

LINGUAGENS E RACIONALIDADES

EM CONTEXTOS FORMATIVOS:

questões para a educação



Lucila Pesce



**Linguagens e racionalidades em contextos
formativos:**
questões para a educação

Lucila Pesce

**Linguagens e racionalidades em contextos
formativos:**

questões para a educação

1ª Edição

Navegando Publicações
Uberlândia / Minas Gerais
2026





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Copyright © by autor, 2026.

P473 – PESCE, Lucila. Linguagens e racionalidades em contextos formativos: questões para a educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-127-4

DOI: 10.29388/978-65-6070-127-4

1. Linguagem 2. Educação 3. Hipermídia I. Lucila Pesce. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático
Educação 370



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Bretas – IFMT – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisório – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
José Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeiske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Gaggio Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordovi Nüñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba – Cuba

A meus pais, a meu marido, filhos e netos, por todo amor, desde sempre!

Agradeço:

A meus familiares e amigos, pelo carinho e apoio.

Aos meus mestres, com quem tanto aprendi.

Aos meus estudantes e ao grupo de pesquisa LEC – Linguagem, Educação e
Comunicação, com quem tanto aprendo.

Ao CNPq, pelo apoio à pesquisa.

A Deus, à vida!

E a paz de Deus, para a qual também fostes chamados em um corpo,
domine em vossos corações; e sede agradecidos.

Colossenses 3:15

Sumário

Prefácio	9
Apresentação	17
1. - Interação dialógica: conceito freiriano que pode ser vivenciado na educação básica brasileira	21
2. - Paulo Freire: contribuições para insurgências e resistências	35
3 - O Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços.....	58
4 - Formação <i>online</i> de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa	92
5 - Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo.....	134
6 - Avaliação da aprendizagem nos programas <i>online</i> de formação continuada de educadores.....	150
7 - A potência didática dos recursos educacionais abertos para a docência na contemporaneidade	170
8 - Metodologia de mediação a distância: considerações preliminares	193
Sobre a Autora.....	202

Prefácio

Sinto-me profundamente honrada e feliz pelo convite recebido para prefaciar a obra “Linguagens e racionalidades em contextos formativos: questões para a educação”, elaborada pela querida professora doutora Lucila Pesce, fruto de estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo de sua trajetória profissional, como docente e pesquisadora do Departamento de Educação, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), nos últimos 15 anos. É uma preciosa coletânea de textos selecionados pela autora, representativos de seu percurso acadêmico ao longo das duas últimas décadas, decorrente de suas investigações científicas e orientações desenvolvidas em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, relacionadas aos projetos de pesquisa implementados no âmbito do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Comunicação (LEC), por ela criado em 2012 e destinado aos pesquisadores/as, aos/as licenciandos/as e professores/as da educação básica.

Mas antes de tecer algumas considerações sobre a obra e sua autora, quero manifestar a minha gratidão, a minha alegria e revelar a grande responsabilidade que sinto, ao apresentar esta obra à comunidade acadêmica, pelo simples e inestimável fato de Lucila ter sido a minha primeira orientada de mestrado e doutorado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, no final da década de 1990 e início dos anos seguintes. Sim, a primeira de quase uma meia centena de estudantes, por mim, orientados no decorrer dos vinte anos em que atuei como professora de Programas de Pós-Graduação em Educação. Foi com ela que aprendi como exercitar uma docência transdisciplinar, sem mesmo antes de ter teorizado a respeito da transdisciplinaridade como categoria científica de produção de conhecimento, já que esta categoria foi emergindo no decorrer de minhas pesquisas acadêmicas posteriores, mas cujas sementes foram sendo ali lançadas e cultivadas com amor, carinho, confiança e respeito mútuo, além de rigorosidade e comprometimento acadêmico e social.

Como orientar, pela primeira vez, um projeto de pesquisa científica? Como iniciar uma jovem tão promissora em sua vida acadêmica, sabendo, de antemão, que todo conhecimento científico é sempre uma construção humana datada, provisória, relacionada à sua história de vida e às circunstâncias operacionais envolvidas? Como torná-la artesã de seu próprio processo de construção do conhecimento, aprendiz da ciência e construtora

de sua própria história pessoal e profissional? Como fazer da docência a afirmação da vida, com alegria, sensibilidade, amorosidade e, ao mesmo tempo, com competência científica e intelectual? E mais, por que razão, na Academia, o processo de escrita de uma tese de doutorado precisa ser tão sofrido e, muitas vezes, adoecido? Como torná-lo mais prazeroso, desafiante, instigante, gratificante e enriquecedor?

Além das questões cognitivas e formais afeitas aos processos acadêmicos, essas questões eram também fundamentais para mim, ao iniciar o processo de orientação acadêmica. Certamente, não existia um manual para tanto e, caso existisse, não serviria para nada. Não havia nenhuma receita e muito menos um modelo de orientação acadêmica a ser seguido, pois sabia, de antemão, que tudo que envolve o ser humano é sempre construído, reconstruído e recriado a cada instante, a cada momento ou a cada encontro. Cada relação orientador/a orientando/a é sempre singular, única, intransferível e inesquecível, construída a partir de uma escuta sensível, do acolhimento e da sensibilidade de um olhar mais aprofundado sobre aquele ser humano que está sob nossos cuidados, pressupondo diálogo incessante, mediante a integração entre a escuta sensível, a fala atenta e uma espera sempre vigiada.

Isto porque, em minha docência e em função dos pressupostos epistemológicos professados, não consigo separar a ciência da vida cotidiana e a minha prática pedagógica daquilo que sou. Isso porque os pressupostos da teoria da complexidade estão presentes em mim a todo momento, fazendo com que a construção cognitiva e a transformação pessoal dialoguem constantemente. O mesmo acontece com cada estudante, pois cada espaço criado de fruição conjunta entre orientador/a e orientando/a acaba se transformando em um espaço autopoietico de invenção de si e de sua realidade.

Aluna brilhante e inesquecível

Lembro-me do nosso primeiro encontro, da minha emoção e da leve e sutil insegurança sentida, mas também da minha alegria, coragem e encantamento com a minha primeira e inesquecível orientanda. Lembro-me da sua escrita erudita que já me chamava a atenção, da facilidade em expor suas ideias, da preocupação com a escrita bem elaborada, por vezes, de difícil

compreensão. Lembro-me do seu entusiasmo, da sua coragem nas escolhas autorais, da necessidade que eu tinha de compreender suas motivações na escolha do tema de sua pesquisa, de perceber as razões que a deixavam feliz, ao abordar a temática escolhida, ao eleger seus autores preferidos. Inesquecível foi também o brilho de seus olhos quando conseguiu definir o seu problema de pesquisa e se apaixonar por ele. A partir daí, todo processo fluiu naturalmente.

E, assim, construímos juntas nossa parceria, nossa própria história como orientadora e orientanda, cocriamos cenários e roteiros provisórios, lançamo-nos à aventura dessa parceria em busca do desconhecido, da incerteza e do inesperado, dialogando com as nossas próprias sombras, conquistas e emergências, sabendo, de antemão, que a intencionalidade e a honestidade da busca jamais nos deixariam sem respostas. Juntas, criamos um ambiente intelectualmente desafiador, emocionalmente saudável e cognitivamente instigante, tanto no mestrado como no doutorado.

Lucila foi sempre uma estudante muito especial, dedicada, socialmente comprometida, responsável, estudiosa, aquela pesquisadora brilhante que todo/a orientador/a sonha encontrar. Desde o primeiro momento, pude perceber o seu interesse e comprometimento, sua responsabilidade e participação ativa como aluna identificada com as temáticas relacionadas às tecnologias digitais e, em especial, com a busca de novos caminhos à formação docente em ambientes telemáticos, tema de sua tese de doutorado por mim orientada e de vários outros artigos publicados.

Em realidade, os textos acadêmicos de Lucila são um verdadeiro deleite. Textos claros, coerentes, objetivos, bem fundamentados e organizados, com rigor metodológico e sempre muito bem referenciados. Desde o primeiro momento, pude perceber sua escrita primorosa, o que pode ser observado na leitura dos vários artigos que compõem esta obra.

Academicamente, Lucila Pesce já construiu uma belíssima trajetória. Bacharel e licenciada em Letras - Português e Inglês - pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, fez seu mestrado e doutorado em Educação na PUC-SP e pós-doutorado em Filosofia e História da Educação na UNICAMP. Atualmente, é professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp. Lidera o Grupo de Pesquisa "Linguagem, Educação e Comunicação" (Unifesp), além de ser membro de outros dois grupos de pesquisa, um nacional e outro internacional. É também bolsista de

Produtividade em Pesquisa do CNPq - nível 2 e foi coordenadora institucional de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Unifesp (03/2024-01/2025). Faz parte do GT da ANPED de Educação e Comunicação e participa de várias redes e associações internacionais de pesquisa.

Breves considerações sobre a obra e, em especial, sobre Paulo Freire

Como observado em sua apresentação, esta obra é composta de oito textos autorais escritos ao longo de seu percurso acadêmico na última década, tendo como referência teórica a proposta educacional freiriana, os estudos frankfurtianos além dos estudos da decolonialidade. São textos preciosos, bem fundamentados, versam sobre temáticas relevantes, tais como a dialogia digital, a formação *online*, as políticas de formação de professores, a didática dos recursos educacionais abertos, além de outros temas interessantes.

Merece um destaque especial a sua escolha, como referente principal dos artigos aqui apresentados, nosso querido Paulo Freire, de quem fui aluna na PUC-SP e de quem sou uma eterna admiradora, tanto de sua obra como de sua iluminada pessoa. Embora Lucila não tenha tido a oportunidade de ter sido aluna de Freire, ela ficou profundamente marcada por sua vivência como professora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), no período em que ele foi secretário de educação do município de São Paulo, na gestão da Professora Luiza Erundina (1989-1992).

Indelevelmente marcada pela sua mensagem de esperança, de luta, de perseverança, por sua dignidade pessoal associada ao imenso legado intelectual que ele nos ofereceu. Legado pautado pela coerência epistemológica e metodológica, pelo diálogo como estratégia metodológica, como fundamento de sua prática pedagógica e por uma amorosidade nutrida por um profundo respeito humano, sentimentos sem os quais nenhuma habilidade ou competência faz sentido.

À época, Paulo Freire já era reconhecido mundialmente, com vários prêmios de doutor *honoris causa*, mas cultivava a humildade e a simplicidade como virtudes existenciais e marcantes de sua personalidade. Simplicidade e humildade nas atitudes, na docência, na vida transparente e aberta, na sua integridade pessoal e social. Havia muita coerência em seus pensamentos, atitudes e prática docente.

Recordando um pouco mais de Paulo Freire, e tentando encontrar nos escaninhos de minha memória de boa aluna, as lembranças e as marcas de sua inspiradora docência, lembro-me o quanto ele se preocupava com a

prática pedagógica que nós, como estudantes, desenvolvíamos em nossas respectivas salas de aula. Preocupava-se com a qualidade da práxis desenvolvida, com os relatos das nossas experiências de vida, com o reconhecimento de nossas matrizes pedagógicas e a partir delas e com elas, tentava validar suas teorias e ressignificar as nossas experiências. Incentivava cada educando/a, mediante a reflexão sobre a prática, a buscar suas memórias individuais e coletivas, a reconhecer sua matriz histórica, a reconhecer-se, a conscientizar-se, a tornar-se sujeito de sua própria prática, empoderando-o/a, mediante o reconhecimento da importância da palavra que cada aluno/a dizia, incentivando-o/a assumir-se como sujeito que pensa e reflete sobre o seu próprio pensar. Desta forma, Freire nos ensinava a ler a realidade educativa e oportunizava o desenvolvimento de nossa autonomia individual e das autonomies coletivas.

Mais tarde, já com uma maturidade teórica e prática mais consolidada, é que pude perceber o quanto o pensamento de Paulo Freire era complexo e transdisciplinar. Em realidade, sua prática docente sempre foi de natureza transdisciplinar, ao ir além das disciplinas e a estar sempre com seu olhar voltado para o sujeito aprendente. Um olhar amoroso, no qual prevalecia o cuidado, a generosidade, a entrega e o amor. Amor à vida, amor à verdade, amor ao conhecimento e um amor profundo pelas pessoas que estavam sob seus cuidados, não aceitando a prepotência, a imposição, a vaidade, a ignorância como expressão de situações egóicas, por ele abominadas. Sua docência, de natureza transdisciplinar, voltava-se para o *desenvolvimento de uma consciência crítica integral*, preocupada com a evolução do pensamento de seus alunos em direção a níveis cada vez mais complexos, profundos e abrangentes, capazes de expressar condutas menos egocêntricas e mais universais, a favor da vida e, especialmente, comprometidas com a defesa dos mais humildes e vulneráveis.

Uma consciência que ia além da polaridade ou da dualidade do erro/acerto, capaz de interpretar a realidade a partir de uma outra lógica, já não mais excludente, mas mais integradora das polaridades presentes em sua dinâmica funcional. Como docente, Freire preocupava-se em ajudar a perceber a realidade a partir de uma dinâmica inclusiva, construtiva e criativa, no qual o erro, associado aos mecanismos geradores do acaso e das bifurcações, colaborava para a emergência de novas descobertas, propiciando a evolução do pensamento, da inteligência e da consciência humana.

A práxis de Paulo Freire desvelava o oculto no ato de aprender, questionava as causas mais profundas, revelava o que estava nas profundezas do ato opressor, questionava as emergências e interrogava o tempo todo, mas sempre com *humildade* e longe das certezas dogmáticas, com *coerência* epistemológica, metodológica e pessoal, com a esperança crítica da *espera* libertadora, a partir de um processo de conscientização que se materializa e da *ousadia* de uma utopia que se concretiza.

Analizando um pouco mais a obra de Paulo Freire, em especial quando ele se refere ao processo de conscientização, como a capacidade que os oprimidos têm de se afirmarem como sujeitos de seu próprio pensar, de seu agir apesar da opressão, acredito que ele já não trabalhasse com a lógica clássica, binária, mas, sim, com a lógica do terceiro incluído, com a busca de novas alternativas não previstas, visando à construção do inédito viável. Isto porque entendo que a superação da opressão implica um pensamento e uma atitude transdisciplinar, por parte do sujeito oprimido. A busca por uma terceira via ainda não descoberta, ou seja, o desenvolvimento de um processo de conscientização dirigido a enfrentar as situações de opressão e favorecer o compromisso social e político para a transformação dessas situações, demanda atitudes transdisciplinares para que sua liberação verdadeiramente aconteça.

Em minha compreensão, as estratégias metodológicas do processo de conscientização utilizado por Paulo Freire em seus processos de alfabetização são, sim, de natureza complexa e transdisciplinar, no que se refere à dinâmica do conhecimento construído. O método de alfabetização proposto por ele, do meu ponto de vista, é expressão de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar, a partir da passagem de um nível de realidade a outro, mediante a ampliação dos níveis de percepção e de consciência do sujeito, em um processo de conscientização de natureza transdisciplinar. Os níveis de percepção dos sujeitos nada mais são do que os níveis de interpretação da realidade, o que, por sua vez, depende do filtro de leitura que cada um traz consigo e que, com o Método Freiriano, pode e deve ser ampliado para se chegar à consciência crítica. Esta, por sua vez, corresponde à emergência de um estado transdisciplinar que surge em um nível de realidade superior, a partir da problematização dos acontecimentos, dos debates emergentes ou das situações provocadoras de conflitos cognitivos que levam à ruptura em

relação ao conhecimento anterior, favorecendo, assim, a construção de novas hipóteses e a emergência de novos níveis de conhecimento.

Creio que esta profunda admiração por Paulo Freire e sua obra seja mais um ponto de encontro e de afinidade em nossa trajetória pessoal e profissional e que, certamente, reverberou no exercício de nossa docência e no desenvolvimento das nossas pesquisas. E nesta obra apresentada por Lucila Pesce, ele também está presente como epistemologia estruturante de seus textos, em especial, nos dois primeiros, em que trata da interação dialógica sob a perspectiva freiriana e sobre as contribuições de Paulo Freire para insurgências e resistências.

Um destaque especial ela dá à esperança como perspectiva histórica e como categoria importante na obra de Freire, ao salientar que “[...] a utopia e a esperança freirianas ancoram-se na percepção da vocação histórica do homem para humanizar-se a cada dia [...]” (Pesce, 2025, p. 25). Mas, certamente, como uma *esperança crítica*, como necessidade ontológica do ser humano, como atitude crítica de formação a ser desenvolvida na práxis educativa transformadora.

Concluindo, mesmo que provisoriamente

Muito ainda poderia ser dito sobre a relevância desta obra acadêmica de Lucila Pesce, mas deixarei para o/a leitor/a a alegria da descoberta no momento de sua leitura, na esperança de que aqui, você, leitor/a, possa também encontrar os subsídios necessários para a reconstrução de sua própria docência, o que, hoje, é absolutamente fundamental e necessário.

Assim, coerente com o observado nas pesquisas e nos textos apresentados nesta obra, entendo que educar é também acolher sujeitos com suas respectivas histórias de vida; acolher suas experiências, individuais e coletivas, e aprender a dialogar com elas, na tentativa de as resignificar. Isso porque a postura dialógica potencializa a compreensão das experiências vividas, favorece a criticidade do pensamento, a emergência da criatividade e a evolução da consciência e do espírito.

Concluindo, destaco ainda, como categoria epistemológica nutridora de uma nova ecologia da aprendizagem humana, a esperança, como perspectiva ontológica desses novos ambientes digitais de aprendizagem. Esperança, não no sentido de espera e nem mesmo como uma certeza, como

diria Edgar Morin, pois ela cresce ao lado da desesperança e dialoga com ela. Mas, uma esperança que leva à abertura de um novo caminho, de uma nova humanescência, a qual é o caminho criativo da esperança!

Neste sentido, convoco a todos/as os/as leitores/as desta excelente obra, para que, juntos, sonhemos e renovemos nossas esperanças, para podermos criar ambientes dialógicos de aprendizagem que promovam, além de experiências criativas, instigantes e prazerosas, também a ressurreição do sujeito e o resgate do sonho, da utopia, da fé e da esperança. Esperança no desenvolvimento de uma educação transformadora, humanescente, em que todos se sintam incluídos, respeitados, valorizados e esperançados com a possibilidade de se ter um futuro melhor para todos/as. Um futuro socialmente mais justo, ecologicamente sustentável e emocionalmente mais saudável e feliz.

Boa leitura a todas/os!

Brasília, 21 de setembro de 2025.

Maria Cândida Moraes

Apresentação

Há tempos venho nutrindo a vontade de reunir em uma única publicação estudos e pesquisas que forjaram minha trajetória profissional, como docente e pesquisadora. Algo que pudesse, a um só tempo, oferecer a meus/minhas orientandos/as, da iniciação científica ao doutorado, e a colegas que desenvolvem suas pesquisas de pós-doutorado sob minha supervisão, reflexões de fundo que têm me acompanhado em relação aos processos formativos, de modo geral e, em especial, à educação e à formação dos/as professores da educação básica.

É nesse contexto e com este intuito que o presente livro foi elaborado. Trata-se de prática comum entre diversos pesquisadores. O primeiro livro deste gênero chegou às minhas mãos ainda na minha pós-graduação, em 1998.

A ideia é reunir em uma só publicação textos de minha autoria e disponibilizá-los a estudantes da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo, aos estudos e pesquisas do LEC - Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Comunicação, por mim criado em 2012, aos/às licenciandos/as, em geral, e professores/as da educação básica.

Em relação ao LEC, é oportuno esclarecer que este grupo tem como objeto amplo de investigação o papel da linguagem hipermídia (Santaella, 2014) na constituição dos sujeitos sociais contemporâneos. Nesse movimento, o grupo desenvolve seus estudos e pesquisas sobre os processos formativos, na educação formal e não formal, por meio de duas linhas de pesquisa.

A linha de pesquisa 1 – Educação e linguagem hipermídia – tem como região de inquérito os aspectos ontológicos e gnosiológicos inerentes à formação dos sujeitos sociais, na educação formal e não formal, considerando os processos de socialização mediados pelos atuais signos culturais. Em refuta à hegemônica coisificação dos processos constitutivos hodiernos, o LEC assume uma chave de leitura dialética da linguagem hipermídia, ao tensionar seus limites e possibilidades para os processos formativos humanizadores.

A linha de pesquisa 2 – Formação de educadores e linguagem hipermídia – busca compreender os aspectos constitutivos da formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação básica (professores/as, gestores/as educacionais e supervisores/as de ensino), considerando as contradições inerentes a esse fenômeno social. Nesse movimento, a linha de

pesquisa investiga as implicações dessas práticas sociais nas ações pedagógicas e na constituição da identidade professoral.

Atualmente, o LEC desenvolve dois projetos de pesquisa sob minha coordenação, que operam com as duas linhas de pesquisa, de modo orgânico. Em outros termos, a despeito da prevalência do vínculo dos projetos a uma determinada linha de pesquisa, não há exclusividade a ela.

Um dos projetos – “Linguagem hipermídia e práticas sociais contemporâneas: consistências e fragilidades na formação de professores da educação básica” – articula-se à formação de professores, considerando os desafios e as possibilidades que se descortinam à docência contemporânea, que se ergue em meio a práticas sociais desenvolvidas num híbrido entre espaço físico e ciberespaço.

O outro projeto – “Dispositivos digitais, Paulo Freire e decolonialidade: confrontos e avanços nos processos formativos” (desenvolvido com bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq) – traz como *corpus* processos formativos (ou deformativos) no ciberespaço. Isso porque, o uso dos dispositivos digitais pode corroborar para o recrudescimento de práticas sociais reacionárias ou para o fortalecimento de práticas sociais humanistas e voltadas ao empoderamento freiriano (porque coletivo) de grupos sociais subalternizados.

O quadro teórico de referência das investigações acadêmicas por mim orientadas ampara-se, notadamente, na proposta educacional freiriana, nos estudos frankfurtianos e alguns deles nos estudos da decolonialidade.

É imprescindível olhar para o passado, para entender o atual movimento investigativo do LEC. Quanto a mim, esse momento reflexivo retrospectivo se agudiza ainda mais em tempos de preparação do memorial para professora titular do Departamento de Educação da Universidade de São Paulo, *campus* Guarulhos: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Por essa razão, reuni neste livro algumas reflexões que, como esclarecido anteriormente, forjaram a constituição da minha identidade pessoal e profissional, como docente e pesquisadora.

As poucas alterações realizadas são unicamente de forma, com vistas a atualizar o texto deste livro para a mais recente versão da ABNT¹ e para a

¹ ABNT NBR 10520:2023.

recente reforma ortográfica². No mais, você, leitor/a, terá acesso a essa coletânea de textos por mim selecionados, por considerá-los como representativos do meu percurso acadêmico, com desdobramentos nos atuais projetos de pesquisa e nas investigações científicas sob minha orientação e/ou supervisão (no caso das pesquisas desenvolvidas em nível de pós-doutoramento).

Importante esclarecer que, à exceção do segundo capítulo – escrito em coautoria com a Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno (UNIRIO) – os demais foram escritos unicamente por mim. Abro essa exceção, pois nesse texto contamos nossas respectivas histórias como educadoras na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tendo o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, à frente desta pasta. Essa experiência foi muito marcante para ambas, de modo a se consubstanciar como um dos aspectos basilares que forjaram a constituição das nossas identidades pessoais e profissionais, como docentes e pesquisadoras.

Em que pese o olhar crítico presente nos textos desta obra, a verdade é que o movimento social atual em muito tem nos surpreendido, extrapolando nossas expectativas, em relação aos descaminhos da humanidade. O recrudescimento da extrema direita, no Brasil e no mundo, tem se valido muito dos dispositivos digitais na guerra de narrativas, propagando o discurso do ódio, a *fake news* e, agora, com a inteligência artificial generativa – IAGen, também a *deep fake*.

Na era da pós-verdade (Santaella, 2019), não mais podemos usar a máxima “contra fatos não há argumentos”, já que os “fatos” podem ser criados com uso dos recursos digitais. Nesse cenário distópico, uma imagem, um áudio ou um vídeo já não podem mais ser utilizados como prova cabal, contra ou a favor de uma dada narrativa. Mas essa é uma discussão para um outro momento, para uma outra publicação!

Cônsia de que os capítulos que integram a presente obra são historicamente datados, mesmo assim optei por mantê-los, por considerá-los, como já dito, fundantes na minha trajetória acadêmica, pelas vivências e reflexões conceituais que os amparam.

² O acordo ortográfico da Língua Portuguesa, implementado em 2009 tornou-se obrigatório a partir de 2016. Este acordo visou unificar a escrita da língua portuguesa entre os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Quero registrar a minha alegria em ter o prefácio desta obra escrito pela Profa. Dra. Maria Cândida Moraes, minha orientadora nas pesquisas de mestrado acadêmico e doutorado em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, respectivamente defendidos em 1999 e em 2003. Maria Cândida, minha mestra, minha eterna gratidão, pela parceria de todas as horas. Você sempre foi e sempre será a minha referência, como pessoa e orientadora, cujo acompanhamento criterioso, cuidadoso, carinhoso e respeitoso, sempre foi e sempre será, para mim, um exemplo a ser seguido.

Deixo também registrada a minha gratidão ao saudoso Prof. Dr. José Luis Sanfelice, que supervisionou, em 2006, minha pesquisa de pós-doutorado em Filosofia e História de Educação na UNICAMP.

Por fim, a minha gratidão à família, aos/às amigos/as e parceiros/as na pesquisa acadêmica, ao Grupo de Pesquisa LEC, cuja convivência diuturna impacta sobremaneira o meu modo de ser e estar no mundo.

Boa leitura!

Lucila Pesce

Referências

ARUDA, Eucídio P. Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 40, e48078, 2024, p. 1-6.

<https://www.scielo.br/j/edur/a/WMcSGNHJbgMKzh3WgTh4MSb/?format=pdf&lang=pt>

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia.

Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 9, p. 211-221, 2014.

<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516/15611>

SANTAELLA, Lucia. *A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa?*. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2019.

1.

Interação dialógica: conceito freiriano que pode ser vivenciado na educação básica brasileira

Introdução¹

Falar de Paulo Freire é sempre uma grande responsabilidade, mormente considerando-se sua vasta obra, os desdobramentos de suas ideias sobre a prática educacional mundial e os inúmeros estudos e pesquisas acerca de seu compêndio teórico.

Por isso mesmo é que de modo algum há a pretensão de se debruçar sobre o conjunto de sua obra, ou, ainda, de abordar a totalidade dos desdobramentos de sua proposta educacional, o que seria um empreendimento de caráter por deveras atrevido.

Da leitura do corpus bibliográfico freiriano, o presente artigo procede a um recorte específico ao conceito de interação dialógica, pela pujança que o encerra e por concebê-lo como conceito basilar a diversas ações pedagógicas desenvolvidas no seio da educação básica brasileira.

Dentre elas, o presente artigo retoma o texto “Nas trilhas da história: conhecendo o bairro onde moro,” um dos capítulos que compõem o livro “Ensino Fundamental: práticas docentes nas séries iniciais”, organizado por Mercedes Carvalho (2006). O texto foi escrito por Sirlene Brandão de Souza, ex-aluna minha e de Mercedes Carvalho. Nele, Souza narra um projeto didático desenvolvido junto a seus alunos de uma escola da rede pública municipal de São Paulo.

Concebendo o texto de Souza como objeto de análise, o presente artigo busca interpretá-lo, à luz da perspectiva educacional freiriana. Ao fazê-lo, desvela a fecundidade do conceito freiriano de interação dialógica para ressignificar o *modus operandi* da educação básica brasileira.

¹ Texto originalmente publicado como: PESCE, Lucila. Interação dialógica: conceito freireano que pode ser vivenciado na educação básica brasileira. *Debates em Educação*. Maceió, Vol. 2, n. 3 Jan./Jun. 2010. p. 1-15. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/62/45>

Proposta educacional freiriana: apontamentos iniciais

As considerações que se seguem sobre a proposta educacional freiriana ancoram-se em um dos matizes que compõem um estudo da autora destas linhas (Pesce, 2008), desenvolvido em nível de pós-doutoramento em Filosofia e História da Educação, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Ao analisar a obra de Paulo Freire, sua viúva, a historiadora Ana Maria Araújo Freire (2006, p. 393-4) a situa em sua exata dimensão.

Ao examinar as temáticas tratadas por Paulo em todos os seus livros, não há dúvida de que ele escreveu sempre dentro de uma compreensão epistemológica, humanista antropológico-ético-estético-política, com a perspectiva da esperança ontologicamente intrínseca à natureza humana, numa tessitura de tal densidade no concreto, da realidade histórica dos contextos, que dá a possibilidade de mulheres e homens, conscientizando-se, concretizarem as transformações sociais para uma sociedade mais justa se assim o quiserem.

As palavras da historiadora anunciam a visão dialética de Freire, a qual, tendo como premissa a utopia inerente a todo e qualquer projeto social voltado à emancipação, parte da materialidade histórica dos alunos para problematizar o mundo em que estão inseridos. De que modo? Mediante o estabelecimento de uma relação dialógica, crítica, transformadora, aberta à alteridade e ao novo. Que relação essa proposta educacional pode ter com a história de vida de Paulo Freire?

Nascido em 1921, em Recife, Paulo Freire, juntamente com sua família, viveu momentos de privação econômica, sobretudo a partir dos treze anos, quando do falecimento de seu pai. Em Jaboatão, a luta para manter uma vida digna o apresentou aos dilemas humanos e aos anseios de justiça social. Munido de tal sentimento, bacharelou-se em Direito. Todavia, apesar dessa titulação, a trajetória profissional destinada a Freire era a de educador. Iniciou como professor de língua portuguesa e, mais tarde, trabalhou no setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), instituição que lhe possibilitou o primeiro contato com a educação de adultos trabalhadores. Em

1956, foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife e, em 1963, conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco.

O engajamento político com os movimentos socioeducacionais brasileiros, notadamente o Movimento de Cultura Popular e o Programa Nacional de Alfabetização, o conduziram à prisão – assim como tantos outros brasileiros de posição ideológica similar –, por ocasião do golpe militar, em 1964.

No cárcere, a aprendizagem com líderes na luta pela reforma agrária. Em similar contexto punitivo, a demissão sumária na Universidade do Recife, inquéritos policiais contra a sua pessoa, em Recife e no Rio de Janeiro, e um exílio de quase dezesseis anos. Nesse período, Paulo Freire conheceu Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça e diversos países africanos.

Na Suíça, o asilo político, como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e como professor da Universidade de Genebra.

Na África, na década de 1970, o contato com os países de recém independência política, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe.

Em 1980, após a lei da Anistia, Freire regressa ao Brasil. Aliado à carreira do magistério superior, Freire assume como secretário de educação da cidade de São Paulo, na gestão da então prefeita petista Luiza Erundina. Em sua gestão, como secretário da educação, dentre outras frentes de trabalho, o empenho junto ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), o qual se tornou modelo de educação popular para muitas secretarias de educação. Destaca-se, ainda, sua atuação como membro do Júri Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que avalia projetos e experiências de alfabetização, nos quatro cantos do mundo.

Essa breve incursão junto à biografia de Paulo Freire melhor contextualiza sua proposta educacional, tal como evidenciado adiante.

Freire elabora seu discurso calcado na transcendente natureza humana, a qual se expressa, em devir, à busca de sua constante superação. No dizer do autor (1997, p. 64):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram

inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Em concordância com Zitkoski (2000), salienta-se que a utopia e a esperança freirianas ancoram-se na percepção da vocação histórica do homem para humanizar-se a cada dia, tal como ilustrado a seguir.

A desumanização, que não se verifica somente nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (Freire, 2002, p. 30).

A ciência de que a constituição humana se ergue em meio à sua historicidade, na qual são engendradas circunstâncias socioculturais, é elemento fundante da cosmovisão freiriana. A vertente dialógica do educador brasileiro é tão forte, que sua produção, nos anos de 1980, foi marcadamente dialogada, mediante a elaboração de "livros falados", conforme anunciado por Ana Maria Araújo Freire (*ibid.*).

O movimento sugerido pelo educador brasileiro – que parte da curiosidade ingênua em direção à curiosidade epistemológica, sem, contudo, hierarquizá-las, em termos de legitimidade (1997; 2002) –, enseja seus projetos educacional e social emancipadores, tal como ilustrado no excerto a seguir.

Com a curiosidade domesticada, posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de "tomar distância" do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (Freire, 1997, p. 95).

Nessa perspectiva, Freire e Shor (1997) discutem a dimensão social do *empowerment* (ou empoderamento), para além das esferas individualistas e/ou psicológicas. No entendimento de Freire, o empoderamento da classe

trabalhadora relaciona-se às suas circunstâncias históricas – nelas inclusas suas experiências e sua construção cultural – e se consubstancia como elemento fundamental para a transformação radical da sociedade. A educação, enquanto instância social favorecedora do empoderamento, situa-se como frente de luta.

A atitude praxiológica de proporcionar aos sujeitos sociais, sobretudo aos oprimidos, uma tomada de consciência mediante interações dialógicas mobilizadoras de constante reflexão sobre a realidade concreta que os entorna consubstancia-se como o bojo da proposta educacional freiriana. Nessa perspectiva, o diálogo freiriano situa-se como instrumento capital à conscientização e emancipação. Os excertos a seguir são emblemáticos desse entendimento.

Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (Freire; Shor, 1997, p. 123).

