tentávamos imprimir uma certa dose de duração, numa tentativa de experimentação. Desejávamos naqueles instantes distanciarmo-nos do dado, do óbvio.

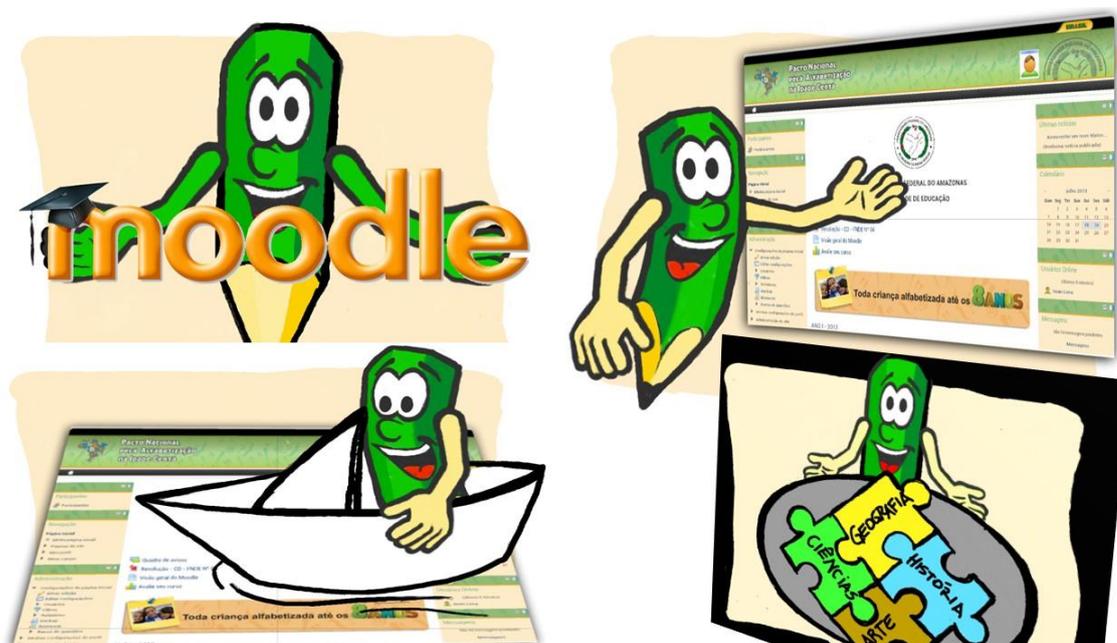
Sendo assim, uma linha de fuga encarnou-se na série de imagens criadas no coletivo para dar vida aos ciberespaços, materiais, jogos, conteúdos e demais recursos que foram ligados à imagética-PNAIC-AM.

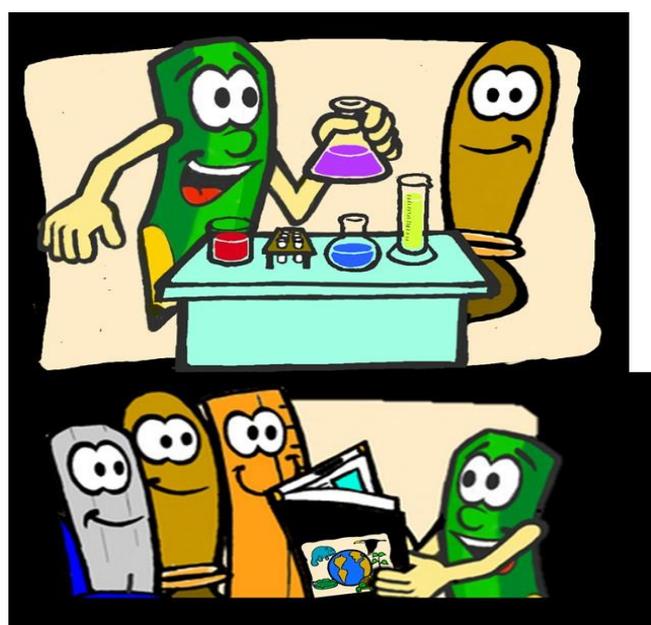
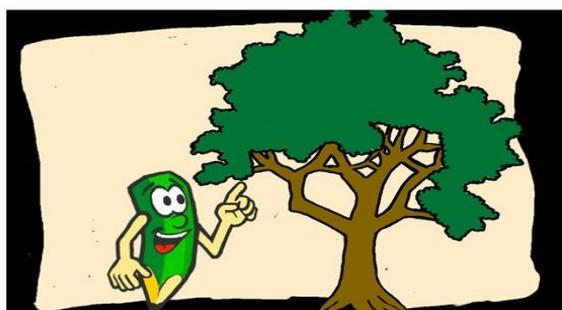
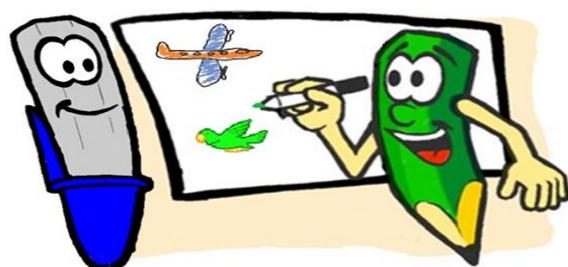
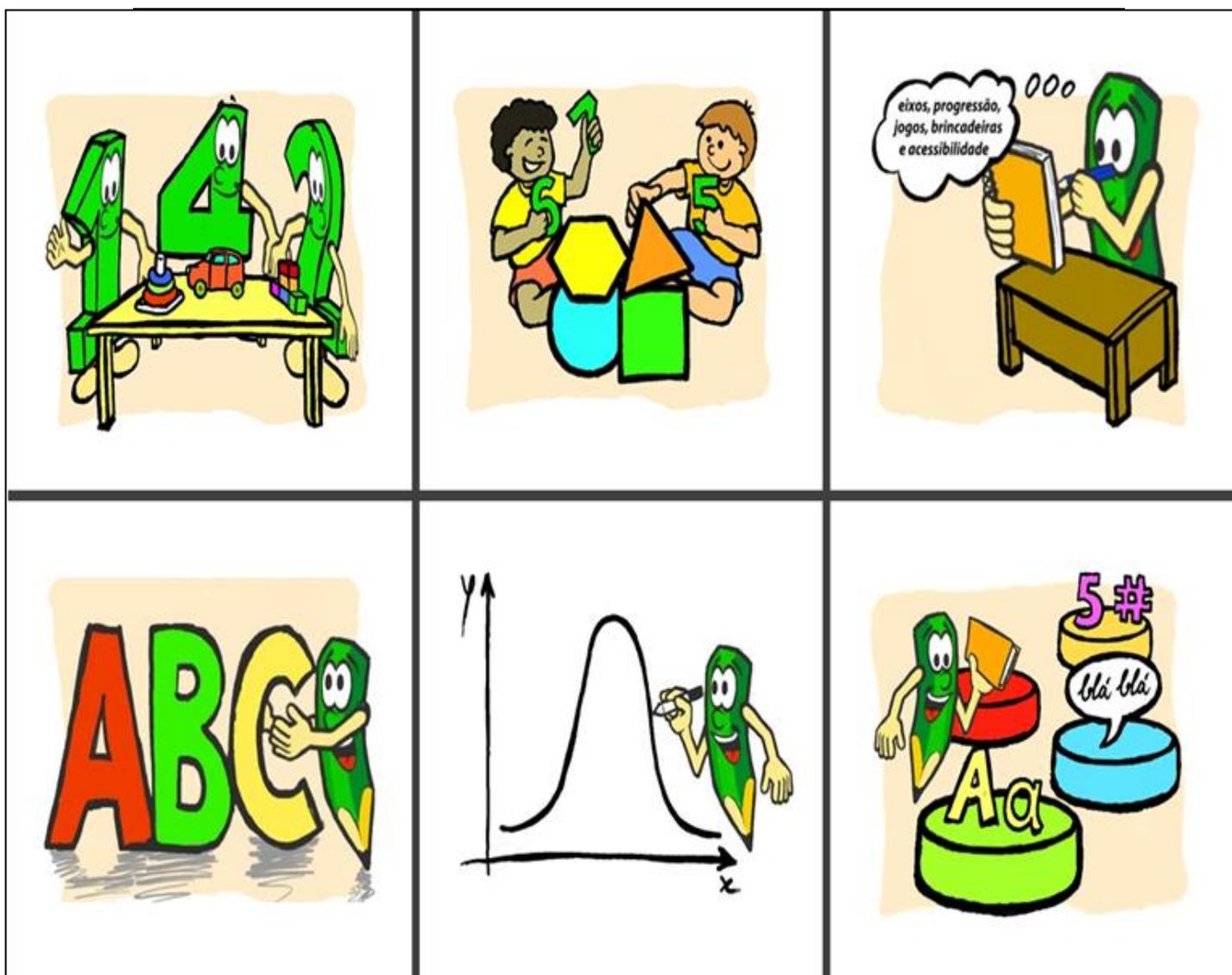
O processo de criação das imagens acontecia antes das reuniões. Primeiramente eram distribuídos os cadernos de conteúdos entre os grupos de trabalho para leitura. Após as leituras íamos associando as possíveis

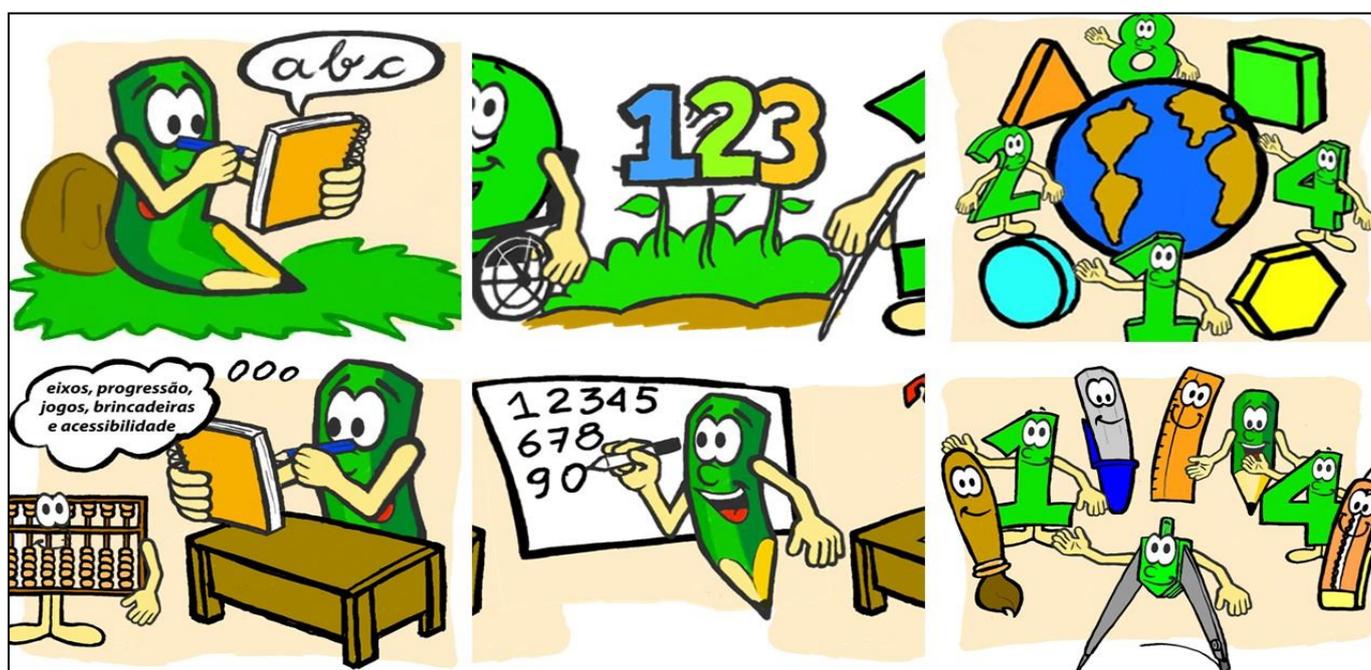
atividades aos conteúdos que poderiam ser desenvolvidos dentro daquela temática para descrição das imagens.

Abaixo apresento algumas das séries de imagens que foram elaboradas de acordo com os conteúdos e ciberambientes de trabalho, gerados das conexões com os territórios da iconografia e infografia no espaço do design gráfico:

Figura 15 - Imagens que foram elaboradas o PNAIC no Amazonas







Fonte: Portal do Cefort AVGCA (2019).

4.9 Geoambiência de experimentação: como criação-produção-coletiva

Para tornar-se 'o que se é' é necessário acreditar na possibilidade do vir-a-ser, renunciando ao modelo pronto para construir a própria rota a partir de suas dobras, dos fragmentos.

Muito embora, nesse processo, importa incorporar algumas coisas, desconfigurar outras, transformando-se e desfazendo-se de hábitos e costumes para fazer a necessária conversão para si, na sua própria imanência assumindo erros e medos.

Nesse movimento de voltar-se para dentro, o conceito de formação continuada, já esgaçado e muito mais líquido, apresenta-se como uma nova imagem do pensamento. Aquela que permite enxergar na fissura entre pesquisa universitária e rede pública uma verdadeira potência de possibilidades de: Inteligência coletiva, cocriação, codesign, autoria, coautoria entre outras.

Desse modo, a memória coletiva instalou-se no meio do conceito de *continuidade* e foi desconstruindo a ideia de formação continuada solitária e individual como estudo contínuo do professor, algo inacabado ou incompleto.

Mas, ao mesmo tempo, reconstruindo uma nova ideia de potencialidade na possibilidade de *tornar-se o que se é*. Requerendo um comando e um cuidado de si, tornando-se criador, pois somente como criador se é capaz de negar tudo aquilo que leva ou contribui para a homogeneização (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

A geopedagogia da imanência digital capturada no acompanhamento das práticas de formação do PNAIC-AM mostra-se, não apenas como novidades de conceitos manipulados, “mas a potência de seu devir quando eles passam uns pelos outros” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 45).