Coerentemente com tais ideias, Freire refuta todo e qualquer projeto societário que se oponha à humanização. Na perspectiva de denúncia, é que o autor cunha o termo educação bancária, no livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968. O termo configura-se como metáfora de uma vertente educacional adaptadora e alienante, por conformar homens e mulheres ao *status quo*.

Ao refutar a educação bancária – aliada ao falso saber, aos conteúdos impostos – Freire propõe a educação libertadora como contribuinte aos projetos educacional e social emancipadores, nos quais os aprendizes compreendem o mundo como realidade em transformação. Ao fazê-lo, salienta a importância de a intervenção pedagógica ocorrer a partir do tema gerador emergente do mundo vivido do educando, tal como evidenciado nos excertos a seguir.

E outra questão fundamental é que, quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, correspondendo à ideologia capitalista (*ibid.*, p. 19). [...] A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores quanto os alunos sejam os agentes críticos do ato de conhecer (*ibid.*, p. 46). Antes de mais nada, estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falarem sobre como compreendem seu mundo, caminhar com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele (*ibid.*, p. 132).

Com criticidade, Freire destaca a dialética relação da educação, como toda e qualquer instância social desenvolvida no seio do sistema capitalista: reproduz o *modus vivendi* ou o reconstrói, a depender do enfoque que se dê. Ao fazê-lo, adverte que as relações da educação com o sistema societário global são históricas e dialéticas. Em meio ao polo da reconstrução, cabe ao educador comprometido com a emancipação humana assumir-se, dialeticamente, frente à atitude contra-hegemônica de “[...] denunciar e atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante” (*ibid.*, p. 49).

É oportuno observar que a denúncia se consubstancia, para Freire, como primeiro passo para a conscientização e humanização. Nessa percepção, o educador brasileiro opõe-se à posição pós-moderna de negação a toda e qualquer síntese possível. Freire é veemente no movimento de denúncia; entretanto, não se restringe ao imobilismo, tal como evidenciado a seguir. “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (Freire, 1997, p. 88).

No movimento dialético de denúncia e superação, Freire – assim como Bakhtin (1997) – situa a linguagem e as relações dialógicas por meio dela estabelecidas, como instrumento capital à constituição dos sujeitos sociais realizadores das circunstâncias históricas que os entornam.

A relevância conferida à linguagem como instrumento primordial à constituição dos sujeitos sociais e auferida ao movimento dialógico à edificação legítima de relações sociais evidencia-se no conjunto de sua obra.

Todavia, é no livro *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1983) que o conceito de interação dialógica é cunhado.

É oportuno observar que o livro "*Extensão ou Comunicação?*" foi escrito em 1969, para subsidiar o trabalho do *Instituto Chileno de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria*, no tocante à vertente educacional do trabalho do agrônomo (profissional até então denominado extensionista), junto aos camponeses.

O diálogo como instância fundamental à constituição plena dos sujeitos sociais e, por conseguinte, das relações humanas solidárias e emancipadoras, inclusas as educacionais, evidencia-se nos excertos abaixo.

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (Freire, 1983, p. 43). [...] O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experencial'), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (*ibid.*, p. 52).

Ao pensar o dialogismo no contexto educacional, Freire (1983) introduz o conceito de interação dialógica. Ao fazê-lo, anuncia que o processo de constituição mútua dos sujeitos sociais em formação ocorre em meio à interação dialógica, em três instâncias: investigação temática, tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento.

Em relação à investigação temática (*ibid.*), o autor esclarece que o conhecimento da visão de mundo do sujeito social em

formação implica o levantamento de temas geradores de estudo, advindos de uma metodologia dialógico-problematizadora e conscientizadora do formador, o qual, mediante interação dialógica, forma-se juntamente com o formando. Tal entendimento perdura em muitas de suas obras, tal como ilustrado.

Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes (Freire; Shor, 1997, p. 61). [...] Precisamente porque há uma epistemologia aqui, minha posição não é a de negar o papel diretivo e necessário do educador. Mas não sou do tipo de educador que se considera dono dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo – eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto (*ibid.*, p. 125).

No tocante à tematização, Freire alerta que ela e a problematização devem ocorrer no campo da comunicação, em torno de situações reais vividas pelos sujeitos em formação. Com isso, evidencia-se o quanto a intervenção pedagógica deve ocorrer em meio à concretude histórica do mundo vivido dos sujeitos sociais em formação. Em suas palavras, “[...] nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (*ibid.*, p. 70). Em congruência com Zitkoski (2000), destaca-se a relevância socioeducacional advinda do entendimento freiriano do sujeito cognoscente como imerso em suas circunstâncias histórico-culturais e sociais.

Quanto à problematização, para Freire (*ibid.*), a tarefa do educador é a de problematizar, aos sujeitos sociais em formação, o conteúdo que os mediatiza e não a de dissertar sobre este dado conteúdo. Na instância problematizadora incide a atitude do professor libertador, ao tratar os conteúdos de ensino como instrumentos em favor da conscientização e, conseqüentemente, da emancipação humana. Tal atitude opõe-se à educação bancária, que situa os conteúdos de ensino como instrumentos de legitimação do *status quo* e de subordinação social. Problematizar, no entendimento freiriano, é trabalhar no polo educacional reconstrutor; é refutar a hegemonia educacional reprodutora do *modus vivendi*. Em seu dizer:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. [...] A problematização dialógica supera o velho *magister dixit* [...] rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. (*ibid.*, p. 55)

A rigorosidade da proposta educacional freiriana parte do princípio de que a educação libertadora deve atuar na tênue linha entre liberdade e autoridade, pois ambas, se levadas ao extremo, podem atingir, respectivamente, as dimensões da licenciosidade e do autoritarismo. Freire não concebe educação sem diretividade, sem intencionalidade pedagógica clara e definida, que se constrói em meio à escuta atenta às circunstâncias históricas dos sujeitos sociais em formação. Em suas palavras.

A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais autoridade e se tornou autoritarismo. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade. Em nenhum dos dois casos podemos falar em democracia, nem falar em disciplina, nem em criação ou em recriação democrática da liberdade. Teremos licenciosidade, de baixo para cima, e imposição, de cima para baixo (Freire; Shor, 1997, p. 115).

A positividade do projeto educacional freiriano parte da visão de história como possibilidade. Essa visão subjaz a conceitos freirianos como inacabamento, interação dialógica, conscientização, humanização, emancipação. A crença na transcendente natureza humana, que dia a dia busca humanizar-se mais e mais, explicita o quanto a utopia e a esperança embasam o projeto educacional freiriano, nele incluído o chamado “Método” de alfabetização de adultos. Os excertos a seguir ilustram com maestria a visão freiriana de história como possibilidade.

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Se há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (Freire, 1997, p. 81). [...] Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato, não para me adaptar, mas para mudar (*ibid.*, p. 85-6).

Em concordância com Zitkoski (2000) – para quem a positividade freiriana evidencia a concepção de história dialética e libertadora, mediante o resgate do sonho, da esperança e da utopia – destaca-se a relevância da constelação teórica freiriana à construção de projetos educacionais voltados à emancipação humana, tal como o relatado por Souza (2006).

Uma leitura freiriana do projeto “Nas trilhas da história: conhecendo o bairro onde moro”

De acordo com Souza (2006), o projeto didático desenvolvido junto a seus alunos das séries iniciais de uma escola pública municipal de São Paulo visou à construção de conceitos relacionados aos campos da História e da Geografia, em uma aprendizagem significativa e contextualizada. Tendo como eixo norteador a saída a campo, o projeto didático ergueu-se em meio à relação dialética entre leitura da palavra e leitura de mundo, como querem Freire & Macedo (1990), Lajolo (1997) e Zilbermann (1983), dentre outros.

Como objeto em investigação das crianças, na saída a campo, o bairro de Perus: região em que se insere a escola em que estudam. As crianças prepararam-se para visitar a estação de trem de Perus e a praça da estação. A preparação para tal atividade compreendeu desde a releitura da obra “*La gare*”, de Tarsila do Amaral (1925), até a discussão sobre o processo de

observação do percurso a ser feito na saída a campo. Após a visita, Souza sugeriu aos alunos a realização de entrevistas junto a moradores do bairro, ao que as crianças indicaram “o homem que cuida da estação”. Para tanto, elaboraram o roteiro de entrevista.

A síntese reflexiva da experiência realizou-se mediante produção e revisão de textos descritivos da experiência, culminando com o relato coletivo de observações, no qual as crianças apontaram tudo o que haviam aprendido com a saída a campo, sobre a história da estação de trem. Tais apontamentos foram acompanhados de ilustrações e legenda. Como eixo norteador desta reflexão analítica, a seguinte questão: será que Perus sempre foi como vemos hoje?

O recurso de observação de fotografias mobilizou as crianças a levantar “[...] hipóteses sobre a extinção dos índios, sobre desmatamento, sobre a cultura, entre outras” (*ibid.*, p. 64). Este excerto evidencia a relevância do projeto didático relatado por Souza, para a apropriação do conceito geográfico de que o espaço se transforma com a cultura e com a produção socioeconômica do homem. Do mesmo modo, possibilitou-lhes compreender a história como fenômeno social em movimento, como campo de possibilidades. Em outras palavras, a saída a campo e a consequente reflexão das permanências e mudanças no bairro de Perus mobilizaram as crianças a perceber que a história é realizada por sujeitos sócio-históricos, cada qual a seu tempo, e que este é o tempo delas. Com isso, o projeto didático situou as crianças no palco da sua história. Dito de outro modo, ao compreender o mundo como realidade em transformação, as crianças podem se relacionar com este campo do conhecimento como sujeitos sociais realizadores da própria história e da história social que as constitui.

Outro ponto que a autora chama atenção é a relevância de se trabalhar com o desenvolvimento das crianças como leitoras críticas de textos e contextos, mediante a mobilização de saberes como “[...] a revisão, a argumentação, o levantamento de hipóteses [...]” (*ibid.*, p. 65). Este entendimento coaduna-se com as ideias de Rojo (2004), entre outros estudiosos, para quem as habilidades de leitura devem ir muito além da mera decodificação. Nesse sentido, a localização das ideias do texto configura-se como um dos saberes iniciais do leitor crítico de textos e de mundo. Inicial, porque anterior a outros saberes inerentes à constituição do leitor competente, como: ativação de conhecimentos prévios, checagem de

hipóteses, comparação de informações, generalização, produção de inferências, culminando com a interpretação do texto, mediante percepção de relações intertextuais e interdiscursivas, apreciação e réplica de algumas das ideias contidas no texto.

O projeto didático em análise vivencia o conceito de interação dialógica, ao partir da materialidade histórica das crianças, tendo em vista que a constituição humana se ergue em meio às circunstâncias sócio-históricas. Em outros termos, a intervenção pedagógica ocorreu a partir do mundo vivido das crianças.

A interação dialógica permeou todas as etapas do projeto, contemplando, ao longo do seu desenvolvimento, a investigação temática, a tematização articulada à concretude histórica das crianças e a problematização do conhecimento em questão.

Nesse movimento, o projeto didático em análise ilustra uma atitude praxiológica favorecedora da processual tomada de consciência, mediante constantes reflexões sobre a materialidade histórica constituinte da construção da identidade pessoal e social das crianças. Por essa razão, o projeto didático relatado por Souza (*ibid.*) é emblemático de uma prática docente embasada no entendimento freiriano de que a educação, a depender do enfoque que se dê, pode vir a se consubstanciar como instância social emancipadora.

Conclusões provisórias, porque históricas

Souza conclui (*ibid.*, p. 68):

Este trabalho possibilitou o desenvolvimento de estratégias para favorecer a aprendizagem de leitura, escrita e oralidade, proporcionando o contato com diversos gêneros textuais e seus portadores, além de abordar e sistematizar conceitos relevantes ao ensino de história e geografia, como temporalidade, transformação do espaço, localização, bem como procedimentos e atitudes de igual relevância na formação de cidadãos capazes de atuar conscientemente na sociedade.

Ao fazê-lo, salienta a importância de uma aprendizagem significativa. Por quê? Porque erguida em meio à materialidade histórica das crianças.

Porque entendida como prática social e, como tal, vivificada pela práxis. Porque, sob enfoque freiriano, o aludido projeto didático, ao proceder à investigação temática, parte da curiosidade ingênua das crianças, em direção à curiosidade epistemológica, tematizando e problematizando conceitos afeitos aos campos da História e da Geografia, bem como ao desenvolvimento da competência leitora.

Em recusa à consciência coisificada, a hominização ergue-se em meio à indignação e à esperança. A busca de uma nova ética e uma nova estética para a educação básica brasileira materializa-se no projeto didático em análise.

Práticas como a relatada por Souza (*ibid.*) vão ao encontro de uma concepção de educação que busca alternativas à proposta neopragmática da reforma educacional brasileira dos anos de 1990, a qual, sob a égide do desenvolvimento de competências e habilidades, retoma, com nova roupagem, conceitos tecnicistas como eficiência e eficácia (Candau, 1999).

Projetos didáticos como o relatado por Souza vão à contramão do pragmatismo inerente à atual reforma educacional brasileira, por perceber a educação como prática social, como instância dialógica fundamental ao projeto societário voltado à emancipação.

Projetos didáticos como o descrito por Souza (*ibid.*) são emblemáticos da pujança e da exequibilidade da proposta educacional freiriana, em geral, e do conceito freiriano de interação dialógica, em particular, no seio das circunstâncias históricas da educação básica brasileira.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8ª ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

CANDAU, Vera. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículo: políticas e práticas*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 29-58.

FREIRE, Ana Maria. Paulo *Freire*: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006. FREIRE, Paulo. (1969). *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. (1968). *Pedagogia do oprimido*. 33ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- PESCE, Lucila. *As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação*. 2007. 210 p. Tese, pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto especialmente escrito para o encontro dos Assistentes Técnico-pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: A competência leitora na Educação Básica, 2004.
- SOUZA, Sirlene. Nas trilhas da história: conhecendo o bairro onde moro. In: CARVALHO, Mercedes (org.). *Ensino Fundamental: práticas docentes nas séries iniciais*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 53-70.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 3ª ed. São Paulo: Global, 1983.
- ZITKOSKI, Jaime. *Horizontes da (re)fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen: Editora URI, 2000.

2.

Paulo Freire: contribuições para insurgências e resistências

Introdução¹

No presente capítulo, trazemos uma pesquisa de formação (Jossô, 2004) oriunda das vivências de ambas as autoras, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), em distintas funções, nas escolas municipais, ao longo da gestão de Paulo Freire à frente da aludida secretaria de educação. A gestão freiriana iniciou-se em 1989 com Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella deu continuidade a ela até 1992. Cumpre lembrar que a gestão de Paulo Freire aconteceu no período de redemocratização do nosso país, que em 1984 venceu o golpe de 1964 e promulgou a Constituição de 1988. Relatamos nossas vivências como professoras de ensino fundamental I (segunda autora – Adriana R. Bruno) e II (primeira autora – Lucila Pesce). Em ambos os casos, nossa experiência como profissionais integrantes do quadro do magistério da SME-SP foi absolutamente marcante e se reverbera no exercício da nossa trajetória profissional, no campo da pesquisa em educação e da docência no ensino superior, em universidades públicas federais. Cada um dos relatos explicita tanto as experiências pessoais e profissionais de cada uma das autoras, quanto aspectos importantes e inovadores de uma gestão democrática e formativa. Optamos, portanto, por trazer dois relatos de um mesmo período, em que as políticas públicas e o projeto de gestão da SME-SP convergem. Algumas narrativas se aproximam e outras se distinguem, em respeito à singularidade das nossas vivências. Vamos a elas.

¹ Este capítulo do livro é o único da obra escrito em coautoria. Texto originalmente publicado como: PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha. Paulo Freire: contribuições para insurgências e resistências. *Revista de Educação Pública*, v. 31, p. 1-19, 2022.

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972022000100123.

Como tudo começou: vivências freirianas

Nosso contato inicial com a prática freiriana se deu nos anos de ingresso, respectivamente, em 1990, como professora de Português (primeira autora – Lucila Pesce) e em 1992, como professora de Ensino Fundamental I (segunda autora – Adriana R. Bruno) da SME-SP. Ambas ingressamos nesta rede de educação à época da então prefeita Luiza Erundina, tendo Paulo Freire à frente da pasta da Educação. Foram muitas as contribuições de Paulo Freire para o fortalecimento de uma rede de educação de qualidade social (CONAE, 2022). Dentre elas, chamamos atenção para algumas que, imbricadas, assumiram um papel nuclear na política educacional freiriana, no município de São Paulo, entre 1989 e 1992.

A primeira contribuição articula-se ao fortalecimento da gestão democrática (Santos, Sales, 2012). Em respeito à gestão escolar, a política educacional primou pela reativação dos conselhos escolares, de modo a garantir participação efetiva dos estudantes e suas famílias e mobilizou os/as professores/as a participar da gestão e, por conseguinte, a construir a autonomia na escola (Santos, Sales, 2012). No tocante à gestão de sistema de ensino, essa gestão democrática e participativa consubstanciava-se como elemento inerente à organização dos órgãos centrais (Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa - CONAE, em substituição à Diretoria de Orientação Técnica - DOT) e regionais (Núcleos de Ação Educativa - NAE, em substituição às Diretorias de Ensino). Bakhtin (2003) há muito nos ensina que a linguagem é eivada de questões ideológicas. Não à toa, a gestão freiriana optou por alterar a nomenclatura desses órgãos.

A segunda contribuição da proposta educacional freiriana para a educação de qualidade social (CONAE, 2022) vinculava-se à superação da precarização do trabalho docente (Sampaio, Marin, 2004). Até então, era histórica a assimetria entre as escolas centrais e as periféricas. As primeiras tendiam a contar com um corpo docente estável, muitos deles lotados nas escolas há anos e, por essa razão, com fortes vínculos com a comunidade escolar. As escolas periféricas tendiam a contar com um corpo docente mais volátil, formado em grande parte por professores admitidos em caráter temporário, que a cada ano tinham que assumir aulas em escolas distintas e, em um mesmo ano letivo, percorriam duas ou três escolas para integrar sua jornada de trabalho. A condição precarizada (Sampaio, Marin, 2004) de

trabalho dos professores temporários não lhes oferecia a oportunidade de criar fortes vínculos com a comunidade escolar. Com vistas a tal superação, a SME-SP implantou remunerações diferenciadas, de acordo com a localização da escola e com a jornada de trabalho adotada pelo/a professor/a, para reverter a assimetria entre as escolas centrais e periféricas e entre os turnos de trabalho docente (diurno e noturno).

A terceira contribuição diz respeito à implantação de uma política de formação continuada de professores/as em serviço (Nóvoa, 1995), em atenção aos desafios que se lhes apresentam no cotidiano de cada escola. Nessa perspectiva, os/as professores/as passaram a receber por uma jornada de trabalho, que integra aulas e horas atividade de trabalho coletivo na escola, proporcionais ao número de aulas ministradas. Como secretário da educação, Freire e seu grupo deram início a uma reforma curricular, que pretendia consolidar a SME-SP como uma rede voltada ao enfrentamento da "educação bancária" (Freire, 1981) e à implementação de ações educacionais engajadas com o empoderamento e a emancipação dos sujeitos sociais em formação, em uma perspectiva autoral e solidária. Segundo Franco, logo no início de sua gestão,

Paulo Freire passou a discutir, com sua equipe de trabalho e com as universidades, a proposta da política de educação que pretendia implementar na cidade. Para tanto, percorreu escolas em todo o município, falou com vários funcionários, professores, gestores, agentes escolares, supervisores escolares, assim como com estudantes e familiares. (Franco, 2014, p. 107).

O patrono da educação brasileira resolveu, então, investir na viabilização de uma escola pública que fosse popular e democrática. E assim o fez, e mostrou que é possível ser um secretário que não se tranca em gabinete, mas que habita as escolas. Por meio de cartas de intenções, muito diálogo e "mão na massa", ele e sua equipe materializaram as mudanças, em textos e em atos:

A escola, como um espaço de ensino-aprendizagem, será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. (Freire, 1991, p. 16).

A reforma curricular ergueu-se em meio à seguinte tríade: Currículo, Avaliação e Interdisciplinaridade, pretendendo superar a histórica ruptura entre ensino fundamental I e II, que data da época em que as crianças oriundas do antigo primário se submetiam a um processo seletivo, no antigo exame de admissão ao ginásio. Com a LDBEN 5692/1971, essa cisão seria supostamente arrefecida, com o fim do primário e ginásio e com o início do ensino fundamental I e II, mas na prática muito pouco foi alterado.

A literatura do campo há muito aponta que diversas crianças apresentam dificuldade em continuar na escola, em função da mudança drástica do *modus operandi* entre o Ensino Fundamental I e II. No ensino fundamental I, há uma figura central no âmbito da docência (a regente da turma), que trabalha diversos conteúdos curriculares (é polivalente) e naturalmente já vai fazendo uma ponte entre suas aulas que exploram os diversos conceitos, além de ampliar os tempos de aprendizagem, de modo a proporcionar às crianças a vivência do tempo pessoal e subjetivo. No ensino fundamental II, a criança precisa lidar com muitos docentes, cada qual com sua liberdade de cátedra e premido/a pelo rigor do tempo cronológico de 45 ou 50 minutos por aula, ficando a cargo do/a estudante estabelecer as relações entre os diversos campos do conhecimento.

Atenta a tal problemática há muito apontada pelos estudos do campo (Sá Barreto, Mitulís, 2001), a gestão freiriana propôs a retomada do ensino fundamental em ciclos. Desta vez, três ciclos, a saber: ciclo I (do primeiro ao terceiro ano), ciclo II (do quarto ao sexto ano), ciclo III (sétimo e oitavo ano). Para tal, os docentes realizavam cursos de formação continuada na escola, na Jornada de Trabalho Integral (JTI), tendo, assim, a possibilidade de conversar com seus pares sobre a almejada integração. Pela primeira vez, docentes do ensino fundamental I e II trabalhavam conjuntamente, ao longo de todo o ano letivo, tanto na escola quanto regionalmente (nos NAE - Núcleo de Ação Educativa). Para os ciclos funcionarem a contento, a avaliação proposta era a formativa (Luckesi, 1984). Assim sendo, a criança ia de um ano para outro munida de um prontuário individual, no qual o docente relatava por escrito e em detalhes ao seu companheiro de trabalho do ano vindouro os avanços e as dificuldades da criança. A maioria das mudanças desenvolvidas nesta gestão se fundamenta nos princípios e pressupostos da educação freiriana, como ficará claro ao longo do texto. A ousadia da gestão, somada ao compromisso com uma educação pública democrática e de qualidade

socialmente referenciada (CONAE, 2022) fez com que Freire e sua secretaria criassem três jornadas de trabalho: Jornada Básica (JB), em que os docentes dedicavam 18 horas de trabalho semanal; Jornada de Tempo Parcial (JTP), posteriormente alterada para JEA (Jornada Especial Ampliada), abrangendo 20 e depois 25 horas semanais; Jornada de Tempo Integral (JTI), posteriormente assumida como JEI (Jornada Especial Integral), correspondendo a 30 horas semanais, “das quais 2/3 com atividades docentes e 1/3 com atividades extraclasse”, segundo artigo 54 da Lei 11.229/92 (SÃO PAULO, 1992). Tais jornadas alteravam os proventos dos professores, de acordo com o número de horas aula da jornada de sua opção. Cada docente poderia optar pela jornada de trabalho que mais lhe interessasse. Como a JTI/JEI tinha uma remuneração consideravelmente elevada e permitia o acúmulo com outras escolas (públicas ou privadas), boa parte dos docentes optou por esta jornada de trabalho e passou a participar dos processos (trans)formativos propostos pela gestão de Paulo Freire. Vale lembrar que a SME estava, antes de Freire e da Prefeita Luiza Erundina (PT), sob a austera gestão do então prefeito Jânio Quadros, cujas perspectivas voltadas à educação seguiam linhas muito diferentes desta.

Tais propostas fomentaram intenso investimento nos processos de formação continuada docente, por meio do que foi denominado como Grupos de Formação. Essa prática tinha suas bases no que Freire (1991) chamou de 'círculos de cultura', que compreendem os ambientes formativos como espaços de subjetivação. Os participantes destas ambiências são construtores da cultura e, portanto, por sua atuação e implicância, podem transformá-la. Esta concepção também integra as críticas freirianas às aulas conservadoras que ele chamava de educação bancária (1981), cuja ênfase se dá em especial na forma e no conteúdo.

Os Grupos de Formação ocorriam semanalmente em cada uma das escolas municipais e eram assumidos pelos coordenadores pedagógicos. O processo era integrado: SME, universidades e escolas. De forma sintética, o processo formativo se dava do seguinte modo: as equipes da secretaria municipal de educação, em parceria com as Universidades (USP, PUC-SP e UNICAMP), formavam os coordenadores pedagógicos das escolas, por meio de encontros semanais ou quinzenais com as equipes de SME que, por sua vez, também se formavam com as universidades em tela. Nas escolas, os coordenadores pedagógicos desenvolviam a formação continuada em

contexto com seus grupos de professores/as. Os/as professores da JTI/JEI eram convocados a participar, conjuntamente (ensino fundamental I e II), uma vez por semana, desse processo formativo, pois tal processo era parte integrante desta jornada de trabalho. Os demais, em regime de JTP/JEA e JB, eram convidados a participar. Além da formação na escola, os professores do ciclo II (docentes do último ano do ensino fundamental I e dos dois primeiros anos do fundamental II) também tinham cursos de formação em âmbito regional, com apoio da equipe pedagógica do NAE de sua lotação. Como professoras da rede, tivemos o privilégio de participar deste tipo de formação continuada, em contexto (Pinto, 2016), sendo que uma de nós - considerando a atuação como professora e como coordenadora pedagógica - experienciou ambas as instâncias complementares de formação. O diálogo com os pares da escola possibilitava uma formação em contexto (Pinto, 2016), atenta às singularidades dos estudantes e da comunidade escolar atendida pela escola. De acordo com Pinto, a formação em contexto é:

[...] promovida na e pela própria escola. Trata-se de ações específicas, tomadas a partir das necessidades e das demandas identificadas no cotidiano de cada escola. Esta modalidade de formação docente exige uma estabilidade da equipe diretiva e do corpo docente para ocorrer efetivamente um enraizamento dos processos formativos no âmbito do PPP das escolas. (Pinto, 2016, p. 30-31)

Este processo formativo era assumido pelas coordenações pedagógicas de cada escola que, por sua vez, eram formadas no NAE e, portanto, permitiam um excedente de visão (Bakhtin, 2003), no diálogo com companheiros que atuavam em outras escolas e que, portanto, traziam reflexões emanadas de outras circunstâncias. Para que tudo isso fosse possível, foi proposto às escolas elaborar seus projetos políticos pedagógicos (PPP) a partir do conceito de interdisciplinaridade (Fazenda, 2011), para os estudantes poderem atribuir sentido e significado aos conteúdos de ensino, percebendo as relações entre as diversas áreas do conhecimento, por meio da vivência de projetos pedagógicos interdisciplinares. Nesse contexto, uma das instâncias que colaboravam para a sistematização dos projetos interdisciplinares de algumas poucas escolas era a utilização do, então, laboratório de informática educativa, que se erguia em meio à perspectiva teórica construcionista do matemático e pesquisador do MIT (USA) Seymour

Papert, tendo na figura do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE, hoje POED – Professor Orientador de Educação Digital) o professor mobilizador dos projetos que faziam uso deste laboratório. Tais escolas não representavam a rede na totalidade, pois, àquela época, havia poucas delas com laboratório de informática educativa, já que o projeto se encontrava na fase piloto. Todavia, a proposta de integração das tecnologias digitais à prática docente sob o viés construcionista de Seymour Papert (com quem Freire estabeleceu profícuo diálogo, sobretudo à época desse projeto piloto) marcou profundamente nossa percepção da potência desses artefatos culturais para processos educacionais freirianos, em insurgência à utilização desses mesmos artefatos culturais em conformidade com a educação bancária (Freire, 1981).

Importante reiterar que Freire e seus colaboradores também pretenderam superar a dicotomia entre as escolas centrais e as periféricas, em que as primeiras eram normalmente compostas por equipe gestora e corpo docente titulares, lotadas há muito na escola e, por essa razão, com fortes vínculos com a comunidade escolar. A seu turno, as periféricas costumavam contar com equipe gestora e corpo docente substitutos e/ou admitidos em caráter temporário, promovendo, então, alta rotatividade e dificultando a continuidade de projetos pedagógicos e de propostas de docência e de formação. Dito de outro modo: os admitidos neste contrato de precarização do trabalho docente (Sampaio, Marin, 2004) tinham que percorrer várias escolas para cumprir sua jornada de trabalho e, a cada ano, tinham que assumir aulas em escolas diferentes. Esta volatilidade os impedia de participar dos cursos de formação continuada nas escolas e fragilizava o estabelecimento de vínculo com a comunidade escolar. Diante desse cenário e com o propósito de reverter essa assimetria, a gestão de Freire propôs que os professores das escolas semiperiféricas recebessem um abono salarial de 30% e os das escolas periféricas, de 50%, a partir do seu salário. Esta política fez com que as escolas periféricas recebessem mais docentes com estabilidade e aumentassem os vínculos com a comunidade, dada a permanência na escola. O abono de 30% ou 50% somado à jornada JTI/JEI oferecia aos docentes que atuavam nas escolas periféricas da cidade remuneração muito acima do mercado, além de excelentes condições de trabalho. Tais mudanças, bastante radicais e transgressoras para a época e, diríamos, para a atual conjuntura, transformaram o contexto das escolas

paulistanas, trazendo desdobramentos positivos (ABE, Chieffi, 2021) na qualidade da educação e da formação dos/as docentes e das equipes gestoras da SME-SP.

Nossas trajetórias no magistério da SME-SP, à época da gestão de Paulo Freire, foram primordiais para acolhermos as premissas freirianas como basilares em nossa prática profissional, como pesquisadoras no campo da educação e professoras em universidades públicas federais, bem como nos estudos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa sob nossa liderança.

Vivência freiriana de uma professora do ensino fundamental I – SME-SP

Difícil precisar o momento que demarca o processo de transformação docente, em que momento se inicia. Mas, se tiver que escolher um período cujas ocorrências foram decisivas na constituição da docência, a segunda autora do presente artigo, Adriana R. Bruno, elege a vivência em que teve o privilégio de integrar, os Grupos de Formação, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental I da SME-SP. Eram os primeiros anos da década de 1990 e a segunda autora deste artigo, com vinte e cinco anos, acabara de ingressar, via concurso público efetivo, como professora de uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF), na periferia da cidade de São Paulo. Estava muito feliz e cheia de sonhos. A escola, situada no bairro do Grajaú, periferia da Zona Sul de São Paulo, localizava-se numa travessa após a décima quarta lombada da rua principal (foi assim que a secretária me explicou ao telefone). Possuía uma equipe gestora muito comprometida com a comunidade. Mal sabia ela que aquele seria um dos melhores e mais importantes anos do resto da sua vida, como docente. Todos/as nós, professores/as da "rede", sabíamos que a SME-SP tinha Paulo Freire, o famoso educador, à frente da secretaria de educação e que muita mudança havia ocorrido nesta gestão. Mesmo com a saída de Freire em maio de 1991, com a cadeira de secretário assumida pelo professor Mário Sérgio Cortella, a maioria da equipe permaneceu e o projeto teve continuidade. Dentre os quatro eixos, implantados durante aquela gestão, que tinha Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT) como prefeita, destacamos um que está diretamente ligado ao presente relato: eixo 3. Qualidade da Educação – construir coletivamente um currículo interdisciplinar e investir na formação permanente

do pessoal docente (Franco, 2014). Apesar de a segunda autora do texto, Adriana R. Bruno, já atuar como professora desde os dezoito anos, passando pela educação infantil e pelo ensino fundamental, aquela era sua primeira experiência como docente na educação pública - espaço que a acolheu ao longo da maior parte da sua vida escolar - e estava diante de um dos mais potentes projetos de formação docente que experienciaria.

A gestão de Paulo Freire havia transformado as docências por meio de um projeto ousado e excepcionalmente insurgente, pois ele e sua secretaria cocriaram mudanças que incidiram positivamente sobre a melhoria da qualidade da educação na totalidade e, fortemente, na carreira docente, ponto de reflexão do presente relato. Ao ingressar no serviço público, neste contexto e cenário, a segunda autora teve diversos pontos de impacto.

Primeiro: como professora de uma escola localizada muito distante do centro da cidade, teve um acréscimo de 50% em seus provimentos - como explicitado anteriormente na apresentação das políticas desta gestão - pois havia incentivo e valorização do/a docente para atuar na periferia da cidade, em locais de difícil acesso e, portanto, até então pouco escolhidos pela maioria dos/as professores/as. Com isso, o salário destes profissionais, que já estava significativamente valorizado pela gestão de Paulo Freire, ganhava, merecidamente, mais esse reconhecimento. Segundo: a jornada de trabalho docente também teve impacto significativo no seu processo de formação, uma vez que optou pela JTI (Jornada de Tempo Integral), também conhecida por JEI (Jornada Especial Integral). Lembramos que nesta jornada garantia-se a formação permanente, por meio de projetos e formação continuada obrigatória nos Grupos de Formação. Terceiro: formação continuada para equipes de gestão das escolas e para professores. De acordo com Franco,

A formação permanente era realizada nos "grupos de formação", organizados pelas equipes dos NAES, formadas pelas equipes da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e da Universidade, com os professores, quando ocorria a reflexão sobre a prática, em palestras, cursos, congressos e atividades culturais (Franco, 2014, p. 114).