Encontramos potencialidades a partir das práticas de agenciamentos nas NTICD, no sentido de dinamizar interações, gerenciar, disponibilizar e preservar conteúdos e memórias, aplicadas em uma proposta de trabalho que foi construída na emergência contextualizada, vindas de necessidades reais e do compromisso coletivo dos envolvidos.

Este coletivo que em sua maioria fazia parte de uma estrutura hierárquica, burocrática administrativas e de controle.

Apresento a seguir as linhas que traçaram o processo da reconstrução de um projeto desenvolvido em uma imanência digital, agregando, a partir de agenciamentos, novos territórios para a construção de outro modo de pensar a formação continuada com uso de tecnologias digital.

Essas linhas não apontam um caminho-modelo de produção de conhecimento educacional no campo da formação continuada de professores do Ensino Básico, mas uma rota alternativa de fuga para uso diferente das NTICD para realizar formação continuada no contexto amazônico e suas complexidades.

4.10 Traçando novos enunciados em uma ambiência de formação

A unidade real mínima não é a palavra, nem a idéia ou o conceito, nem o significante, mas o **agenciamento**. É sempre um **agenciamento** que produz os **enunciados**. Os **enunciados não têm** por causa **um sujeito** que agiria como sujeito da enunciação, tampouco não se referem a sujeitos como sujeitos de enunciado. O **enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo**, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

A experiência em trabalhar a partir de agenciamentos com as diferentes áreas proporcionou o desenvolvimento de *enunciados de compromissos* que conceberam novas formas de pensar a formação, requerendo outra ambiência para prosseguir com as atividades.

Elegi para esta pesquisa alguns enunciados em meio a muitos que foram sendo concebidos nas discussões do planejamento durante o processo e que também nos concebeu a todos em um contexto de trabalho e aprendizagem colaborativa. Eis uma pista no processo do *tornar-se o que se é*: a produção de *enunciados de compromissos*.

Deleuze e Guattari, filósofos da criação, tornam suas obras em um convite para exercitar a coragem. Na filosofia deleuzeguattariana viver, existir, atuar, criar tornam-se enfrentamento contínuo, já que eles nos propõem que vivamos atravessados por experimentações diversas na imanência da vida.

Para eles a vida é um constante exercício de plasticidade. Viver é expandir. É criar. Então a vida deve ser vista como um grande ateliê onde se aprende efetivamente o caráter criacionista da produção da subjetividade.

Nesse ateliê criador de múltiplas possibilidades cria-se para si outro modo de existência que não tem espaço para organização em estruturas, disciplinadoras, fixadoras. Mas, tem novo espaço para encontros e movimentos com o outro.

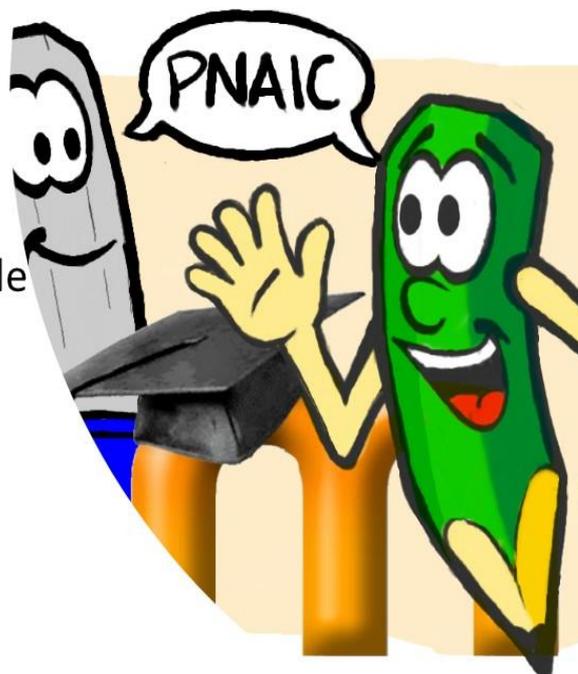
Ficou muito claro que a subjetividade requer um povoamento já que ela é “[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como um território existencial” (GUATTARI, 1992, p. 19).

A subjetividade está na ordem da expressão vinda dos modos de existência, dos enunciados coletivos. Abaixo apresento enunciados gerados nessa nova ambiência imanente digital de formação.

Figura 16 – Enunciados gerados na e pela experimentação

Enunciado 1

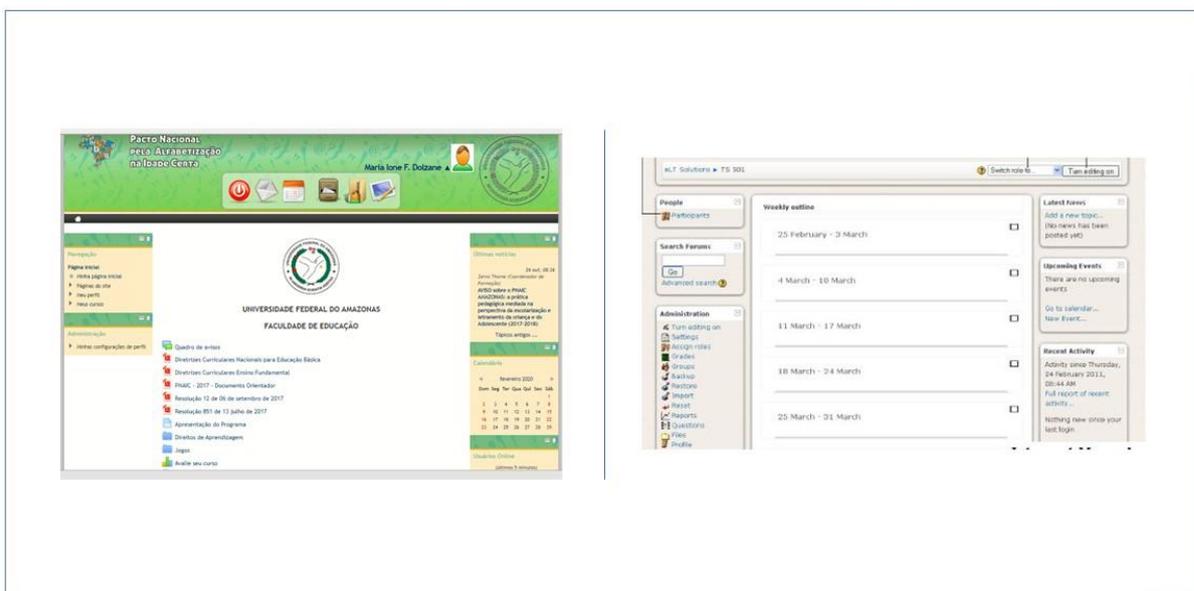
Problematização da Educação a partir de relações metodológicas com práticas mediadas por **tecnologias atuais**, de padrão livre e aberto que favoreça à **interação**, à **acessibilidade**, à **autoria** e **coautoria**. Com disponibilização de acervos, obras, recursos, materiais didáticos, objetos de aprendizagem e outros.



Em atendimento às primeiras proposições que deram corpo ao primeiro enunciado acima, gerado das discussões, pesquisas, agenciamentos e trabalho colaborativo de autorias e coautorias, foi escolhida a plataforma digital *Moodle* para a construção da proposta que se queria, por ser um software tanto de padrão livre, o que nos deu a acessibilidade sem custos com licenças, quanto de padrão aberto o que permitiu o desenvolvimento de uma proposta contextualizada não só para a Educação Básica, como também para os desafios da região amazônica.

Abaixo apresento a imagem do software original em contraste com a cocriação da imagem imanente do PANIC-AM, resultante da colaboração e codesign para construir outra interface.

Figura 17 – AVGCA-PNAIC-AM X Software original Moodle



Fonte: Portal do Cefort (2019); Portal Moodle.com (2019)

Do grupo de desenvolvedores e professores-formadores que compuseram a coautoria do ambiente (todos faziam parte do grupo de pesquisa do CEFORT).

- 10 Professores-formadores
- 10 Professores-formadores-pesquisadores.
- 01 Design de Expressão Gráfica professor-pesquisador especialista em Gestão de Design aplicado ao projeto de EAD.
- 01 Analista de Sistemas e Telecomunicações Especialista em Tecnologia em Redes de Computadores.
- 01 Engenheiro de Computação. Especialista em Rede de Computadores.
- 01 pedagoga com pós-doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento.
- 01 Pedagoga. Mestre em Educação. Especialista em Usabilidade e Aprendizagem em Ergonomia de Software educacional.
- 01 Estudante de graduação Estagiário de Design Gráfico

Figura 18 – Tela do PNAIC X Tela Moodle original



Fonte: Portal do Cefort (2019). Portal do Moodle.com (2019).

O *Moodle* é um sistema para gestão de cursos e de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *online*. Concebido na forma de ambiente virtual voltados para a aprendizagem.

A palavra *Moodle* é a sigla de “*Modular Object Oriented Distance Learning*” (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto), sendo um suporte alternativo para criação de ambientes virtuais que vão disponibilizar os cursos de ensino presencial e ou à distância por meio da internet.

O sistema tem uma proposta geral que visa promover uma pedagogia de colaboração e coautoria, permitindo através de diversas ferramentas de atividades e reflexões críticas sobre os temas, podendo ser adaptada ou transformada para cursos tanto presenciais quanto à distância.

Compatível com navegadores simples, o programa é leve e eficiente. Para a instalação é necessário apenas de um banco de dados.

A ambiência imanente PNAIC-AM teve uma concepção de coletividade em disposição rizomática permitindo a dinamização e interação, dando acesso aos projetos, acervos e ferramentas para subsidiar a autogestão.

4.11 Acessibilidade e transparência aos conteúdos

A preocupação com a aparência da plataforma teve como objetivo da equipe de desenvolvedores e coordenadores facilitar a usabilidade e a experiência do usuário, trazendo mais conforto visual e acolhimento àqueles que iriam povoar a nova ambiência em desenvolvimento, afinal, este espaço seria a porta de acesso para o ambiente do curso.

Quanto à interface gráfica, o *design* visual como as cores o *template* foram pensados levando em conta o programa, as instituições, a regionalidade. O tipo de tecnologia eleita também foi pensado em atender a interação e a arquitetura pedagógica e de informação, buscando chegar o mais próximo do perfil do usuário, desenhado com base em questionário *online* e em aliança com a concepção filosófica.

4.11.1 *Design visual*

Quanto ao design visual a preocupação foi melhorar o valor decorativo da plataforma, elegendo de modo cuidadoso intercessores como as fontes, as cores e imagens, os ícones e marcas institucionais entre outras coisas. Tudo isso procurando não comprometer sua função ou conteúdo.

Os agenciamentos com as diferentes áreas e especialistas nos construiu como pesquisadores, formadores, codesign e coautores.

4.11.2 *Design interativo*

Foi muito discutido nas reuniões como os usuários da ambiência iriam interagir com a tecnologia que estava sendo eleita para desenvolver as atividades.

Naquele momento a tensão gerada foi muito grande. Se por um lado alguns focavam em uma baixa interação pensando nos resultados dos questionários. Outros já se antecipavam aos resultados como de fácil superação, apostando na positividade das autorias. Sendo assim, elegemos várias ferramentas de criação. Os usuários iriam não só interagir entre si, como também com as ferramentas de criação e com os próprios produtos.

4.11.3 *Arquitetura pedagógica*

A primeira preocupação nesta área foi contribuir para que todos na ambiência encontrassem as informações que precisariam para realizar suas atividades. Desse modo, houve uma preocupação maior dos formadores com a organização dos rótulos, a maneira de organizar e dispor os conteúdos, não só de maneira acessível, mas fácil de utilizar, baixar ou mesmo organizar no próprio ambiente.

Um das ferramentas que trouxe consenso entre todos foi o Menu de cursos, uma possibilidade de criar links-atalhos para diferentes locais da ambiência, facilitando o acesso, permitindo chegar mais rápido em diferentes locais dentro da plataforma.

Figura 19 - Menu de cursos



Fonte: Portal do Cefort (2019).

Na imagem acima é possível observar que todos os conteúdos de interesse geral do programa ficaram dispostos e acessíveis aos usuários de toda ambiência e não somente aos cursistas:



Quadro de aviso geral – neste espaço todos os usuários tinham acesso às informações sobre quaisquer ações do programa tanto assíncronas como síncronas.



Acesso aos arquivos e documentos gerais – Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Básica; Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental; Documento Orientador PNAIC (2017-2018). Resoluções de estabelecimento do programa.



Recurso de apresentação do programa e de acolhimento Nesta ferramenta foi feito a descrição do programa e o acolhimento a todos os usuários com Boas-vindas.



Pastas para arquivos com grandes volumes de conteúdos – foram disponibilizados vários arquivos com “Os direitos gerais de Aprendizagens de Ciências, Geografia, História, Linguagem, Matemática e Artes.



Pastas de arquivos com 10 jogos – Batalha de palavras, Bingo da letra inicial, Bingo de sons inicial, Caça rima, Dado sonoro, Mais uma, Palavra dentro de palavra, trinca mágica, Troca letras, Quem escreve sou eu.



Recurso para avaliação e autoavaliação – Foi realizada a avaliação do programa e a autoavaliação, antes e depois do processo. Também foram feitos questionários sobre as expectativas dos professores-cursistas antes de iniciar as atividades de formação do programa.



Créditos – foi usado um recurso para apresentação dos créditos de autorias e coautorias no processo de concepção, desenvolvimento e implantação do Programa.

O processo de autoria e coautoria estiveram presentes nas produções durante todo processo. Eles serão evidenciados e enunciados nos próximos ambientes, tais como: a autoria colaborativa no (wiki); projetos coletivos (glossário de termos sobre a Infância e sobre o falar nativo do amazônida, banco de dados de sequências didáticas); avaliação com feedback imediato, questionário, dentre as mais simples até as mais complexas como utilizar a ferramenta blog por alguns dos cursistas dentro da própria Plataforma.

Abaixo apresento ambiente de entrada principal do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: o AVGCA.

Figura 20 - Entrada principal do PNAIC-AM

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Maria Ione F. Dolzane

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Quadro de avisos

- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
- Diretrizes Curriculares Ensino Fundamental
- PNAIC - 2017 - Documento Orientador
- Resolução 12 de 06 de setembro de 2017
- Resolução 851 de 13 julho de 2017
- Apresentação do Programa
- Direitos de Aprendizagem
- Jogos
- Avalie seu curso
- Créditos

PNAIC 2017-2018
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Educação Infantil

PNAIC

NOVO MAIS EDUCAÇÃO

Últimas notícias

26 out, 08:36

Zeina Thome
(Coordenador de Formação)
AVISO sobre o PNAIC AMAZONAS: a prática pedagógica mediada na perspectiva da escolarização e letramento da criança e do Adolescente (2017-2018)

Tópicos antigos

Calendário

fevereiro 2017

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Dom
	2	3	4	5		
	9	10	11	12		
	16	17	18	19		
	23	24	25	26		

Usuários Online (últimos 5 minutos)

Maria Ione F. Dolzane

Mensagens

Não há mensagens pendentes

Mensagens

Copyright © 2013 Cefort - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas. Todos os direitos reservados.

Fonte: Portal do Cefort (2019).

Figura 21 -1 Enunciado gerado na ambiência de concepção do AVGCA

Enunciado 2

Desenvolver práticas de atividades sempre numa perspectiva **interativa**, de **cooperação rizomática**. Dando aos usuários da ambiência liberdade de acesso e interação com os demais sem limites hierárquicos. Acolher as contribuições, críticas, disponibilizando ferramentas que permitam a criação de problemas e **agenciamentos**, suscitando **arranjos** que possam estimular futuras **pesquisas**.



Fonte: Portal do Cefort (2019).

O segundo enunciado foi apreendido na experimentação da própria negação do eu centralizado que não digere bem a diferença, o movimento, os deslocamentos existenciais e vitais. As tensões geradas desenharam em princípio um mapa de proposições de um *eu pensante* do contexto moderno:

Figura 22 - Mapa do eu pensante



Fonte: A autora (2019).

Minha ideia, minhas imagens, meu projeto, prefiro fazer só, não consigo me concentrar com muita gente, nem com muitas opiniões, panela que muito mexe desanda. Não devíamos colocar o MEC no ambiente. Essa ferramenta vai ser mais de fofoca do que mesmo interação. Os cursistas não deveriam ter acesso direto aos coordenadores das instituições. [...].

Foi preciso mapear também as linhas duras e inflexíveis que formou cada um nesse processo, mostrando que elas fazem parte da concepção dessa ambiência e também foram envolvidas com o emaranhado da tessitura complexa da contemporaneidade que nos envolve e é preciso lidar com elas.

Como nos adverte Deleuze e Guattari mapeamos um momento e precisamos ter consciência de que são necessárias propostas diferentes que possam problematizar a emergência em que estamos inseridos. Um mundo digital, interativo, mas que ao mesmo tempo potencializa a exclusão dos diferentes, das minorias.

As demandas que nos sobrevém é a de construir nossa própria ambiência de formação docente como constituídos dela e nela, a partir de uma

subjetividade movente, desterritorializada com possibilidades de erigir novos modos de vida, promovendo linhas de fuga dos modos de sujeição e imposição para que não sejamos vítimas daqueles que usam as tecnologias para dominar com modelos representativos de treinamento e repetição.

Abaixo apresento os outros geoespaços que compõem a ambiência de gestão, criação e aprendizagem do PNAIC no Amazonas. O que veremos é apenas um momento de uma trama que não se mostra por inteiro, pois Deleuze e Guattari (1997) afirmam que uma *subjetivação* está sempre em composição contínua com diferentes arranjos.

Figura 23 - Esquerda (Laboratório de Hipermídia de Aprendizagem); Direita (Ambiência do PNAIC-AM)



Fonte: Portal do Cefort (2019).

Tanto a arquitetura como a informática utilizam o termo ambiência em seus territórios de trabalho. O uso de ambiência é mais recorrente na arquitetura e se apresenta geralmente como um meio físico com aspectos estético e psicológico desenhados para acolhimento.

Embora tenhamos feito agenciamento com o conceito de arquitetura pedagógica no campo da inteligência artificial, quando discutíamos a concepção da ambiência pedagógica para o programa, a expressão ambiência utilizada na escrita deste texto atravessa os territórios citados acima.

O primeiro porque no território das práticas pedagógicas o termo não foi centralizado em torno das mobilizações e dos processos em busca de unir e homogeneizar os diferentes para gerar harmonia. E o segundo porque não nos prendemos apenas à perspectiva de um espaço de virtualidade, mas nossas ações fizeram sentido envolvendo também os momentos presenciais, bem como os agenciamentos e conexões realizados.

A ambiência constituída no processo inventivo de outro PNAIC resultou da conexão dos agenciamentos realizados, das interações presenciais e a distância, dos modos síncronos e assíncronos de nos conectar, comunicar, construir, interagir, ensinar e aprender. Portanto, invariável, movente, transitória.

Sendo assim, o termo foi construído de todo e qualquer processo espalhado por todo Amazonas nos seus 62 municípios que, apesar da extensão geográfica, contou com as parcerias das prefeituras e secretarias de educação, as demais instituições parceiras gerando diferentes arranjos no contexto da rede-rizoma.

A geopedagogia desenvolvida na ambiência desse geoespaço foi composta dos agenciamentos humanos e não-humanos, dos conjuntos das interações presenciais e a distância, das potências tecnológicas virtuais e não virtuais.

Entendemos, portanto, que qualquer processo de formação de professores deva levar em conta a imanência do momento. Neste caso, as necessidades de encontros presenciais, principalmente na concepção da proposta de trabalho, como também as possibilidades de utilização das tecnologias de informação e comunicação digital, principalmente as de convergência em ambientes virtuais, foram necessárias.

Tais pressupostos podem diluir pensamentos e práticas que concebem e adotam interfaces gráficas ou repositórios de materiais como 'ambiência de formação docente'. Esses recursos muito comuns no mercado são como bibliotecas digitais dão acesso à informação.

Existem no contexto da formação, de um modo geral, diversos aplicativos e softwares que simulam ambientes de formação e até apresentam possibilidades de interação, mas, na maioria das vezes, são suportes para

cursos *online*, feitos sem um plano imanente e que funcionam como livro didáticos.

Desse modo, sem uma ambiência construída, a tendência é a reprodução dos mesmos modelos de transmissão de conhecimento no formato vertical, sem um engendramento imanente com o cotidiano escolar, as condições das redes, as instituições formadoras e as necessidades do contexto.

Aqui mesmo no Amazonas existem programas de formação de professores que são verdadeiras linhas de produção de professores, cujos esforços concentram-se no material impresso e nos programas televisivos, com telepostos, telessalas e as recepções monitoradas. Isso tudo envolvido no paradigma estrutural da verticalidade.

A ambiência imanente de formação continuada mapeada neste processo apresentou como ressonâncias:

- Compromissos complexos.
- Mobilização coletiva em torno da reconstituição do projeto de base levando em conta as expectativas e necessidades das Redes de Ensino com todas as suas dobras.
- Busca de recursos comunicacionais e tecnológicos para alcançar a demanda regional, garantindo compromissos da formação em serviço.
- Envolvimento com a pesquisa.
- Revisão crítica das práticas pedagógicas.
- Produção de enunciados gerados de uma nova geografia do pensamento.

Figura 24 – Enunciado três

Enunciado 3

Pensar no desenvolvimento de **ampliação de redes-rizoma** que permitam **movimentações regionais** de construção de conhecimento, independente de concepções teóricas, mas que busque a **autonomia, criação, autoria e acolha as diferenças**, possibilitando que os municípios possam assumir e gerenciar seu próprio projeto de formação contínua.



Fonte: Portal do Cefort (2019).

As ressonâncias das discussões e das vivências durante a reelaboração do projeto e da concepção e desenho do curso levou o coletivo pensante a, não só garantir uma tecnologia com potência interativa, descentrada das hierarquias e dos modelos reprodutivos ao escolher e utilizar o sistema digital *Moodle*, como também garantir acesso ao conhecimento, uso e manejo do software ao criar o ateliê de Introdução ao *Moodle* e ao Curso.

Nesse primeiro momento, os formadores tiveram acesso ao conhecimento sobre a plataforma digital *Moodle* não só para movimentar-se nela e usar suas ferramentas para a realização do curso, como também, obtiveram conhecimento com a equipe de desenvolvedores de como utilizá-las em suas redes de ensino.

Cada formador teve acesso a um ateliê digital e pôde treinar, criar, inventar durante o período do curso sobre o *Moodle*.

Figura 25 – Espaço de formação e de criação

ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO
ATELIÊ: ESPAÇO PARA CRIAÇÃO

Fonte: Portal do Cefort (2019).

Figura 26 – Espaço para conhecer, testar e criar

AMBIENTAÇÃO:
ESPAÇO E TEMPO RESERVADO PARA
DISCUTIR, CONHECER E TESTAR A
PLATAFORMA ANTES DE INICIAR O CURSO

O Moodle é um sistema de gerenciamento de aprendizado gratuito e de **código aberto**. Se você é um educador, estudante, representa uma universidade ou escola, este software é imprescindível para seus projetos de educação online. No último módulo deste curso, você terá oportunidade de aprender como **instalar o Moodle** em uma plataforma de hospedagem.

Fonte: Portal do Cefort (2019).

Figura 27 - Geoespaço do curso sobre o MOODLE e introdução ao curso de formação do PNAIC

Pacto Nacional BRASIL

Barra vertical esquerda **Barra vertical direita**

PÁGINA INICIAL ► ICM

Introdução ao Curso e ao Moodle



Quadro de avisos

- Período de Realização da "Introdução ao Curso e ao Moodle" FORMAÇÃO DO FORMADOR LOCAL. Início dia 11 de dezembro de 2017 e Término dia 22 de dezembro de 2017.
- Sobre o Moodle
- Orientações sobre a gestão do ambiente Moodle
- Apresentação PNAIC 2017/2018 - 1 a 3 Ano
- Documento Orientador- PNAIC 2017-2018
- Matriz Curricular - Formador Local
- Calendário - Formador Local
- Síntese da Avaliação da Formação Inicial

Unidade 1 - Acessando o ambiente e seu perfil



- Orientações de como acessar o Moodle
- Como navegar na Sala Ambiente
- Atividade 1 - Seu perfil
- Atividade 2 - Envio de mensagem

Unidade 2 - Trocando ideias no Moodle



- Glossário
- Atividade 3 - Glossário
- Chat
- Atividade 4 - Chat
- Vídeo: A Criação no Brasil Colônia
- Atividade 5 - Fórum Simples

Unidade 3 - Navegando no curso



- Tarefa - Envio de arquivo único
- Concepção de Infância na visão de Philippe Airès
- Atividade 6 - Envio de arquivo único
- Diário
- Atividade 07 - Diário

Ateliê de mediações da aprendizagem



- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional Antonia Silva de Lima
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Cintia Cavalcante Rodrigues
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Claudia Gomes Nascimento
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Mirna Denise Silva de Abreu
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Nagib Reis
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Tatiana Del Pilar Barros Rivera
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Waldemir Rodrigues Costa Junior
- Ateliê - Pólo Parintins - Formador Regional - Kacia Neto de Oliveira
- Ateliê - Pólo Parintins - Formador Regional - Marcia Josanne de Oliveira Lira
- Ateliê - Pólo Coari - Formador Regional - Josete da Silva Ohana

Participantes

Participantes

Navegação

Página inicial

- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
- ICM
 - Participantes
 - Emblemas
 - Gerar
 - ...
 - ...
 - ...
- Meus cursos

Atividades

- Chats
- Chats
- Diários
- Fóruns
- Glossários
- Recursos
- Tarefas

Administração

- Administração do curso
- Relatórios
- Minhas configurações de perfil

Ementa

Apresentação, diretrizes e orientações gerais do curso, familiarização dos Formadores Locais com a linguagem adotada na plataforma e aquisição das habilidades para a utilização do ambiente Moodle.

Últimas notícias

15 dez, 16:57
Eliete Maria da Silva Robelo
Realizar atividades no ambiente moodle

6 dez, 11:27
Zeina Thome (Coordenador de Formação)
AMAZONAS - Período capital e Interior
Tópicos antigos ...

Calendário

fevereiro 2020

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29

Chave de eventos

- 🌐 Ocultar eventos globais
- 👤 Ocultar eventos de curso
- 👥 Ocultar eventos de grupo
- 👤 Ocultar eventos de usuário

Usuários Online

(últimos 5 minutos)

- Maria Ione F. Dolzane

Mensagens

Não há mensagens pendentes

Mensagens

Fonte: Portal do Cefort (2019).

➤ **Barra vertical esquerda**

O curso foi organizado em cinco espaços-unidades. Do lado esquerdo barras verticais na cor mostarda com detalhes verdes davam acesso a todos os participantes do curso a partir de um link com endereços de todos os espaços para acesso rápido fora do curso, dando acesso aos outros cursos do programa e um link para administração do curso como notas, relatórios, senhas e configurações do próprio perfil.

➤ **Barra vertical direita**

O usuário teve acesso à proposta do curso (ementa), às notícias e comunicados. Um calendário com registro e alerta das programações globais do curso, do grupo e somente do usuário. Também podia visualizar qualquer outro usuário que estivesse *online* com ele no momento, podendo acessar qualquer usuário de modo síncrono ou assíncrono naquele espaço na perspectiva horizontal de comunicação.

➤ **Organização do conteúdo como metacurso**

O curso aconteceu no primeiro momento na modalidade presencial em laboratórios de informática do CEFORT-AM com os formadores das redes de ensino para obter acesso ao ambiente virtual e se estendeu no modo *online* com um encontro final de encerramento.