Como já dito, todo esse processo se constituiu nas escolas, por meio das JTI/JEI, no que ficou conhecido por Grupo de Formação. Estes grupos ocorriam em encontros semanais, de aproximadamente duas horas-aula de duração, nos quais a coordenação pedagógica assumia, com os docentes, os

processos de formação continuada de professores. Hoje compreendemos tais ambiências formativas como embriões das escolas formadoras. Segundo Freire (1979, p. 15), a "[...] conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens."

É muito importante pontuar a coerência entre o desenho e a prática desenvolvidos por esta secretaria com os preceitos freirianos. Mais uma vez, nosso patrono da educação brasileira e então secretário da educação da maior cidade brasileira mostrou ser possível mudar o contexto, que somos produtores de cultura e que a utopia, que para ele é realizável, assume-se como o que ele chamou de inédito viável (2015a). Esta ideia aparece pela primeira vez na obra *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2015a) e tem sido recuperada por sua segunda esposa, a Profa. Ana Maria Freire (2015, p. 278). O inédito-viável implica a coragem de, diante do que parece impossível, antever a possibilidade de criação do novo. Considerando o cenário da época (1989-1992), em que a superação de situações-limites provoca atos-limites, o feito desta gestão foi a prática do inédito viável e tivemos o privilégio de vivenciar/experienciar esse processo.

[...] o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se ensina e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico. (Freire, 2015, p. 30).

Essa dodiscência, que integra professores/as, estudantes, conhecimento/pesquisa como impossíveis de fragmentação/cisão, traz para os dias de hoje o que temos questionado e tensionado sobre o desequilíbrio dos protagonismos / protagonistas, que ora estão com o/a docente, ora com

o/a discente. Esse processo foi denominado de mediação partilhada por Bruno:

A mediação partilhada traz a possibilidade de materialização da parceria entre professor e estudantes. Sem perder de vista a especificidade do papel que cada um desses atores exerce no processo de aprendizagem, esse tipo de mediação abre espaço para que a produção do conhecimento seja coconstruída; para que o processo de mediação possa ser assumido por um parceiro (estudante) que tenha condições para fazê-lo em uma situação específica. (Bruno, 2021, p. 127)

Este conceito se coaduna com o de inédito viável e com a experiência por meio da qual formamo-nos nesse período. No Grupo de Formação, a segunda autora do artigo, Adriana R. Bruno, viveu experiências e aprendizagens com uma coordenadora a quem afirma dever boa parte do que hoje sabe/é: Izabel Brioche. Uma mulher/educadora maravilhosa, que a despertou para a prática da amorosidade freiriana na formação docente em serviço. Brioche ensinou que formar professores é formar os seres humanos e, se ajudamos a formar um ser humano melhor, ele/ela se tornará um pai, uma mãe, um filho, uma filha, um namorado/a, um amigo, uma amiga, um professor, uma professora, uma pessoa melhor. Para Brioche, este processo não pode se limitar a estudos de textos didático-pedagógicos. Os grupos de formação eram semanalmente aguardados, quase como um processo terapêutico. Em 2021, a segunda autora, Adriana R. Bruno, entrevistou Izabel Brioche, no formato online, e alguns excertos serão partilhados aqui. Para Brioche, a formação de coordenadores de que ela participava era realizada semanal ou quinzenalmente nos NAE, em grupos. O grupo ao qual ela se vinculava era coordenado por uma educadora chamada Malu - que pertencia ao Departamento de Formação da Secretaria de Educação. De acordo com Brioche, "Uma coordenadora chamada Malu que tinha essa questão de formar o ser humano para além do professor. Era ela quem trabalhava esse lado formativo, dessa forma. Brioche explica que, apesar de todos/as os/as formadores/as receberem orientação/formação das universidades, cada um/a tinha seu estilo, valorizava mais um determinado aspecto formativo.

Um dos formatos utilizados nas formações foi o "grupo de formação", que bebia um pouco dos círculos de cultura. Os professores falavam das suas práticas e, a partir desse olhar, elegiam-se temas para estudar, que depois

voltávamos para a prática. Tinha todo um ritual, com lanche, que criava um momento de acolhimento para estabelecer vínculos e dar coragem para os educadores externarem os seus dilemas pedagógicos. A metodologia foi muito reconhecida pela rede. (Chieffi, 2021, s/p)

Além disso, cada coordenador também tinha o seu jeito de trabalhar com os Grupos de Formação nas escolas, considerando também contextos tão diversos. Todo esse processo imprimia uma singularidade aos grupos e às formações. Grupos de Formação com Brioche lidavam, de modo especial, com aspectos afetivo-emocionais, junto aos cognitivos. Ela, que tinha formação também em psicanálise e naturopatia holística, desenvolveu um trabalho muito integrado: corpo, mente, afetos e cognição. A cada encontro, os docentes eram surpreendidos/as por convites para dançar, cantar, criar/declamar poesias, para rodas de conversas sobre temas pedagógicos e pessoais. Liam textos didático-pedagógicos, mas em todos os encontros eram desafiadas/os a trabalhar seus afetos, as relações com pares, consigo, com os estudantes. Como Brioche disse na entrevista: "[...] a gente ia mais alegre pras formações [...] e é diferente quando a coordenadora sabe o que se passa com seus professores".

O trabalho era tão importante e prazeroso, que as mudanças em cada um/a era perceptível para o grupo que vivenciava experiências transformadoras. Todos/as eram vistas/os em suas subjetividades, não somente professores/as. Afora tais aspectos formativos, a coordenadora também cita que a valorização salarial nesta gestão fez toda a diferença: "[...] nunca tínhamos sido tão valorizados e isso incluía também os agentes escolares, secretários escolares, ou seja, toda equipe, todos/as os/as profissionais da educação". Sem dúvida, uma gestão como essa, que valoriza de fato a educação em sua complexidade e junto a todos os profissionais, coloca em prática o que é educação democrática, de qualidade e formativa. Após a aposentadoria de Izabel Brioche, muitos dos docentes deram continuidade ao grupo de formação na residência da coordenadora, uma vez por semana e, assim, complementavam a formação que ocorria na escola. Segundo seu relato, até hoje este grupo existe com o nome de MECONSIN (Melhora Constante e Incessante). Ao término da gestão de Freire, as propostas foram cessando, a desvalorização dos profissionais da educação foi sendo retomada, mas muitos de nós, docentes, continuamos em luta com a força da formação que tivemos e que Freire nos mostrou ser possível na

prática: formação continuada em contexto (Pinto, 2016) ou apenas: grupos de formação.

Tais ensinamentos/experiências foram marcantes e ficaram evidentes nas muitas vivências e práticas, como docente e pesquisadora. A partir de 1995, a segunda autora deste artigo, Adriana R. Bruno, passou a atuar como formadora de professores para o uso pedagógico dos computadores na SME e, a partir dessas experiências desenvolveu, no mestrado, a pesquisa que gerou o conceito de Linguagem emocional (Bruno, 2021): entrelaçamento entre emoção e razão como um meio, um processo intencional de trabalhar com as emoções, integradas às linguagens (conversação), para a promoção de encontros e de aprendizagens. A segunda autora, Adriana R. Bruno, narra uma dessas vivências, em que colocou a mão em cima da mão de um colega professor para que ele se sentisse seguro ao mexer no mouse (sim, tínhamos e usávamos mouse naquela época). Tal ato abriu um campo operacional que permitiu à formadora afetar esse colega. Quando foi trabalhar e pesquisar a educação a distância, em 2000, estas experiências de afeto, com as memórias das cartas e bilhetes de sua infância e juventude, resignificaram a compreensão do que hoje se entende por cultura digital (Bruno, Couto, 2019): construção de múltiplas possibilidades de relação com o outro, com o conhecimento, com o mundo, com a mediação de artefatos e dispositivos digitais e em rede. Tais ideias, presentes também em Freire, são atemporais, nos atravessam e nos constituem quando as integramos à nossa vida, à nossa existência e à nossa docência.

Freire já nos alertava para isso: "Tenho a impressão de que o melhor que posso dizer, no começo da minha reflexão em torno desse problema, é: uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado de seu tempo". (Freire, 1984, p. 14). E é desse modo que nos constituímos como docentes e pesquisadoras, hoje atuando na universidade pública. Reafirmamos a importância de que as políticas públicas se voltem à valorização da educação e dos educadores. Só assim conseguiremos mudar nosso país e as experiências que trazemos neste texto mostram caminhos e possibilidades.

Vivência freiriana, como professora de Português no ensino fundamental II – SME-SP

Em fevereiro de 1990, a primeira autora deste artigo (Lucila Pesce) foi chamada a assumir o cargo de professora titular de Português no ensino fundamental II, em uma escola da SME-SP sediada em uma região periférica da zona oeste da cidade. O primeiro impacto da visão educacional freiriana já se deu logo no início, pois, ao assumir o cargo em uma escola da região periférica da cidade de São Paulo, soube que sua remuneração teria um acréscimo de 50%, conforme anunciado no início do artigo, em alusão às políticas da gestão de Paulo Freire, à frente da pasta da rede pública de educação no município de São Paulo.

A política educacional implantada na gestão de Paulo Freire previa que, para além dos programas e cursos de formação em serviço realizados nos órgãos centrais ou regionais, os professores tivessem a garantia de seu processo formativo sob a tutela dos/as coordenadores/as pedagógicos/as da(s) escola(s) onde atuavam, considerando a importância da formação em contexto (Pinto, 2016), já que professores e coordenadores estão imersos no cotidiano de uma dada escola. Portanto, os aspectos conceituais trabalhados na formação docente seriam tematizados, com vistas à problematização dos desafios que se lhes apresentavam, no cotidiano da escola onde trabalhavam. Como podemos observar, os princípios da interação dialógica (Freire, 2013) - investigação temática (levantamento das questões mais candentes da escola), tematização do conhecimento articulada à realidade vivida, problematização do conhecimento - foram fundantes na proposta de formação docente erguida em meio à práxis. A proposta de reorganização curricular foi pensada com base na gestão democrática, em que todos os atores da comunidade escolar são chamados a elaborar o projeto político pedagógico (PPP) da escola, com base nos desafios e nas potências da escola e seu entorno. Dentre outros elementos, o PPP erguia-se em meio a uma tríade conceitual.

A primeira vertente da tríade referia-se à implantação da avaliação formativa (Luckesi, 2005; Hoffmann, 2004), que considerava, entre outras coisas, um tempo ampliado para avaliar o estudante, para além de um ano letivo, com a proposta de ciclos já relatada. A aposta era trazer os professores dos diversos campos do conhecimento que atuassem junto a estudantes do quinto ano, em programas de formação conjunta com professores do quarto

ano, para mitigar este histórico hiato educacional. Esse processo formativo realizava-se em nível local, nas escolas, capitaneado pelos/as CP e regional, nos NAE. Foi muito marcante a formação realizada no NAE 4, junto a professores de inglês e português do ensino fundamental II e a professores que ministravam aulas na quarta série do ensino fundamental I. Tudo girava em torno dos processos de alfabetização e letramento e a primeira autora deste artigo – Lucila Pesce – aprendeu sobremaneira com seus/suas colegas de ambos os ciclos de aprendizagem. Como já dito, os processos formativos se desdobravam nas escolas, pois continuávamos a discussão com nossos/as colegas, tendo como centralidade as circunstâncias da escola onde trabalhávamos.

A segunda vertente da tríade que amparou a proposta de reorganização curricular freiriana foi o investimento na autonomia das escolas para construir seu projeto político-pedagógico (PPP), em atenção às circunstâncias da escola, suas dificuldades, seus desafios e as potências da comunidade que a entorna para propor formas de superação. A autonomia da escola era uma condição inédita e amparada na proposta de empoderamento (Freire, Shor, 1986) da comunidade escolar, para conduzir o processo educacional em uma perspectiva autoral. Nesse movimento empoderador freiriano, calcado na dimensão coletiva (e não individual), a equipe gestora recebia cursos de formação continuada sobre gestão democrática, para construir o PPP na escola, em bases democráticas e participativas, mediante escuta de todos os atores sociais que fazem parte da escola: professores, gestores, funcionários, estudantes e comunidade. O acento nas ações coletivas com vistas ao empoderamento de um dado grupo social - no caso, a comunidade escolar - é pedra basilar na proposta freiriana de empoderamento (Freire, Shor, 1986).

O conceito freireano de empoderamento ergue-se em meio à construção da autonomia dos grupos sociais. Freire percebia a potência do empoderamento, na sua dimensão coletiva, na medida em que, desse modo, poderia se constituir como frente de luta e, por conseguinte, como instância capital à promoção das transformações sociais, mediante ações organizadas de insurgências e resistências. É o que podemos perceber no excerto a seguir, retirado da entrevista de Paulo Freire a Ira Shor:

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social,

se você não consegue usar sua liberdade recente para auxiliar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade (Freire, Shor, 1986, p. 135).

A primeira autora – Lucila Pesce – recorda dos dossiês elaborados pelos/as estudantes (cada qual com cerca de quatro páginas). Estes dossiês eram ainda mais detalhados, quando se tratava dos estudantes que vinham da quarta série (atual 5o ano), para que a ruptura entre ensino fundamental I e II fosse atenuada, como já dito. Os dossiês discentes eram objeto de discussão entre os/as professores/as do ano em vigor e os/as professores/as que assumissem o estudante no ano seguinte. Essa discussão colegiada era possível graças à nova jornada de trabalho (como já mencionado), que previa não só a remuneração das aulas, mas também deste trabalho coletivo, tão fulcral na proposta educacional freiriana. Todos/as foram impactados/as por este processo de discussão e decisão colegiada sobre os rumos da escola, em meio aos desafios que se lhes apresentavam. Um legado que a primeira autora, Lucila Pesce, até hoje carrega consigo, como professora e pesquisadora no campo da educação, em uma universidade pública federal.

O campo da Educação de Jovens e Adultos - EJA, tão caro a Paulo Freire, também foi um dos sustentáculos da proposta educacional freiriana na SME-SP, entre 1989 e 1992. Além de abrir as escolas à noite para receber este alunado, como bem lembra Chieffi (2021), SME-SP criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), afeito à educação não formal ofertada pela sociedade civil, em igrejas, associações de bairro etc., como pontuado por Chieffi (2021). Desta época, a primeira autora do artigo, Lucila Pesce, guarda a experiência marcante, como assistente de direção de uma escola municipal, de apoiar e acompanhar as ações educacionais no campo da EJA desenvolvidas em uma igreja da zona sul de São Paulo. A vivência compartilhada junto a professores e estudantes da EJA atuantes no MOVA foi tão marcante que desde 2012, como professora de uma universidade pública federal no estado de São Paulo, ela assume a preceptoria dos residentes em EJA, nas escolas-campo vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da universidade, implantado a partir do convênio de cooperação técnica entre a universidade e a secretaria municipal de educação da cidade que abriga o campus universitário onde funciona o curso de

Pedagogia. Além de assumir a preceptorial dos residentes, na modalidade EJA, ela está no segundo mandato da coordenação da Residência Pedagógica em EJA e as premissas educacionais freirianas são basilares nos processos formativos dos residentes. Estes foram os anos dourados da SME-SP, pois a gestão de Paulo Freire de fato instaurou na pasta de educação paulistana o conceito de “inédito viável” - citado anteriormente -, como ensinam Freire (2015b) e Boff (2014):

A concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. Isso significa, enfatizamos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência somente ou de suas intenções, por boas que sejam [...] Mas, por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão (Freire, 2015b, p. 221-222).

Paulo Freire mostra a história e a existência humana como feixe de possibilidades e virtualidades que podem, pela prática histórica, ser levadas à concretização. Daqui nasce a esperança histórica, aquilo que ele chama de ‘inédito viável’, vale dizer, aquilo que ainda não foi ensaiado e é inédito, mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos históricos, vir a ser ridendo realidade (Boff, 2014, p. 113).

Passadas três décadas, as premissas educacionais freirianas a têm acompanhado, nas pesquisas por ela desenvolvidas e no quadro teórico de referência do grupo de pesquisa sob sua liderança, que integra docentes e estudantes de graduação (iniciação científica) e de pós-graduação em educação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) sob sua orientação. No tocante à extensão, ela concebeu e ofertou, em colaboração com doutorandos sob sua orientação, o curso de extensão universitária “Paulo Freire, interação dialógica e empoderamento”. O curso foi ofertado em abril e maio de 2021 e está vinculado ao Projeto Forma, da UAB da universidade pública federal onde atua. As premissas educacionais freirianas também se fazem presentes na docência por ela desenvolvida na graduação - licenciatura em Pedagogia - sobretudo nas discussões realizadas na disciplina eletiva “Paulo Freire, inclusão digital e empoderamento: questões para a educação

básica". Como podemos observar, Paulo Freire é figura basilar em sua trajetória pessoal e profissional, como docente universitária e pesquisadora no campo da educação.

O que as vivências freirianas nos ensinam?

No presente artigo, apresentamos uma pesquisa de formação (Jossô, 2004) que emana das nossas vivências, como professoras da educação básica, na gestão de Paulo Freire, à frente da secretaria municipal de educação de São Paulo, entre os anos de 1989 e 1992.

Nossa vivência profissional à época - que nos deu o privilégio de entrar em contato com as premissas educacionais freirianas e vivê-las na prática, como professoras da SME-SP -, pode ser considerada um "momento charneira" (Jossô, 2004): um divisor de águas no nosso processo formativo, no campo da docência e da pesquisa. Essa experiência e o saber dela emergente (Bondía, 2002) foram tão impactantes na nossa trajetória profissional, que nos impulsionaram a realizar nossos estudos pós-graduados no Programa de Educação: Currículo da PUC-SP, respectivamente em fevereiro de 1998 (primeira autora, Lucila Pesce) e 2000 (segunda autora, Adriana R. Bruno), onde Paulo Freire atuou como docente e pesquisador por 17 anos, até o ano do seu falecimento, em 1997. Desnecessário dizer o quanto nossa formação acadêmica, em nível de pós-graduação *stricto sensu* deu-se em meio a uma atmosfera fortemente marcada pelos princípios ontológicos e gnosiológicos de Paulo Freire, inclusive com a prospecção do que viria a se tornar a Cátedra Paulo Freire, com a Professora Dra. Ana Maria Saul à testa de tal empreitada.

A presente pesquisa de formação (Jossô, 2004) aponta para o quanto as ações educacionais (re)fundamentadas sob o prisma freiriano situam-se como importantes instâncias de insurgência e resistência à perspectiva educacional instrumental. Ao reduzir a educação à formação para o mercado de trabalho, a perspectiva instrumental, denominada por Freire de educação bancária (1981), assume um caráter funcionalista, impositivo, conforme às demandas mercantis, com acento nos conteúdos de ensino e em processos formativos aligeirados e planificados. Na vertente radicalmente oposta à perspectiva instrumental, (re)fundamentar as ações educacionais com base nos pressupostos ontológicos e epistemológicos de Paulo Freire significa militar em prol do fortalecimento da perspectiva educacional autoral,

culturalista, emancipadora e solidária. Significa ir ao encontro da conscientização, por meio da pedagogia situada, da educação dialógica, que pensa a aprendizagem a partir das condições reais de cada grupo e concebe a linguagem como prática social. Práticas educacionais (re)fundamentadas sob o prisma freiriano são potentes para empoderar os sujeitos sociais para as necessárias insurgências e resistências, sobretudo no atual momento histórico!

Hoje, com a experiência da pandemia de Covid-19, como discutido no SemiEdu 2021 (UFMT) - A educação no digital: a pandemia covid-19, democracias sufocadas e resistências – muitos/as de nós compreendemos que o digital e em rede, além de nos possibilitar contato com o outro e com o mundo, nos ajuda a entender que temos a responsabilidade de lutar, freirianamente, por tudo em que acreditamos, para uma educação gratuita, acessível e de qualidade socialmente referenciada (CONAE, 2022) para todos e todas. As insurgências e resistências trazidas no título do texto do artigo nos convocam a atos conscientes, coerentes (com pensamos e falamos) e cotidianamente compromissados com a educação que queremos. Sem negar a potência da mídia digital para veicular o discurso do ódio, de narrativas negacionistas e de cunho fascista e nazista, é imperativo estarmos atentos para as contradições a todo e qualquer fenômeno social. Junto com o risco do recrudescimento da barbárie, a mídia digital traz consigo uma potência para a transformação social, no sentido humanizante do termo. A cultura digital pode nos fortalecer nesse sentido, por ampliar nossos campos de atuação: chegamos a muito mais pessoas, de diversos países, a mais dados científicos, a múltiplas culturas e ideias. Com isso - uma vez que estejamos transformados e sejamos integrados à cultura freiriana, com práticas de conscientização, coerência, amorosidade e realizadores/as do inédito viável como a utopia do possível -, poderemos, na escola, na universidade, de forma autoral, coletiva, colegiada, democrática e ativista, dar nossa contribuição para melhorar a educação, a formação docente e para humanizar a sociedade.

Face ao atual cenário político brasileiro, de recrudescimento de segmentos sociais reacionários - que defendem políticas neoliberais, em meio a narrativas fascistas e negacionistas fortemente veiculadas pela mídia digital - seguimos “esperançando” (Freire, 1992) no exercício da carreira docente, como professoras e pesquisadoras em universidades públicas federais, procurando honrar em nosso exercício profissional a máxima “Educação como

prática da liberdade” (Freire, 1999). Paulo Freire: ontem, nosso secretário de educação municipal de São Paulo; hoje, o patrono da educação brasileira! Paulo Freire, ontem, hoje e sempre!

Referências

- ABE, Stephanie Kim; CHIEFFI, Meyri Venci. *A gestão de Paulo Freire*. Entrevista com a educadora Meyri Venci Chieffi, do Coletivo Paulo Freire: prioridades e os desafios que Paulo Freire enfrentou à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre 1989 e 1992. Especial #100AnosPauloFreire. 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/a-gestao-de-paulo-freire> Acesso em: 30 jan. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo (Org.). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 9-12.
- BONDÌA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan.-Abr., 2002 n. 19. p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 30 jan. 2022.
- BRUNO, Adriana R. *Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências*. 1. ed. Salvador/BA: EDUFBA, 2021.
- BRUNO, Adriana; COUTO, João L. P. Culturas Contemporâneas: O Digital e o Ciber em Relação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 43, 2019. PPGE/UNESA. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5848> Acesso em: 30 jan. 2022.
- CHIEFFI, Meyri Venci. *A gestão de Paulo Freire*. Entrevista da educadora do Coletivo Paulo Freire sobre as prioridades e os desafios que Paulo Freire enfrentou à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre

1989 e 1992. (2021). Disponível em <https://www.cenpec.org.br/tematicas/agestao-de-paulo-freire> Acesso em: 30 jan. 2022.

Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2022. Documento Referência - Inclusão, equidade e qualidade: compromisso com o futuro da educação brasileira. (2022). Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/conae2022/documentos/DOCUMENTO_REFERENCIA_CONAE_2022_APROVADO_30_07.pdf Acesso em: 30 jan. 2022.

FAZENDA, Ivani C. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Dalva de S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. *Pro-Posições*. v. 25, n. 3 (75). p. 103-121. set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/DstDxKRdPqn98qwyMxLYn5p/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 30 jan. 2022.

FREIRE, Ana Maria. Inédito Viável. In.: STRECK, Danilo (Coordinador). Euclides REDIN, Jaime José ZITKOSKI (Organizadores) *Diccionario*. Paulo Freire. Lima: CEAAL. 2015.

FREIRE, Paulo. *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade* (1967). 23 ed. RJ: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação* (1968). Trad. R. D. de Oliveira. RJ: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. (1975). *Pedagogia da autonomia*. 52ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1981). 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. A. Lopez. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Prefácio Antônio Nóvoa. Rev. Apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; trad. José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PESCE, Lucila. Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. *Revista Quaestio*, v. 12, p. 25-61, jul. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/177/177> Acesso em: 30 jan. 2022.

PINTO, Umberto de A. Coordenação Pedagógica: área de formação de professores e de atuação do pedagogo escolar nas escolas da educação básica. In: Shirley de Souza Corrêa; Cássia Ferri. (Org.). *Coordenação Pedagógica: diferentes abordagens, múltiplas perspectivas*. 1ªed. Itajaí: Univali, 2016.

SÁ BARRETO, Elba S; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. Ensino Básico. *Estud. Av.* 15 (42), ago 2001. Disponível pelo endereço: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003> Acesso em: 30 jan. 2022.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; MARIN, Alda. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set. / Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 30 jan. 2022.

SANTOS, Maria do Carmo G.; SALES, Mônica P. da S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.14, n. 02, p. 171-183, ago-nov 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/rCc6WS5YL9bdbSy5yvWCmKg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 30 jan. 2022.

SÃO PAULO/SP. Lei nº 11.229 de 26 de junho de 1992. *Projeto de Lei Nº 623/1991*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992> Acessado em: 25 jan. 2022.

3.

O Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços

Introdução¹

O presente texto integra a mesa redonda sobre políticas educacionais no Brasil e América Latina, do GT 16 – Educação e Comunicação – na XVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2013. Dentro desse amplo espectro, faço um recorte específico no Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), buscando refletir sobre os limites e as possibilidades que se lhe descortinam, no âmbito do estado de São Paulo.

Antes de tudo, porém, é oportuno explicitar o lugar que ocupo, como autora do presente texto. Não escrevo do lugar de quem concebe o PROUCA, no cenário brasileiro e, tampouco, de quem avalia o aludido Programa, em nível nacional. As considerações que se seguem emergem, tão somente, do meu olhar, como coordenadora regional da equipe de avaliação do PROUCA, no âmbito do estado de São Paulo, de março de 2010 a dezembro de 2012. Integraram esta equipe a Profa. Dra. Roberta Galasso (Lar Escola São Francisco, Unifesp), o Prof. Dr. Clecio Bunzen Jr. (Departamento de Educação, Unifesp) e a pós-graduanda Celise Correa.

Outro dado que convém destacar é o fato de que as reflexões imanentes a este texto são oriundas do registro das impressões, quando das visitas às escolas paulistas engajadas no referido Programa, posto que, quando assumi o cargo, a equipe gestora do GT de Avaliação do PROUCA esclareceu que o MEC não nos autorizava a fazer uso dos dados digitados no sistema, sem sua prévia autorização.

Feitos os devidos esclarecimentos, parto, então, à apresentação da estrutura do presente artigo. Início-o com considerações sobre Educação e

¹ Texto originalmente publicado como: Pesce, Lucila. O Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços. Trabalho encomendado pelo GT 16 (Educação e Comunicação) da ANPED e apresentado na *36ª Reunião Anual da ANPED: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais*, UFG, 29/09 a 02/10/2013. http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf

Cibercultura. Além desse campo conceitual, teço brevíssimas considerações sobre empoderamento freiriano e letramento digital², pela articulação que percebo entre ambos os conceitos.

O delineamento preliminar de algumas normativas legais que amparam a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a escola e para a formação de professores da Educação Básica precede a caracterização do contexto em que se insere o Programa. A seguir trago um breve relato do Programa *One Laptop Per Child* (OLPC), no cenário internacional, posto que o Brasil se insere neste Programa mundial, mediante concepção, desenvolvimento e implantação do PROUCA. A isso se segue o relato sucinto dos eixos norteadores e da proposta de avaliação do PROUCA. Com base nessa contextualização do Programa busco, então, analisar os avanços e os desafios que se lhe apresentam, no estado de São Paulo, a partir da descrição analítica dos depoimentos coletados em cinco escolas escolhidas como *corpus*.

Educação e Cibercultura

As linguagens líquidas (Santaella, 2007) da Cibercultura vêm ganhando espaço cada vez maior nas práticas sociais contemporâneas. Hoje em dia, não podemos imaginar o pleno exercício da cidadania, apartado de certa fluência tecnológica.

Nesse cenário, as redes sociais, como o *Orkut*, o *Facebook* e o *LinkedIn*, este último voltado a relações de trabalho, vêm ganhando força nas atuais práticas sociais. Por meio das redes sociais, os seres humanos divertem-se e se organizam em nichos de resistência, como nos ensina Habermas. No texto intitulado *O caos da esfera pública* (2006), o filósofo, ao discutir o papel do intelectual nas sociedades contemporâneas, sinaliza a forma como este sujeito social tem se relacionado com as TIC. Ao fazê-lo, percebe as contradições que lhes são inerentes. Por um lado, a ampliação da esfera pública midiática, a condensação das redes de comunicação e o aumento do igualitarismo. Por outro, a descentralização dos acessos à informação e a fragmentação dos nexos de comunicação.

² As breves considerações acerca do tema “letramento digital” são aqui trazidas, sem qualquer pretensão de esgotar a revisão de literatura na área, até porque não é este o foco do presente texto.

Contudo, a despeito de as práticas sociais mediatizadas pelos recursos tecnológicos digitais se erigirem de modo mais intenso a cada dia, nem tudo na Cibercultura acrescenta à plena constituição dos seres humanos. Há mensagens de violência, de pedofilia e de preconceito de toda ordem: religioso, de gênero e sexualidade, de relações étnico-raciais etc. Quanto a tal problemática, vários pais ou responsáveis ouvidos no PROUCA manifestaram-se, com muita preocupação.

A vivência na Cibercultura traz reflexos contumazes, positivos e negativos, às sociedades contemporâneas. Com ela, somos capazes de vivenciar novas formas de relacionamento com o tempo e com o espaço. Essas novas relações redimensionam o que até então conhecíamos e ampliam os modos de subjetivação dos atores sociais contemporâneos e, com eles, o exercício pleno da cidadania. Entretanto, é oportuno observar que esse novo relacionamento com o tempo e com o espaço também pode nos tyrannizar, em meio ao *frenesi* com que a sociedade tem se organizado hoje em dia. E este *frenesi*, em grande parte, é suportado pelos dispositivos digitais. Como todo e qualquer aparato apropriado pelo capital, a Cibercultura compõe as práticas sociais contemporâneas, do mesmo modo que por elas é composta. Esse imbricar traz múltiplas consequências, que vão desde promissoras possibilidades de se efetivar o esclarecimento e a emancipação, até ações contribuintes à coisificação do homem. O que importa não são os recursos tecnológicos em si, mas o enfoque outorgado à sua utilização.

No contexto sociotécnico (Manovich, 2001), a Educação pode ocupar um protagonismo, valendo-se de modo cada vez mais intenso e consciente dos recursos midiáticos digitais. Castells (1996), ao refletir sobre os reflexos das redes digitais na sociedade contemporânea, declara que, na cultura da virtualidade real, temos assistido à integração da comunicação eletrônica e ao fim da hegemonia da audiência de massa, em virtude do surgimento das redes interativas. Johnson (1997) advoga em favor da ideia de que as interfaces digitais impactam, de modo significativo, o modo como agimos, raciocinamos e nos comunicamos. Ao fazê-lo, o pesquisador deslinda o papel capital que o *design* de interface tem exercido na sociedade atual. Outro pesquisador com argumento convergente é Pierre Lévy (1997), para quem os recursos tecnológicos digitais, analogamente à escrita e à imprensa, ensejam novas formas de pensar o mundo e de se relacionar com a esfera do conhecimento.

Santaella (2004) considera que a interação está no cerne dos processos cognitivos, nos ambientes de rede. Nesse movimento, a pesquisadora destaca que o dialogismo traz novas luzes, para que se compreenda o valor da interatividade no desenvolvimento do perfil cognitivo do leitor, nos ambientes de redes digitais, por ela denominado leitor imersivo. Em obra posterior, Santaella (2007) chama atenção para o fato de que a mobilidade modifica as relações entre a informação e o mundo, o que traz desdobramentos para o desenvolvimento, no campo da cognição, da percepção e da atenção. Outro aspecto assinalado pela pesquisadora (*ibid.*) é o fenômeno da convergência dos meios imbricada à mobilidade, à computação ubíqua e ao que se denomina *cloud computing*. Para Santaella (*ibid.*), a convergência tecnológica tem aderência direta com a convergência dos tempos e dos espaços dos seres humanos, na contemporaneidade.

As questões observadas pelos autores acima mencionados relacionam-se diretamente com as características das gerações da era digital.

Oliveira (2005) reflete sobre o *sensorium* juvenil. Ao situar a cultura como prática social, a autora destaca que as produções simbólicas se constituem no cotidiano vivido. Imersa nesse entendimento, Oliveira sinaliza que as transformações da técnica e dos modos de produção relacionam-se, diretamente, com as transformações do *sensorium*, entendido como modos de percepção e da experiência social. Essas mudanças trazem profundos impactos sobre a experiência cultural, o modo de vivenciar, perceber e expressar a realidade. Sem se esquecer da exclusão digital de diversos jovens, Oliveira chama atenção para o *sensorium* da geração @ e suas características, como o nomadismo, o uso extensivo de linguagens multimidiáticas e a nova percepção de tempo, agora muito mais simultâneo, instantâneo e em fluxo. Todo esse conjunto acena para uma plasticidade neuronal dos jovens contemporâneos, que os dota de maior fluência tecnológica. Tais impressões são diariamente ratificadas por todos nós, quando do convívio com crianças e jovens da era digital que não sofrem o processo de exclusão digital, uma das muitas formas de exclusão social.

Igualmente preocupado com essa temática, Serres (2013), a partir de três questões – o que, a quem e como trabalhar o conhecimento? – considera as mudanças estruturais pelas quais passam os sujeitos sociais contemporâneos, em especial as crianças e os jovens. Neste movimento, Serres (*ibid.*), assim como outros tantos teóricos, faz menção à relação entre

tecnologia e constituição dos sujeitos e das organizações societárias, ao lembrar as duas revoluções que se antecederam à atual: a escrita e a imprensa. Ao fazê-lo, o filósofo deixa clara a ruptura cultural das gerações pré e pós-era digital. Ruptura essa que traz vários reflexos aos modos de ser e de estar na sociedade e, em particular, na escola. Tal ruptura atinge as relações que essa geração estabelece com a esfera do conhecimento, com o tempo, com o espaço, com as informações, com a cultura, com os processos de socialização etc. Diante desse cenário, para Serres (*ibid.*), tudo está por ser reinventado pela nova geração.

As considerações dos autores referenciados neste item sobre o impacto da Ciberultura nos modos de subjetivação e de socialização sustentam o argumento em favor da importância do letramento digital, por mim percebido como uma das instâncias do empoderamento freiriano, na atualidade.

Empoderamento freiriano e letramento digital

Paulo Freire (1981; 1986; 1992) atribui à palavra empoderamento um sentido diferenciado de quando o termo *empowerment* foi concebido na reforma luterana, no século XVI, em que a tradução da bíblia para a língua alemã proporcionou aos letrados da época que não sabiam latim, a possibilidade de se situarem como sujeitos da sua própria religiosidade (Meirelles; Ingrassia, 2006). O termo, quando assumido a partir da perspectiva liberal estadunidense – na expressão dos autores (*ibid.*) – assume uma conotação que prioriza o protagonismo e a proatividade (individual) das pessoas. Diferentemente, para Freire, o empoderamento relaciona-se com as ações, por meio das quais um dado grupo social consiga realizar, com autonomia, as mudanças que o levem ao fortalecimento, com vistas à promoção da transformação cultural. Em suas palavras:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, por meio de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação,

um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (Freire; Shor, 1986, p. 138).

Segundo Baquero (2012), o conceito freiriano de empoderamento implica conscientização, por meio de *praxis*, para o pensamento ingênuo evoluir em direção à consciência crítica. Ao salientar que o empoderamento ampara-se em uma percepção crítica da materialidade histórica dos sujeitos sociais, a pesquisadora põe às claras o acento que o conceito freiriano de empoderamento dá às questões coletivas, em face da sua potência, enquanto ação colegiada, para a promoção da transformação social.

Utilizando o conceito de empoderamento, Paulo Freire destaca o papel fulcral da Educação, para promover práticas sociais contribuintes da construção do capital cultural de grupos, cuja cultura socialmente legitimada ainda não tenha sido incorporada. Para Freire, é por meio da *praxis* que se efetiva a cidadania. Com esse entendimento, Freire (1997) destaca o papel das TIC para o pleno exercício da cidadania contemporânea, sem, contudo, deixar de apontar as contradições que lhes são imanentes: "O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perde, para mim, sua significação" (1997, p. 147).

No meu entendimento, os conceitos de letramento digital e empoderamento freiriano entrelaçam-se, em alguns aspectos. Nesse sentido, recupero algumas ideias de um artigo publicado em coautoria (Bruno; Pesce, 2012), em que tecemos breves considerações sobre o conceito de letramento digital, em diálogo com Xavier (2005), Santaella (2004), Valente (2008), Brito (2006), Silva *et al.* (2005), Buzato (2003) e Soares (2002).

O letramento, como *ethos* primordial para os atores sociais interagirem conscientemente com a materialidade histórica, vincula-se diretamente à cidadania. Esse entendimento vai ao encontro das ideias de Freire (2005), que relaciona o empoderamento à conscientização e à tomada de decisão de um dado grupo social. A partir daí, permito-me considerar que o letramento digital deve integrar os modos de constituição dos atores sociais, já que a utilização da Cibercultura – como mediadora das práticas sociais desenvolvidas no suporte *online* – tem se apresentado de modo cada vez mais contundente nos modos de ser e de estar dos atores sociais do mundo contemporâneo.

Essa discussão enseja uma anterior: a diferença entre alfabetização e letramento. Como esse não é o foco do presente texto, permito-me encaminhar essa discussão, preliminarmente, valendo-me de Xavier (2005). Para o pesquisador (*ibid.*), os alfabetizados detêm domínio da técnica de escrita, mediante decodificação dos sinais gráficos do seu idioma. Entretanto, essa condição técnica não garante, por si só, facilidade na leitura. Ao contrário, é comum que um alfabetizado proceda a leituras superficiais e escreva pouco frequentemente. A seu turno, os sujeitos sociais letrados assumem:

[...] uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. (Xavier, 2005, p. 2005)

A clara distinção de Xavier entre alfabetização e letramento permite que o letramento digital se situe em perspectiva semelhante à discussão sobre letramento, em sentido *lato*.

As considerações de Santaella (2004) sobre o perfil cognitivo do leitor imersivo amparam a reflexão sobre letramento digital. A pesquisadora destaca que a interatividade se consubstancia como marca identitária dos leitores imersivos. De acordo com a autora, nos ambientes digitais há negociação de um fluxo indefinido de signos. Da leitura imersiva decorrem transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas. Para Santaella, ao navegar nos ambientes de rede, o leitor imersivo percorre uma miríade de signos, em ambientes informacionais e simulados, em movimentos que implicam combinações instáveis e fugazes, dispersas em informações híbridas, voláteis, acessíveis.

Amparado neste estudo de Santaella, Valente (2008) reforça o valor dos recursos tecnológicos digitais para a produção e a utilização das linguagens verbal e visual:

[...] as facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, usadas e processadas. A capacidade de uso dessas tecnologias passa a estar intimamente relacionada com determinadas competências que devem ser desenvolvidas pelas pessoas. Santaella (2004) observou que usuários de hipermídia utilizam habilidades

distintas daquele que lê um texto impresso, as quais são diferentes daquelas empregadas quando recebem imagens, como no cinema ou na televisão. (Valente, 2008, p. 13)

As considerações de Santaella (*ibid.*) e Valente (*ibid.*) ratificam a ideia de que a vivência na Cibercultura promove profundos desdobramentos nos processos cognitivos, culturais e sociais dos leitores imersivos. Tal fato pode corroborar com a importância do letramento digital para o empoderamento (freiriano) dos atores sociais contemporâneos.

Outra pesquisadora pertinente para a presente discussão é Brito (2006), que assevera que o conceito de inclusão digital supera a mera fluência tecnológica. Em pesquisa sobre a percepção dos professores do termo “tecnologias”, a autora revela o impacto das TIC na cultura e vê com reservas programas de formação de educadores para o uso pedagógico das TIC que se restrinjam ao uso do computador na escola. Isso porque, para Brito, a construção de sentido sobre o uso das TIC na Educação materializa-se com a apropriação dos conceitos de tecnologia, em face da universalização do acesso e da democratização do uso.

A pesquisa de Brito (*ibid.*) sobre a concepção dos professores acerca do conceito de tecnologias sugere que as representações desses atores sociais se vinculam às suas histórias de vida e às suas experiências profissionais. De tal vivência emana a representação de tecnologia como objeto, como instrumento, como produto e não como processo. Brito salienta a importância de se desconstruir esse entendimento, ampliando o conceito de tecnologias para a esfera da participação ativa e da produção de cultura e conhecimento. Para tal, a pesquisadora aposta na formação inicial e continuada de professores para o uso educacional das TIC, desde que devidamente conduzida. Em seu dizer:

[...] é necessário que o professor entenda a tecnologia como um instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática, contrapondo-se a qualquer tendência que a direcione ao tecnicismo, à coisificação do saber e do ser humano. (*ibid.*, p. 14)

Em proximidade às considerações de Brito (*ibid.*), Silva *et al.* (2005) reconhecem o sentido polifônico do conceito de inclusão digital. Nesse movimento, apontam a relação entre inclusão digital, inclusão social e

sociedade igualitária, sem deixar de reconhecer a discussão entre inclusão digital e letramento digital encaminhada por vários teóricos, dentre os quais Buzato (2003). Para Silva *et al.* (*ibid.*), a inclusão digital só se efetiva quando vai além do acesso à informação nos meios digitais; ou seja, quando, a partir desse acesso, chega à assimilação da informação e à reelaboração do conhecimento. Os pesquisadores salientam a relevância do uso das TIC estar voltado aos interesses comunitários, para além dos anseios individuais. Nesse movimento, os autores advogam em favor da ideia de que a cidadania deva partir da esfera da informação, em direção à interpretação da realidade e à construção de sentido. Feitas tais considerações, os autores trazem a Educação para o foco da reflexão, na discussão do termo *information literacy education*, quando recuperam a ideia de que *information literacy* é uma questão inerente à Educação e, como tal, deve estar no centro de uma sociedade incluída.

Para Soares (2002), em menção ao conceito de letramento digital, a partir do advento da Internet instauram-se novas práticas de leitura e de escrita. Com base na elaboração de um painel das tecnologias tipográficas e digitais, Soares (*ibid.*) situa o conceito de letramento como fenômeno plural. De acordo com esse entendimento, a autora salienta a relação direta entre as diversas tecnologias de escrita e os distintos letramentos, na mesma medida em que vários espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita promovem diversos letramentos.

Portanto, não há como deixar de salientar o papel do letramento digital no empoderamento dos grupos sociais contemporâneos. No âmbito das práticas escolares, se bem mediado pelos professores, o uso das TIC com essa intencionalidade em muito tem a contribuir com a almejada mudança descrita por Freire (2001, p. 60):

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade [...] Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não se adaptar fatalisticamente a uma realidade desumanizante.

Todavia, para os professores conseguirem fazer a devida mediação na integração das TIC às práticas curriculares, é preciso receberem formação

específica a esse fim, conforme anunciado por alguns estudos e por diversos documentos legais, como os mencionados no item a seguir.

As atuais políticas públicas brasileiras de formação de professores da Educação Básica para o uso educacional das tecnologias da informação e comunicação.

Em publicação anterior (Pesce; Lima, 2012), havíamos traçado um painel preliminar de algumas normativas legais que amparam a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na escola e na formação de professores da Educação Básica, recuperado no presente item.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001) versam, no item 3.2.7, sobre a ausência de conteúdos relativos às TIC, em boa parte dos cursos brasileiros. Ao fazê-lo, o documento deixa claro que, assim como o uso das TIC situa-se como importante recurso para a Educação Básica, por conseguinte, ele deve valer para a formação de professores que atuam neste nível de educação. O documento salienta, neste mesmo item, a relevância de os cursos imprimirem “[...] sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica, e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento” (p. 25). E ainda destaca: “Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores [...]” (p. 25).

Em convergência, o estudo de Bernadete Gatti e colaboradores (2009, p. 119) sobre os professores no Brasil aponta que, no âmbito do currículo das licenciaturas em Pedagogia, os conhecimentos relativos à formação profissional específica congregam disciplinas cujo objetivo é ofertar instrumental para a atuação docente. Dentre elas encontram-se as disciplinas afeitas aos saberes concernentes ao uso das TIC no cotidiano professoral. Muitas dessas disciplinas (*ibid.*, p. 124) enquadram-se no percentual de 25% de disciplinas optativas. Tais disciplinas, segundo Gatti *et al.* (2009, p. 130), enquadram-se no bloco das disciplinas que respondem às demandas contemporâneas. De acordo com a pesquisa (Gatti *et al.*, 2009, p. 130) há dispersão destas disciplinas entre os cursos, tendo-se em vista que elas são muito variadas e não chegam a caracterizar um padrão.

Em estudo posterior, Bernadete Gatti *et al.* (2011) alertam para dois pontos importantes. O primeiro (2001, p. 115) diz respeito à adesão formal às recomendações do Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC, bem como à distância dos eixos definidos pelas diretrizes emanadas desse órgão. O segundo ponto (2011, p. 136) classifica como imperiosa a formação de professores para a Educação Básica, com base em seu campo de prática, integrada às necessárias mediações didáticas.

Ambas as pesquisas de Gatti e colaboradores (2009; 2011) consubstanciam-se como basilares para se pensar os rumos da formação de professores da Educação Básica, em geral, e, particularmente, para os propósitos deste texto, a formação docente para o uso pedagógico das TIC.

Quanto a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) salientam que o egresso deste curso deverá estar apto a: relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias da informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (artigo 5º, inciso VII).

Em sintonia com os dois documentos oficiais mencionados acima, o projeto de lei relativo ao Plano Nacional de Educação – PNE, 2011-2020 (2010) destaca, em cinco itens – 3.11 (p. 6); 7.11 (p. 9); 7.13 (p. 10); 12.15 (p. 14) e 14.9 (p. 16) – a relevância do trabalho com as TIC, nos distintos níveis, esferas e dimensões da educação, de modo a abarcar tanto alunos quanto professores.

Ao refletir sobre o modo como as TIC foram consideradas no Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010), entendido como balizador da elaboração das diretrizes do PNE 2011-2020, Zuin (2010) traz importantes reflexões.

A primeira delas diz respeito à ambiguidade das TIC, quando pensadas no contexto educacional. As TIC podem colaborar com o fortalecimento do controle social ou das práticas democráticas, a depender do enfoque que se dê. Outra importante reflexão trazida pelo pesquisador é o incentivo que o Sistema Nacional de Educação (SNE) e o documento referência da CONAE trazem à utilização das TIC, nas diferentes esferas educacionais, com destaque para as pesquisas *online* e para os intercâmbios científicos e tecnológicos das instituições de ensino e das universidades.

O documento referência da CONAE faz menção à política de formação e valorização dos profissionais da educação, inclusive por intermédio dos dispositivos digitais. Nas palavras do documento:

No contexto atual, há uma crescente demanda por elevação da qualificação do/da trabalhador/a, assim como por uma concepção de educação democrática e mais polivalente, que contribua para a formação ampla, garantindo, além de bom domínio da linguagem oral e escrita, o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). (p. 125).

O documento referência da CONAE esclarece, no excerto, a necessidade do domínio das TIC, no âmbito da formação inicial e continuada de educadores, imbricando-o ao capital cultural demandado dos cidadãos do século XXI.

Como se pode observar, as políticas públicas brasileiras de formação de professores da Educação Básica e os estudos de Gatti e colaboradores (2009; 2011) sinalizam que os assuntos relativos ao uso pedagógico das TIC devem ser devidamente tematizados nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, já que é crescente a tendência das crianças e dos jovens a habitar, de modo cada vez mais intenso, a Cibercultura. Nesse contexto sociotécnico (Manovich, 2001), surge, no Brasil, o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA.

O Programa Um Computador por Aluno nas escolas paulistas.

O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) vincula-se ao projeto internacional *One Laptop per Child* (OLPC), apresentado em 2005, no Fórum Econômico Mundial de Davos (Suíça), por Nicholas Negroponte: pesquisador do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT, EUA), que desenvolveu o projeto, juntamente com Seymour Papert. A partir de então, o Brasil engajou-se neste esforço internacional, com a concepção, o desenvolvimento e a implantação do PROUCA.

De 2007 a 2009, o governo federal implantou o Programa, ainda na fase pré-piloto, em cinco escolas, nas seguintes cidades: Brasília, Palmas, Piraí (Rio de Janeiro), Porto Alegre e São Paulo. Vale lembrar as ideias de Valente e Martins (2011), para quem as ações desenvolvidas nessa primeira fase do

Programa “[...] forneceram importantes contribuições para a criação de um plano de formação” (p. 124).

Em 2010, o governo federal regulamentou o PROUCA e iniciou o Projeto Piloto, com a compra de 150.000 computadores do tipo *Classmate* distribuídos em 300 escolas públicas de todos os estados brasileiros. Essas escolas foram escolhidas pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, estas últimas em acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A adesão das escolas deu-se a partir da anuência da equipe gestora e dos professores. Esperava-se que a distribuição dos *laptops* fosse feita de modo que os alunos, além de utilizarem tais equipamentos nos diversos espaços da escola, também pudessem levá-los para suas casas. Contudo, em respeito às circunstâncias de cada escola, todas tiveram autonomia para proceder, ou não, desse modo.

A implantação do PROUCA, em âmbito nacional, deu-se em três etapas denominadas pela equipe gestora do Programa como lotes 1, 2, 3 e o estado de São Paulo passou a integrar o PROUCA desde o primeiro lote.

O PROUCA ergue-se em meio a três eixos norteadores: avaliação, formação e pesquisa. Em face dessa tríade, cada estado conta com o apoio de universidades formadoras e/ou responsáveis pela avaliação do Programa. O estado de São Paulo contou com o apoio de três universidades formadoras, que assumiram a responsabilidade de promover as ações de formação docente para o uso pedagógico dos *laptops* educacionais, e da Unifesp, que integrou a equipe de avaliação do Programa.

Conforme relatado por Cappelletti (2012, p. 11), a avaliação do PROUCA envolveu a coleta de dados quantitativos e qualitativos. Os procedimentos qualitativos valeram-se de entrevistas semiestruturadas e da técnica de grupo focal. Segundo a autora (*ibid.*), a avaliação do PROUCA pode ser considerada inovadora, na medida em que não se restringe à avaliação de resultados, hegemônica no âmbito das políticas públicas de educação, mas, ao contrário, propõe que a avaliação de resultados seja precedida pela avaliação diagnóstica e pela avaliação de processo, com o intuito de criar uma “[...] cultura de avaliação que emancipe os envolvidos” (*ibid.*, p. 11).

Após breve caracterização do contexto em que se insere o Programa e sucinto relato do Programa *One Laptop Per Child* (OLPC), dos eixos norteadores e da proposta de avaliação do PROUCA, parto para a descrição

analítica dos avanços e dos desafios que se apresentam ao PROUCA, no âmbito do estado de São Paulo.

As considerações que se seguem emanam da análise temática de conteúdo (Bogdan; Biklen, 1994) dos registros de campo das visitas às escolas paulistas engajadas no PROUCA. Vale dizer que o relato ora apresentado tem como *corpus* os registros de campo atinentes aos depoimentos sobre o PROUCA, por ocasião da coleta de dados qualitativos, nas três etapas de avaliação do Programa: diagnóstica, de processo e de resultados. São considerações que teço, com base nos depoimentos de diversos atores sociais: gestores, professores, pais ou responsáveis. Os depoimentos dos alunos não integram o *corpus* de análise do presente texto, pois, em função do grande número, foram coletados por meio de instrumentos, cuja análise recebeu tratamento quantitativo. Como tal, referem-se aos dados digitados no sistema, os quais só podem ser utilizados em pesquisas, com prévia autorização do MEC.

O relato traz um recorte em cinco escolas. O critério de escolha das escolas – doravante denominadas escolas A, B, C, D, E – não foi aleatório, mas intencional. Se a pesquisa quantitativa lida com a amostra estatística, equivalendo a dizer que a amostra é significativa somente quando igual ou superior a 10% do universo observado, a investigação qualitativa trabalha com a amostra não probabilística, na qual os depoimentos dos sujeitos são compreendidos como representantes de um segmento de pertença (Fontanella *et al.*, 2008).

Assim sendo, a escola A foi escolhida por seu caráter idiossincrático, já que retrata uma realidade bastante específica, no que diz respeito ao perfil socioeconômico da clientela atendida e à miríade de projetos em desenvolvimento no interior da escola, em decorrência do seu estreito vínculo com a universidade formadora à qual se vincula. Tais projetos são desenvolvidos em parceria com diferentes grupos de pesquisadores, com distintos propósitos e temáticas de estudos e pesquisas. Nesse cenário, o campo “Educação e Tecnologia” apresenta-se como um, entre tantos outros.

A escola B também apresenta estreito vínculo com a universidade formadora à qual se vincula, mas em um contexto no qual os projetos nela desenvolvidos emanam de um grupo particular de pesquisadores, com grande envolvimento com o campo “Educação e Tecnologia”.

Por fim, as escolas C, D e E apresentam uma especificidade: localizam-se em regiões onde a população tem pouco ou nenhum acesso aos dispositivos tecnológicos digitais, como veremos mais adiante. De acordo com minhas suposições, tal situação materializa um contexto histórico no qual o PROUCA se situa como instância primordial ao empoderamento freiriano dos atores sociais que as habitam.

Partamos, pois, às considerações sobre as expectativas dos pais ou responsáveis para com o PROUCA e à caracterização das cinco escolas.

1. Expectativas dos pais ou responsáveis

No tocante às expectativas dos pais ou responsáveis, em relação ao PROUCA há diversos aspectos que merecem destaque.

Nas escolas, cujas comunidades são de uma classe social menos favorecida economicamente, houve muitas falas sobre o valor do PROUCA para a inclusão digital dos alunos, sobretudo aos que não têm acesso aos dispositivos midiáticos digitais em casa e cujos pais não têm como pagar o acesso a *lan house*. As falas dos pais ou responsáveis apontam um forte vínculo entre fluência tecnológica e empregabilidade. Tais depoimentos são permeados por expressões como “tudo é ligado à informática” e “tudo vai girar em torno disso no futuro”. Em função do seu caráter idiossincrático, essa percepção não se manifesta nos depoimentos da escola A, à exceção de uma mãe que também é funcionária da escola e possui uma situação econômica menos favorecida que a da maioria dos pais ou responsáveis dessa escola. Todavia, de modo geral, é evidente o caráter instrumental auferido às TIC, pelos pais ou responsáveis. Nesse sentido, reporto-me às ideias de Brito (2006), que advoga em favor da necessidade de desvincularmos o entendimento restrito de tecnologias como objeto ou instrumento e ampliarmos o conceito de tecnologias para a esfera da participação ativa e da produção de cultura e conhecimento.

A motivação também é outro conceito fortemente presente nas falas dos pais ou responsáveis, que associam a utilização da informática ao aumento do interesse pelas atividades desenvolvidas nas escolas. Muitos declaram que as crianças e os jovens não gostam de faltar à escola, no dia em que sabem que utilizarão os *laptops* do PROUCA. Essa percepção é reiterada por professores e gestores educacionais.

Outro aspecto mencionado diz respeito à expectativa dos pais ou responsáveis de o PROUCA provocar uma mudança na dinâmica da sala de aula. Essa expectativa associa-se à ideia fetichizada de que a simples presença dos *laptops* já quebraria a rotina presente no cotidiano das aulas.

É oportuno observar que os pais percebem o *laptop* como valor no processo de ensino e aprendizagem, se despidido de ludicidade, ou seja, se estritamente vinculado à pesquisa escolar e a atividades diretamente relacionadas às tradicionais estratégias metodológicas de ensino. Muitos se mostraram preocupados com a utilização que, de acordo com esse entendimento, desvirtuaria o uso educacional dos *laptops*, quando associado a jogos e a interações nas redes sociais, como se tais atividades não trouxessem ganho algum às crianças e aos jovens, no que diz respeito à plena vivência da cultura digital (Bonilla, 2010), na era da mobilidade (Valente, 2011). Não está clara para os pais ou responsáveis, a ideia de que, se devidamente mediadas pelo professor, tais atividades apresentam grande potencial ao amplo desenvolvimento dos alunos, para muito além da dimensão de apoio aos conteúdos curriculares. Tal percepção remete-me às palavras de Bonilla (2010, p. 43):

[...] a exploração desses ambientes [como redes sociais e *games*, grifo meu], para formação da cultura digital, é confundida com "tolerância", e considerada algo "menor", sem valor educacional e que, portanto, deve ser excluída da escola.

São muitos os depoimentos dos pais ou responsáveis acerca da preocupação com o uso dos *laptops* educacionais do PROUCA não estar diretamente ligado aos conteúdos de ensino. Expressões como "computador como complemento do ensino em sala de aula", "uso educacional, como complemento do que aprendem", "uso mais focado", "foco no educacional", "algo direcionado" põem às claras a visão instrumental da escola e a visão instrumental da utilização dos *laptops* no espaço escolar. Tais representações evidenciam os grandes desafios que se impõem ao Programa, no que diz respeito à promoção da plena vivência da cultura digital (Bonilla, 2010).

Quando questionados sobre o que esperam dos professores, em relação ao PROUCA, vários pais ou responsáveis declararam a expectativa de que os professores pudessem trabalhar com os alunos a importância de se fazer um "uso consciente do computador" (na expressão de muitos deles),

para o laptop ser um aliado à leitura e não um adversário. Reconhecendo o valor da Internet como meio de pesquisa, muitos declararam esperar dos professores, que ensinem como a pesquisa deve ser feita com o computador, para que tudo não se resuma à ação de “copiar e colar”.

É grande a expectativa, em relação à contribuição do PROUCA para o processo de ensino e aprendizagem. Muitos declararam que o uso dos *laptops* deve “acelerar o aprendizado” e “fazer com que eles aprendam mais”, nas expressões desses atores sociais. Mais uma vez, evidenciam-se expectativas que situam a tecnologia como fetiche.

Juntamente com essas expectativas positivas, os pais ou responsáveis também externam preocupação com algumas questões relacionadas à chegada dos *laptops* do PROUCA nas escolas. Uma delas diz respeito à ideia de que o uso do computador seja responsável pela piora da caligrafia dos alunos, mormente se o dispositivo digital substituir a chamada “escrita corrida”, em papel impresso. Há também os que se preocupam com o modo como as crianças e jovens utilizam a escrita nas redes sociais, sobretudo com relação à escrita abreviada e à utilização de elementos epilinguísticos, como se os alunos não soubessem como se portar em face da multiplicidade dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997). Cumpre abrir exceção para a declaração de uma mãe da escola A, que parece ter ciência de que os alunos, a partir da mediação do professor, podem se expressar adequadamente, em distintos gêneros do discurso. Segundo ela, “O professor deve ser responsável por orientar o aluno com relação à escrita no *Orkut* e à escrita de um texto”.

Outra preocupação dos pais ou responsáveis, igualmente presente nos depoimentos da maioria dos gestores, é com relação à alta rotatividade do corpo docente nas escolas; fato que acaba por enfraquecer os avanços previstos nas várias etapas de formação docente para o uso pedagógico dos *laptops* do PROUCA.

Há, ainda, outra preocupação dos pais ou responsáveis: a possibilidade dos recursos midiáticos digitais promoverem isolamento social. Obviamente, esta preocupação é procedente, pois bem sabemos da importância do contato presencial para a construção do processo de socialização de crianças e jovens e de todos os aspectos relacionados à presencialidade, como o desenvolvimento cognitivo e psicossocial, entre outros. Contudo, parecendo não estar claro a esses atores sociais – talvez, em virtude da ausência da vivência plena da cultura digital (Bonilla, 2010) – é que, hoje em dia, a

Cibercultura também se apresenta como *locus* de socialização, em que novas práticas sociais são desenvolvidas, a partir de novas relações estabelecidas com o tempo e com o espaço.

Além da preocupação com o acesso a informações que desagregam o processo de formação das crianças e jovens, outro ponto de preocupação dos pais ou responsáveis diz respeito à segurança dos alunos, ao levar os *laptops* para casa, quando a escola opta por assumir tal prática. Este ponto de preocupação revelou-se mais fortemente nos depoimentos coletados nas escolas da região metropolitana de São Paulo, provavelmente em virtude da problemática da violência apresentar-se de modo mais contumaz nos grandes centros urbanos.

Evidenciados os pontos de preocupação e as expectativas positivas dos pais ou responsáveis, em relação ao PROUCA, é preciso destacar que, de modo geral, esses atores sociais reputam o Programa como contribuinte à formação das crianças e dos jovens. Em um balanço geral, posso dizer que os pais ou responsáveis avaliaram o PROUCA positivamente, à exceção de um pai da escola A, que alega que a escola não precisava aderir ao Programa, em face da miríade de projetos já em desenvolvimento no interior da escola. Partamos, pois, à descrição analítica das escolas.

2. Escola A

A escola A atende a uma clientela diferenciada, do ponto de vista do capital cultural. Alguns alunos são filhos de professores universitários e de demais funcionários da universidade formadora que a atende. Outros alunos são da comunidade que entorna a escola. A maioria dos estudantes possui fluência tecnológica advinda, inclusive, do acesso às TIC na própria casa.

Conforme dito anteriormente, a escola A desenvolve uma miríade de projetos, em decorrência do seu estreito vínculo com a universidade formadora à qual se vincula. Tais projetos são desenvolvidos em parceria com distintos grupos de pesquisadores, com diferentes temáticas de investigação, dentre as quais a temática “Educação e Tecnologia”.

Quando da última visita a campo, pude observar que o PROUCA não é salientado no projeto pedagógico da escola, por ser somente um dentre tantos projetos que compõem o plano da escola. No âmbito dos projetos que contemplam a integração das TIC às atividades curriculares, além do PROUCA,

merecem destaque outros quatro: a) o desenvolvido em parceria com o Instituto de Matemática, afeito ao ensino de Geometria; b) o desenvolvido em parceria com o Instituto de Comunicação; c) o desenvolvido em parceria com a Faculdade de Educação de outra universidade pública brasileira, sobre aprendizagem em rede; d) o desenvolvido em parceria com a Faculdade de Educação da universidade formadora, sobre alfabetização.

Na escola A, os professores que fizeram a formação do PROUCA alegam não mais utilizar os *laptops* educacionais, em função da precária infraestrutura tecnológica que apoia o referido Programa. Problemas com manutenção dos equipamentos, com conexão *wireless* e a dificuldade com outra arquitetura de informação que não a do sistema operacional *Windows*³ são fatores que, na visão dos professores, dificultam o bom andamento das atividades discentes.

Quando questionada se conseguiu desempenhar o papel de mediador de aprendizagem no PROUCA, a gestão, de modo muito honesto, disse que as dificuldades com a infraestrutura tecnológica comprometeram suas possibilidades de atuação, de modo que pouco pôde avançar na gestão do projeto.

Cumprir observar que a problemática relacionada à infraestrutura tecnológica, com destaque para os problemas de conexão *wireless* e de manutenção dos equipamentos, tem sido uma constante, nos depoimentos das escolas integrantes do PROUCA, no estado.

Especificamente no que diz respeito à escola A, os professores também alegam que os alunos julgam outros *tablets* mais amigáveis que o *laptop* do PROUCA, já que a maioria deles tem acesso a outros dispositivos móveis.

3. Escola B

A escola B localiza-se na região periférica de uma cidade de grande porte, no interior paulista. A maioria dos alunos pertence à classe trabalhadora. O que mais chama atenção na escola B é o absoluto engajamento da gestão escolar para com as ações do PROUCA. Assumindo-se como facilitador no desenvolvimento e na implantação de projetos

³ O PROUCA, como uma das expressões das políticas públicas de inclusão digital, engaja-se no movimento em prol da utilização de *softwares* livres. Daí a opção pelo sistema operacional Linux, ao invés da adoção do sistema operacional *Windows*, hegemônico no mercado.

educacionais mediados pelo *laptop* educacional do PROUCA, a gestão acompanha, muito proximamente, a execução desses projetos, com o objetivo de, em suas palavras, “ampliar os campos de atuação do PROUCA, tornando o uso da tecnologia uma parte integrante do currículo”.

Outro aspecto que merece destaque e que se relaciona com o primeiro é o intenso trabalho desenvolvido pela universidade formadora. Além das ações de formação previstas no PROUCA, a universidade formadora desenvolve uma miríade de projetos relacionados ao Programa e emanados de uma equipe de pesquisadores, cujo campo de investigação é, justamente, “Educação e Tecnologia”.

Vale dizer que o projeto pedagógico da escola B já contemplava o uso educacional das TIC antes da chegada dos *laptops* do PROUCA. Até então, a escola já desenvolvia projetos que integravam as TIC às práticas curriculares, tais como o de Monitoria, que já permitia o uso regular do laboratório de informática. A partir do PROUCA, vários projetos entraram em cena, com o apoio sistemático da universidade formadora.

De acordo com a gestão, resolvida a logística de implantação do Programa, os *laptops* passaram a fazer parte do cotidiano das aulas. Diferentemente das ações até então desenvolvidas no laboratório de informática, a mobilidade proporcionada pelos *laptops* educacionais permitiu o uso deste equipamento no interior das salas de aula e em outros espaços ocupados pelos alunos, dentro e fora da escola.

Aliados a essa intensa utilização dos *laptops* educacionais estão projetos como *Robótica*, *Blogs*, *Metodologia Científica* e *Rádio Educa*. O primeiro projeto – *Robótica* – está sendo desenvolvido em estreito vínculo com pós-graduandos da Engenharia Elétrica e do departamento de Arte e Comunicação da universidade formadora. O segundo projeto – *Blogs* – é criado pelos alunos e por eles alimentado, além dos blogs dos professores, em que divulgam suas experiências. O terceiro projeto – *Metodologia Científica* – é oriundo do processo de formação da universidade formadora, tornando-se um projeto irradiador das turmas, posto que a ideia é situar a pesquisa como eixo norteador dos processos de ensino e aprendizagem. Esse projeto vai ao encontro das considerações de Valente e Martins (2011, p. 120), para quem:

O Programa UCA (Um Computador por Aluno) em implantação pelo Ministério da Educação prevê, entre as

mudanças a serem realizadas com a introdução dessas tecnologias na escola, a alteração na maneira como os assuntos curriculares são trabalhados em sala de aula. Isso não significa a alteração dos conteúdos curriculares, mas a nova abordagem pedagógica passa a considerar a possibilidade de o aluno vivenciar as concepções propostas por Kay, no sentido do aluno, por exemplo, fazer ciência ao invés de estudar os conhecimentos acumulados sobre ciências.

A *Rádio Educa* é produzida e editada nos *laptops* educacionais do PROUCA e integrada a *Rádio Web*. Neste projeto, os alunos produzem os programas com os equipamentos digitais, os editam nos *laptops* educacionais e os veiculam na rede e nos equipamentos de rádio, nas salas de aula. Os projetos *Blogs* e *Rádio Educa*, por não se restringirem aos conteúdos escolares, caminham em direção a possibilitar às crianças e aos jovens que deles participam a plena vivência da cultura digital (Bonilla, 2010).