➤ **Introdução aos conteúdos**

Para realizar o curso sobre a plataforma *moodle* foi utilizado a própria plataforma para o desenvolvimento do conteúdo.

Na primeira parte do curso foi disponibilizado a ferramenta quadro de avisos como metaferramenta (todos poderiam editar e produzir um espaço seu, seu próprio quadro para não só aprender a utilizar a ferramenta, como também, utilizá-la durante o curso.

Também foi dado acesso aos endereços oficiais de softwares livres, livres e abertos, incluindo do *Moodle* para divulgação e possíveis interessados em usá-los; Documentos oficiais sobre o Programa PNAIC; Calendário do programa e Proposta curricula.

➤ **Unidade 1 - Acessando o ambiente e seu perfil**

Na unidade 1 foi tratado sobre as tecnologias digitais, tratamento de informações na cibercultura. Tecnologia e educação. A plataforma *Moodle* e seu criador. História do *Moodle* e seu criador. A importância do *Moodle*. Desvendando melhor a plataforma *Moodle*. Praticando e construindo com e no *Moodle*. Editando seu perfil e enviando mensagem.

➤ **Unidade 2 - Trocando ideias no *Moodle***

Na unidade 2 os cursistas aprenderam a utilizar as ferramentas de autoria e coautoria: fórum, glossário, envio de arquivo, chat e oficina de criação de vídeo. Durante o processo, eles utilizavam dois espaços: o espaço do curso onde atuavam como cursistas e o espaço (ateliê) onde produziam conteúdos e artefatos como produção do curso e como produções livres.

➤ **Unidade 3 - Navegando no curso**

Na unidade 3 foi utilizado como introdução ao programa o próprio conteúdo que seria utilizado no próximo módulo para elaboração de materiais a serem enviados pelas ferramentas de envio de arquivo, diário e a ferramenta avaliação. Desse modo o treino com as ferramentas do *Moodle* já permitiria a produção para o módulo seguinte.

➤ **Ateliê de mediações da aprendizagem**

O espaço ateliê, neste primeiro ambiente, foi um espaço individual, mas ao mesmo tempo possível de colaboração, criado para o cursista entrar em

contato com os demais de um modo síncrono e assíncrono, criar, produzir, trocar ideias e colaborar com outras produções, embora, com a descontração de experimentar, produzir, testar sem compromisso, sem medo de errar.

➤ **Geoespaço do curso de formação**

Após o período de ambientação na plataforma digital e a participação em algumas reuniões presenciais, foi dado início ao curso de formação continuada dividido em três diferentes ambientes, onde cada ambiente em módulo, tratava de uma temática. Muito embora a organização e tratamento das ferramentas e conteúdos dispostos estivessem em estado de hipertexto, ou seja, módulos-rizoma:

A experimentação em organizar o material do programa em ambiente virtual de forma coletiva por colaboração com um grupo tão heterogêneo nos fez vivenciar uma outra ambiência de formação continuada.

Aqui os formadores não receberam tudo pronto no ambiente para acessar com sua senha e se ambientar com o material dado. Também os desenvolvedores não receberam os conteúdos para inserir na plataforma e apresentar aos formadores.

Mas, tanto os desenvolvedores quanto os professores-formadores aceitaram o desafio que exigiu momentos contínuos de estudos e pesquisas. O grupo estudou e discutiu os conteúdos didáticos dos cadernos do programa, as ferramentas possíveis para atendimento das necessidades postas, bem como as condições de adequação aos níveis: do contexto regional, do contexto das condições tecnológicas e do contexto da usabilidade.

Sendo assim, o coletivo teve a preocupação em trabalhar todo o programa com os recursos de hipertextualidade e interatividade na organização do conteúdo; ateliês para possibilitar a criação e construção de material didático ao atendimento de possíveis emergências e espaço de comunicação aberta para crítica e sugestões, bem como avaliação ao final de cada módulo-rizoma.

Os esforços em buscar em outras áreas conteúdos, especialistas, ferramentas para compor uma outra ambiência de formação que fugisse ao mesmo, ao dado, ao decalque foi fundamental para discutir, repensar essa

experimentação concreta, travando verdadeiro embate com as propostas de formação tradicional que apresenta ‘o pacote’ pronto para o consumo.

Foi nesse embate que a autoria do coletivo pensante se desenhou explorando os potenciais interno do próprio grupo, as experiências concretas que foram tomando corpo, registradas e disponibilizadas. Abaixo os mapas dos módulos do curso:

MÓDULO 1: A criança no ciclo de alfabetização.

Figura 28 - ‘A criança no ciclo de alfabetização’



Fonte: Portal do Cefort AVGCA (2019).

MÓDULO 2: *As diferentes linguagens no ciclo de alfabetização*

Figura 29 - As diferentes linguagens no ciclo de alfabetização



Fonte: Portal do Cefort (2019).

MÓDULO 3: *Integrando saberes: interseção entre Alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática*

Figura 30 - Integrando saberes: interseção entre Alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática



Fonte: Portal do Cefort AVGCA (2019).

4.12 Organização do curso

Nesta fase a atenção foi voltada aos processos didáticos implicados na concepção e construção do ambiente virtual do programa PNAIC-AM, favorecendo um ambiente de participação, comunicação, interação e criação de um programa de formação continuada de professores do ensino básico, que se constituiu em um processo altamente colaborativo e que, por consequência, possibilitou um movimento de aprendizagem de caráter filosófico que segundo Thomé (2001) envolve:

- A produção de novos conhecimentos de forma que os status de especialistas são diluídos nas subjetividades coletivas.

-
- A adaptação inventiva do conjunto desse coletivo humano para viver melhor no universo complexo e caótico no qual vivemos.
 - Novas aprendizagens emergentes de novos instrumentos como o ciberespaço e as plataformas digitais que fazem aparecer paisagens novas e diferentes, com características imanentes de atendimentos às singularidades, configurando ambiências digitais imanentes a um contexto dado.

Sendo assim, na filosofia da diferença aprender se define “no **movimento de aprender e não no resultado de saber**” e que esse movimento, “[...] não deixasse a ninguém, o poder algum, o cuidado de ‘colocar’ questões ou de criar problemas” (DELEUZE, 1998, p.21 grifo nosso).

Na perspectiva deleuzoguattariana da diferença o saber tem outra importância, ele torna-se agenciador das transformações humanas, não sendo mais de caráter objetivo e neutro da ciência clássica, nesta ambiência filosófica ele é notavelmente coletivo.

Esse processo, no âmbito do trabalho coletivo de concepção e construção do ambiente virtual para o PNAIC do Amazonas, foi condicionado pela emergência da tecnologia digital que tem como característica principal a interação implicativa, a exemplo da proposta de reconstituição do projeto original do programa numa perspectiva de rede-rizoma a partir de uma plataforma digital conectada à internet.

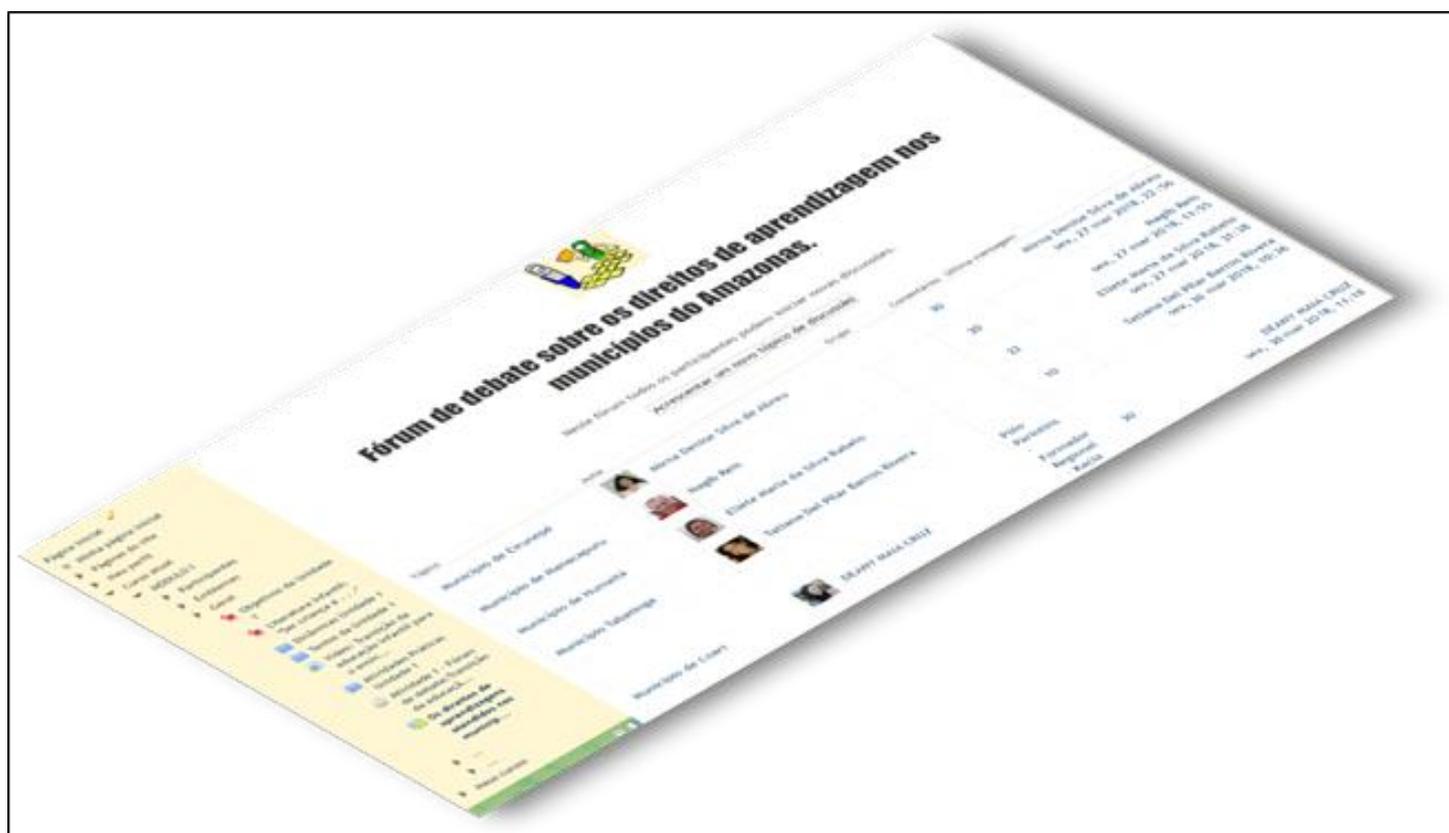
Na proposta do novo projeto do PNAIC para o Amazonas o saber foi encarnado na forma de conteúdos teóricos do campo da alfabetização, nos processos de uso dos recursos de planejamento, nos projetos didáticos elaborados, nas sequências didáticas, nos jogos, nas produções científicas e pedagógicas.

Tudo isso, organizado num grande hipertexto em rede-rizoma reconstruído por muitas mentes, muitas mãos, muitas ideias, não mais seguindo o comando do grande eixo central que conduz e pensa a formação no âmbito federal, mas agenciando com ele.

Compondo com esse espaço do saber concebido no CEFORT-AM para o PNAIC-AM estão as marcas culturais e regionais de cada um dos 62

municípios amazônicos, traçados das artes singulares, do fazer caboclo dessa ambiência imanente virtual que foi se esboçando não só nas ideias de composição, durante a construção, como também no processo de atualização desse mapa virtual na oferta de cada módulo do programa e cujos resultados não podem ser quantificados por uma avaliação institucional na finalização das atividades do programa.

Figura 31 – Fórum de debate regional



Fonte: Portal do Cefort (2019).

A imagem acima é a encarnação de momentos preciosos como um encontro de municípios em debate sobre temáticas tão relevantes.

O que resulta dessa nova ambiência digital imanente são efeitos fluidos que vão sendo desdobrados em ações ressonantes e incomensuráveis a curto prazo.

O saber produzido pelo agenciamento de corpos humanos e não-humanos nessa ambiência é imanente porque não se pode produzir um outro

momento desse, mas apenas compor mapas desse processo que foi único, deixando marcas em cada personagem conceitual que habitou aquele espaço-produção-de-saberes.

Concordamos com Thomé (2001) na reflexão sobre o caminho da volta nesse tipo de prática. Ao retomar suas atividades cada personagem que habitou essa ambiência imanente voltou para sua escola, outros para seu departamento, suas secretarias, sua pesquisa. Mas, será que voltarão aos mesmos territórios? Reincidirão às velhas práticas? Tornarão aos antigos hábitos cujos registros no ambiente comprovaram ser uma prática que já não funcionava?

Acreditamos que essa característica própria do CEFORT-AM em trabalhar com uma filosofia da diferença desenvolvendo uma política de construção de ecologias cognitivas a partir de novos agenciamentos, no e com o campo da formação, permite a descentralização do poder-saber, gerando um caminho desterritorializante para práticas criativas de autorias coletivas, promotora de uma ambiência digital imanente de práticas de formação continuada de professores do ensino básico no Amazonas.

Essas novas ambiências imanentes, possíveis de surgir pelas micropolíticas, seguindo o caminho horizontal dos rizomas podem fazer surgir outros conhecimentos que cultivem a comunicação aberta, hipertextual, com laços sociais cooperativos, formando nas redes educacionais, coletivos acentrados sem hierarquia surgidos de agenciamentos.

Para o surgimento de ambiências imanentes digitais são necessárias as tecnologias intelectuais à disposição, materiais produzidos pela revisão crítica das velhas práticas da representação, formação de novos grupos de estudos e de pesquisas para aprofundar os debates emergentes. Tudo isso, pode ser uma linha de fuga, dentre tantas possíveis, que permita uma prática de formação na e pela diferença.