O forte engajamento da gestão e o estreito vínculo estabelecido com a universidade formadora situam-se como instâncias basilares de um cenário no qual os objetivos do PROUCA parecem estar sendo alcançados.

4. Escola C

A escola C localiza-se em uma região periférica de uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo. Os alunos são oriundos da classe trabalhadora. Os pais, à medida do possível, em relação ao cotidiano de trabalho a que estão submetidos, são engajados com as ações desenvolvidas na escola. A gestão demonstra compromisso para com a comunidade escolar. Alguns professores trabalham na escola há vários anos, o que os mobiliza a um sentimento de pertença à unidade escolar; outros estão há pouco tempo na escola e, portanto, ainda não construíram fortes vínculos com a comunidade escolar.

Sob regência da gestão e dos professores envolvidos no PROUCA, a escola desenvolveu diversos. Segundo dados da escola, houve uma dupla preocupação: a) em diferenciar tais projetos, de acordo com o ano escolar no qual a criança se encontra; b) em promover integração dos projetos contidos nos livros *Ler e Escrever* e em outros temas relacionados aos conteúdos propostos em cada ciclo.

As atividades foram planejadas com vistas a abarcar a utilização dos *laptops* nas aulas, de modo que o uso dos *laptops* fosse percebido como instância basilar à ampliação das possíveis fontes de informação a respeito dos temas a serem trabalhados nos projetos. Houve grande esforço em integrar as aulas, “como uma teia”, na expressão do documento da escola, em que “[uma disciplina torna-se eixo para a outra”. Apesar de a utilização dos *laptops* do PROUCA restringir-se aos conteúdos de ensino, houve um movimento curricular de integração dos distintos campos do saber.

Na percepção da escola, o PROUCA proporciona aos alunos a interação com diferentes linguagens, com jogos, fotos, desenhos, vídeos, pesquisas realizadas na internet. Essa perspectiva de utilização dos *laptops*, por um lado, torna o trabalho do professor mais flexível; por outro, mobiliza os estudantes a buscar, prazerosamente, os objetivos propostos em sala de aula.

A escola buscou integrar as diversas fontes inerentes à utilização dos *laptops*, de modo a gerar meios e recursos para pesquisa e observação, com vistas a despertar maior interesse, por parte de alunos e professores. Uma das metas perseguidas foi a conscientização da importância de se ampliar o conhecimento, diversificando as atividades das aulas, com distintas estratégias de ensino e aprendizagem, dentre as quais a utilização da tecnologia, com o uso dos *laptops*.

O relato da escola deixa clara a presença da inovação. Para eles, quase tudo é inovador e diferente. Na seara da inovação, a escola explicita o quanto a integração dos *laptops* à prática pedagógica dos professores provocou mudanças ocorridas no cotidiano escolar dos estudantes. Essa percepção converge com as ideias de Valente e Martins (2011), bem como de Mendes e Almeida (2011), para quem:

Os resultados obtidos até o presente momento indicam que os professores estão gradativamente se apropriando dos recursos dos laptops e, à medida que isso acontece, utilizam os laptops com seus alunos, como parte das atividades que realizam em sala de aula (Valente; Martins, 2011, p. 135).

Os relatos acima [mencionados no texto das autoras, grifo nosso] apontam uma fase inicial de uso na qual o laptop é

incorporado ao planejamento para fazer o que já se fazia antes, agora com o uso de recursos lúdicos, mais motivadores, gerando novos questionamentos e descobertas que levarão a outros modos de uso (Mendes; Almeida, 2011, p. 56).

Outro dado declarado pela escola é a melhoria no índice da frequência escolar, em virtude da implantação do PROUCA. Este dado é apontado por quase todas as escolas engajadas no Programa. Uma terceira contribuição auferida à implantação do PROUCA na escola é o engajamento dos pais ou responsáveis nas atividades escolares desenvolvidas pelos estudantes.

Como podemos observar, a integração dos *laptops* do PROUCA às práticas curriculares da escola C trouxe alguns indicadores de melhoria da educação com “qualidade social” (CONAE, 2010), tais como: integração dos conteúdos curriculares; diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem; recrudescimento do engajamento dos pais ou responsáveis, no trabalho desenvolvido pela escola; aumento da motivação discente e da frequência escolar; empoderamento dos alunos (na acepção freiriana), ao trabalharem com diferentes gêneros do discurso e ao incorporarem as TIC a algumas práticas sociais realizadas na escola, de modo a contribuir com o letramento digital dos estudantes.

5. Escola D

A escola D localiza-se na zona rural de outro município do interior do estado de São Paulo. Assim como na escola C, os alunos são oriundos da classe trabalhadora e a gestão demonstra compromisso com a comunidade escolar.

No ano de 2012, a escola D tomou a decisão, em conjunto com pais e professores, de deixar os *laptops* na própria unidade escolar, após os alunos e suas famílias terem se familiarizado com os aparelhos. A decisão emanou da danificação de alguns dos equipamentos, pelos alunos, aliada à morosidade da manutenção dos supracitados equipamentos, o que trazia desdobramentos negativos ao trabalho a ser desenvolvido pelos professores, em suas aulas.

De acordo com o relato dos professores, a permanência dos *laptops* na escola ocasionou melhoria na condução das aulas. Foi dado destaque à

dificuldade dos professores em lidar com a resistência dos alunos em desligar os aparelhos, nos horários em que as atividades pedagógicas dispensavam a utilização dos *laptops*. Esse relato dos professores explicita o fator motivacional que os *laptops* trazem aos alunos.

A escola D ressalta a importância dos *laptops* para a inclusão digital de seus alunos e familiares, considerando o fato de que 80% dos alunos são da zona rural e não possuem dispositivos tecnológicos digitais em casa.

A escola D, assim como as demais, ressalta alguns fatores que dificultam a utilização dos equipamentos, dentre os quais o mau funcionamento de alguns *laptops* e o problema com o recarregamento das baterias, por falta de armário com tomadas para esse fim.

O PROUCA tem se desenvolvido na escola D desde 2010 e, ao longo da sua vigência, observou-se uma melhoria nas estratégias didáticas dos professores, com consequentes desdobramentos positivos na aprendizagem dos alunos. A escola salienta que a integração dos *laptops* às atividades curriculares proporciona o desenvolvimento de projetos pedagógicos que trouxeram resultados proveitosos, dentre os quais se destacam as mudanças significativas nas formas de ensinar e de aprender.

Na escola D emergem os seguintes avanços advindos da implantação do PROUCA nas práticas curriculares: a) a utilização dos *laptops* educacionais está facilitando a dinâmica de trabalho de diversas aulas; b) a integração dos *laptops* às atividades educacionais está promovendo um aumento na motivação discente e, consequentemente, melhoria da frequência escolar; c) a utilização dos *laptops* educacionais permite que os alunos atribuam sentido e significado a alguns assuntos trabalhados pelos professores durante as aulas. Do que pude observar, a vivência de determinados conceitos, em face da multiplicidade de códigos semióticos que perpassam a utilização dos *laptops*, contribui com a melhora do aprendizado.

Em suma, a incorporação dos *laptops* educacionais às práticas pedagógicas da escola, além de contribuir com o empoderamento dos alunos e com a sua incursão aos processos de letramento digital, converge com as ideias de Papert (1994) e Valente (1998), para quem as TIC devem ser utilizadas na perspectiva de ressignificação das práticas curriculares.

6. Escola E

A escola E localiza-se na zona rural de um município paulista. O alunado emana da classe trabalhadora e a escola conta com comunidade, equipe gestora e corpo docente engajados e comprometidos com os projetos pedagógicos em desenvolvimento, dentre os quais o PROUCA.

A escola E participa do PROUCA desde maio de 2010. De acordo com o relato da escola, a partir desse engajamento, diversas ações foram desenvolvidas, com o intuito de melhor atender a comunidade escolar.

Após a participação da equipe gestora em um evento de formação, em São Paulo, a escola E teve a preocupação de apresentar os *laptops* educacionais aos professores, antes que fossem apresentados aos alunos, para os educadores poderem se apropriar dos recursos e das tecnologias disponíveis. Com o intuito de subsidiar o trabalho pedagógico, a escola criou o grupo “Alunos Integrados”, composto, inicialmente, por cinco alunos, sendo um representante de cada classe, a partir do 5º ano. De junho de 2010 a dezembro de 2011, a escola formou um grupo e, em 2012, foi dado início ao trabalho com uma nova equipe.

Os encontros sistemáticos de formação envolviam o corpo docente, os funcionários, a equipe de apoio e os alunos integrados, com a finalidade de subsidiar esses atores sociais, para que a utilização dos *laptops* de fato tivesse um caráter pedagógico. A escola ressalta que a formação dos alunos integrados acontece em momento diferente ao da formação do professor, para que os objetivos específicos a cada grupo sejam alcançados. Após vários encontros das equipes de formação, alguns professores já se sentiam confiantes em utilizar os *laptops* educacionais em suas aulas. A partir de então, os equipamentos foram disponibilizados aos alunos.

Segundo a escola, o primeiro contato dos alunos com os *laptops* foi surpreendente. Como nas demais escolas, a dificuldade em lidar com o sistema operacional Linux não se apresenta entre os alunos, mas, tão somente, por parte dos professores, já habituados com a arquitetura de informação do *Windows*, sistema operacional hegemonicamente utilizado no mercado.

A escola narra a dificuldade inicial em lidar com alguns professores, que, por falta de conhecimento, se recusavam a utilizar os *laptops* educacionais em suas aulas. Contudo, a demanda por essa utilização ocorreu

por parte dos próprios alunos e da comunidade, que apoiou o Programa desde o início.

Uma atitude a ser ressaltada foi o respeito que a escola teve para com seus professores. O apoio contínuo contribuiu imensamente para os professores resistentes poderem, pouco a pouco, romper com estereótipos e preconceitos para com as TIC. Isso porque o apoio da gestão pauta-se, antes de tudo, no respeito ao tempo do professor. Uma das grandes preocupações era esclarecer que os *laptops* educacionais haviam chegado à escola como mais um recurso pedagógico, para ampliar as possibilidades de aprendizado. Desse modo, a ciência da finalidade do Programa – utilização dos *laptops* educacionais com fim exclusivamente pedagógico – contribuiu para os professores utilizarem os *laptops* educacionais com responsabilidade didática.

Com o propósito de acompanhar o processo, a escola elaborou um modelo de plano de aula, denominado “Cenários”, que, segundo a equipe gestora, foi indutor de estratégias didáticas mais bem planejadas, de utilização dos *laptops* do PROUCA. Isso é percebido como avanço, pela equipe gestora. Mais uma vez, evidencia-se a representação de que os dispositivos tecnológicos digitais só acrescentam à formação dos alunos, se sua utilização estiver focada, em *stricto sensu*, nos conteúdos escolares.

Após um processo de identificação, os alunos puderam levar os *laptops* para casa. O intuito era aproveitar a mobilidade dos *laptops* e garantir que este recurso tecnológico chegasse à comunidade. Cabe aqui trazer o relato da escola atinente à inclusão digital da comunidade. No tocante a esse aspecto, a escola ressalta o projeto “Inclusão Digital”, cuja gênese deve-se à liderança de uma mãe, no sentido de a escola oferecer à comunidade, um curso básico de informática. A escola aderiu à petição e uma monitora responsabilizou-se por estas aulas, por três meses, até o término do ano letivo.

No tocante às dificuldades, a escola, assim como as demais, aponta que os problemas de infraestrutura tecnológica traziam impactos negativos para a dinâmica de trabalho, nas aulas.

A escola E apresenta, em seu relato, o papel fundamental que o PROUCA exerceu no letramento digital dos estudantes, na resignificação de determinadas práticas curriculares e na inclusão digital da comunidade que a entorna. Vale destacar que a chegada do PROUCA, por si só, não teria garantido essa experiência exitosa, não fosse o compromisso da gestão

escolar, do corpo docente, da comunidade e, sobretudo, da universidade formadora, para que tal experiência se efetivasse.

Primeiros achados

A descrição analítica ora apresentada conduz-me a algumas suposições a respeito das possíveis razões que amparam as experiências exitosas das escolas C, D e E, no tocante ao desenvolvimento do PROUCA. A primeira delas é o fato de as três escolas se localizarem em espaços em que a instituição escolar se consubstancia como um dos raros *locus* culturais da comunidade (da cultura socialmente legitimada, vale ressaltar). Outra circunstância favorável é que todas elas se situam em municípios interioranos, em que governo local e comunidade costumam estabelecer vínculos mais efetivos com as instituições sociais, incluindo-se a escola. No caso em tela, o recrudescimento dos vínculos materializa-se no compromisso da gestão escolar, do professorado e da comunidade.

Duas escolas estão estabelecidas em zonas rurais e a terceira, em região periférica do município. Nesses locais, a comunidade costuma ter pouco ou nenhum acesso aos recursos tecnológicos digitais. Diferentemente das outras escolas paulistas, em que seus membros contam com outros recursos tecnológicos (na escola e em suas casas) e boa parte da comunidade, de certo modo, já está incluída digitalmente, as circunstâncias históricas dessas três escolas podem ter feito com que a comunidade auferisse maior valor ao PROUCA, pelo que ele pôde significar a esses atores sociais, no que diz respeito à inclusão digital e a um possível empoderamento freiriano. Por fim, vale lembrar que, embora as circunstâncias históricas constituam os sujeitos sociais, elas não os determinam. Daí a necessária humildade, ao levantar essas suposições atinentes às possíveis razões que podem ter contribuído para que as escolas C, D e E pudessem apresentar experiências exitosas, em relação ao desenvolvimento do PROUCA.

É oportuno observar que as experiências exitosas das escolas B, C, D e E não representam a totalidade das escolas paulistas engajadas no PROUCA. Todas alegam enfrentar diversos problemas de infraestrutura tecnológica, que abarcam, dentre outros aspectos, a inadequada manutenção dos equipamentos e problemas com a conexão *wireless*. Além desses fatores que dificultam as ações de implantação do PROUCA, boa parte das escolas

depara-se com a alta rotatividade dos professores, que integram as ações de formação do PROUCA. Isso traz desdobramentos negativos à plena implantação do Programa, que, a cada ano, encontra-se em estágio de eterno recomeço.

A tais problemas somam-se outros, de caráter político, que extrapolam o âmbito de ação do Programa, como a árdua jornada de trabalho dos professores, que faz com que muitos não tenham tempo hábil para participar das ações de formação ou, quando delas participam, dificilmente conseguem fazê-lo com a dedicação que gostariam. A precarização do trabalho docente desdobra-se na árdua jornada de trabalho. Esta, por sua vez, traz reflexos negativos para as ações de formação desenvolvidas junto às universidades formadoras e no interior da escola, nos horários de trabalho pedagógico coletivo. Especificamente no que se refere às ações de formação desenvolvidas nas escolas, o intenso ir e vir dos professores de uma escola para outra acaba por esvaziar este importante espaço de formação colegiada. A isso se soma a frágil formação inicial de boa parte dos professores para integrar as TIC às práticas curriculares, conforme apontado por Gatti e colaboradores (2009; 2011) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica (2001). Essa situação diverge da necessidade apontada pelas aludidas Diretrizes, pelas Diretrizes do curso de Pedagogia (2006), pelo Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Projeto de Lei) e pelo documento referência da CONAE (2010). Estes são só alguns exemplos dos determinantes circunstanciais que acabam por dificultar o desenvolvimento de todo e qualquer programa educacional e, em particular, para os propósitos do presente texto, os voltados à utilização das TIC na escola, como o PROUCA.

Um aspecto que se manifesta nos depoimentos de vários professores é a representação de tecnologias como objeto em favor do recrudescimento das práticas escolares, sem necessariamente relacioná-las à participação ativa e à produção de cultura e conhecimento. Esse achado aproxima-se do apontado por Brito (2006).

Na reflexão sobre os limites e os avanços do Programa, no âmbito das escolas paulistas, evidencia-se a existência de problemas comuns, dentre os quais destaco: a) precária infraestrutura tecnológica; b) problemas de manutenção dos equipamentos e de conexão *wireless*; c) alta rotatividade do corpo docente, que fragiliza o avanço nas etapas de formação, junto às

universidades formadoras; d) professores com árdua jornada de trabalho, fator que dificulta o fortalecimento dos seus vínculos com a escola; e) dificuldade de muitos professores em se familiarizar com outra arquitetura de informação que não a do sistema operacional *Windows*, hegemônico no mercado; f) percepção restrita da contribuição do PROUCA ao desenvolvimento das crianças e jovens, somente se diretamente vinculado aos conteúdos escolares.

Do mesmo modo, também se evidenciam alguns avanços no Programa: a) aumento da motivação discente e, por conseguinte, melhora do índice de frequência às aulas; b) ressignificação das práticas curriculares (em algumas escolas); c) avanço em direção à integração das disciplinas que compõem os diferentes campos do saber trabalhados na escola (em alguns casos).

Todavia, apesar desses pontos em comum, observo, nas escolas, uma realidade plural, em relação a vários aspectos: a) perfil econômico, social e cultural da comunidade em que as escolas se inserem; b) capital cultural dos professores e dos gestores; c) grau de engajamento da gestão escolar para com o Programa; d) grau de estabilidade (ou de volatilidade) do corpo docente que recebe as ações de formação do PROUCA; e) natureza dos vínculos (fortes ou tênues) entre escola e secretarias de educação e entre escola e comunidade.

Ao considerar a educação na era da mobilidade, Valente (2011) deixa clara a necessidade de uma nova visão de educação, para a mobilidade ser explorada em sua plenitude. Na visão do autor, essa nova visão educacional, capaz de incorporar as características da era da mobilidade, certamente perpassa mudanças conceituais, no âmbito das práticas curriculares e, conseqüentemente, dos processos de ensino e aprendizagem. Para Valente: “Essas mudanças não são triviais e implicam novos papéis que os professores, os gestores, os alunos e os pais devem assumir” (*ibid.*, p. 31).

De acordo com Bonilla (2010), muitos são os desafios que se apresentam à efetiva abertura das escolas para a ampla vivência da cultura digital. Vivência essa que, no entendimento da pesquisadora, situa-se como superação da perspectiva instrumental da escola.

A plena vivência da cultura digital (Bonilla, 2010) na era da mobilidade (Valente, 2011) soma-se aos impasses que se descortinam às políticas públicas voltadas à inclusão digital, nas escolas. Em meio à realidade plural observada

nas escolas paulistas, ainda são múltiplos os desafios que se apresentam ao PROUCA, como programa educacional contribuinte à "educação com qualidade social" (CONAE, 2010).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed., Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAQUERO, Rute. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. *Revista Debates* (UFRGS), Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099> Acesso em: 09 jun. 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *Motrivivência*, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135> Acesso em: 09 jun. 2013.

BRITO, Glaucia. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. *Anais do 30º Encontro Anual da ANPOCS: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Comunicação Social*, 24 a 28 de outubro de 2006.

BRUNO, Adriana; PESCE, Lucila. Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. *Atos de Pesquisa em Educação* (FURB). v. 03, n. 07, 2012. p. 683-706. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175> Acesso em: 09 jun. 2013.

BUZATO, Marcelo. Letramento digital abre portas para o conhecimento. *EducaRede*, 11 mar. 2003. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm. Acesso em: 13 abr. 2005.

CAPPELLETTI, Isabel. Avaliação do Programa Um Computador por aluno (PROUCA): uma proposta inovadora em políticas públicas. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.8 n.1 abril 2012, p. 1-13. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 09 jun. 2013.

CASTELLS, Manuel. *The rise of network society*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias - Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

FONTANELLA, Bruno *et al.* Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 24 (1): 17-27, jan. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf> Acesso em: 09 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 28ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, Bernadete; SÁ-BARRETTO, Elba. (coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso: 09 jun. 2013.

GATTI, Bernadete; SÁ BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf> Acesso: 09 jun. 2013.

HABERMAS, Jürgen. O caos da esfera pública. Caderno Mais. *Jornal Folha de São Paulo*. 13 ago. 2006.

JOHNSON, Steven. *Interface Culture: how new technology transforms the way we create and communicate*. New York (USA): Harper Edge (Harper Collins), 1997.

LÉVY, Pierre. *Cyberculture*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1997.

MANOVICH, Lev. *The language of new media*. Cambridge: The MIT Press, 2001.

MENDES, Marisa; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Utilização do laptop educacional em sala de aula. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; PRADO, Maria Elisabete B. (org.) *O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Avercamp, 2011. p. 49-59.

MEIRELLES, Mauro; INGRASSIA, Thiago. Perspectivas teóricas acerca do empoderamento da classe social. *Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire*, Pelotas, ano 2, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/Mauro%20Meirelles%20e%20Thiago.pdf> Acesso em: 09 jun. 2013.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Cibercultura, cultura audiovisual e *sensorium* juvenil. In: LEÃO, Lucia. (org.). *O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: SENAC, 2005. p. 495-503.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PESCE, Lucila; LIMA, Valéria. Linha de pesquisa inclusão digital e formação de professores: relato analítico do trabalho desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, v. 1, n. 2, 2012, p. 29-41.

Disponível em:

http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/unifesp_2012.pdf Acesso em: 09 jun. 2013.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Helena *et al.* Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 34, n. 21, jan.-abr. 2005, p. 28-36. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000100004&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 09 jun. 2013.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, 2002. p.143-160. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2013.

VALENTE, José Armando (org.). *Computadores e conhecimento: repensando a Educação*. 2ª ed. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1998.

VALENTE, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. *Revista Pátio*. Ano XI, n. 44. A escola multimídia, nov. 2007-jan. 2008, p.12-15.

VALENTE, José Armando. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth; PRADO, Maria Elisabete (org.). *O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Avercamp, 2011, p. 20-33.

VALENTE, José Armando; MARTINS, Maria Cecília. O programa Um Computador por Aluno e a formação de professores das escolas vinculadas à Unicamp. *Revista Geminis*, ano 2, n. 1, 2011, p. 116-136.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2005, p. 133-148.

ZUIN, Antonio Álvaro. O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-80, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/16.pdf> Acesso em: 09 jun. 2013.

Legislação

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 09/2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 8 mai. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 01/2006, de 16 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: 16 mai. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Projeto de Lei nº 8.035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107 Acesso em: 09 jun. 2013.

4.

Formação *online* de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa

Introdução¹

O presente texto apresenta algumas proposições para os programas de formação *online* de educadores, a partir do enfoque dialógico, o qual se fundamenta no intertexto de três conceitos: dialogia bakhtiniana, agir comunicativo habermasiano e interação dialógica freiriana. O marco teórico foi sendo construído em meio às nossas leituras da obra dos três eruditos – Bakhtin, Habermas e Freire –, em diálogo com estudiosos de suas obras. Dito de outro modo, o intertexto foi sendo construído no movimento dialógico entre nossas leituras e a leitura de *outrem*.

De modo algum pretendemos que este artigo ouse debruçar-se sobre o conjunto da obra de qualquer dos três aludidos pesquisadores, ou, ainda, abordar a totalidade dos desdobramentos de tais conceitos, o que seria um empreendimento de caráter atrevido. Da leitura do *corpus* bibliográfico bakhtiniano, habermasiano e freiriano, procedemos a um recorte específico aos três conceitos mencionados, tão somente para fundamentar algumas proposições para os atuais programas de formação *online* de educadores.

Dialogia bakhtiniana

Apesar de não ousarmos empreender a totalidade do esclarecimento bakhtiniano, acreditamos ser fundamental revisitar alguns dados da vida do erudito e do Círculo do qual fez parte, para perceber a dialogia bakhtiniana no seio da sua historicidade.

Mikhail Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol, e faleceu em 1975, em Moscou. Foi um dos mais expressivos membros de um círculo acadêmico frequentado, dentre outros estudiosos, pelo pintor Chagall, pelo crítico Medviédviev e pelo poeta Volochinov. O Círculo discutia questões de distintos

¹ Texto originalmente publicado como: PESCE, Lucila. Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. *Revista Quaestio* (UNISO), v. 12, p. 25-61, jul. 2010. <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/177>

âmbitos, tais como linguístico, filosófico, psicanalítico, estético, poético e artístico, a partir do método sociológico.

Para Sobral (2005), no plano filosófico da epistemologia, as proposições do Círculo evidenciam dois momentos básicos, a saber: teses ancoradas em fenômenos concretos, particulares, sem refutar a generalidade da concepção teórica; utilização de elementos oriundos do estudo do fenômeno concreto, com base em uma ancoragem teórica inicial situada como mobilizadora de uma nova compreensão do fenômeno em estudo.

A abordagem linguística sócio-histórica do Círculo busca as origens da evolução da consciência do homem no materialismo histórico. A partir daí, os fenômenos são observados em eterna modificação e os estudos situam-se como processos em movimento e mudança. Portanto, o materialismo histórico é visto como *humus* da abordagem linguística sócio-histórica, para a qual o conteúdo da experiência histórica do homem reflete-se nas formas de comunicação. Daí a linguagem situar-se como fenômeno histórico vinculado às funções sociais; qual seja, como meio de interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados e, por essa razão, como instrumento de conscientização e emancipação.

As considerações a seguir evidenciam o materialismo histórico como elemento fundante nos estudos do Círculo.

O Círculo trabalha com a interação entre o dado (o sensível do mundo) e o postulado (o inteligível), o singular e o universal, a materialidade e a criação simbólica, o ponto de vista "interno" e o ponto de vista "externo", numa interação sempre irresoluta e, por isso, mais produtiva, sem demérito para outras abordagens, mas sempre em busca de superar as ênfases excessivas ou que ficam aquém do objeto. (Sobral, 2005, p. 136)

Em virtude da tessitura de ideias opositoras aos radicalismos stalinistas em voga na, então, recém-formada União Soviética, o Círculo sofreu perseguições. Medviédviev e Volochinov desapareceram na década de 1930 e Bakhtin permaneceu exilado no Kazaquistão até 1936.

Bacharel em Letras, filósofo e historiador, Bakhtin trabalhou para fazer chegar às classes populares da Rússia pós-revolucionária, a Literatura e a Arte. Em sua fase marcadamente sociológico-marxista, Bakhtin adentra o terreno das investigações de caráter pragmático, notadamente no tocante à filosofia

da linguagem compromissada com suas angústias políticas e éticas. Ao fazê-lo, expande suas preocupações linguísticas para além do domínio da fonética, da morfologia e da sintaxe e volta-se à linguagem como prática social. A partir dessa constelação teórica, aufere valor à enunciação, à interação verbal dos sujeitos sociais, ao contexto de produção dos discursos, enfim, às questões linguísticas atinentes ao cotidiano, pano de fundo da constituição da consciência humana. Nas palavras do linguista: "Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência". (1997a, p. 108)

O livro *Marxismo e filosofia da linguagem* foi publicado na Rússia, em 1929, com assinatura de Volochinov. Bakhtin, em virtude de determinantes circunstanciais, escreveu distintos livros assinados pelos colegas do Círculo. Entretanto, a originalidade da sua estética linguística e de suas ideias não deixa dúvidas de sua autoria sobre tais obras. Prova é que a agência de direitos autorais soviéticos não dispensa seu nome, em qualquer dos textos assinados por Medviédiev e Volochinov, tal como informam Clark e Holquist (1998).

Nesta obra, sobressaem-se dois temas: o papel dos signos no pensamento humano e o papel da elocução na linguagem. Tais temas são de importância capital à compreensão bakhtiniana do quanto carregamos em nosso discurso, o discurso alheio. Nessa perspectiva, Bakhtin destaca: a palavra que o sujeito social incorpora do seu entorno (palavra alheia) funciona como uma contrapalavra de interpretação da próxima palavra e assim sucessivamente, até se tornar palavra própria. Nesse processo de incorporação, enquanto não há um esquecimento das origens da alteridade, a palavra ainda permanece no estágio de própria-alheia. Tal movimento de incorporação é primordial à compreensão do papel da linguagem enquanto instância constituinte dos sujeitos sociais.

O conjunto de sua obra, com destaque para a acima citada, ao erguer-se em meio à filosofia da linguagem de fundamento marxista, evidencia seu interesse pelos estudos da linguagem vinculados a questões históricas e sociais. Nesse contexto, Bakhtin sinaliza a linguagem como campo eminentemente ideológico; daí sua relevância à formação da consciência humana.

A constatação de que os seres humanos são historicamente datados embasa o entendimento bakhtiniano de que eles se constituem mutuamente,

por meio da linguagem e dos históricos processos de interação social, nos quais se engendram negociações de sentido. O excerto a seguir é emblemático de tal entendimento.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual a consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (Bakhtin, 1997a, p. 34)

A consciência dos sujeitos sociais e a construção dos significados que a ensejam erguem-se em meio à alternância do diálogo. Para Bakhtin, não há palavra isolada, mas a partir de uma anterior e geradora de outra. A palavra consubstancia-se, pois, como produto da interação entre locutor e ouvinte, os quais alteram seus papéis, no inconcluso diálogo da vida. Nessa cadeia de enunciados, a indissociabilidade entre palavra e fala, imagem e objeto, é inerente à natureza ideológica da linguagem. Para o linguista, a palavra é o *locus* no qual a força social encontra sua maior expressão. Em seu dizer:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que somente despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (p. 41).

Preocupado com a relevância do contexto histórico-cultural à formação dos processos mentais, Bakhtin debruça-se sobre o conceito de dialogia. Ao fazê-lo, preconiza o diálogo entre os homens como objetivo a ser atingido, em face do contexto de incomunicabilidade presente em nossa época. Nesse movimento, postula-se que a competência linguística dos sujeitos se ergue em meio às ações recíprocas de uns sobre outros, diretamente ou mediado por objetos ou signos. O linguista concebe dialogia como um profícuo cenário de contradições entre distintas vozes, no qual se

explicita o contexto ideológico dos falantes. A partir desse entendimento, releva-se o valor da linguagem à elaboração e explicitação do contexto ideológico.

Em concordância com Clark e Holquist (1998), sinalizamos que Bakhtin reconhece a existência como uma atividade plausível tão somente no contexto do devir, tendo em vista que sua energia está constantemente em processo de produção pelas mesmas forças que a impulsionam. Sob essa ótica, a abordagem sócio-histórica bakhtiniana desvela o dinamismo e a eterna inconclusão da linguagem, que se funda na dialogia, em devir.

Ao esclarecer que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto – mediada pelo outro, por meio da linguagem – e do sujeito com outros sujeitos, a abordagem bakhtiniana avança para a concepção de sujeito interativo. Dessa forma, Bakhtin (1997a) aponta novos caminhos ao trabalho com a linguagem. Ao fazê-lo, denuncia a característica socioideológica da língua, existente na dialética relação entre os sistemas da língua e seus enunciadores.

O autor destaca a natureza dinâmica, relacional e ativa da compreensão. Tal condição situa as preocupações de Bakhtin no contexto das relações sociais, em que os falantes se assumem como sujeitos sociais.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...] compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). (1997b, p. 290)

Ancorado em uma concepção materialista-histórica, Bakhtin esclarece, em muitas de suas obras, que o sujeito é individual e socialmente constituído. O sujeito bakhtiniano é um ser corporificado no cotidiano, na enunciação, na dialogia. Sujeito social e culturalmente situado em sua concretude histórica. Dito de outra forma, para o linguista, a consciência não se constitui fora do corpo; ao contrário, é material, erguendo-se em meio à interação do sujeito com o contexto sociocultural inacabado. Nesse sentido, a história de um sujeito enquanto indivíduo é bastante semelhante às histórias dos sujeitos de seu contexto sócio-histórico. Contudo, as contra palavras de cada um deles viabilizam construir identidades singulares. É o que sugere o seguinte excerto.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (1997a, p. 108)

O conceito bakhtiniano de dialogia (1997a; 1997b) percebe o quanto o individual e o social engendram-se mutuamente, a ponto de a cultura tornar-se parte da natureza intrínseca do ser humano.

A categoria conceitual de enunciado foi exaustivamente trabalhada por Bakhtin e, imbricando-se ao conceito de dialogia, explicita a visão relacional do autor, o qual percebe a linguagem no seio de sua organicidade.

O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação [...] com os outros (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do objeto do sentido). [...] O enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. [...] O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já dito, é muito importante. (1997b, p. 18-20)

Segundo a abordagem bakhtiniana, a significação ergue-se em meio a um contexto relacional e fluido entre os enunciadores. Nesse movimento, “o colorido expressivo [das significações, grifo nosso] lhes vem unicamente do enunciado, e tal colorido não depende da significação dela [da palavra, grifo nosso] considerada isoladamente”. (Bakhtin, 1997b, p. 311)

Por essa razão, a perspectiva linguística bakhtiniana observa a dialética relação entre os signos culturais e as sociedades, por meio da qual um interfere no outro, em espiral contínua. Qual seja, os signos interferem na construção de uma sociedade mais complexa e elaborada; por conseguinte, esta nova sociedade construirá signos cada vez mais complexos e elaborados e assim sucessivamente.

A diversidade ocorrente na complexidade da existência humana também é outro ponto de atenção da abordagem bakhtiniana, a qual percebe a unidade do mundo nas múltiplas vozes e nos múltiplos significados que

participam do diálogo da vida. Em outras palavras, para Bakhtin, a unidade do mundo é polifônica e polissêmica por excelência.