4.13 Circulação do conhecimento na concepção do ambiente PNAIC-AM

Tanto no processo de constituição do ambiente quanto durante a atualização do processo dado na oferta do curso o *conhecimento* circulou, saindo do espaço individual, no caso dos especialistas como designer gráfico, engenheiro de *software*, os conteudistas do campo da alfabetização, bem como, os pesquisadores que cursavam disciplinas específicas nos programas e compartilhavam com o coletivo nos grupos de estudos e trabalho colaborativo.

Desse modo, não foi gerado um modelo, já que as ações se deram na singularidade de uma imanência, mas foi criado princípios de trabalho-rizoma baseado na metodologia, nos documentos gerados que foram disponibilizados a todos no ambiente como os planejamentos, os documentos referente ao programa, a proposta curricular do programa, o diagnóstico do projeto didático que foi feito pelo coletivo e, ainda, o próprio ambiente tornou-se um diagrama atualizado de trabalho como fonte de conhecimento produzido, o produto em si, o mapa.

Abaixo o registro de alguns desses conhecimentos produzidos no coletivo para o coletivo:

Figura 32 - Ambiente de cada módulo com os documentos



Fonte: Portal do Cefort (2019).

A efetivação dessa ambiência imanente digital contou com a interposição e associação de muitos movimentos de mediação, diferentes dos tradicionais que são exteriores e atuam pela transcendência aos coletivos. A mediação tradicional mostra-se inviável no contexto de uma formação continuada onde os saberes são compartilhados.

Para uma formação imanente digital onde os saberes são compartilhados a mediação transcendente não disponibiliza as condições ao desenvolvimento de práticas autônomas do coletivo de professores, no processo da formação continuada, pois a proposta de âmbito federal homogeneizadora, hierárquica e representacional funda-se no poder centralizador em detrimento das potências de expansão dos professores no programa.

À disposição de novos modos de existência estão às novas tecnologias de Informação e comunicação digital (NTICD) propiciando uma mediação de caráter mais interior, ou seja, imanente a determinado contexto, isso, desde que movimentada pelo seu coletivo-pensante-inteligente. Nessa perspectiva, cada personagem de determinada ambiência imanente poderá ser visualizada nessa rede-rizoma de trocas, possibilitando não só o acompanhamento como também o registro das mudanças ocorridas.

A ambiência digital imanente, local de habitação das práticas pedagógicas de formação do PNAIC-AM, desenvolveu na sua mediação interna sensores capilares que não só detectavam como também escoavam pensamentos, ideias, pontos de vista, criação, produção do e no coletivo, podendo ser vistas e compartilhadas de modo síncrono e assíncrono como:

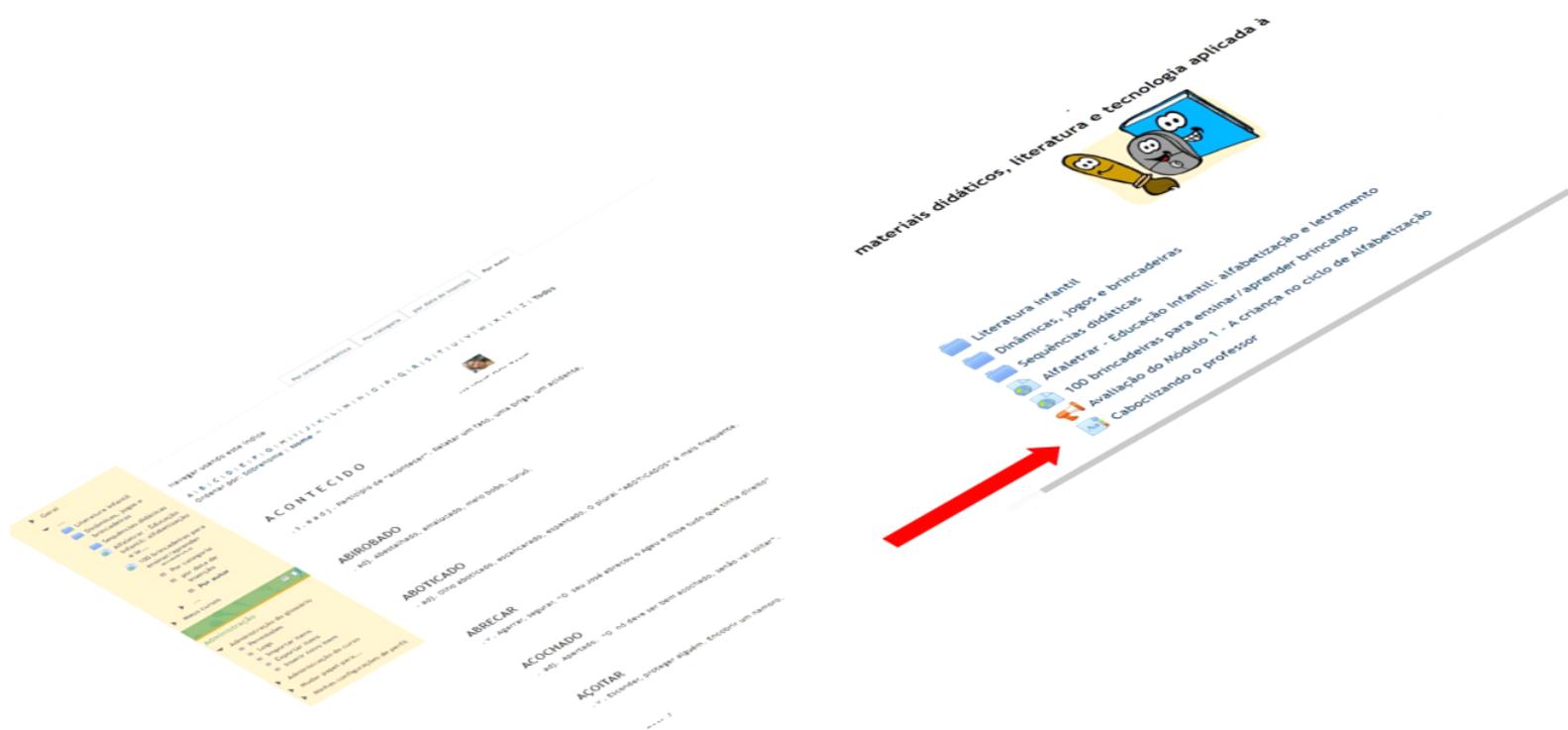
Os chats com atuação síncrona, mas também com registros permanentes.

Os diferentes tipos de fórum que permitiam a criação de tópicos com seus conteúdos, gerenciamento e mediação dos mesmos, onde o professor-cursista era mediado nas discussões, como também abria seus próprios tópicos para mediar às temáticas emergentes necessárias do seu município.

A criação de glossários específicos dos conteúdos do currículo geral e das emergências geradas na regionalidade cabocla, como a produção coletiva de um dicionário “caboclês” que também alfabetiza professores nas estradas

de rios, um arranjo emergente e criativo nessa ambiência, conforme figura abaixo:

Figura 33 -Dicionário de termo regional do amazônida: construção coletiva



Fonte: Portal do Cefort (2019).

A interação entre os cursistas-usuários foi o que distinguiu as configurações colaborativas dessa ambiência digital imanente de aprendizagem e a construção de conhecimento de quaisquer outras.

Tudo isso, por um processo de hipertextualidade rizomática que pôde cartografar memórias e dinâmicas geradoras de mapas que refletem saberes vividos de seus habitantes-personagens como a construção do dicionário de termo regional, conforme a figura acima.

Em palestra³⁹ a coordenadora do Programa PNAIC apontou o PNAIC-AM como a única experiência de oferta do programa no Brasil com mediação

³⁹ Informação verbal da Palestra de abertura do programa na segunda fase (nov. 2017).

da tecnologia digital em rede na internet, sendo considerada uma experiência exitosa pelo Ministério da Educação.

Isso mostra que a formação continuada no campo de ensino básico ainda não avançou para além de uma política da repetição do mesmo. As novas tecnologias não podem atuar por si. É necessário ao campo a atualização para atuar nesse contexto e acompanhar às mudanças.

Isso exige experimentação, aceitação do novo, do diferente para que a experimentação vire experiência e a experiência o conhecimento novo que vai desenvolver novos modos de existência, expandindo-se e agregando novos territórios, desenhando uma geopedagogia imanente a partir de outras áreas, compondo com elas.

É necessário absorver o diferente, a diversidade, caso contrário todo modelo aplicado daria certo. Mas, no Amazonas foi necessário compor com as novas tecnologias ao invés de tentar aplicar um modelo de tecnologia e adequar a necessidade amazônica ao modelo dado.

Esgaçar a proposta inicial do PANAIC transformando-a em *rizoma-instrumento* de transformação, permitindo ao PNAIC-BRASIL, contemplar a possibilidade de mudança e transição de uma prática pedagógica tradicional, hierárquica, burocrática a uma prática-criação viva que permite novas passagens no contexto da formação continuada, imanente em seus processos de agenciamentos que se alimenta do que produz em uma auto-organização, autogestão dos processos de coletivos inteligentes, dando contorno a mapas que evidenciam a potência das manifestações singulares.

A mediação construída em contexto imanente permanentemente permite a visualização dos contornos de uma geopedagogia inteligente que conhece a si, suas potencialidades, desenvolvimento e a necessidade de constantes mudanças.

Nessa direção os avanços das novas tecnologias colocam à disposição do coletivo dessa geopedagogia imanente os instrumentos adequados para o desenvolvimento de laços pedagógicos na nova sociedade, valorizando a diferença, a diversidade, suas complexidades e a heterogeneidade das qualidades humanas, promovendo o fortalecimento constante da formação

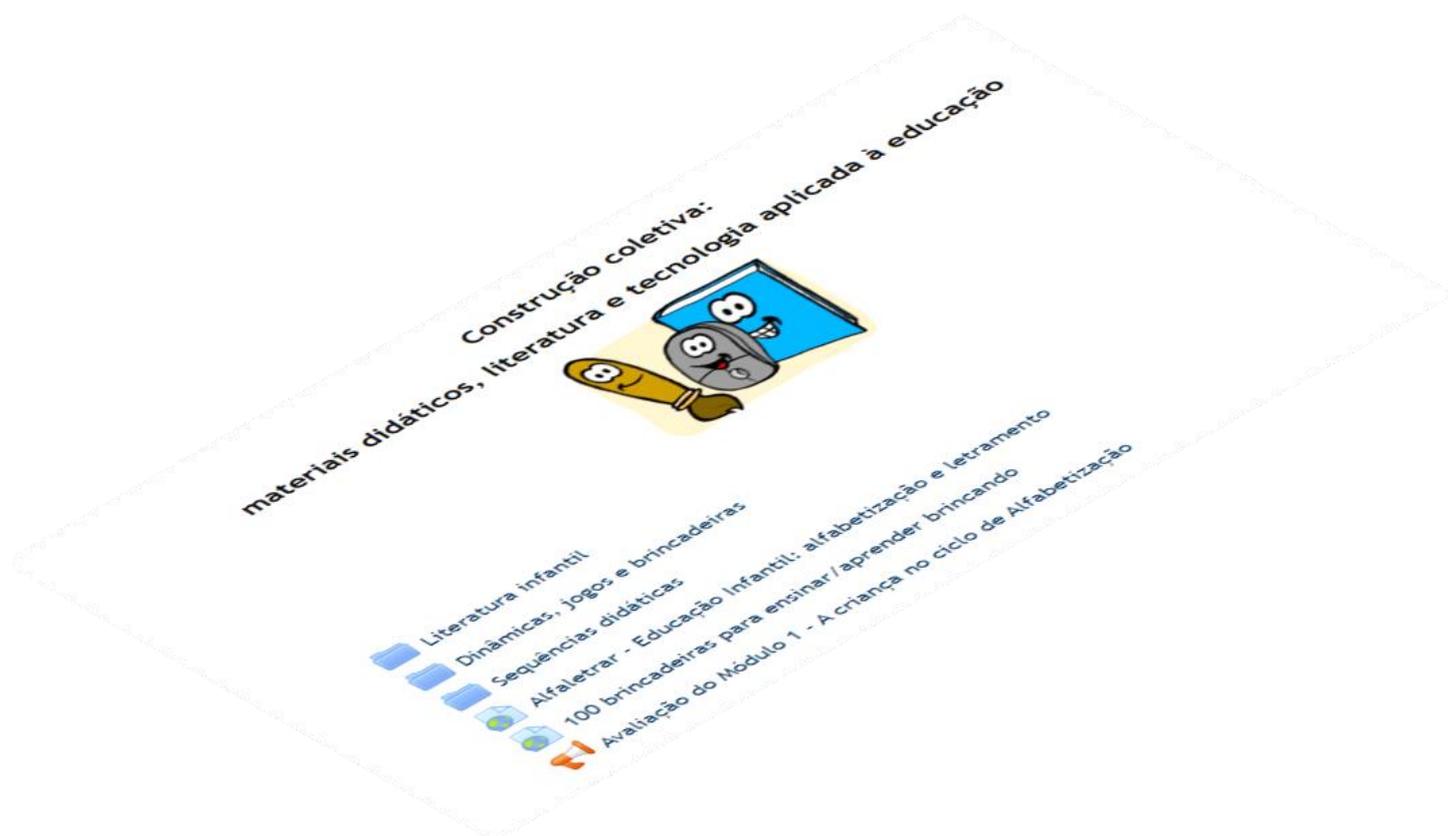
continuada rumo a esse novo espaço do saber que se apresenta cada dia mais potente.

Desse modo, o planejamento dos conteúdos foram organizados a partir de amarrações por links de hipertextualidade entre conteúdos, acervos, jogos.

Esses conteúdos, acervos e jogos acessados tornaram-se intercessores de inquietação, confabulação de conteúdos afins com características regionais, que por sua vez, eram inseridos em ferramentas coletivas e disponibilizados, induzindo cada vez mais a produção-criação.

Na imagem abaixo as ferramentas (pasta editável) com literatura infantil, dinâmica, jogos, brincadeiras e sequências didáticas foram deixadas no espaço de 'criação coletiva' para que os municípios alimentassem com criações, coautorias, autorias ou montassem coletâneas).

Figura 34 - Espaço reservado no curso para as construções coletivas



Fonte: Portal do Cefort (2019).

A partir dessa experimentação que pode ser denominada *exitosa* é possível prever uma outra ambiência de formação continuada de professores. Um espaço com predisposição à interação, acolhimento à diferença, aceitação e incentivo a coautoria e autorias e, principalmente, com potencialidade de relacionar, interagir os diferentes saberes com e pelos agenciamentos.

4.14 Contemplando encontros e agenciamentos durante a oferta do curso

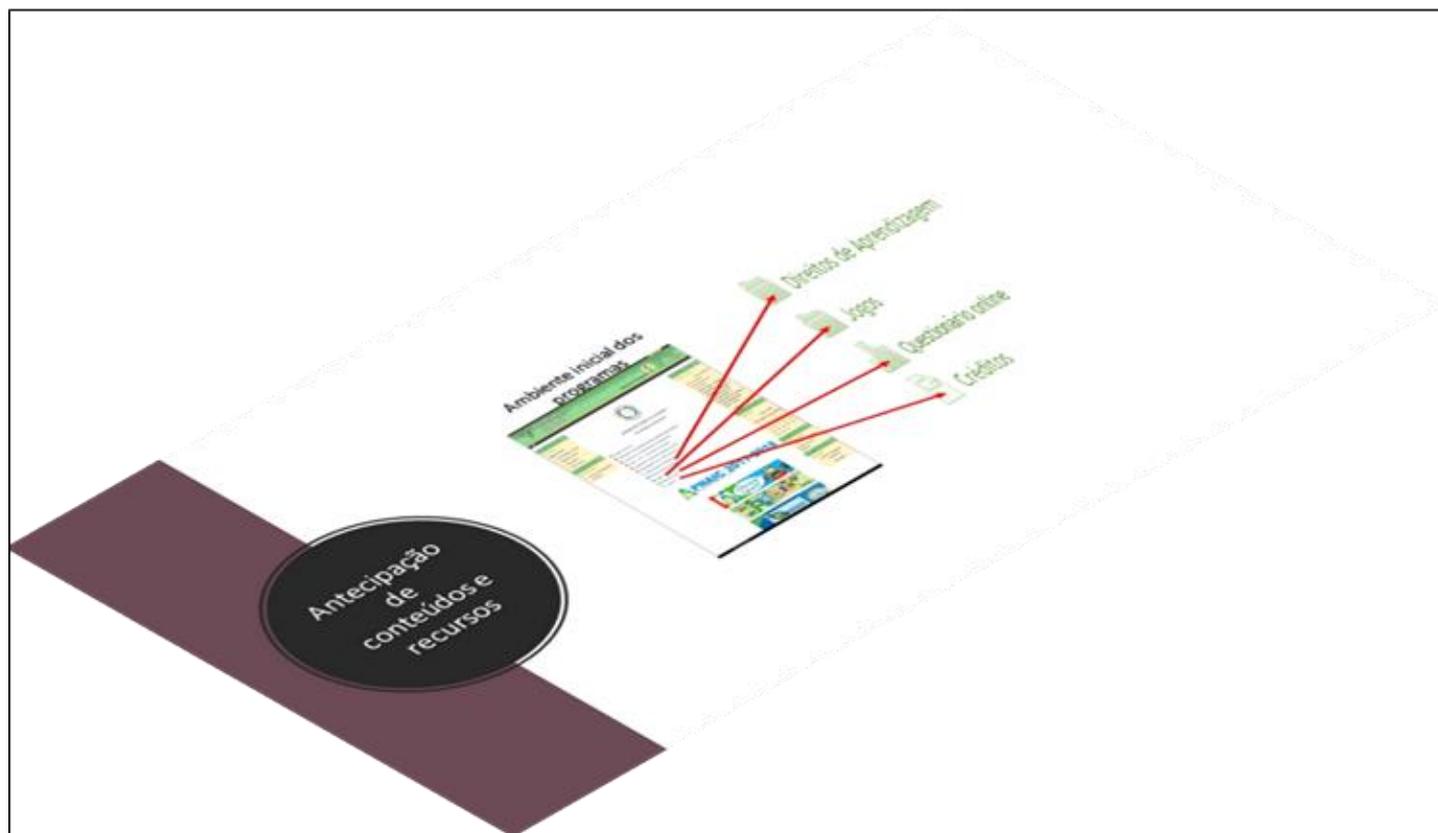
Como visto anteriormente na Introdução ao Curso e ao *Moodle*, a estratégia em desenvolver o curso sobre o *Moodle*, fazendo a antecipação dos conteúdos através do ensino e aprendizagem dos recursos tecnológicos, permitiu não só o domínio das ferramentas que seriam utilizadas para a realização de todos os módulos do curso, como também a compreensão da dinâmica rizomática das práticas que estavam sendo propostas.

Com essa antecipação muitos professores-cursistas trouxeram para o espaço do curso ideias tiradas de suas realidades para serem aplicadas durante os módulos.

Dentre essas antecipações capturei algumas para registrar momentos geopedagógicos de uso conceitual a partir de agenciamentos para construção de enunciados a um novo território como: as ***pastas*** de arquivos disponibilizadas com os direitos de aprendizagem⁴⁰ e os ***jogos***, bem como as ferramentas ***questionário online*** e o recurso ***créditos***, conforme imagem abaixo.

⁴⁰ Elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), o documento Os Elementos Conceituais e metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental pretende auxiliar as redes de ensino na criação dos currículos e garantir uma base comum às escolas brasileiras.

Figura 35 - Ambiente inicial do programa: antecipação de conteúdo e recursos



Fonte: Portal do Cefort AVGCA (2019).

4.15 Direitos de aprendizagem e Questionário *online*

Antes de iniciar o curso de formação foi dado acesso ao ambiente principal, onde foram disponibilizados alguns conteúdos e recursos do PNAIC-AM por antecipação. Dentre eles *um repositório de conteúdo* com os *direitos de aprendizagem* que foi muito acessada durante o intervalo de ambientação, período que foi dado para acesso e preenchimento do *questionário online*.

Foi possível verificar que, ao acessar o questionário para respondê-lo, muitos cursistas efetuavam paradas no preenchimento, indo para as pastas de direitos de aprendizagem (efetuavam login e/ou visualizavam os arquivos), retomando os questionários.

Com isso, deixavam pistas de acesso aos arquivos não apenas em seus históricos de navegação, como também nas citações de seus enunciados

registrados no questionário *online* e nos debates nos foros de acolhimento, como poderemos verificar nas duas imagens abaixo.

Figura 36 - Ambiente de relatório do usuário

Fonte: Portal do Cefort (2019).

Figura 37 - Registro do fórum de acolhimento no AVGCA-PNAIC-AM

Tópico Autor Grupo Comentários:Última mensagem

Quais são suas expectativas ao participar do PNAIC

Mostrar respostas aninhadas

Quais são suas expectativas ao participar do PNAIC

Saber que teremos uma lei para trabalhar. Eu abri os arquivos sobre os direitos de aprendizagem das crianças na alfabetização. Eu acho que no meu municípios ainda precisamos melhorar muito, como por exemplo que até as crianças da alfabetização tem seus direitos. Também acho que aqui no nosso município vamos poder criar diferentes propostas ja que foi a própria secretaria que nos encaminhou para fazer o curso. Vamos poder fazer a criação de diferentes propostas que afirmem os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento da criança na alfabetização como.

"Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Por exemplo, se o professor quer ensinar matemática, ele não precisa dizer, crianças vou passar uma continhas e nós vamos aprender matemática agora.Ele pode brincar de supermercado, drogaria e os alunos são o caixa. Pois como afirma também os direitos de matemática o aluno tem o direito de:

"Identificar números nos diferentes contextos em que se encontram, em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilos, 3 dias etc.); indicador de posição (número ordinal); e código (número de telefone, placa de carro etc.)."

Fonte: Portal do Cefort (2019).

Ao perceber esse movimento aberto que permitiu conexões entre o conteúdo disponibilizado e a construção do pensamento do professor-cursista na elaboração da resposta ao questionário *online* e no fórum de acolhimento, foi possível verificar vários princípios que compõem o rizoma apresentados por Deleuze e Guattari (1995) na obra *Mil platôs* volume 1.

Nos princípios *de conexão* e *de heterogeneidade* em que “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (p. 14), o professor-cursista seguiu o fluxo da organização rizomática do ambiente ao se conectar a uma ferramenta que disponibilizava conteúdos diferentes daqueles que estavam sendo tratados nos questionários. Isso para construir um discurso mais elaborado na composição do seu enunciado sem receber orientações ou comando a priori.

Um terceiro princípio visto em ação foi o *da multiplicidade* já que para os filósofos somos compostos de muitos e, pensar de modo rizomático, é se desfazer da ideia de sujeito e objeto. Tornando-se múltiplo o Professor-cursista também procurou tecer sua própria rede discursiva trazendo para o seu enunciado possíveis agenciamentos para expandir seu território.

Para isso, utilizou os conteúdos (direitos de aprendizagem); o seu (município) apontando responsabilidades de melhorias; e a própria (secretaria de educação), entendendo de modo implícito uma rede-devir que finalizou incluindo o (professor) e a (escola), tecendo seu mapa. O que pude observar foi à construção de um espaço geográfico do pensamento gerando uma prática geopedagógica.

Para os teóricos do rizoma pensar e se movimentar por essa via requer expansões constantes. Pois, “um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

4.16 Jogos e créditos

“Todas as entradas são boas desde que as saídas sejam múltiplas” diz Suely Rolnik (1989, p. 66) ao tratar de práticas em ambiência rizomática. Em um contexto assim muito importa os encontros de corpos, o poder de afetar, os acontecimentos porque promovem a expansão da potência da vida.

Muitos encontros produtores de desejos foram efetuados nessa ambiência, tecidos por variadas redes de relações que a compuseram e os habitantes que a povoaram com suas intenções, expectativas, valores, afetos e interesses tramados na rede desenhada por este programa-rizoma.

Um desses encontros geraram o desejo de possibilidades de *autoria* de *jogos*. Acessar o recurso que anunciava os créditos das produções elaboradas e construídas para o ambiente fez muitos professores-cursistas sonharem com autorias de jogos, literaturas infantis, sequências didáticas e muitos outros produtos que foram produzidos durante e no final do programa.

Sendo assim, por ter feito parte da equipe de desenvolvedores do ambiente virtual para o curso, pude ver que a antecipação de conteúdos e recursos não foi uma estratégia planejada e pensada para gerar esses encontros e desejos. Não prevíamos essa rota de desejos e criações na página principal do curso.

No entanto, aconteceu já que a tessitura de políticas inventivas escapa e produz outros modos possíveis, “[...] percorrido de partículas e de fluxos que escapam tanto dos objetos como dos sujeitos [...]. O desejo não é, portanto, interior a um sujeito, tampouco tende para um objeto: é, estritamente, imanente a um plano” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 106). Nesse caso, também a uma ambiência digital.

Abaixo apresento manifestações de professores-cursistas a respeito do repositório de jogos e a possibilidade de criação de jogos engendrados de suas singularidades.

Figura 38 – Criação de tópicos com demandas sobre autorias

Mostrar respostas aninhadas

Transfira esta discussão para ... Mover

 Dúvidas sobre a pasta de jogos e os créditos

Bom dia Formadora,

Quando vai começar o curso, Gostei muito de fazer o curso sobre o moodle. O curso vai ser igual, la no moodle. Professora eu vi que na pagina do programa tem uma pasta de arquivos com muitos jogos. Eu baixei pra imprimir e levar para as escolas aqui de Parintins. Mas, nossos professores daqui também fazem seu próprios jogos com sequência didática. A universidade tem interesse em compartilhar com os outros municípios? Eles tem vontade de publicar, se publicar no moodle vai aparecer o nome ?

(Editado por Kacia Neto de Oliveira)

Editar | Excluir | Responder

Fonte: Portal do Cefort (2019).

Figura 39 – Produção dos jogos digitais: evento de encerramento



Fonte: Arquivo do cefort (2019).

4.17 Confabulando um lugar de ambiência digital imanente

Após os cursistas participarem da ambientação na plataforma através da interação com o questionário foi realizado o metacurso (o uso do *Moodle* para ensinar sobre ele mesmo) conforme já mostrado acima.

Sendo assim com os resultados das análises dos questionários em mão e o acompanhamento do metacurso a equipe de produção do AVGCA passou a discutir e planejar a organização do Curso de Formação de Alfabetizadores propriamente dito.

O foco dessa análise, na organização dos ambientes do curso, foi dado nos processos didáticos imanentes favorecedores de trabalho coletivo e cooperativo pela coautoria e codesign como geradores de subjetivação em um processo de construção de novos enunciados, produzidos em uma nova ambiência de formação no processo de concepção e construção do AVGCA, resultando em participação, interação e comunicação entre o coletivo do programa em proposta rizomática e que, por consequência, possibilitaram maior criatividade.

É importante ressaltar que a pesquisa não mapeou o processo pedagógico de formação do alfabetizador. O percurso seguido foi de uma visão da paisagem de organização do curso na perspectiva rizomática de desenvolvimento de uma ambiência imanente do processo.

Essa paisagem gerada de modos de subjetivação é resultante de uma participação democrática e da valorização da diferença nos processos comunicativos, motivação para participar e aprender durante o processo de trabalho em grupo.

Passei a acompanhar os movimentos dos usuários: *formador estadual*, *formador regional* e *formador local* em uma dinâmica de formação para alcançar os professores alfabetizadores nas escolas do Amazonas.

O foco foi direcionado para as condições de possibilidade de instauração de uma ambiência digital imanente a partir de agenciamentos que permitissem ampliar a compressão, pensando uma formação continuada que pudesse percorrer as forças e as produções singulares, sem impor uma modelagem ou forma reguladora de gestão da formação, procurando atentar a uma

construção de novos espaços de pensamento a partir de verdadeiras cartografias cognitivas, criando uma nova imagem do pensamento.