A palavra é concebida como elemento fundante na convivência com o outro, manifestada e edificada pela linguagem. Por meio dela, ação e emoção imbricam-se nas constantes, provisórias e inconclusas interações dos enunciadores. Tais ideias trazem em si a percepção da dimensão reconstrutora da linguagem, tão apontada pela abordagem do linguista.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). [...] Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). (Bakhtin, 1997b, p. 413-414)

Em relação ao conceito de dialogia, Bakhtin (1997a) refuta a consciência linguística ingênua, ao destacar que os sujeitos e a linguagem não preexistem à interação verbal. A partir das ideias do autor, que focam a linguagem verbal erguida em meio à dinâmica relacional, a interação verbal está sempre eivada do *locus* social no qual se realiza, sendo constitutiva dos sujeitos e da linguagem por eles veiculada. Em outra formulação, a consciência dos sujeitos ergue-se em meio aos signos internalizados, os quais são cunhados pelo trabalho social, histórico e ideológico. Nessa dialética relação, a dialogia ergue-se como elemento fundante da constituição mútua dos sujeitos sociais.

A dialogia encontra-se no bojo das ideias do estudioso. Em seu dizer, “o monólogo pretende ser a última palavra [...] O diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica” (*ibid.*, 1997b, p. 334). Nessa linha de raciocínio, cada fala insere-se na infinita cadeia de enunciados, respondendo, pelas contra palavras, questões anteriores e prevendo interpretações. Tal dinâmica aponta o inacabamento da linguagem, justamente por ser utilizada pelos sujeitos, os quais se constituem nos processos linguísticos históricos e interativos. Como podemos perceber a dialogia bakhtiniana foca sua atenção na dimensão reconstrutora da linguagem; dimensão esta que vive nas interações de seus enunciadores.

O estudioso releva o valor da elocução ao desenvolvimento do sujeito social, nela incluindo a veiculação ideológica. Para Bakhtin, o enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente linguístico, mas pelas interações dos enunciadores. Nessa perspectiva, o fluxo da interação verbal é de fundamental importância à dimensão socioideológica da linguagem. Dito de outra forma, para Bakhtin só há sentido no estudo da língua se concebida no fluxo de comunicação verbal, no contexto dos falantes, no qual a língua está em eterna modificação. A palavra – plena de ideologia e fazendo parte das transformações histórico-culturais – encontra-se em permanente fluidez. No dizer do autor, “A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. [...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (*ibid.*, p. 66, 95)

A constituição social do sujeito o compreende na sua relação com o outro, diretamente ou mediada pelos signos. A teoria bakhtiniana situa a interação verbal como *locus* primeiro da produção de linguagem e ideologia. A partir daí, podemos situar a linguagem como peça fundamental à compreensão crítica da realidade, pois a consciência surge e se organiza no diálogo.

Bakhtin sinaliza a perspectiva de alteridade nas interações verbais, ao sublinhar que:

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. [...] Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros [...]. As palavras dos *outros* introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (1997b, p. 313-314)

Uma breve incursão junto ao conceito bakhtiniano de dialogia permite que desvelemos a positividade de suas proposições, em face das esferas constituintes dos sujeitos sociais. A dimensão dialógica da linguagem, em Bakhtin, exprime o caráter inovador da sua racionalidade. A fecundidade da teoria linguística bakhtiniana releva-se socialmente, na medida em que fornece elementos para situarmos a linguagem no bojo das ações compromissadas com a constituição de seres humanos. Em tais ações, a

solidariedade, a conscientização, a emancipação, enfim, a humanização. Por essa razão, em concordância com Clark e Holquist (1998), situamos Bakhtin como um filósofo da liberdade; liberdade esta que se ancora na linguagem e na sociedade dialógicas.

Agir comunicativo habermasiano

Considerado um dos mais relevantes filósofos vivos, Jürgen Habermas nasceu em 1929, na cidade de Düsseldorf, na Alemanha. Em 1954 tornou-se assistente de Adorno e com ele trabalhou até 1959, no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, mais conhecido como Escola de Frankfurt. Desse contato com a primeira geração de frankfurtianos, a cunhagem inicial da crítica habermasiana ao projeto da modernidade. Em 1960, Habermas iniciou seu magistério em Heildeberg, lecionando Filosofia e em 1961 começou a lecionar Filosofia e Sociologia na Universidade de Frankfurt. Em 1968, radicou-se em New York, como professor da *New York School for Social Research*, retornando à Universidade de Frankfurt, em 1983.

Sua extensa e radical obra contempla distintos campos das ciências humanas. Como representante da segunda geração da Escola de Frankfurt, posiciona-se criticamente em relação aos (des)caminhos da ciência e da sociedade atual. Em 1981, publicou um dos seus títulos mais notórios – Teoria da Ação Comunicativa –, dada a densidade de seu postulado crítico acerca da sociedade moderna, a partir da Sociologia, da Filosofia Social e Política e da Filosofia da Linguagem.

Herdeiro da Escola de Frankfurt, Habermas elabora um diagnóstico dos descaminhos da razão moderna, a qual abarca, dentre outros desdobramentos, o desencantamento, a alienação e a massificação da consciência. Em Weber, a racionalização social; em Adorno e Horkheimer, a crise da modernidade; em Lukács, a coisificação da razão humana. Amparado em tais conceitos, Habermas busca uma alternativa aos impasses das sociedades contemporâneas, mediante a elaboração da Teoria da Ação Comunicativa, a qual se baseia no conceito de razão comunicativa e se ergue em meio a distintas fontes teóricas, em especial, as de âmbito filosófico, sociológico, linguístico e psicológico. Habermas propõe-se a contribuir para a reconstrução do projeto social fundamentado no cultivo da razão comunicativa, tendo em vista a fecundidade da linguagem para a autorreflexão e para o entendimento mútuo.

Em convergência com nossas considerações, Siebeneichler (2003, p. 68) aponta que Habermas busca “[...] sistematizar uma teoria pragmática da racionalidade comunicativa e das ações comunicativas, mas também aplicá-la e testá-la numa teoria da sociedade centrada na ação social”.

Também Zitzoski destaca que a racionalidade comunicativa habermasiana busca superar as condições históricas alienantes, via razão instrumental, mediante a recuperação do potencial emancipador da linguagem orientada para o entendimento, via agir comunicativo. No histórico e, portanto, provisório, processo de construção do entendimento mútuo, os sujeitos sociais posicionam-se em face dos argumentos proferidos. No dizer do autor (Zitzoski, 2000, p. 273-4):

Habermas só vê uma saída coerente e elucidativa para fundamentar uma crítica à Razão Instrumental enquanto explicação da crise das sociedades atuais em sua complexidade de problemas e alternativas viáveis. Essa saída deve ser buscada a partir da substituição do paradigma da consciência pelo paradigma do entendimento intersubjetivo e/ou da linguagem que se constitui via processo comunicativo da vida em sociedade. Esse trânsito requer a inserção da racionalidade cognitiva-instrumental em um conceito mais amplo de razão – a *racionalidade comunicativa*. É nessa direção que começa a delinear-se a proposta de construção de uma *nova* Teoria Crítica da sociedade – que não seja somente capaz de efetivar uma análise crítica e diagnosticar os problemas sociais, mas propor saídas viáveis para a superação da crise que afeta o mundo contemporâneo.

Da mesma forma como Habermas busca superar a dialética negativa frankfurtiana, também tece críticas aos pós-modernos, os quais não mais concebem a racionalidade como elemento fundante da vida humana.

A metáfora espacial da razão inclusiva e exclusiva revela que a crítica pretensamente radical da razão ainda permanece presa aos pressupostos da filosofia do sujeito, da qual, no entanto, queria se desvencilhar. Somente uma razão à qual atribuíssemos um poder-chave poderia incluir ou excluir. Por isso, o dentro e o fora vinculam-se à dominação e à sujeição – e a superação da razão detentora do poder, ao

arrombamento das portas da prisão e à soltura permissível em uma liberdade indeterminada. (Habermas, 2000, p. 430)

Em concordância com Dan (2007), anunciamos que Habermas diferencia três áreas cognitivas nas quais o interesse humano pode gerar conhecimento. Pautado nas ciências positivistas, o interesse técnico gera um conhecimento instrumental. O conhecimento prático ancora-se na pesquisa interpretativa, sobretudo a Hermenêutica. Já o conhecimento emancipador tem como ponto de partida a Teoria Crítica. Essas distintas concepções fundamentam-se em cosmovisões díspares e seus desdobramentos sobre o mundo do conhecimento também são singulares.

Em seu movimento investigativo, o filósofo situa a razão comunicativa como opositora da razão instrumental (calcada no sujeito egologicamente constituído), na medida em que se efetiva na materialidade histórica do contexto social e se manifesta nas relações cotidianas, mediante o agir comunicativo. É o que podemos inferir do seguinte excerto.

A razão operante na ação comunicativa não se encontra somente sob as limitações, por assim dizer, situacionais e exteriores; suas próprias condições de possibilidade obrigam-na a ramificar-se nas dimensões do tempo histórico, do espaço social e das experiências centradas no corpo. (Habermas, 2000, p. 452)

Ancorado em tais premissas, Habermas diferencia os tipos de ação social em dois níveis paradoxais. De um lado, o agir estratégico, orientado pela lógica instrumental e voltado ao sucesso e aos fins de controle e dominação. De outro, o agir comunicativo, fundamentado na intersubjetividade do entendimento linguístico e voltado à emancipação humana. Em seu dizer (Habermas, 2003, p. 164-5):

Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o sucesso, isto é, para as consequências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, *estrategicamente*, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O

grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes. Ao contrário, falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas.

Para o estudioso, a razão instrumental faz com que a linguagem habite a periferia do mundo do sistema, cedendo espaço para a ação instrumental, ou estratégica. Em meio a tal expansão, a razão comunicativa acaba por se restringir ao mundo da vida: o contexto social no qual se orquestram os processos de entendimento e se justificam as ações; qual seja, o pano de fundo das manifestações culturais, inclusas a família e a educação escolar.

É oportuno observar que os dois conceitos – sistema e mundo da vida – são cunhados na análise habermasiana das contradições entre, de um lado, a teoria sistêmica de Talcott Parsons e a teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann; de outro, a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer.

Cabe destacar a condição pré-teórica do mundo da vida. O conjunto de seus saberes – oriundo do mundo da vida partilhado por falantes, no seio da cultura, da sociedade e da personalidade de cada um – precede à reflexão crítica, cabendo ao agir comunicativo engendrar a intersubjetividade, em meio a processos argumentativos abertos e livres de coação. Por essa razão, o mundo da vida situa-se como pano de fundo do agir comunicativo.

O diagnóstico habermasiano ergue-se em meio à percepção da técnica e da ciência como elementos primordiais à consolidação do *modus operandi* do capitalismo tardio, por percebê-las como vetores ideológicos e de força produtiva no atual contexto socioeconômico e como instrumentos a serviço da colonização do mundo da vida.

O estudioso consolida a ideia de que as sociedades modernas se encontram em estado de mal-estar, pela distorcida relação entre sistema e mundo da vida. A partir de tal constatação, aponta que as sociedades modernas necessitam descolonizar o mundo da vida (*Lebenswelt*) da razão instrumental, a qual se ergue em meio à penetração controladora de mecanismos de integração sistêmica (como o dinheiro e o poder) nas instituições culturais. Esse movimento traz desdobramentos nefastos para a dignidade humana. Em suas palavras (Habermas, 2005, p. 26):

Os grupos excluídos ou empurrados para a margem não possuem poder de veto, uma vez que representam uma minoria desmembrada do processo de produção. E parece que o padrão que se impôs, em nível internacional, entre as metrópoles e a periferia subdesenvolvida se repete no interior das sociedades capitalistas mais desenvolvidas: porquanto o processo de auto-reprodução dos poderes estabelecidos depende cada vez menos do trabalho e da vontade de cooperação dos empobrecidos e deserdados.

Siebeneichler (2003) ratifica esta posição habermasiana, destacando que a colonização do mundo da vida pela razão instrumental engendra, dentre outros processos, a racionalização progressiva do mundo da vida, o esvaziamento cultural, a coisificação, a perda de sentido e a subsunção das esferas pública e privada, em face do mercado mundial.

Em contraposição à instrumentalização das ações sociais, no agir comunicativo, a comunicação intersubjetiva contribui com a produção de uma vida social solidária, dialógica, ética e emancipada. O agir comunicativo engendra-se ao enfoque performativo, mediante o qual os sujeitos sociais buscam um entendimento mútuo oriundo da fala e da ação intersubjetivas. Nesse contexto, a linguagem – percebida no âmbito da Pragmática Universal – situa-se como *medium* regulador do entendimento mútuo e se consubstancia como forma de ação social, para além da mera representação de mundo. Enquanto ação social, busca sua criticidade em meio a procedimentos argumentativos. Nesse movimento, reveste-se da capacidade de problematizar as sociedades contemporâneas, situando-se como elemento fundante no processo de emancipação humana, tal como evidenciado no excerto a seguir.

Se pudermos pressupor por um momento o modelo de ação orientada ao entendimento, que desenvolvi em um outro estudo, deixa de ser *privilegiada* aquela atitude objetivante em que o sujeito cognoscente se dirige a si mesmo como a entidades no mundo. Ao contrário, no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo. (Habermas, 2000, p. 414)

Trazemos à baila as ideias de Freitag (2005), para quem Habermas busca recuperar os distintos significados do conceito de ação social, a partir da Filosofia da Linguagem (notadamente os estudos sobre a comunidade comunicacional de Apel), do conceito de *performance* (Chomsky) e da teoria dos atos linguísticos (Austin e Searle).

Apoiado na Pragmática Universal, Habermas sublinha que a argumentação – dada sua construção ampla, processual, descentrada e voltada ao entendimento mútuo – abarca distintas dimensões, como a praxiológica, a crítica, a emancipadora, a estética e a ética, para além da cognitivo-instrumental.

Valendo-se dos princípios da Pragmática Universal, Habermas destaca três características básicas do processo comunicativo. O entendimento da comunicação como ação social, expressa em duas estruturas de racionalidade: a monológica e a intersubjetiva. Inserida nesse contexto, a compreensão de que o processo comunicativo é coordenado pela linguagem, em especial pelos atos de fala, os quais trazem em si uma força consensual. Finalmente, a percepção de três vertentes de atos de fala, a saber: os atos de fala constataativos, inerentes à ação social orientada para a conversação; os atos de fala regulativos, inerentes à ação social normativa; os atos de fala expressivos, inerentes à ação social dramatúrgica.

Nessa linha de raciocínio, o filósofo sinaliza que os falantes – em busca do entendimento mútuo e provisório, mediante discurso argumentativo –, mobilizam, nos atos de fala, os componentes ilocucionário (nas palavras do autor, para contrair relações interpessoais) e proposicional (nas palavras do autor, para expor, ou mencionar estado de coisas). Tal competência linguística é primordial à busca de entendimento mútuo, no agir comunicativo.

Os atos comunicativos diferenciam-se do discurso, na medida em que este último abarca a prática argumentativa, a qual prevê a problematização das distintas opiniões dos sujeitos em interação. Nessa perspectiva, a busca de consenso (provisório) parte de uma base argumentativa da comunidade comunicacional. Somente nesse contexto intersubjetivo e provisório é que o consenso pode ser concebido. Intersubjetivo, porque erguido em meio a discursos argumentativos livres de coação; provisório, porque sempre aberto a novos níveis de compreensão e entendimento.

A partir do entendimento dialético de sociedade, que integra mundo da vida e sistema, Habermas resgata e amplia o conceito fenomenológico de

mundo vivido (afeito à dimensão da consciência subjetiva), inserindo a intersubjetividade neste universo. E o faz em meio ao viés da *praxis*, de modo a enfatizar que o mundo da vida é o pano de fundo no qual se enredam as vivências sociais dos sujeitos, em dois níveis: nas situações cotidianas e no argumento (discurso). Nessa perspectiva, o mundo da vida consubstancia-se como *locus* de realização da razão comunicativa, a qual se ancora no movimento dialógico do discurso argumentativo livre de coação. Pela sua inscrição histórica na concretude humana, o mundo da vida ergue-se em meio à experiência partilhada pelos sujeitos sociais (como a língua, as tradições e a cultura) e se manifesta em duas dimensões: manutenção (na reprodução sociocultural) e alteração (no questionamento e na reformulação). No dizer do autor (2003, p. 166):

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o *iniciador*, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se ancora, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.

Outra questão que se revela a Habermas na tensão entre os polos de reprodução e reconstrução é o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC), nos atuais processos de organização societária. No texto intitulado *O caos da esfera pública* (2006), o filósofo, ao discutir o papel do intelectual nas sociedades contemporâneas, sinaliza a forma como este sujeito social tem se relacionado com as TIC. Ao fazê-lo, percebe as contradições inerentes a tal instrumental. Por um lado, a ampliação da esfera pública midiática, a condensação das redes de comunicação e o aumento do igualitarismo. Por outro, a descentralização dos acessos à informação e a fragmentação dos nexos de comunicação. Como consequência, outra tensão: em um turno, a subversão positiva em regimes totalitários; em outro, o enfraquecimento das conquistas das esferas públicas tradicionais, em meio ao anonimato e à dispersão de informações.

No entendimento do erudito, diante da premissa de que o mundo da vida se ergue em meio à experiência partilhada pelos sujeitos sociais, os novos movimentos sociais (ecológico, pacifista, feminista, de grupos sexuais discriminados, dentre outros) apresentam, em sua materialidade histórica,

uma fecundidade para o processo de descolonização do mundo da vida comum a todos e oferecem alternativas às clássicas formas de organização societária. Tal entendimento faz com que as organizações sociais sejam percebidas como potencializadoras da racionalidade comunicativa, desde que não se automatizem, à semelhança do ocorrido com o sistema produtivo.

Ancorado na perspectiva praxiológica e nas relações intersubjetivas mediatizadas pela linguagem, o agir comunicativo oferece amplas oportunidades para avaliar o *modus operandi* das sociedades contemporâneas, podendo vir a lhe auferir maior emancipação.

A racionalidade comunicativa professa que a complexidade e a intransparência das atuais sociedades capitalistas, mais do que nunca, demandam a emergência de consensos qualificados, construídos em processos argumentativos abertos e livres de coação, que suspendam temporariamente algumas pretensões de validade, para repensá-las no seio da comunidade comunicacional (mediante a ética do discurso).

A incursão de Habermas aos estudos linguísticos para a elaboração da Teoria da Ação Comunicativa evidencia sua positividade em encontrar brechas para uma nova forma de organização social, mais solidária e emancipadora, embasada no entendimento mútuo oriundo do discurso argumentativo dos sujeitos sociais. Habermas entende que a razão comunicativa – a despeito dos efeitos nefastos do sistema, que coloniza o mundo da vida mediante o predomínio da razão instrumental –, ainda sobrevive nas práticas cotidianas. É o que podemos inferir do excerto a seguir (2002, p. 105):

As comunicações cotidianas são trazidas do contexto de exigências de fundamentação partilhadas, de tal modo que nasce então sobretudo uma necessidade de comunicação, quando as opiniões e pontos de vista dos sujeitos julgando e decidindo independentemente devem ser tomadas em uníssono. A necessidade prática de coordenar planos de ação proporciona, em todo o caso, a esperança do participante da comunicação de que os destinatários tomem posição, logo assumam um perfil claro em relação a suas próprias exigências de validade. Estes esperam uma reação afirmativa ou negativa, que conta como resposta, porque somente o reconhecimento intersubjetivo de exigências de validade criticáveis provoca o tipo de generalidade pela qual obrigatoriedades fidedignas com consequências relevantes

para a interação se deixam fundamentar para ambos os lados.

Os estudos piagetianos da evolução moral da criança (da pré-moralidade à autonomia) e a teoria do desenvolvimento da consciência moral de Kolberg contribuem para a teoria da evolução social de Habermas (2000). Qual seja, contribuem para a positividade do entendimento habermasiano do projeto moderno de humanidade como um projeto ainda inacabado. Tal positividade ergue-se em meio à ciência do potencial utópico de alguns conceitos iluministas – seio da racionalidade moderna, a despeito dos históricos descaminhos da razão, notadamente no capitalismo tardio – e da tensão dialética entre aspectos conservadores e inovadores.

Dito de outro modo, o atual predomínio da razão instrumental – que, sob a ótica dos estudos acima citados pode ser interpretada, grosso modo, como processo de autocentração da atual sociedade capitalista – pode, em uma descentração evolutiva do aprendizado coletivo da sociedade, aceder à razão comunicativa, na medida em que consiga ampliar os processos de socialização e conscientização. Para Habermas (2002, p. 64):

Podemos apresentar o processo de aprendizagem moral como o alargamento inteligente e a limitação recíproca do mundo social, que ainda não se recompôs suficientemente, em um caso de conflito dado [...] As perspectivas dos participantes enraizadas em conformidade com cada mundo da vida se tornam tão mais fortemente, como diz Piaget, “descentradas”, quanto mais amplo o processo de restrição de perspectivas recíprocas se aproxima do valor limite da inclusão completa.

Esse entendimento habermasiano é enfatizado por Freitag (2005), em face da positividade do filósofo acerca do histórico desenvolvimento da razão individual e societária, que trilha seu percurso evolutivo em níveis de diferenciação e complexidade cada vez mais elevados.

Ao contrário da autocentração inerente à razão instrumental, a descentração inerente à razão comunicativa prevê a ocorrência da intersubjetividade na comunicação cotidiana emergente do mundo da vida. A razão comunicativa ergue-se em meio à lógica pragmática argumentativa (Habermas, 1998), expressa pela compreensão descentralizada do mundo. Nesse processo, evidencia-se a partilha dos sujeitos linguísticos, que mantêm

um discurso aberto e livre de coação e agem com maior emancipação e solidariedade (Habermas, 1999). Em tal movimento, a contribuição fecunda para que o mundo da vida seja descolonizado pelo sistema. Ao considerar essa perspectiva evolutiva, Habermas concebe a possibilidade de o agir estratégico ceder espaço para o agir comunicativo, no evolutivo processo de descentração das sociedades contemporâneas.

A positividade habermasiana é expressa com maestria por Freitag (2005, p. 67):

Três resultados de análise habermasiana parecem-me, porém, de inestimável valor: (1) a recuperação do conceito de razão comunicativa como produto de uma prática quotidiana a ser estabelecida e confirmada no convívio diário. (2) A descoberta – no contexto societário moderno – de reservas de racionalidade “estrutural”, latentes nas estruturas individuais e coletivas de consciência, nas concepções do mundo, nas esferas institucionalizadas da ciência, da arte e do direito (em suma, nos espaços da *Lebenswelt*), e mesmo nos subsistemas da economia e do poder (sob a forma de competência na solução de problemas sistêmicos, entre eles a capacidade de reprodução material da sociedade). (3) A caracterização do processo de modernização das sociedades capitalistas, não somente como o desenvolvimento da irracionalidade e perda irreversível da razão (*Vernunft*), mas, sim, como um processo que, além das patologias, permitiu a sobrevivência e mesmo o avanço da razão comunicativa.

Como podemos observar, o projeto crítico e emancipador de Habermas para a superação das patologias das atuais sociedades capitalistas prevê a descolonização do mundo da vida, privilegiando-o sobre o mundo do sistema, no contexto societário contemporâneo. A crítica habermasiana à racionalidade instrumental fundamentada no conceito de ação comunicativa situa-se como um rico manancial às discussões nas distintas áreas das ciências humanas e sociais, dentre as quais a educação. Daí a razão de diversos pesquisadores da área de educação anunciarem a fecundidade da crítica habermasiana à análise dos (des)caminhos da educação e à busca de alternativas aos contornos educacionais contemporâneos.

Dalbosco (2005) reitera a tese habermasiana de que o capitalismo tardio gera a crescente colonização sistêmica do mundo da vida, a instrumentalização da racionalidade comunicativa e situa o saber, a um só tempo, como principal força produtiva e como meio ideológico de dominação.

Ao pensar sobre os desafios ético-educacionais, tendo por base o entendimento habermasiano, o pesquisador defende a recuperação da vertente humanista, em refuta à instrumentalização das ações pedagógicas. Ao fazê-lo, sinaliza que a educação, apesar de não poder isentar-se totalmente das relações de poder e dinheiro (pois sua especificidade insere-se em uma trama maior de relações sociais), não pode reduzir suas ações à dimensão técnico-instrumental.

A seu turno, Hermann (2004) busca desvelar os alcances pedagógicos da crítica habermasiana. Ao fazê-lo, percebe a fecundidade da aludida teoria para entender a educação sob enfoque da interação, a partir do estabelecimento de relações intersubjetivas e no conceito não-relativista de verdade, que defende a existência de uma moral universal. No dizer da pesquisadora (p. 105): "O que cabe à educação é o desenvolvimento da competência comunicativa através da ênfase em aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas, fazendo valer a rede interativa".

Zitkoski (2000) empreende uma construção teórica voltada à educação popular, a partir da tessitura de um profícuo diálogo entre Habermas e Freire. Ao desvelar convergências e divergências entre ambas as arquiteturas teóricas, o pesquisador anuncia a fecundidade das duas cosmovisões para (re)fundamentar a educação popular.

Ao buscar compreender em que medida o ato educativo pode ir de encontro à colonização do mundo da vida, Mühl (2003) procede a uma leitura do processo educacional a partir de dois conceitos habermasianos: sistema e mundo da vida. Ao fazê-lo, constrói uma proposta pedagógica crítica e libertadora centrada na racionalidade do agir comunicativo: a vertente pedagógica crítico-comunicativa. Nesse movimento, desvela-se a ambivalente natureza da escola, enquanto instituição na qual perpassam tanto as estruturas sistêmicas quanto as atinentes ao mundo da vida. Apesar de pertencer ao mundo da vida, a escola vem sendo colonizada pelo sistema,

sobretudo no tocante às ações pedagógicas orientadas para a competitividade.

À guisa de auferir um sentido ético e político ao processo pedagógico, o pesquisador supera a mera constatação da hegemonia da racionalidade sistêmica no contexto escolar, ao vislumbrar o potencial de libertação da racionalidade comunicativa. Qual seja, defende que a racionalidade comunicativa deva mediar a dinâmica dos processos escolares, tendo em vista sua fecundidade para o movimento de resistência contra a colonização do mundo vital, pela racionalidade sistêmica e instrumental, no contexto das organizações societárias contemporâneas, nelas inclusa a educação escolar.

Atento aos reflexos nefastos da colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmica, Mühl (2003, p. 296) defende o reacoplamento da educação ao mundo da vida. E o faz destacando que “o conceito de práxis comunicativa apresenta uma perspectiva muito produtiva para a educação, especialmente para a compreensão e a implantação de uma prática pedagógica participativa”.

Igualmente fundamentado no entendimento habermasiano, Goergen (2004), ao questionar acerca do *telos* imanente ao modelo de racionalidade que orienta a teoria e a prática pedagógica, denuncia que o *modus operandi* da escola ergue-se em meio à razão instrumental.

A partir de dois conceitos habermasianos – razão comunicativa e a relação entre sistema e mundo da vida – o estudioso procede a uma análise dialetizada da educação escolar, na tensão de ambas as razões: instrumental e comunicativa. Ao fazê-lo, anuncia a primazia da primeira sobre a segunda, advertindo que a escola se pauta: nos princípios de dominação (severa ou suave), em contrapartida aos do entendimento; no exercício de poder pelo discurso, ao invés do uso da linguagem dialógica; na ênfase sobre o treinamento profissional, em detrimento da formação integral.

Em concordância com o autor, relevamos a fecundidade da arquitetura teórica habermasiana. Por um lado, pela sugestão de atitudes de resistência contra o predomínio da razão instrumental nas relações sociais inerentes ao *ethos* escolar e, acrescentamos, à formação de educadores. Por outro, pela sugestão de atitudes positivas, face à esperança na possibilidade de reverter esse quadro nebuloso, com o privilégio de ações pedagógicas pautadas na razão comunicativa. Nas palavras de Goergen (p. 133): “É no horizonte dessa

esperança que procuro estabelecer nexos entre a teoria da ação comunicativa e a práxis pedagógica”.

A positividade da teoria habermasiana prevê a reconstelação de novos modelos socioculturais, embasados em um conceito amplo de racionalidade, que parte do paradigma da consciência e prossegue em direção ao paradigma da comunicação.

Interação dialógica freiriana

É notória a expressão de Paulo Freire, no âmbito educacional mundial contemporâneo. O compromisso com os desvalidos o acompanhou, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

A forma leve, por vezes, poética com que tratou densos conceitos filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos conquistou corações no mundo todo, tal como evidenciado nos dados relativos ao reconhecimento público de sua pessoa e obra, compendiados no livro de sua viúva, Ana Maria Freire (2006).

O educador brasileiro recebeu convites para lecionar em onze universidades, dentre as quais Harvard, Hamburg e British Columbia. Recebeu trinta e quatro títulos de doutor *Honoris Causa* em vida e outros cinco postumamente, além de diversos outros títulos acadêmicos honoríficos, em distintos continentes. Sua obra foi traduzida para diversos idiomas, com destaque para o livro *Pedagogia do Oprimido*, traduzido para mais de trinta. Em 1993, seu nome foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz.

Nascido em 1921, em Recife, Paulo Freire, juntamente com sua família, viveu momentos de privação econômica, sobretudo a partir dos treze anos, quando do falecimento de seu pai. Em Jaboatão, a luta para manter uma vida digna o apresentou aos dilemas humanos e aos anseios de justiça social. Munido de tal sentimento, bacharelou-se em Direito. Todavia, apesar dessa titulação, a trajetória profissional destinada a Freire era a de educador. Iniciou como professor de língua portuguesa e, mais tarde, trabalhou no setor de Educação e Cultura do SESI, instituição que lhe possibilitou o primeiro contato com a educação de adultos trabalhadores. Em 1956, foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife e, em 1963, conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco.

O engajamento político com os movimentos socioeducacionais brasileiros, notadamente o Movimento de Cultura Popular e o Programa Nacional de Alfabetização, o conduziram à prisão – assim como tantos outros brasileiros de posição ideológica similar –, por ocasião do golpe militar, em 1964. No cárcere, a aprendizagem com líderes na luta pela reforma agrária. Em similar contexto punitivo, a demissão sumária na Universidade do Recife, inquéritos policiais contra a sua pessoa, em Recife e no Rio de Janeiro, e um exílio de quase dezesseis anos. Nesse período, Paulo Freire conheceu Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça e diversos países africanos. Na Suíça, o asilo político, como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e como professor da Universidade de Genebra. Na África, na década de 1970, o contato com os países de recém-independência política, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe.

Em 1980, após a lei da Anistia, Freire regressa ao Brasil. Aliado à carreira do magistério superior, assume como secretário de educação da cidade de São Paulo, na gestão da então prefeita petista Luiza Erundina. Em sua gestão, como secretário da educação, dentre outras frentes de trabalho, o empenho junto ao MOVA, o qual se tornou modelo de educação popular para muitas secretarias de educação. Destacamos, ainda, sua atuação como membro do Júri Internacional da UNESCO, que avalia projetos e experiências de alfabetização, nos quatro cantos do mundo.

Tendo como premissa a utopia inerente a todo e qualquer projeto social emancipador, Freire parte da concretude histórica dos excluídos, dos desumanizados pela dinâmica societária do capitalismo tardio, para problematizar o mundo em que estão inseridos. De que modo? Mediante o estabelecimento de uma relação dialógica, crítica, transformadora, aberta à alteridade e ao novo.

Freire elabora seu discurso calcado na transcendente natureza humana, a qual se expressa, em devir, em sua inconclusão, em seu inacabamento, à busca de sua constante superação. No dizer do autor (1997, p. 64):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens

educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Em concordância com Zitkoski (2000), salientamos que a utopia e a esperança freirianas ancoram-se na percepção da vocação histórica do homem para humanizar-se a cada dia, tal como ilustrado a seguir.

A desumanização, que não se verifica somente nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser humano. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (Freire, 2002, p. 30)

A ciência de que a constituição humana se ergue em meio à sua historicidade, na qual são engendradas circunstâncias socioculturais, é elemento fundante na cosmovisão freiriana. Em tais circunstâncias, a relevância é auferida ao diálogo. A vertente dialógica do educador brasileiro é tão forte, que sua produção, nos anos de 1980, foi marcadamente dialogada, mediante elaboração de “livros falados”, conforme anunciado por Ana Maria Araújo Freire (2006).

O movimento sugerido pelo educador brasileiro – que parte da curiosidade ingênua em direção à curiosidade epistemológica, sem, contudo, hierarquizá-las, em termos de legitimidade (1997; 2002) –, enseja seus projetos, nos âmbitos educacional e social, tal como ilustrado no excerto a seguir.

Com a curiosidade domesticada, posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (Freire, 1997, p. 95)

Nessa perspectiva, Freire e Shor (1997) discutem a dimensão social do *empowerment* (ou empoderamento), para além das esferas individualistas

e/ou psicológicas. No entendimento de Freire, o empoderamento da classe trabalhadora relaciona-se às suas circunstâncias históricas – nelas incluídas suas experiências e sua construção cultural – e se consubstancia como elemento fundamental para a transformação radical da sociedade. A educação, enquanto instância social favorecedora do empoderamento, situa-se como frente de luta.

A atitude praxiológica de proporcionar aos sujeitos sociais, sobretudo os oprimidos, uma tomada de consciência mediante interações dialógicas mobilizadoras de constante reflexão sobre a realidade concreta que os entorna consubstancia-se como o bojo da proposta educacional freiriana. Nessa perspectiva, o diálogo freiriano situa-se como instrumento capital à conscientização e emancipação. Os excertos a seguir são emblemáticos desse entendimento.

Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (Freire; Shor, 1997, p. 123)

Coerentemente com tais ideias, Freire refuta todo e qualquer projeto societário que se oponha à humanização e que, ao contrário, trabalhe em favor da coisificação do homem. Nessa perspectiva de denúncia, é que o autor cunha, sobretudo no livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, o termo “educação bancária”, como metáfora de uma vertente educacional não emancipadora, mas, ao contrário, adaptadora e alienante, por conformar homens e mulheres ao *status quo*.

Ao refutar a educação bancária – aliada ao falso saber, aos conteúdos impostos –, Freire (2002) propõe a educação libertadora como contribuinte aos projetos educacional e social emancipadores, nos quais os aprendizes compreendem o mundo como realidade em transformação, em processo. Ao fazê-lo, salienta a importância de a intervenção pedagógica ocorrer a partir

do tema gerador emergente do mundo vivido do educando, tal como evidenciado nos excertos a seguir.

E outra questão fundamental é que, quando separamos o *produzir* conhecimento do *conhecer* o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, correspondendo à ideologia capitalista (p. 19). [...] A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual *tanto* os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores quanto os alunos sejam os agentes críticos do ato de conhecer (*ibid.*, p. 46). Antes de mais nada, estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele. (p. 132)

No contexto de criticidade, Freire destaca a dialética relação da educação, como toda e qualquer instância social desenvolvida no seio do sistema capitalista: reproduz o *modus vivendi* ou o reconstrói, a depender do enfoque que se dê. Ao fazê-lo, adverte que as relações da educação com o sistema societário global são históricas e dialéticas. Em meio ao polo da reconstrução, cabe ao educador compromissado com a emancipação humana assumir-se, dialeticamente, frente à atitude contra-hegemônica de “[...] denunciar e atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante”. (p. 49)

Do mesmo modo, o educador brasileiro – ao distinguir a dialética relação de emancipação e subordinação que os seres humanos podem estabelecer com as tecnologias de informação e comunicação, de modo a humanizá-los ou a coisificá-los –, vai à contramão do fetiche a elas auferido. Nesse movimento, ressalta-se a tensão e o valor relativo deste instrumental à humanização.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo, sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e

adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador (FREIRE, 1997, p. 97-8). [...] O avanço científico e tecnológico que não corresponde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perde para mim sua significação. (p. 147).

É oportuno observar que a denúncia se consubstancia, para Freire, como primeiro passo para a conscientização e humanização. Nessa percepção, o educador brasileiro, assim como Habermas, a seu turno, opõe-se à posição pós-moderna de negação a toda e qualquer síntese possível. Freire é veemente no movimento de denúncia; entretanto, não se restringe ao imobilismo, tal como evidenciado a seguir. "A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho". (Freire, 1997, p. 88)

No movimento de denúncia e superação, Freire – assim como Bakhtin e Habermas – situa a linguagem e as relações dialógicas por meio dela estabelecidas, como instrumento capital à constituição dos sujeitos sociais realizadores das circunstâncias históricas que os entornam.

A relevância auferida à linguagem como instrumento primordial à constituição dos sujeitos sociais e ao movimento dialógico à edificação legítima de relações sociais evidencia-se no conjunto de sua obra. Todavia, é no livro *Extensão ou Comunicação?*² (Freire, 1983), que o conceito de interação dialógica é cunhado.

O diálogo como instância fundamental à constituição plena dos sujeitos sociais e, por conseguinte, das relações humanas solidárias e emancipadoras, inclusas as educacionais, evidencia-se nas emblemáticas palavras do autor.

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está

² Livro escrito em 1969, para subsidiar o trabalho do *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria*, no tocante à vertente educacional do trabalho do agrônomo (profissional até então denominado extensionista), junto aos camponeses.

excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (Freire, 1983, p. 43)

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experencial'), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (p. 52)

Ao pensar a dialogia no contexto educacional, Freire (1983) introduz o conceito de interação dialógica. Ao fazê-lo, anuncia que o processo de constituição mútua dos sujeitos sociais em formação ocorre em meio à interação dialógica, em três instâncias: investigação temática, tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento.

Em relação à investigação temática, o autor esclarece que o conhecimento da visão de mundo do sujeito social em formação implica o levantamento de temas geradores de estudo, advindos de uma metodologia dialógico-problematizadora e conscientizadora do formador, o qual, mediante interação dialógica, forma-se juntamente com o formando. Tal entendimento perdura em muitas de suas obras, tal como ilustrado nos excertos a seguir.

Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa *aos* estudantes, mas *com* os estudantes (Freire; Shor, 1997, p. 61). [...] Precisamente porque há uma epistemologia aqui, minha posição não é a de *negar* o papel diretivo e necessário do educador. Mas *não sou* do tipo de educador que se considera *dono* dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo – eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então, podemos juntos iluminar o objeto. (p. 125)

Sobre a tematização do conhecimento articulada à realidade vivida, Freire alerta que a problematização deve ocorrer no campo da comunicação, em torno de situações reais vividas pelos sujeitos em formação. Com isso, evidencia-se o quanto a intervenção pedagógica deve ocorrer em meio à concretude histórica do mundo vivido dos sujeitos sociais em formação. Em suas palavras, “[...] nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação *pensamento-linguagem-contexto* ou realidade”. (p. 70)

Quanto à problematização, para Freire, a tarefa do educador é a de problematizar, aos sujeitos sociais em formação, o conteúdo que os mediatiza e não a de dissertar sobre este dado conteúdo. Na instância problematizadora incide a atitude do professor libertador, ao tratar os conteúdos de ensino como instrumentos em favor da conscientização e, conseqüentemente, da emancipação humana. Tal atitude opõe-se à educação bancária, a qual situa os conteúdos de ensino como instrumentos de legitimação do *status quo* e de subordinação social. Problematizar, no entendimento freiriano, é trabalhar no polo educacional reconstrutor; é refutar a hegemonia educacional reprodutora do *modus vivendi*. Em seu dizer.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. [...] A problematização dialógica supera o velho *magister dixit*... [...] rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. (p. 55)

A rigorosidade da proposta educacional freiriana parte do princípio de que a educação libertadora deve atuar na tênue linha entre liberdade e autoridade, pois ambas, se levadas ao extremo, podem atingir, respectivamente, as dimensões da licenciosidade e do autoritarismo. Freire não concebe educação sem diretividade, sem intencionalidade pedagógica clara e definida, que se constrói em meio à escuta atenta às circunstâncias históricas dos sujeitos sociais em formação. Em suas palavras.

A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a

autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo*. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade. Em nenhum dos dois casos podemos falar em democracia, nem falar em disciplina, nem em criação ou em recriação democrática da liberdade. Teremos licenciosidade, de baixo para cima, e imposição, de cima para baixo. (Freire; Shor, 1997, p. 115)

A positividade do projeto educacional freiriano parte da visão de história como possibilidade, a despeito de todas as mazelas do capitalismo tardio. A visão de história como possibilidade subjaz a conceitos freirianos como inacabamento, interação dialógica, conscientização, humanização, emancipação. A crença na transcendente natureza humana, que dia a dia busca humanizar-se mais e mais, explicita o quanto a utopia e a esperança embasam o projeto educacional freiriano, nele incluso o seu “Método” de alfabetização de adultos. Os excertos a seguir ilustram com maestria a visão freiriana de história como possibilidade.

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Se há História, há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (FREIRE, 1997, p. 81). [...] Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou somente objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato, não para me adaptar, mas para mudar. (p. 85-6)

Freire, Bakhtin e Habermas portam em seus respectivos discursos uma positividade radical, que oferece importantes elementos para pensarmos em

novas proposições para os programas de formação *online* de educadores, conforme narrado a seguir.

Bakhtin, Habermas e Freire: congruências teóricas

Em meio às especificidades cosmovisivas de cada um dos três teóricos em discussão neste intertexto, encontramos diversas ideias que se coadunam, frente à visão de homem, de sociedade e do papel da linguagem na constituição da consciência humana e na emancipação social.

Os três autores preocupam-se com os descaminhos da racionalidade imperante nas sociedades contemporâneas em uma perspectiva positiva, na medida em que percebem a fecundidade da linguagem para a reconstrução cultural emancipadora. Nesse movimento, cada um dos projetos teóricos busca formas de recuperar a figura do sujeito social, em face do atrofiamento da competência comunicativa, nas sociedades contemporâneas. O bakhtiniano, sob enfoque linguístico; o habermasiano, sob enfoque filosófico; o freiriano, sob enfoque educacional.

Habermas (2000) e Freire (1997) refutam a negatividade pós-moderna, a qual rejeita a razão como instância primordial à construção de sociedades solidárias e emancipadas, por restringirem-na à dimensão instrumental. Apesar de reverenciarem a relevância dos estudos sobre o mal-estar da sociedade contemporânea, não se restringem à dialética negativa adorniana. Ao contrário, embasados na utopia e na esperança, buscam alternativas ao projeto social hegemônico, mediante o estabelecimento de relações dialógicas críticas e emancipadoras. Dito de outro modo, ambos intencionam – respectivamente, no agir comunicativo e na interação dialógica – formas de superar a alienação cultural, política e social, que trabalham em favor da coisificação do homem.

Habermas e Freire percebem a educação como instância social na qual são engendradas relações dialéticas, que se polarizam na vertente de reprodução ou de reconstrução. Nessa perspectiva, Freire analisa o binômio educação bancária x educação libertadora, da mesma forma como Habermas o faz, com relação ao binômio razão instrumental x razão comunicativa. A advertência freiriana sobre o antidialógico expressar-se no conceito de educação bancária coaduna-se com o alerta habermasiano acerca do pensamento estratégico, pois ambos se voltam aos fins de dominação social.

Em tal denúncia, a percepção do quanto a mídia e a razão instrumental prestam-se a esse ideário, por engendrar os processos de reprodução cultural. Como possíveis estratégias de superação, a educação libertadora freiriana e a razão comunicativa habermasiana.

O educador brasileiro e o filósofo alemão também sinalizam a tensão inerente à utilização das tecnologias da informação e comunicação, as quais podem advogar em favor da humanização, ou da coisificação do homem, a depender do enfoque que se dê.

Nos projetos de reconstrução social de Habermas e Freire, a observância de que a tônica na busca de uma sociedade mais humanizada, solidária e emancipadora deve incidir não somente sobre a subjetividade, mas, sobretudo, sobre as relações intersubjetivas. Daí a ênfase na comunicação, no diálogo. Nesse entendimento, a unidade da razão comunicativa habermasiana ergue-se em meio a múltiplas vozes. Da mesma forma, Bakhtin concebe a unidade do mundo tão somente no contexto da polifonia e da polissemia.

Bakhtin destaca a constituição dos sujeitos sociais na concretude do cotidiano, do mundo vivido, no qual se engendram relações sociais dialógicas, polissêmicas, polifônicas e eternamente inconclusas. A seu turno, Habermas assume como desafio maior a elaboração de um projeto de reconstrução social capaz de reabilitar o mundo da vida no seio das estruturas societárias. Ao advogar em favor da educação libertadora, Freire também releva o mundo vivido. Daí a razão pela qual o educador brasileiro insiste na ideia de que a intervenção pedagógica implementada a partir de temas geradores – emergentes das circunstâncias históricas dos estudantes – situa-se como um dos desdobramentos do resgate, em devir, das relações de humanização, mediante o legítimo princípio subjacente à interação dialógica dos sujeitos sociais.

Imbricado à relevância auferida ao mundo da vida, o destaque dado à *praxis*, pelos três estudiosos, mediante processos linguísticos argumentativos e dialógicos, constitui a identidade dos sujeitos sociais. Ou seja, os três teóricos percebem o cotidiano (e a linguagem nele veiculada) como *te/os* condutor da emancipação humana. Daí a importância dos universos teóricos bakhtiniano, habermasiano e freiriano para a tematização das contradições atinentes à formação dos professores da educação básica, tal como pretendido por este artigo.

Aliado a tal premissa, a constituição social do sujeito, na concretude da sua materialidade histórica, é outro elemento que perpassa o entendimento de Bakhtin, Habermas e Freire. Nessa perspectiva, a visão dialética de que o conteúdo da experiência histórica do homem reflete-se nas formas de comunicação e que estas, por sua vez, podem engendrar outras possibilidades de experiências históricas é elemento inerente às três abordagens teóricas. Em complemento, a percepção da alteridade como instância primordial à constituição do sujeito social edifica as proposições teóricas dos três eruditos.

A cosmovisão freiriana abrange o entendimento da intersubjetividade ocorrida no mundo vivido enquanto base de reconstrução da vida humana. A seu turno, Habermas realiza o mundo da vida como pano de fundo do agir comunicativo entre sujeitos sociais.

O entendimento dos seres humanos, como sujeitos sociais que constituem suas identidades no seio das relações dialógicas, perpassa a constelação teórica de Bakhtin, Habermas e Freire. A compreensão ativa bakhtiniana coaduna-se com a racionalidade comunicativa habermasiana, especificamente no tocante à busca de superação das condições históricas alienantes, pela construção do entendimento mútuo, em que os sujeitos sociais se posicionam em face dos argumentos proferidos.

O devir é outro elemento constante na cosmovisão dos três teóricos, que percebem os caminhos da humanidade no seio da sua historicidade. Conceitos como a vocação histórica do homem para a humanização e a história como possibilidade (em Freire), o fluxo da comunicação verbal em meio à eterna inconclusão (em Bakhtin) e a modernidade como projeto inacabado (em Habermas) explicitam o quanto o devir consubstancia-se como elemento fundante na positividade teórica dos três eruditos.

A percepção da ambiguidade inerente à linguagem, enquanto, a um só tempo, instância reprodutora e reconstrutora de mundo, é outro entendimento teórico que perpassa os três autores mencionados. Quanto a isso, a dialogia bakhtiniana, o agir comunicativo habermasiano e a interação dialógica freiriana polarizam-se na dimensão reconstrutora da linguagem, como instância contribuinte a novas configurações das estruturas societárias.

A característica socioideológica da língua apontada por Bakhtin coaduna-se com a percepção da fecundidade da linguagem, via interação dialógica em Freire e via agir comunicativo em Habermas, para a emancipação

do homem contemporâneo, já que os três teóricos concebem a linguagem como prática social.

A visão pragmática da linguagem faz-se presente no entendimento bakhtiniano de só haver sentido no estudo da língua se concebida no fluxo de comunicação verbal, no contexto dos falantes. A mesma dimensão pragmática da linguagem como prática social explicita-se na interação dialógica freiriana e no agir comunicativo habermasiano.

A noção bakhtiniana de os sujeitos sociais constituírem-se mutuamente por meio da dialogia e a noção habermasiana de os sujeitos buscarem entendimento mútuo no agir comunicativo são coerentes com o entendimento freiriano de diálogo orientado para ação social, notadamente no âmbito educacional. Intimamente articulada a tal premissa, a edificação de uma interação horizontal – contrária à interação diretiva de um sujeito sobre o outro – faz-se presente na racionalidade bakhtiniana de que os sujeitos constituem-se mutuamente e na compreensão habermasiana da necessidade premente de os sujeitos contemporâneos buscarem entendimento mútuo (provisório), pela ética do discurso. Tal concepção subjaz à proposição freiriana de que aluno e professor, formando e formador, têm muito a aprender um com o outro e que o saber popular é tão legítimo quanto o científico.

Considerações finais

Essa breve e livre reconstrução dos diversos pontos de tangenciamento teórico entre Bakhtin, Habermas e Freire, no tocante aos três conceitos estudados, evidencia a proximidade cosmovisiva dos três eruditos, resguardando-se as respectivas especificidades.

A positividade dos três teóricos frente à fecundidade da linguagem para se repensar os atuais processos societários situa-se como elemento fundante da elaboração de contrapropostas afeitas às políticas públicas de formação de educadores, no atual momento histórico de consolidação da EAD, pelo Estado.

No contexto da formação de educadores, a hegemonia da perspectiva sistêmica sobre a comunicativa. Diante disso, sugerimos uma proposta de formação de educadores fundamentada na perspectiva dialógica, a qual relela

o mundo da vida como dimensão primordial à consolidação de uma proposta de formação emancipadora.

O conceito bakhtiniano de dialogia transposto para o contexto da formação de educadores sugere um movimento da monologia em direção à dialogia. No contexto da formação docente, entendemos por monologia a abordagem de formação de caráter impositivo, voltada a questões prioritariamente didático-metodológicas, como recomenda o ideário neoliberal. À contramão, entendemos por dialogia a abordagem de formação de caráter bidirecional, cujo escopo teórico amplia-se no diálogo do gnosiológico com o ontológico, a partir da concretude histórica dos educadores em formação.

A formação do educador pensada a partir da perspectiva dialógica (Pesce, 2005) tece críticas à visão restrita do conceito normativo de professor reflexivo ao polo objetivo. Atenta aos polos objetivo e subjetivo, via intersubjetividade, a formação docente dialógica percebe o professor como leitor crítico de si e de suas circunstâncias históricas singulares, parciais e universais. Nesse sentido, defende a ampliação do escopo teórico de formação para os fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação, em profícuo diálogo com os fundamentos epistemológicos e suas decorrentes questões didático-metodológicas.

O movimento de percepção do educador em formação que propõe um diálogo entre o gnosiológico e o ontológico conduz a um trabalho que considera os distintos planos de dialogia desse profissional, dentre os quais destacamos: a colegialidade, o compromisso com a emancipação, a profissionalidade docente, a autocrítica (na acepção frankfurtiana), o imbricar das dimensões pessoal e profissional, a investigação sobre as questões micro e macroestruturais inerentes ao trabalho docente.

A formação docente dialógica cunha-se na ousadia de se formar no devir, implicando a abertura para o novo, como atitude pessoal e profissional, que não nos encastela em nossos dogmatismos, em nossas referências. Nesse entendimento, formando e formador constituem-se mutuamente, enquanto sujeitos sociais inacabados. Nas mudanças qualitativas dos quadros teóricos e metodológicos articulados à nossa cosmovisão, conseguimos reconstruir os saberes, na medida em que deles nos distanciamos. Desse modo, a formação docente dialógica pretende contribuir com a constituição mútua de formando e formador, nos níveis conceitual, metodológico e, sobretudo, cosmovisivo.

Pensar a formação de educadores na vertente dialógica implica pensar a profissionalização docente ancorada em ideais defensores da educação emancipadora, reflexiva e solidária, para além das exigências sociais e económicas materializadas nas atuais orientações legais concernentes à formação docente.

No dizer habermasiano, a construção de uma proposta de formação de educadores, cuja trajetória se direcione da racionalidade sistêmica para a comunicativa. Nesse sentido, os programas de EAD terão alguma importância para os educadores, se os conteúdos de formação forem ao encontro das suas demandas. Por conseguinte, delas devem emergir, imbricando-se à historicidade dos educadores.

Como anunciado em estudo anterior (Pesce, 2007), a análise das contradições da institucionalização da EAD, pelo Estado, nos programas de formação de educadores evidencia a hegemonia da perspectiva sistêmica, com predomínio do polo reprodutor de práticas pedagógicas conformes às demandas mercantis, sobre o polo reconstrutor pautado nos fundamentos da educação, com vistas à prática pedagógica emancipadora.

Devemos pensar a profissionalidade docente, em recusa à perspectiva monológica, de carácter pragmático e impositivo, afeita à dimensão funcionalista, ancorada tão somente no polo gnosiológico, que gera conformismo, bem como relacionamentos e processos de formação aligeirados e planificados. Ao contrário, defendemos a profissionalidade docente em meio à perspectiva dialógica, de carácter relacional, afeita à dimensão culturalista, ancorada no polo ontológico, em diálogo com o gnosiológico. Uma vertente de formação voltada à emancipação, na leitura crítica das circunstâncias micro e macroestruturais atinentes ao trabalho docente, e voltada à aproximação dos sujeitos sociais, na mobilização de ações conjuntas de enfrentamento às questões que se lhes colocam no cotidiano profissional.

A profissionalidade docente erguida em meio à perspectiva dialógica concebe a utopia e a humanização no devir, como fundamentos de uma concepção de formação, enquanto histórica possibilidade de resistência e superação do *status quo*. Daí a fecundidade da perspectiva dialógica para a formação emancipadora de educadores, em que as trocas *online* sejam percebidas como práticas sociais, divergentemente da formação pragmática e submissa aos interesses mercantis. Trabalhar a profissionalidade docente é

equacionar programas de formação que partam do senso comum e levem o educador à consciência fundamentada histórica, social e filosoficamente.

Ancorada na cosmovisão habermasiana, a profissionalidade docente, amparada na perspectiva dialógica, refuta ações de formação pautadas no agir estratégico, em meio à lógica instrumental, voltada aos fins de controle e dominação. Ao contrário, busca no agir comunicativo – atento à materialidade histórica do cotidiano docente, ao mundo da vida dos educadores e voltado ao entendimento mútuo entre formando e formador – as bases de uma formação de educadores em prol da emancipação. Uma vertente de formação compromissada com a descolonização do mundo da vida dos educadores, pelo sistema, através da relação dialógica que se erige em meio ao argumento livre de coação. Isso implica ações de formação atentas às dificuldades, às referências, aos anseios e receios dos educadores em formação.

Elencamos alguns dos possíveis desdobramentos da tematização do conhecimento oriunda do diálogo entre formando e formador: a) desenho didático implantado em meio a formadores altamente qualificados e atuantes nas capilaridades, significando a superação do conceito de formação em cadeia; b) interações genuínas, a partir da relação pedagógica entre formando e formador, em recusa a interações artificiais, erguidas em meio a um *script* de autoria alheia; c) autonomia na condução da temporalidade constituinte dos processos de formação; d) proporção adequada de formandos por formador, de modo a não comprometer a relação pedagógica inerente ao processo de formação.

Os programas de formação em favor da profissionalidade docente devem, antes de tudo, reconhecer a relação dialética entre educação e sociedade, a qual se ergue em meio aos polos de reprodução e reconstrução. Da mesma forma, devem reconhecer a relação dialética entre TIC e educação, em que as primeiras podem contribuir com a constituição de uma consciência coisificada, ou com a humanização, a depender do enfoque que se dê.

Não há como negar a relevância dos recursos da EAD à formação de educadores, em um país com dimensões continentais como o Brasil, com tão grande contingente de professores, sobretudo se considerarmos as múltiplas premências e, por vezes, carências no repertório conceitual de alguns deles. Não cabe refutar as tecnologias, mas ampliar a compreensão crítica desse instrumental, sem exorcizá-lo e, tampouco, entronizá-lo como panaceia de todos os males da educação.

Neste artigo, propusemo-nos a desfeticizar as TIC, a despeito do movimento hegemônico em prol da sua utilização em favor da demanda mercantil. Como? Percebendo o educador como sujeito social, cuja materialidade histórica consubstancia-se como ponto fulcral no desenvolvimento e implantação dos programas *online* de formação de educadores.

As políticas de formação de educadores não têm prestado muita atenção ao mundo da vida dos docentes. As perspectivas internalista e pragmática dos programas de formação de educadores não contribuem com a leitura crítica da relação orgânica entre escola e sociedade. A racionalidade sistêmica presta-se à formação do educador brasileiro, em conformidade com as demandas mercantis para a educação dos países periféricos.

Por essa razão, os programas de formação de educadores não devem destituir os formadores da concepção do conteúdo de ensino e, tampouco, da autonomia sobre o tempo de interação. Devem resistir à tentação de propor muitos formandos por formador. Mesmo que tecnologicamente isso seja viável, certamente não é o pedagogicamente recomendável.

A perspectiva dialógica busca engendrar nova sensibilidade às relações, em recusa a vínculos pedagógicos aligeirados e planejados e em favor da aproximação dos sujeitos sociais envolvidos nos processos de formação. Nesse movimento, tenta privilegiar: a tematização do conhecimento intimamente imbricada à concretude histórica dos sujeitos sociais em questão; a intencionalidade pedagógica atenta ao momento mais adequado para intervir; a ampliação da alteridade, mediante imersão nas circunstâncias históricas dos educadores em formação, em diálogo profícuo com o repertório conceitual dos formadores; a condução dos formadores para o centro do processo educativo e não somente para as periféricas ações de tutoria e avaliação.

Propomos que os aludidos programas procedam a uma avaliação, a um diagnóstico fiel dos sujeitos sociais envolvidos, para conceber desenhos didáticos de formação *online* que de fato ecoem na constituição da identidade desses profissionais. Daí a importância de não assumir como natural, a atitude de replicar o material didático, nas várias edições do programa de formação, como sói acontecer no universo da EAD.

Propomos que os programas de formação de educadores com certificação em nível de formação superior mantenham o tempo original da

graduação, em consideração às já mencionadas circunstâncias históricas desses profissionais. Se, por um lado, os docentes em serviço na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental são experientes, por outro, costumam demonstrar um repertório cultural distinto do suposto nos programas de formação. Do mesmo modo, os demais programas devem se preocupar com a adequada equação das temporalidades inerentes aos processos de formação, para que o tempo vivencial dos educadores não seja solapado.

É oportuno observar a importância de um desenho didático de formação docente que, se por um lado respeite as condições históricas desses sujeitos sociais, por outro não se restrinja a elas. Para que as ações de formação contribuam com a superação do senso comum, é necessária a contratação de formadores cujo repertório conceitual e cuja vivência profissional os situe como educadores aptos a problematizar a realidade dos professores em formação, a partir da tematização teoricamente consistente e relacionada à concretude histórica dos educadores, porque advinda da investigação temática. Para tanto, as equipes de formação devem ter um currículo diferenciado, o que implica outro patamar de remuneração e rigorosa política de seleção, que leve em conta a qualificação profissional do candidato, sua trajetória profissional e seu repertório teórico.

Em complemento à reavaliação da remuneração e à implantação de um rigoroso processo de seleção, a mobilização das agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPESP e similares regionais), para um trabalho de formação vinculado à pesquisa.

Outro possível encaminhamento é a articulação dos órgãos oficiais: agências de fomento à pesquisa e ministério e/ou secretarias estaduais e municipais da educação. A apresentação das pesquisas acadêmicas aos órgãos responsáveis pelos programas de formação (Estado, Fundações...) contribuiria com o contínuo aperfeiçoamento das ações de formação, auferindo-lhes outros princípios que não os mercadológicos. No entrelaçar da pesquisa com as ações de formação, o ministério e/ou as secretarias de educação se beneficiariam com a boa qualificação dos profissionais envolvidos e com o retorno das pesquisas acadêmicas dos formadores. Todo esse movimento poderia romper com o atual *modus operandi* da EAD, que retoma o conceito tecnicista de formação em cadeia, ao cindir conceptores e formadores. Nesse diálogo, os formadores, por também serem chamados a

pensar as ações de formação desde a sua concepção, não mais procederiam a intervenções pedagógicas a partir de um *script* de autoria alheia e teriam autonomia sobre a temporalidade inerente à relação pedagógica constituinte dos processos de formação.

Estas preliminares proposições anunciadas situam-se, tão somente, como esboço inicial, para pensar a operacionalização da vertente dialógica de formação *online* de educadores. As ideias alinhavadas neste texto, longe de pretender esgotar o amplo espectro das ações atinentes à temática em questão, almejam, tão somente, mobilizar o leitor a aprofundar o diálogo na área, com vistas à elaboração de propostas coletivas de ação, no atual momento histórico.

Naturalmente, ações desta natureza implicam mais recursos no planejamento e na implantação de programas de formação de educadores. Demandam concretizar uma EAD como estratégia para aperfeiçoar o ensino. Como alternativa cara, portanto; à semelhança do que ocorre nos países centrais. Ações desta natureza vão de encontro ao ideário mercadológico voltado a diminuir os custos do ensino e a reduzir o papel do Estado como financiador da educação. E os programas de formação *online* de educadores não podem ter como meta tão somente a viabilidade econômica, como bem nos ensina Habermas (1990, p. 102): “[...] as amplas e irritadas reações a novos programas de ensino, com efeitos inesperadamente perturbadores, tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa”.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997a.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. Trad. A. F. Bernadini *et al.* São Paulo: Hucitec / UNESP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DALBOSCO, Claudio. Desafios ético-educacionais diante da crescente colonização do mundo da vida. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. (Orgs.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados - HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação Contemporânea). p. 155-75.

DAN, Mac Isaac. *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Disponível em: <http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/habcritthy.html> Acesso em: 17 nov. 2009.

FREIRE, Ana Maria. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ivor. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. A. Lopez. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, Barbara. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

GOERGEN, Pedro. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: DALBOSCO, Claudio.; LONGHI, Solange; TROMBETA, Gerson (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 111-51.

HABERMAS, Jürgen. (1985). *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Trad. F. B. Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. *On the pragmatics of communication*. Cambridge: The MIT Press, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *De léthique de la discussion*. Trad. Mark Hunyadi. Paris : Flammarion, Centre National des Lettres, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Trad. L. S. Repa e R. Nascimento. São Paulo: Martins fontes, 2000. (Coleção Tópicos).

HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão descentralizada*. Trad. L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Trad. G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Diagnósticos do tempo: seis ensaios*. Trad. F. B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. O caos da esfera pública. Caderno Mais. *Jornal Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 ago. 2006.

HERMANN, Nadja. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Claudio; LONGHI, Solange; TROMBETA, Gerson (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 92-110.

MÜHL, Eldon Henrique. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

PESCE, Lucila. Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. In: ANPED, 28., 2005, Caxambu. *40 anos de pós-graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas*. Caxambu, 2005.

PESCE, Lucila. *As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação*. 2007. 210 p. Tese (Pós-doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SIEBENEICHLER, Flavio Bueno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SOBRAL, Adail. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 123-50.

ZITKOSKI, Jaime José. *Horizontes da (re)fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen: Editora URI, 2000.

5.

Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo

Introdução¹

Hoje em dia, os seres humanos têm se perguntado sobre a relação que vêm estabelecendo com o tempo, mormente no atual momento sócio-histórico, em que o frenesi ofertado pelas tecnologias digitais afere aos homens e às mulheres outra relação com a temporalidade.

Considerando as atuais políticas brasileiras de formação inicial de professores da educação básica, de que modo essa nova relação com o tempo se manifesta nos processos de formação docente voltados ao uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC)? A partir de tal inquietação, o presente artigo tece considerações sobre a construção social do tempo. Nesse movimento, reflete sobre a relação entre tempo e formação docente, especificamente no que se refere à formação para o uso pedagógico das TIC.

Políticas de formação inicial de educadores e o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação

A crítica de Habermas à racionalidade instrumental fundamentada no conceito de ação comunicativa consubstancia-se como importante fundamento teórico para as discussões, em diferentes campos do saber, incluso o da educação.

Habermas acena para duas racionalidades distintas: comunicativa e instrumental. De modo muito simplificado, a primeira se fundamenta na intersubjetividade do entendimento linguístico e se volta à emancipação humana, concretizando-se na materialidade histórica do contexto social e se manifestando nas relações cotidianas. A segunda se ampara no sujeito

¹ Texto originalmente publicado como: PESCE, Lucila. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. *Eccos - Revista Científica*, v. 33, n. 01, jan-abril 2014. p. 157-172. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71531141010.pdf>

egologicamente constituído e em um agir estratégico, voltado aos fins de controle e dominação.

Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o *sucesso*, isto é, para as consequências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, *estrategicamente*, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes. Ao contrário, falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas. (Habermas, 2003, p. 164-165, grifo do autor).

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o *iniciador*, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se ancora, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria. (Habermas, 2003, p. 166, grifo do autor).

Ao atentar para a relação entre lógica pedagógica e lógica do mercado, Morgado e Ferreira (2006) alertam que a formação do trabalhador assume a tendência de buscar consonância com as demandas do ideário de seu tempo. Essa equação traz desdobramentos no universo educacional e ampara a percepção de que as políticas educacionais brasileiras têm auferido, à formação de professores, um acento na racionalidade instrumental (Habermas, 2002, 2003), conforme relatado a seguir.

Candau (1999) assevera que as reformas curriculares de diversos países da América Latina pautam-se em indicadores como eficiência, eficácia e produtividade, para atender ao projeto de inserção da educação dos países latino-americanos no mundo globalizado. A pesquisadora revisita uma categoria dialética, com o objetivo de tensionar uma importante característica

dessas reformas curriculares. De um lado, emerge a “descentralização-centralizadora”, por meio da municipalização do ensino; de outro, a “centralização-descentralizada”, por intermédio da implantação de uma tríade: os sistemas nacionais de avaliação, os conteúdos básicos do currículo nacional e as estratégias centralizadas de formação de professores.

As atuais políticas educacionais brasileiras priorizam a educação básica, com destaque, nos últimos anos, para o ensino médio de caráter técnico, de modo a atender às demandas da educação nacional. Entretanto, apesar de contemplarem algumas especificidades nacionais, em muitos aspectos, as políticas educacionais brasileiras assumem tendências mundiais, conforme acenado por Candau (1999), Pacheco (2000) e Morgado e Ferreira (2006), dentre outros pesquisadores. No âmbito das políticas educacionais, Morgado e Ferreira (2006) advertem para a descentralização (mormente de recursos), a implantação de um modelo de gestão autônomo e participativo, o incentivo à participação da iniciativa privada e a implantação de sistemas nacionais de avaliação. Apesar do apelo à descentralização, o Estado continua a assumir uma posição centralizadora nos aspectos curriculares basilares (Morgado; Ferreira, 2006). Nesse sentido, também Pacheco (2000) destaca que o Estado ainda mantém o controle técnico, ao cindir mentores e executores e ao definir as diretrizes curriculares, com destaque para os objetivos, a seleção e organização de conteúdos e atividades e o controle da avaliação.