Sendo assim, os recursos de cada ambiente foram disponibilizados e programados a partir de uma escolha pautada em estudo e análise de critérios ergonômicos e da inteligência artificial de modo informal, uma vez que não houve um direcionamento ou planejamento a priori, mas uso dos conhecimentos por agenciamento com disciplinas cursadas e compartilhada no grupo.

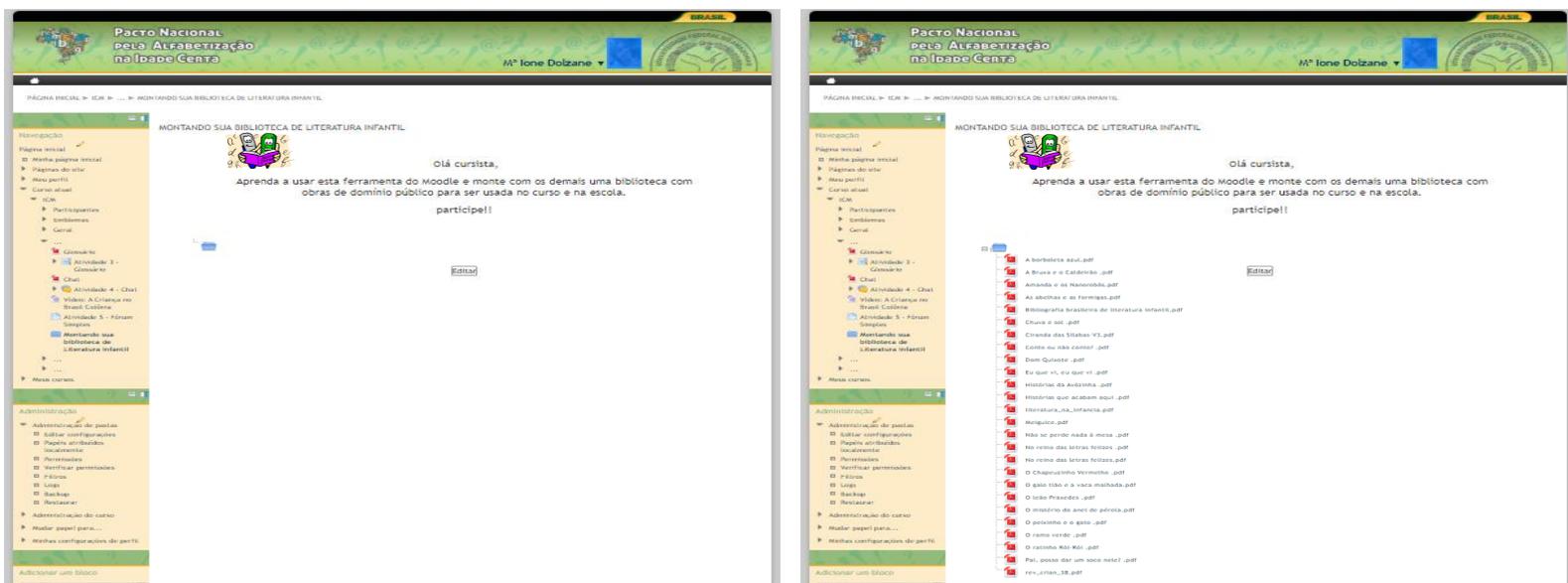
As informações colhidas no questionário geraram algumas diretrizes também para a organização dos ambientes que eram construídos por etapas. E por último, toda essa dinâmica desenvolvida em torno da construção dos conteúdos e das escolhas das ferramentas para compor os ambientes do curso geraram novos enunciados constitutivos de uma outra ambiência e outro modo de pensar a continuidade da formação.

O modo como cada ambiente foi organizado permitiu a ligação entre os documentos, conteúdos, recursos, ferramentas que interagem entre si e com os usuários. Essa hipertextualidade e interatividade na ambiência conduziram as práticas de gestão, formação, criação em um processo que Deleuze e Guattari (1995) chamam de subjetivação.

Para eles a subjetividade é nômade uma vez que ela se constrói e se desconstrói por um processo geográfico de desterritorialização e territorialidade e é assim que a criação se movimenta, através de modos de existência ética e estética numa manobra construtiva de si.

Abaixo imagem com o registro da colaboração e cooperação na construção coletiva de uma biblioteca digital com acervos de literatura infantil com análise dos conteúdos voltados para cada ano do ensino.

Figura 40 - Construção do acervo de literatura infantil



Fonte: Portal do Cefort AVGCA (2019).

Esses recursos hipertextuais e interativos também permitiram a construção coletiva de outros programas e currículos adaptados a cada município com sua regionalidade e singularidade, procurando capturar suas diferenças.

Os espaços dos ateliês foram utilizados como território de tensões, mas de acordos e vinculações aos tópicos das unidades de estudos teóricos, bem como à construção de material didático, e o lugar das sugestões e críticas.

Figura 41 – Ateliê de mediações da aprendizagem

Ateliê de mediações da aprendizagem



- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional Antonia Silva de Lima
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Cintia Cavalcante Rodrigues
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Claudia Gomes Nascimento
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Mirna Denise Silva de Abreu
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Nagib Reis
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Tatiana Del Pilar Barros Rivera
- Ateliê - Pólo Manaus - Formador Regional - Waldemir Rodrigues Costa Junior
- Ateliê - Pólo Parintins - Formador Regional - Kacia Neto de Oliveira
- Ateliê - Pólo Parintins - Formador Regional - Marcia Josanne de Oliveira Lira
- Ateliê - Pólo Coari - Formador Regional - Josete da Silva Ohana
- Ateliê - Pólo Coari - Formador Regional - Luanna da Silva Ohana

Fonte: Portal do Cefort (2019).

Nesse novo lugar de problematização das práticas de alfabetização a busca de formação foi se dando com o decorrer do programa, na necessidade de não repetir o mesmo, ganhando sentido no corpo-a-corpo travado com o currículo e na realidade dada em cada singularidade daqueles 62 municípios.

Foi nessa tensão-problematização entre a prática e a busca de potencializar sua formação que a autoria coletiva e individual se colocou.

CONSIDERAÇÕES DE UM MOVIMENTO EM ABERTO

A pesquisa, acompanhou uma rede de relações que envolveu diferentes personagens com base na filosofia da diferença a partir de um movimento e seus desdobramentos, encontrando na cartografia, coerência representativa, visto que esta também faz parte do arcabouço teórico que fundamenta a concepção de imanência no plano do uso das NTICD como recurso para a gestão e formação continuada de professores do ensino básico no Amazonas.

Ainda como um rizoma, as pistas aqui apresentadas não formam uma totalidade, mas um conjunto de linhas em conexão, cujo objetivo foi desenvolver e coletivizar a experiência do plano cartografado da concepção e constituição do AVGCA Ambiente Virtual de Gestão Criação e Aprendizagem do Programa PNAIC no Amazonas.

O mapa nesse sentido foi concebido em aberto, contestável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente, podendo ser rasgado, revertido ou adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.

Sendo assim, a pesquisa buscou, nesse entendimento, a multiplicidade de um território que é material e imaterial com tudo que o compõe, pois, envolvidos nesse devir, estão inúmeros intercessores que se entrecruzam, que se alteram, que simultaneamente participam das transformações que causam e que os transformam também.

A cartografia serviu para dar conta de um espaço em movimento, deslocado, desterritorializado. É nesse sentido que a pesquisa, ao acompanhar o movimento da concepção e construção do AVGCA do PNAIC, teve, na cartografia, o elemento propício à encarnação do percurso trilhado.

Desta maneira, a investigação realizada apontou intercessores concretos de resposta para as questões da pesquisa pensada e formulada, de início, em um plano fechado. Tais respostas colocaram-se diante de uma última indagação, agora, entendida como um elemento pressuposto, ao qual conclui a abordagem do tema colocada em outro ângulo, a de um plano aberto que veio

indicar paradigmas que devem ser rompidos para que possamos avançar rumo às práticas de estratégias pedagógicas de formação continuada imanentes.

Evidentemente, trata-se de uma questão cujo tratamento pode ser muito mais amplo que aquele exposto nesta pesquisa. Todavia, minha contribuição reside na afirmação, na reafirmação ou na confirmação de um conjunto de intercessores definidores de práticas pedagógicas imanentes digitais, as quais podem fazer dela o cenário de uma experiência didática única, prazerosa, efetiva, eficaz e totalmente condizente com a dinâmica da sociedade da informação e das NTICD.

Esses intercessores definidores, dada sua natureza revolucionária, indicam a própria multiplicidade do processo de mudança aqui discutido. São eles os conceitos de comunidade de aprendizagem em rede, de trabalho colaborativo virtual, de horizontalização rizomática da relação educativa, de materiais didáticos dinâmicos, das autorias e coautorias, da mediação das ações pedagógicas fundamentadas na interatividade aberta e, principalmente no fazer cartográfico a partir dos agenciamentos.

Ao se trabalhar em ambientes virtuais numa perspectiva da filosofia da diferença, numa visão em rizoma, a partir de um plano imanente, a adoção desses conceitos impõe uma nova dinâmica para a relação educativa virtual, distanciada de procedimentos tradicionais já inoperantes na educação tradicional e de caminhos de massificação de formação e de determinismo tecnológico.

A constituição de uma ambiência imanente como novo espaço pedagógico para as práticas de formação continuada priorizou as singularidades do grupo e sua regionalidade.

Mas ao mesmo tempo trouxe para este contexto singular as revolucionárias potencialidades das tecnologias, permitindo a sistematização de processos tão diferentes e menores de modo a dar contornos relevantes ao regional.

Isso permitiu uma relação mais próxima entre a produção e o consumo através das autorias e coautorias do próprio processo de formação. As novas tecnologias, neste espaço, potencializou autorias dando contornos de regionalidades, pois as plataformas digitais, a exemplo da *Moodle*, trazem

uma série de ferramentas que permitem a produção coletiva, em uma verdadeira bricolagem de autorias.

Experimentar a produção criativa com um grupo de professores-formadores desenvolvendo, apresentando outra proposta de organização de conteúdo no ambiente digital *moodle*, com uma visão direcionada às séries específicas do currículo da alfabetização, à educação do campo e à educação especial como destaque, incluindo seus interesses e peculiaridades regionais, combinando os conhecimentos e finalidades de suportes gráficos e eletrônicos que apreenderam com a instituição, abre novas perspectivas para a possibilidade de construção de uma rede educacional na busca de soluções a um região geograficamente diferente combinadas por meio de suportes eletrônicos digitais de tecnologias convergentes.

Essas alternativas de produções de materiais didáticos suportados digitalmente que permitam as intervenções das autorias regionais podem permitir a criação de bibliotecas, repositórios de jogos e experiências regionais positivas. Permitindo que cada município crie seus conteúdos problematizando seus interesses, refletindo a diversidade da riqueza cultural em todos os âmbitos, desde as áreas mais periféricas até os centros mais urbanos, criando laços pedagógicos, abrindo oportunidades para registros e difusão dessas manifestações didático-culturais.

Os ambientes virtuais possibilitam um avanço no que concerne à organização de conteúdos que expressem as manifestações culturais, bem como a análise das práticas a partir dos conhecimentos do mundo globalizado, adentrando, portanto, nas novas práticas emergentes de autorias descentralizadas de produção de material didático.

O programa PNAIC-AM inaugurou uma série de práticas que perpassaram a formação de alfabetizadores.

Ele deu início a uma nova prática de formação estabelecida em rede-riozoma cujos braços de trabalho foram agenciamentos humanos e não humanos dos mais diversos.

Dentre eles, os agenciamentos com mentes abertas às diferenças, as tecnologias digitais, vários programas de pós-graduação, programas de extensão, o curso de pedagogia, as práticas de formação da Faculdade de

Educação da Universidade Federal do Amazonas, bem como, os agenciamentos de formação continuada com as redes de ensino dos municípios do Amazonas e diversas instituições parceiras como as prefeituras.

Esse modo de trabalho que envolveu diferentes parcerias resultou numa outra geografia de práticas, desenhando um mapa de outros modos de pensar a formação, gerando mudanças significativas nas redes de formação da cidade de Manaus e dos 62 municípios do estado do Amazonas.

Nesse processo de invenção do novo a partir do Mesmo alguns agenciamentos trouxeram destaque como intercessores importantes na prática de formação como a pesquisa universitária que desenvolveu uma relação mais efetiva com as redes escolares, gerando interesse no trabalho e na dinâmica da vida e do cotidiano escolar a partir da experimentação e de posicionamentos concretos frente aos desafios educacionais tanto nacionais, nas demandas estabelecidas, como nos regionais emergidos durante o processo em si.

O trabalho coletivo de revisão crítica feita pelas linhas da diferença e das singularidades regionais aos cadernos didáticos de conteúdo, apresentados pela proposta nacional do programa com seus parâmetros teóricos e linhas pedagógicas, trouxe para a ambiência de formação continuada uma certa coautoria de conteúdo.

Nesta ambiência o imaginário positivista e a discussão da competência foram diluídos pela visão de acolhimento às diferenças, às lacunas e desajustes em relação às especificidades de cada município.

As redes escolares passaram a se aproximar mais da pesquisa universitária, mantendo práticas e outros projetos com a comunidade universitária através do CEFORT-AM. Para os coordenadores do CEFORT-AM os novos projetos buscaram sempre relação direta entre a produção do conhecimento e a aplicação, motivando a ampliação de uma ambiência de formação continuada em rede.

Segundo análise do questionário *online*, as secretarias de educação dos municípios apontaram uma larga diferença e desvantagem em adquirir cursos prontos de formação continuada como a falta de laços mais estreitos, bem como a impossibilidade de se aproximar das pesquisas e do que está acontecendo na área onde se produz o conhecimento.

A experiência nos mostrou que o enredamento informacional com as novas tecnologias digitais passou a ser parte essencial e indispensável para dar conta da complexidade dessas relações, pois a tradicional fragmentação sujeito-objeto da pesquisa começa a perder o caráter dicotômico e ganhar a dimensão da coautoria e dos desafios coletivos.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma imanência digital para a formação continuada específica de certo modo, torna-se um território de pesquisa, lugar de dúvidas e de incertezas compartilhadas, fluxo autêntico de modos de subjetivação e não apenas de uma emissão-recepção fixa e imaginária de modelos-referências de uma formação continuada para sanar deficiências.

A formulação de uma ambiência de formação continuada traz também um profícuo campo de pesquisa interdisciplinar entre a educação e as novas tecnologias de informação e comunicação digital para que a preocupação fundamental seja o trabalho contextualizado de pesquisar *ferramentas e arquiteturas de interfaces gráficas* que, diferentemente das existentes no mercado, procurem favorecer as ambiências coletivas de trabalho, de formação e de autorias e coautorias coletivas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, L. D. Diagrama ou dispositivo? Foucault entre Deleuze e Agamben. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 30, p. 6-19, 2 out. 2017.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 1-28, maio/ago. 2018.

BELITANE, C. Por uma ambiência de formação contínua de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 177-193, nov./2012.

BIANCO, G. Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito e resistência. **Educação e Realidade**, Campinas, v. 26, n. 27, p. 179-204, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

BIANCO, G. Otimismo, pessimismo e criação: pedagogia do conceito e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1289-1308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo da rede nacional de formação continuada de professores da educação básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 2**: quantificação, registros e agrupamentos. Brasília: MEC/SEB, 2014a. 88 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 4**: operações na resolução de problemas. Brasília: MEC/SEB, 2012. 88 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Documento orientador**: PNAIC em ação, registros e agrupamentos. Brasília: MEC/SEB, 2017. 32 p.

BRITO, M. R. de. **Entre as linhas da educação e da diferença**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. (Coleção contextos da ciência).

CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS PARA A REDE PÚBLICA DE ENSINO - CEFORT. Portal do Cefort. Disponível em: <<http://www.cefort.ufam.edu.br/portal/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: as escolas helenísticas. São Paulo : Companhia das Letras, 2010. v. 2.

CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-78.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999. 144 p.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Petter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz B. L. Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1969.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Vegas-Passagens, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. trad. Antonio Piquet; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 2.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DOLZANE, M. I. F. **Estratégias pedagógicas e gerenciamento aberto: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

DOMINGUES, A. **Ensaio de uma composição docente: relação das coisas-fluxo por entre a tecnologia e a escrita literárias**. 2015. 100 f. Dissertação (mestrado) - Institute Federal de Educate, Ciencia e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pos-Graduação em Educacao, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2015.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 98 p.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografia do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HEIMBECKER, A. B. C. **Mediações didáticas no polo informático**: um estudo sobre as potencialidades pedagógicas e a usabilidade do sistema virtual graduação@UFAM. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

HOBUSS, João Francisco Nascimento. **Introdução à história da filosofia antiga**. 2014. Disponível em: <http://nepfil.ufpel.edu.br>. Acesso em: 03 jan. 2019.

LESSAKA, I; SANTOS, R. COMUM: Co-criação em uma plataforma de Comunicação para organizações sem fins lucrativos. In: Conferência Latino-Americana de Design de Interação, 5., 2013. **Anais [...]**. Recife: UFP, 2013.

LEVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.

LEVY, P. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 13.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MATTAR, J.; VALENTE, C. **Second life e web 2.0 na educação**: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2008.

MOODLE. Disponível em: < <http://moodle.org>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da (org.) **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. **O parlamento das técnicas e dos homens: um estudo sobre as redefinições do trabalho numa indústria da Zona Franca de Manaus**. Santa Catarina: UFSC/CTE, 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

VASCONCELOS, M. E. P; MELO, M. D. S.; SOARES, G. V. E. Análise ergonômico-cognitiva da utilização de um sistema informatizado para realização de matrículas: um estudo de caso na secretaria do curso de Engenharia de Produção Mecânica da UFPB. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 32., 2012. **Anais [...]**. Bento Gonçalves: RS 2012.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Gilles Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ANEXOS

ANEXO A - Publicações resultantes dos agenciamentos do CEFORT-AM

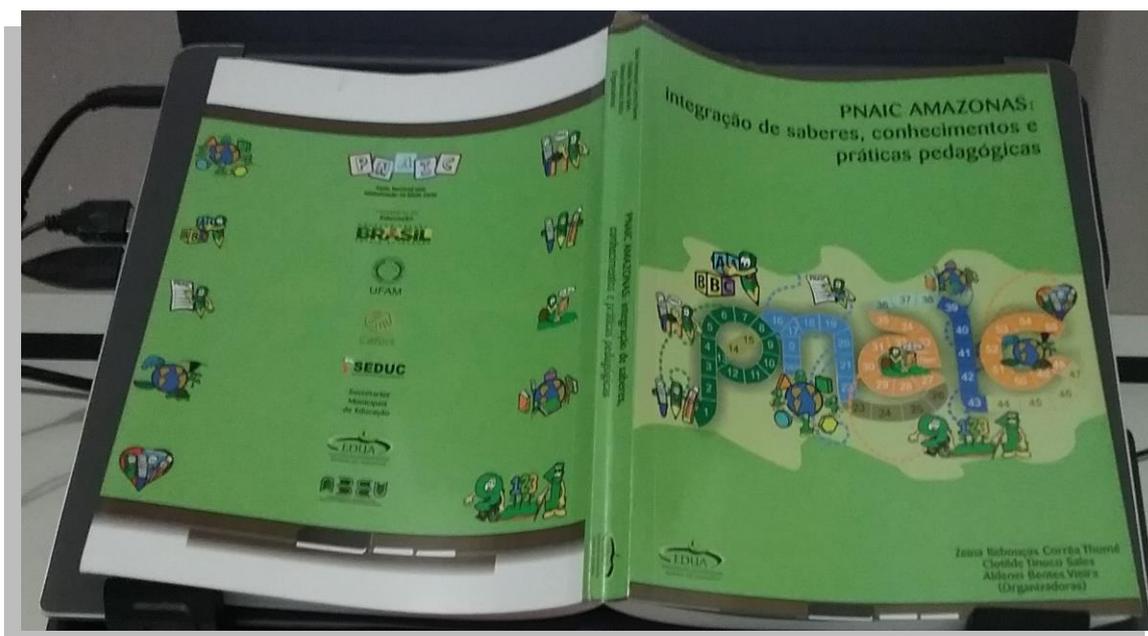
Primeira fase

FIALHO, Francisco; THOMÉ, Zeina (org). **Saberes, tecnologias e práticas.** Manaus: EDUA, 2015.



Segunda fase

THOMÉ, Zeina; SALES, Clotilde; VIEIRA, Aldenei (org.). **PNAIC Amazonas: integração de saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas.** Manaus: EDUA, 2017.



APÊNDICES

APÊNDICE A - Ensaio de interação do protótipo AVGCA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO CEFORT-AM	
Ensaio de interação do protótipo AVGCA Ambiente Virtual de Gestão, Criação e Aprendizagem para o Programa PNAIC no Amazonas	
➤ ANÁLISE PRELIMINAR	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecimento do Software ➤ Pré-diagnostico ergonômico
➤ DEFINIÇÃO DO CENÁRIO DE AMOSTRA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudo do perfil do usuário ➤ Coleta de informações sobre o usuário e tarefas a serem realizadas ➤ Definição de tarefas para o usuário
➤ REALIZAÇÃO DOS ENSAIOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obtenção da amostra do usuário ➤ Ajuste nos scripts e cenário ➤ Preparação dos ensaios ➤ Realização dos ensaios ➤ Coleta e análise dos dados ➤ Diagnóstico e análise dos dados ➤ Diagnóstico e análise final
➤ PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Equipe de Desenvolvedores CEFORT-AM ➤ Equipe de Professores-formadores ➤ Equipe de Coordenadores

APÊNDICE B - Artigos publicados em revista 2019

Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar, v. 2, p. 251-270, 2019.

1.

Tolentino, A. C. ; DOLZANE, M. I. F. . Psicoterapia infantil para transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) com enfoque na terapia cognitivo comportamental (TCC):revisão integrativa da literatura.

2. DOLZANE, M. I. F.; THOMÉ, Z. R. C.; TOLENTINO, A. C. Formação de professores:uma experiência de formação continuada do ensino básico em ambiente virtual. Revista ensino de ciências e humanidades - cidadania, diversidade e bem estar, v. 05, p. 135-149-149, 2019.

Trabalhos aprovados:

III Congresso Internacional de Tecnologias na Educação. Université Paris Diderot: Paris-França. 2 e 3 de maio de 2019.

Proposta 1

Abordagem dialógica como orientadora da pesquisa em ambientes virtuais de ensino no Amazonas: para além da perspectiva multidisciplinar.

Proposta 2

Do espaço de formação a uma ambiência digital cognitiva de produção cooperativa em rede: possibilidades imanentes na formação continuada de professores do PNAIC no Amazonas.

Proposta 3

Ambiente virtual de Acompanhamento Pedagógico do PNAIC: perspectivas imanentes.

Proposta 4

Ambiência digital e Arquiteturas pedagógicas: elementos necessários à formação continuada de professores em rede-rizoma no Amazonas.

VIII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje. Universidade do Porto en Oporto, Portugal, los días 19 a 21 de junio de 2019.

Proposta 1

Planejamento compartilhado e co-designer de ambientes virtuais de formação: uma proposta de cooperação e mediação distribuídas na gestão de programas.

Proposta 2

Arquiteturas pedagógicas numa perspectiva imanente de ambiência digital: reflexões sobre formação continuada de professores do Ensino Básico no Amazonas.

Trabalhos apresentados

2018

1) **DOLZANE, M. I. F.; THOME, Z. R. C.** Utilização de plataforma digital como recurso didático para curso de nivelamento em cálculo I. 2018. **VII SITRE – Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade.**

2) **FONSECA, K. N. O.; WEIGEL, V.; DOLZANE, M. I. F.; THOME, Z. R. C.** A implantação do ensino médio por tecnologia em escola indígena. 2018. **VII SITRE – Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade.**

3) **HAIMBECKER, A. B. C.; DOLZANE, M. I. F.; THOME, Z. R. C.** 'O polo informático e a redefinição da prática docente: um estudo acerca das mediações didáticas em um sistema digital de aprendizagem'. 2018. **III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Produção e Democratização do Conhecimento na Ibero-América.**

4) **DOLZANE, M. I. F.; THOME, Z. R. C.; HAIMBECKER, A. B. C.** A avaliação da concepção pedagógica e ergonômica de construção do ambiente virtual de gestão destinado ao PNAIC do Amazonas. 2018. **III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Produção e Democratização do Conhecimento na Ibero-América.**

5) **FONSECA, K. N. O.; WEIGEL, V.; DOLZANE, M. I. F.; THOME, Z. R. C.** A Metodologias ativas: possibilidades de aprendizagens para os professores na formação do PNAIC. In: Congresso Nacional de Avaliação em Educação - V CONAVE, 2018, Bauru - SP. **Congresso Nacional de Avaliação em Educação: Da educação básica à Educação Superior: Avaliação, formação de professores e direito à educação.** Bauru: **UNESP/FC/ Departamento de Educação, 2018.**

2017

1) **DOLZANE, M. I. F.** Programa Bolsa Família, espaço e tempo escolar na reprodução ou minimização da pobreza: análise da realidade de escolas de Manaus e outros municípios do Amazonas. Um trajeto pelas estradas da pobreza, das desigualdades sociais, dos direitos humanos e da educação no Amazonas. **EDUA - Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2017, p. 1-268.**

2) **DOLZANE, M. I. F.; ARAUJO, R. O.** A influência da escola no processo de emancipação familiar e resistência à pobreza. In: Gisele de Brito Braga Isper; Salete da Silva Lima. (Org.). Revisitando as questões dos direitos humanos, da pobreza e do Bolsa Família: tecendo os fios para novas possibilidades

educativas. Manaus: **EDUA - Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2017, p. 7-148.**

2016

1) **DOLZANE**, M. I. F.; **THOME**, Z. R. C. O PNAIC no *MOODLE*: a contribuição dos critérios ergonômicos na concepção e avaliação da plataforma AVGP. 2016.

2) **DOLZANE**, M. I. F.; **THOME**, Z. R. C.; **HEIMBECKER**, A. B. C. Cultura, educação e tecnologia: como lidar com essa complexidade na pós-modernidade? 2016.

3) **HEIMBECKER**, A. C. B.; **DOLZANE**, M. I. F.; **THOME**, Z. R. C. Cultura e multiculturalismo: por um currículo escolar emancipatório. 2016.

APÊNDICE C - Produção Técnica**2018**

DOLZANE, M. I. F. Elaboração e organização de conteúdos pedagógicos para transposição didática em ambiente virtual para o PNAIC-AM. 2018.

- Participação em Eventos e Congressos

- 1) III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: produção e democratização do conhecimento na Ibero-América. Criciúma-SC. 2018.

- 2) VII SITRE – Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade. Belo Horizonte - MG. 2018.

- 3) XXV Colóquio da AFIRSE em Portugal. A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação. 2018.

- 4) IV Congresso Iberoamericano estilos de aprendizaje. O ciberespaço e os novos desafios para a formação dos profissionais da Educação: a usabilidade na interação humano-computador como elemento de construção da aprendizagem em ambiente virtual. 2017.

- 5) 4º Encontro Brasileiro de Pesquisa em Cultura (4º EBPC). Cultura, Educação e Tecnologia: Como Lidar Com Essa Complexidade Na Pós-Modernidade? 2016.

- 6) II Seminário Internacional Sociedade e Cultura na Panamazônia - II SIScultura, 2016. (ISSN 2359-5353).

- 7) IV CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E COMUNICAÇÃO – CONAVE. Avaliação e currículos, relações e especificidades. O PNAIC no *Moodle*: a contribuição dos critérios ergonômicos na concepção e avaliação da plataforma AVGP. 2016.