De algum modo, o controle técnico do Estado sobre a educação manifesta-se como desdobramento do cenário macroestrutural do mundo do trabalho. Em relação às mudanças no mundo do trabalho, Catani, Oliveira e Dourado (2001) asseveram que o aumento da flexibilidade e da mobilidade colaborou com a consolidação dos processos de controle e de pressão sobre o trabalho.

Nesse sentido, também Oliveira (2004, p. 1.139) sinaliza:

A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho.

As atuais demandas do mercado de trabalho – usualmente denominadas de demandas toyotistas – concretizam-se em equipes enxutas,

que, quando necessário, mobilizam outros profissionais para o desenvolvimento de um dado projeto.

Em face disso, cabe à educação subordinada ao mercado de trabalho, instrumentalizar o trabalhador para se inserir com êxito em um mundo do trabalho cada vez mais fugaz, volátil e desconstrutor das históricas conquistas trabalhistas. No âmbito dos parâmetros e das diretrizes curriculares nacionais, esse determinante circunstancial vale-se do conceito de “aprender a aprender”, tomado na sua dimensão perversa. A educação subordinada ao mercado de trabalho deve formar o trabalhador para a empregabilidade, mediante a qual este ator social estará apto a mobilizar seus saberes, com agilidade, a depender do escopo do projeto de trabalho em que estiver envolvido. Nas palavras de Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 77), “[...] só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional”.

A pujança de expressões, como “competências e habilidades”, nos parâmetros e nas diretrizes curriculares dos distintos níveis de educação brasileira, demonstra como a racionalidade instrumental tem permeado tais documentos legais.

A reforma educacional brasileira iniciada nos anos de 1990 pretendeu colaborar com a formação do trabalhador aderente aos atuais processos de produção capitalista. Inscritas no contexto da aludida reforma, algumas políticas de formação docente buscaram colocar acento na dimensão gnosiológica, por intermédio de pragmáticas estratégias metodológicas de ensino. Essa tônica, se não for devidamente equacionada, pode provocar um esvaziamento na dimensão ontológica, igualmente relevante aos processos de formação.

Concebidos no contexto da reforma educacional brasileira iniciada nos anos de 1990, os documentos legais concernentes à formação inicial de educadores contemplam o uso pedagógico das TIC.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2001) destacam, no item 3.2.7, a frágil presença dos conteúdos relativos às tecnologias da informação e comunicação, em boa parte dos cursos brasileiros. Ao fazê-lo, o documento esclarece: a premissa de que o uso das TIC se situa como importante recurso para a educação básica embasa o

entendimento de que essa área do saber deve estar presente na formação de professores. Nas palavras do documento, “Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores [...]” (Brasil, 2001, p. 25).

Em convergência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) salientam, no inciso VII do artigo 5º, que o egresso deste curso deverá estar apto a

[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias da informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A fecundidade das afirmações de ambos os documentos legais sobre a importância de as licenciaturas contemplarem a formação para o uso pedagógico das TIC, em seus currículos, faz com que floresça uma preocupação com o teor auferido a essa área de formação, tendo-se em vista a racionalidade instrumental subjacente a vários aspectos da reforma educacional brasileira. Essa área de formação pode ser trabalhada sob o enfoque instrumental, quando se situa como mera preparação do aluno para o mercado de trabalho, como advertem Lucília Machado (1994) e Glaucia Brito (2006), dentre outros. Esse cenário contrapõe-se com a “formação de qualidade social” (CONAE, 2010). A formação docente voltada ao uso pedagógico das TIC que se ergue em meio ao princípio da formação de qualidade social, por diferir significativamente da racionalidade instrumental, que visa ao treinamento do trabalhador para atuar nos atuais processos de produção capitalista, vai de encontro à fetichização da técnica (Adorno, 1995).

A fetichização da técnica está também presente no imaginário de alguns estudantes de licenciatura, que adentram as aulas, com a expectativa de serem treinados para utilizar um ou outro software, uma ou outra plataforma virtual. Obviamente, o caráter de instrumentalização para a fluência tecnológica deve perpassar essa área do conhecimento, mas de modo algum deve se consubstanciar como eixo norteador do trabalho a ser desenvolvido; até porque a rápida obsolescência dos recursos hipermediáticos tem sido a marca dos tempos atuais. Do mesmo modo como a formação de educadores não deve se reduzir a treinamento, para lidar com a complexidade

dos processos de formação na infância e na juventude (Freitas, 2007), a formação para o uso pedagógico das TIC não deve se restringir à dimensão operacional, que visa, tão somente, instrumentalizar os estudantes de licenciatura para o uso das mídias digitais. No dizer do documento referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010, p. 25), é preciso que os cursos de licenciatura imprimam “[...] sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica, e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento”.

O projeto de lei relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (Brasil, 2010) sinaliza, em vários itens do anexo referente às metas e às estratégias, a relevância do trabalho com as TIC, nos distintos níveis, esferas e dimensões da Educação:

3.11 – Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da rede pública de ensino médio. (p. 6).

7.11 – Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas de ensino fundamental e médio. (p. 9).

7.13 – Informatizar a gestão das escolas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação. (p. 10).

12.15 – Institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de graduação. (p. 14).

14.9 – Manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação. (p. 16).

Ao considerar o modo como as TIC foram abarcadas no documento referência da CONAE (Brasil, 2010), documento este que se consubstancia

como norteador do projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, Zuin (2010) destaca a ambiguidade das TIC, que podem, a um só tempo, contribuir com o recrudescimento do controle social ou das práticas democráticas, a depender do tom auferido ao uso das TIC no espaço pedagógico. Outro apontamento do pesquisador (Zuin, 2010) diz respeito ao incentivo do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do documento referência da CONAE para com o uso das TIC, na esfera educacional, inclusive os intercâmbios científicos das universidades e a pesquisa em rede.

O documento referência da CONAE (Brasil, 2010, p. 125), ao trazer à baila a política de formação e valorização dos profissionais da educação, assevera a relevância do domínio das TIC no capital cultural contemporâneo, tal como segue:

No contexto atual, há uma crescente demanda por elevação da qualificação do/da trabalhador/a, assim como por uma concepção de educação democrática e mais polivalente, que contribua para a formação ampla, garantindo, além de bom domínio da linguagem oral e escrita, o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Este sintético panorama do valor que as atuais políticas nacionais de formação de educadores auferem ao uso pedagógico das TIC, nas licenciaturas, delineia um contexto sociohistórico do qual emana uma inquietação sobre o modo como esta área de formação deve trabalhar a dimensão ontológica, sobretudo na relação entre mídias digitais e constituição das identidades. Nesse movimento, é imperioso considerar a relação que os sujeitos sociais vêm estabelecendo com o tempo, a partir da inserção das TIC no *modus operandi* das atuais organizações societárias.

A construção social do tempo e as tecnologias da informação e comunicação

Para melhor entender a relação entre a formação docente para o uso pedagógico das TIC e a construção social do tempo, nos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica, é oportuno trazer à baila as ideias de Pesce (2008) sobre a problemática do tempo na contemporaneidade, a

partir dos escritos de Abbagnano (1998), Pineau (2003), Aguiar (2000), Glezer (1992) e Assmann (1998).

Abbagnano (1998) delinea a problemática do tempo, a partir de três concepções: tempo como ordem mensurável do movimento, tempo como movimento intuído, tempo como estrutura de possibilidades. O tempo concebido como ordem mensurável do movimento origina-se na Antiguidade, em que se destaca a dimensão cíclica do mundo e da vida humana. O teólogo medieval São Tomás de Aquino trabalha com esta concepção de tempo, a qual é retomada no conceito científico de tempo da Modernidade. A concepção de tempo como movimento intuído remete-se ao conceito de consciência, notadamente nas premissas de Hegel e de Santo Agostinho. O tempo vivido, em Bérgrson, e o tempo fenomenológico, em Husserl, retomam, na Modernidade, a concepção de tempo como movimento intuído. O tempo como estrutura de possibilidades tem forte acento na filosofia existencialista, notadamente na obra heideggeriana *Ser e Tempo* (Heidegger, 2005), em que o tempo se articula à ideia de projeto.

Pineau (2003) relaciona tempo e poder, em uma análise histórica dos modos de produção. Ao fazê-lo, o estudioso deslinda as diferentes cronometrias sociais do tempo, em quatro dimensões: o tempo dos deuses, o tempo dos corpos, o tempo das máquinas e o tempo dos códigos. No tempo dos deuses (século XII), cuja referência de medida e os instrumentos de medida (relógio de sol e da ampulheta) imbricam-se ao movimento da natureza, os sacerdotes controlavam o tempo. No tempo dos corpos (século XII a XVII), os comerciantes urbanos assumem o protagonismo, no controle do tempo. No tempo das máquinas (século XVII a XX), cuja referência de medida é a moeda, os industriais assumem o protagonismo do controle do tempo livre dos trabalhadores. No atual momento sociohistórico, denominado por Pineau (2003) como o tempo dos códigos, a cronometria social do tempo ancora-se na relação entre informação e formação. Nesse movimento, os sujeitos sociais buscam travar uma relação de informação e de formação com o meio que os constitui.

Aguiar (2000) assevera que o tempo da obediência a Deus permeou distintas culturas e se ergueu em meio à noção cíclica de tempo, concretizada nas tradições culturais e ritualísticas, em contrapartida à noção linear de tempo da tradição judaico-cristã. Segundo Aguiar (2000), ambas as noções de tempo – circular e linear – conviveram até a Idade Média. Somente com o

advento da burguesia mercantil, a noção linear de tempo torna-se hegemônica, embora a noção circular de tempo ainda resista, nas festas e nos rituais culturais e religiosos. Para Aguiar (2000), as tecnologias contemporâneas eliminam as distâncias geográficas e trazem à cena o instantâneo. Tal processo pode embotar a consciência dos sujeitos sociais contemporâneos, pela saturação de informação. Em contrapartida à alienação e à passividade geradas pela velocidade tecnológica, há que se atentar para a possibilidade desta mesma velocidade tecnológica articular relações sociais que vão de encontro à massificação. Ao lado de promover a coisificação do homem, pela saturação de informação a ser processada em tempo exíguo, a tecnologia do instantâneo também possibilita o recrudescimento das contracorrentes, que se valem das mídias digitais como importante veículo de mobilização de ações de resistência, como no caso da "Primavera Árabe" e, no cenário nacional, da luta popular pela "Ficha limpa", só para citar dois exemplos recentes.

Ao mapear as cronometrias sociais do tempo, Glezer (1992) adverte que a volatilidade do tempo, na contemporaneidade, desrespeita o tempo subjetivo, o tempo vivido. Segundo esta historiadora, o capitalismo clássico baseou-se na expansão dos territórios; baseou-se, portanto, na expansão geográfica. Por sua vez, o capitalismo tardio ampara-se no tempo como indicador da sua expansão. A pujança do efêmero, do instantâneo e do presentismo é inerente à sociedade do "tempo real". Esse ritmo frenético tem desdobramentos profundos na constituição dos sujeitos sociais contemporâneos.

Ao sinalizar que os diferentes modos de organização societária possibilitam aos seres humanos se relacionar com o tempo de formas distintas, Assmann (1998) distingue duas importantes dimensões do tempo, batizadas pelos gregos como *kairós* (tempo subjetivo, tempo vivido) e *chrónos* (tempo objetivo do relógio). Ao fazê-lo, Assmann (1998) alerta para a hegemonia do *chrónos*, no mundo capitalista. Segundo o autor, essa reflexão articula-se ao papel das TIC, no cenário contemporâneo, uma vez que elas, ao mesmo tempo em que permitem uma economia de tempo, também são cronofágicas.

No texto "O caos da esfera pública", Habermas (2006) também tensiona o papel das TIC, nos atuais processos sociais. O filósofo aponta as contradições inerentes a este aparato simbólico. Em um polo, as TIC

colaboram com a ampliação da esfera pública midiática, com a condensação das redes de comunicação e com o aumento do igualitarismo. Em outro, as TIC colaboram com a descentralização do acesso à informação e com a fragmentação dos nexos de comunicação. Esta polaridade desdobra-se em outra tensão: de um lado, as TIC empoderam a subversão positiva, em regimes totalitários; de outro, enfraquecem as conquistas das esferas públicas tradicionais, em face do anonimato e da dispersão de informações.

Assmann (1998, p. 217) traz outro importante alerta, para se pensar a formação de educadores, quando assevera a tênue linha entre trabalhar os tempos de formação “na exatidão dos relógios”, que não marcam o tempo vivido, e negligenciar o fato de que os seres humanos vivem em meio a tempos medidos.

As considerações teóricas sobre a construção social do tempo sustentam o entendimento de que, na sociedade capitalista, os seres humanos vivenciam a hegemonia do tempo cronológico. Com isso, os espaços de vivência da dimensão cíclica do tempo limitam-se às festas e aos rituais religiosos e culturais. O *frenesi* das organizações societárias capitalistas faz com que a dimensão kairológica seja negligenciada, na medida em que os sujeitos sociais contemporâneos estão à mercê das ingerências do tempo cronológico, tão afinado com a racionalidade instrumental. Os desdobramentos nefastos desta equação desequilibrada entre as dimensões kairológica e cronológica, na constituição das identidades, concretizam-se na hegemonia do presentismo, que solapa tanto a noção fenomenológica de tempo vivido quanto a noção existencialista de tempo como estrutura de possibilidades. Da hegemonia do *chrónos* sobre o *kairós* deriva a fugacidade das relações interpessoais, que se tornam cada vez mais aligeiradas. O rápido descarte dos bens culturais e de consumo ramifica-se na precipitada expulsão de homens e mulheres do mercado de trabalho, em boa parte das vezes, no auge da sua capacidade intelectual e produtiva. No dizer de Chauí (2006, p. 33): “Volátil e efêmera, hoje nossa experiência desconhece qualquer sentido de continuidade e se esgota em um presente sentido como instante fugaz”.

Cada vez mais, o frenesi das atuais organizações societárias banaliza os espaços sociais nos quais os seres humanos se constituem como sujeitos históricos. Esse torpor também se faz presente nos espaços educacionais e na utilização pedagógica das TIC, em três instâncias: quando esta área de formação docente colabora com a coisificação do homem, ao se restringir à

mera instrumentalização para a fluência tecnológica; quando esta área de formação vai de encontro à emancipação humana, ao deixar de tematizar as contradições inerentes às TIC, como todo e qualquer aparato simbólico apropriado pelo capital; quando esta área de formação assume um caráter pragmático, ao voltar sua atenção para as questões gnosiológicas, sem auferir igual importância às questões ontológicas, nelas inclusa a relação entre a construção social do tempo e a constituição das identidades dos sujeitos sociais contemporâneos. O trabalho na área de formação docente para o uso pedagógico das TIC, tomado nesta esfera restrita, corrobora com o entusiasmo ingênuo para com a inserção das TIC na Educação e, por conseguinte, contribui com a apropriação acrítica do recurso tecnológico, pelo espaço escolar. Com isso, vai na contramão do recomendado pelo documento referência da CONAE (2010) – imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias –, já que um dos desafios que se impõe ao uso pedagógico das TIC é contribuir para que os estudantes se tornem usuários criativos e críticos dos recursos tecnológicos, para muito além de se inserirem como consumidores compulsivos dessas novas representações (Belloni, 2005).

Considerações finais

A partir do breve delineamento de como as atuais políticas nacionais de formação inicial de professores vêm acenando para a importância da formação docente para o uso pedagógico das TIC, e pautado na sucinta discussão sobre a construção social do tempo, o presente artigo buscou analisar o impacto destas questões no trabalho acadêmico desenvolvido na área de formação docente voltada ao uso pedagógico das TIC.

A racionalidade comunicativa (Habermas, 2002, 2003) ampara o entendimento de que cabe à formação docente para o uso pedagógico das TIC enfrentar três importantes desafios. O primeiro é trabalhar esta temática, para além da mera instrumentalização dos licenciandos para a fluência tecnológica, embora dela não deva prescindir. O segundo desafio é tematizar as contradições inerentes à inserção das TIC no espaço escolar. O terceiro, e não menos importante, é balizar as dimensões gnosiológica e ontológica, no âmbito do trabalho a ser desenvolvido. Para além das contribuições das TIC à construção de conhecimento, é preciso trazer à baila a discussão de que as mídias digitais perpassam a constituição das identidades dos sujeitos sociais

contemporâneos. Nesse sentido, é primordial a reflexão de que os atores sociais de hoje em dia submetem-se ao ritmo alucinado, que aligeira as práticas sociais, inclusas as práticas de formação de educadores e as práticas escolares. Os três desafios ora apresentados ensejam a busca de novas práticas, no âmbito da formação docente para o uso pedagógico das TIC. Práticas atentas aos oportunos apelos do documento referência da CONAE (2010), por uma formação de qualidade social.

A dimensão cronológica do tempo perpassa os processos de formação docente, inclusos os vinculados ao uso pedagógico das TIC. A proposição de conceitos complexos a serem trabalhados em tempo exíguo põe às claras uma temporalidade desatenta às circunstâncias históricas de boa parte dos educadores em formação: repertório cultural distante do suposto pelas licenciaturas; algumas lacunas conceituais advindas do processo de escolarização; hegemonia de alunos trabalhadores, que têm que dividir a atenção entre os afazeres acadêmicos e o mundo do trabalho, quando também não os afazeres domésticos, como advertem Gatti e Sá-Barreto (2009) e Gatti, Sá- Barreto e André (2011).

Além de não se restringir à instrumentalização para a fluência tecnológica, a formação docente para o uso pedagógico das TIC deve contemplar a dimensão ontológica de formação, ao tematizar o papel das TIC na constituição das identidades dos sujeitos sociais contemporâneos, tendo-se em vista a fugacidade das relações, em face do ritmo frenético sustentado pelas TIC.

A atenção ao tempo kairológico, na formação docente voltada ao uso pedagógico das TIC, pauta-se na noção prospectiva de tempo como estrutura de possibilidades. Noção essa diretamente vinculada à ideia de projeto: conceito tão caro ao universo educacional. No âmbito da formação docente para o uso pedagógico das TIC, a atenção à dimensão vivencial do tempo pode contribuir com a construção significativa de saberes, pelos educadores em formação, de modo a imprimir "[...] sentido educativo ao conteúdo das mídias" (CONAE, 2010, p. 25).

Em suma, a discussão sobre a relação entre TIC e construção social do tempo parece oportuna, se a intenção é colaborar com a emancipação humana, contemplando a dimensão ontológica nessa esfera de formação docente; se a pretensão é que os licenciandos, na sua vindoura prática docente, estejam atentos aos tempos de formação de seus alunos da

educação básica. Tempos estes que também se efetivam na vivência da cultura digital.

O brevíssimo panorama das políticas nacionais de formação inicial de professores, com foco específico no uso pedagógico das TIC, e o sintético painel das distintas concepções de tempo respaldam as proposições iniciais ora alinhavadas. Longe de pretender esgotar o amplo espectro das ações atinentes à temática em questão, o presente artigo almeja, tão somente, mobilizar o leitor a refletir sobre os desafios que se descortinam a esta área de formação, com vistas à elaboração de propostas de ação, no atual momento histórico da formação inicial de professores da educação básica brasileira.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 3. ed. Tradução A. Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução W. L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

AGUIAR, Roberto A. R. de. O tempo paradoxal da contemporaneidade. In: AGUIAR, Roberto. *Os filhos da flecha do tempo: pertinência e rupturas*. Brasília: Letraviva, 2000. p. 77-96.

ASSMANN, Hugo. Tempo pedagógico: *chrónos* e *kairós* na sociedade aprendente. In:

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 189-236.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Polêmicas do nosso tempo).

BRASIL. *Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 01/2006, de 16 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Projeto de Lei n.º 8.035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRITO, Gláucia. S. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 24 a 28 de outubro de 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anpocs, 2006. p. 1-15.

CANDAU, Vera. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999. (Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 29-58.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João F.; DOURADO, Luiz F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

FREITAS, Helena. (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.

GATTI, Bernadete A.; SÁ-BARRETO, Elba S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete A.; SÁ-BARRETO, Elba S.; ANDRÉ, Marli E. A. D. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GLEZER, Raquel. O tempo e os homens: dom, servidor e senhor. In: CONTIER, A. D.(Org.). *História em debate*. São Paulo: Infour/CNPq, 1992. p. 257-268.

HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão descentralizada*. Tradução L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Tradução G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. O caos da esfera pública. Tradução P. Naumann. Caderno Mais. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 ago. 2006. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/2006/septiembre/cul_003.htm>. Acesso em: 13 abr. 2012.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 14. ed. Tradução M. S. C. Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005.

MACHADO, L. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar; MADEIRA, F.; FRANCO, M. L. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 169-188.

MORGADO, J. C.; FERREIRA, J. B. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Org.). *Globalização e educação*: desafios para políticas e práticas. Porto, Portugal: Porto, 2006. p. 61-86.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

PACHECO, José. A. Tendências de descentralização das políticas curriculares. In: _____. *Políticas educativas*: o neoliberalismo em educação. Porto, Portugal: Porto, 2000. p. 91-107.

PESCE, Lucila. A problemática do tempo nos programas de formação docente online. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 31. Constituição brasileira, direitos humanos e educação, Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008. *Anais...*, Caxambu: Anped, 2008. p. 1-17.

PINEAU, Gaston. Medida do tempo, medida do poder. In: _____. *Temporalidades na formação*: rumo a novos sincronizadores. Tradução L. P. de Souza. São Paulo: Triom, 2003. p. 67-74.

ZUIN, Antônio A. O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010.

6.

Avaliação da aprendizagem nos programas *online* de formação continuada de educadores

Introdução¹

A partir dos estudos de Pesce (2008) e de Pesce e Brakling (2006) sobre avaliação da aprendizagem na educação *online*, o presente ensaio reflete sobre os desafios que se descortinam aos programas *online* de formação continuada de educadores, com destaque para a avaliação da aprendizagem.

O recorte na formação continuada deve-se à concordância da autora do presente ensaio com o posicionamento do documento referência da CONAE (2010), de que as práticas de educação *online* voltadas à formação dos educadores são recomendadas no âmbito da formação continuada, reservando-se ao âmbito da formação inicial, se e somente se, a outra opção for a ausência da oferta de cursos de ensino superior, na modalidade presencial. No dizer do documento referência:

Assim, a formação inicial pode, excepcionalmente, ocorrer na *modalidade EaD* para os (as) profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação (CONAE, 2010, p. 68).

A partir desse entendimento, o presente ensaio tematiza alguns conceitos mais amplos sobre avaliação da aprendizagem, concebidos em meio às distintas concepções educacionais. A seguir, busca-se caracterizar a avaliação formativa e avança-se para as especificidades da avaliação da aprendizagem nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), com a intenção de refletir sobre os desafios que se descortinam para a implantação da

¹ Texto originalmente publicado como: PESCE, Lucila. Avaliação da aprendizagem nos programas online de formação continuada de educadores. *Estudos em Avaliação Educacional* (Fundação Carlos Chagas), v. 23, 2012, p. 190- 2013. <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/1956>

avaliação formativa, nos programas *online* de formação continuada de educadores.

Concepções de avaliação da aprendizagem: primeiras anotações

Tendo como ponto de partida a ideia de que as concepções de avaliação se alteram, em concordância com as demandas de cada sociedade, em um determinado momento histórico, resgata-se, a partir dos estudos de Alves (2004), uma brevíssima discussão das principais tendências de educação e suas implicações, no campo da avaliação da aprendizagem.

Alves (*ibid.*) aponta cinco perspectivas ideológicas das quais emanam distintas concepções de avaliação de aprendizagem. Cada uma dessas concepções relaciona-se a diferentes primados.

O *primado da consciencialização* surge no século XIX, nos Estados Unidos. Anos mais tarde, emerge também na Europa, em uma atitude de contraponto às práticas tradicionais de avaliação, que se erguem em meio à busca de métodos mais objetivos para comprovar a eficácia escolar.

O *primado da psicomетria* esteve plenamente em vigor entre 1900 a 1930. Todavia, este primado exerce influência até os dias atuais, como, por exemplo, em situações educacionais em que a avaliação formal se sobrepõe às demais atividades desenvolvidas no cotidiano do trabalho educativo.

O *primado da congruência* vigorou entre as décadas de 1930 e 1950 e se baseia na arquitetura teórica de Ralph Tyler. De acordo com este primado, a avaliação não mais se restringe aos instrumentos de medida, mas passa a ser concebida como processo inerente ao ensino e à aprendizagem. Por essa razão, não somente o desempenho final do aluno é levado em consideração, mas, do mesmo modo, o seu processo de aprendizagem.

O *primado da expansão* vigorou entre os anos de 1958 e 1972, de modo a apoiar o desenvolvimento dos centros de estudo e das associações especializadas em avaliação do sistema escolar. Com ele surgem os primeiros estudos das divergências entre as concepções de avaliação somativa e formativa.

O *primado da profissionalização* surge em 1972, conferindo à avaliação uma natureza sistemática, com quatro etapas distintas:

- *Avaliação de contexto*: voltada à identificação de uma determinada situação de aprendizagem.

- *Avaliação de entrada*: prevê alguns indicadores iniciais, para o trabalho avaliativo.
- *Avaliação do processo*: acompanha o desenvolvimento do processo de construção de conhecimento do aprendiz.
- *Avaliação do produto*: busca investigar em que medida as finalidades pretendidas de fato conseguem ser atingidas.

Convém sinalizar que, apesar da distinção dos primados acima anunciados, tais enfoques coexistem até hoje, nas práticas de avaliação da aprendizagem.

Alves (*ibid.*) esclarece que, assim como os primados auxiliam a compreensão dos distintos enfoques de avaliação da aprendizagem, um delineamento dos paradigmas educacionais existentes e de seus reflexos nas práticas de avaliação também pode contribuir com o melhor entendimento do tema.

O *paradigma objetivista* carrega consigo aspectos da abordagem comportamentalista e se faz presente nas práticas curriculares positivistas – uma vez que se volta às metas a serem atingidas e a desempenhos a serem observados, na etapa final do processo de ensino e aprendizagem. Segundo este paradigma, o ensino deve ser respondente às necessidades sociais, notadamente as voltadas ao desenvolvimento econômico e tecnológico. Nesse contexto, a avaliação é entendida como técnica de mensuração da aprendizagem. Em função disso, ela se vê sempre associada ao controle externo; portanto, os contextos e as características dos estudantes não são tão considerados.

A seu turno, o *paradigma subjetivista* concebe o conhecimento intimamente imbricado a elementos subjetivos. Nessa perspectiva, o estudante consubstancia-se como ponto basilar aos processos educativos e a avaliação situa-se como prática social, uma vez que busca acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno em sala. Desse modo, a avaliação assume a função reguladora, de acompanhamento e de autoavaliação.

Por fim, o *paradigma dialético* (também denominado interacionista) volta-se à superação da dualidade entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. Por conseguinte, a avaliação ergue-se em meio à dimensão praxiológica e emancipadora, sendo concebida como fenômeno em devir, que deve ser constantemente construída e reconstruída, com o objetivo de se tornar um instrumento cada vez mais apurado, no tocante à avaliação da

aprendizagem dos estudantes. Aproximando-se de alguns dos princípios e pressupostos da avaliação formativa (conforme esclarecido no item a seguir), o paradigma dialético advoga a ideia de que as práticas de avaliação devem sempre tentar buscar responder até que ponto os instrumentos de avaliação estão afinados aos fins educacionais a que se destinam.

Avaliação formativa: considerações preliminares

O rápido panorama das concepções educacionais e de seus desdobramentos nas práticas de avaliação de aprendizagem convida à contextualização da avaliação formativa.

A proposta de avaliação formativa contrapõe-se à proposta de avaliação somativa, tendo-se em vista que esta última atenta para o produto apresentado pelo estudante, concebendo este produto como representativo dos seus avanços cognoscíveis. Esta proposta de avaliação da aprendizagem não considera fatores como o interesse do estudante pelo tema trabalhado, a participação em sala de aula, as contribuições para a discussão coletiva. Os indicadores de avaliação de aprendizagem do aluno são os produtos por ele apresentados. Essa abordagem de avaliação ancora-se na classificação do aluno, em relação aos demais colegas, sendo particularmente utilizada nas práticas de avaliação classificatória, como nos exames vestibulares e nos processos de seleção de cargos, no mercado de trabalho.

À contramão da avaliação somativa, a avaliação formativa considera as distintas estratégias de acompanhamento do processo de aprendizagem, erguendo-se em meio à perspectiva reguladora das estratégias pedagógicas e das atividades discentes. Nessa perspectiva, a avaliação formativa trabalha com a díade "etapa diagnóstica e tratamento didático", de modo a destacar a fecundidade da avaliação para a promoção da metarreflexão do estudante (sobre suas etapas de construção do conhecimento) e para a reflexão docente sobre o programa de ensino e aprendizagem, redimensionando-o, em função dos dados oriundos das avaliações dos estudantes.

A avaliação formativa prevê as seguintes etapas de operacionalização: coleta e interpretação de informações; diagnóstico das dificuldades de aprendizagem; adaptação das atividades de ensino, em função da interpretação dos dados coletados (Alves, *ibid.*).

Alves (*ibid.*) esclarece a relação intrínseca entre a avaliação formativa e as distintas concepções de conhecimento, com destaque para duas:

- a) *concepção cognitivista*: voltada a investigar os processos mentais que intervêm entre a questão e a resposta. Ao considerar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a intervenção do professor volta-se à mobilização do estudante, para refletir, retrospectiva e prospectivamente, sobre o seu processo mental, na aprendizagem do tema trabalhado;
- b) *concepção diagnóstica*: enfatiza a seleção de informações que dizem respeito às dificuldades de aprendizagem. Mais que verificar o quanto o aluno aprendeu, a concepção diagnóstica sinaliza a ideia de que a verificação das dificuldades de aprendizagem do estudante situa-se como referência na revisão das estratégias de ensino.

Em cada uma das concepções, delineiam-se as etapas a seguir: a) *concepção*, preocupada com a compreensão do que se espera em relação ao aluno; b) *antecipação* do que deverá ser feito para que se atinja o objetivo desejado; c) *planificação*, momento de escolha de estratégias e dos procedimentos; d) *execução*, realização propriamente dita; e) *avaliação*, compreendida como parte integrante do ato educativo.

Em sintonia com Alves (*ibid.*), Abrecht (1995) destaca que, para a avaliação formativa, é primordial a compreensão do diagnóstico do aprendizado do aluno, uma vez que tal compreensão habilita o professor à tomada de decisão sobre as ações a desenvolver, em função dos objetivos a serem alcançados.

Para Luckesi (2005), a avaliação da aprendizagem implantada segundo a abordagem inclusiva deve se orientar para o pleno desenvolvimento do estudante, o que significa ir além da seleção e da aprovação ou reprovação do educando. Para o pesquisador, a acolhida ao aluno ancora a prática educativa, incluindo-se as práticas de avaliação. Segundo o autor, a qualificação do estágio em que o aluno se encontra é somente uma das etapas da avaliação, que só se realiza plenamente com a tomada de decisão, a partir da situação diagnosticada. Com base em tais considerações, o autor aponta três elementos constituintes do processo de avaliação: dados relevantes; instrumentos; utilização dos instrumentos.

Para o autor (*ibid.*), o diagnóstico deve ser realizado por intermédio da coleta de dados importantes ao estado de aprendizagem do aluno, no tocante ao objeto em questão, na avaliação. É ter ciência do que o estudante

já sabe sobre determinado objeto do conhecimento, considerando os dados essenciais como os definidos no planejamento de ensino e executados na prática educativa.

O pesquisador salienta ser necessário atentar para que os instrumentos de avaliação da aprendizagem estejam adequados: ao tipo de conduta e de habilidade que estão sendo avaliadas; aos conteúdos primordiais planejados e efetivados no processo de ensino; ao processo de aprendizagem do estudante na totalidade; à linguagem, com vistas a garantir que o aprendiz compreenda com clareza o solicitado. Por isso, os instrumentos de avaliação devem ser percebidos como recursos de coleta de dados e não como instrumentos de controle disciplinar. Nessa perspectiva, Luckesi (*ibid.*) alerta sobre como um instrumento inadequado pode conduzir a um diagnóstico equivocado e, conseqüentemente, a uma tomada de decisão distorcida.

É oportuno frisar que os princípios da avaliação formativa pautam-se: a) em um caráter processual, no qual professor e estudantes são sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento; b) nos centros de interesse, a partir dos temas primordiais a uma dada área; c) na elaboração de objetivos iniciais, a partir do diagnóstico do alunado, considerando-se seus anseios e necessidades; d) no acolhimento dos objetivos oriundos do processo de formação; e) na avaliação dialogada, que integra a avaliação do desempenho dos estudantes, a autoavaliação de cada um deles e sua avaliação sobre o curso, em distintos momentos da vigência do mesmo; f) na abordagem diagnóstica, que (re)significa as ações de mediação; g) na tessitura de um quadro teórico-metodológico contribuinte à formação do aprendiz.

As considerações relativas à avaliação formativa instigam a seguinte questão: até que ponto esta vertente de avaliação da aprendizagem pode se efetivar nos programas *online* de formação continuada de educadores?

Avaliação de aprendizagem nos programas online de formação continuada de educadores: apontamentos iniciais

No que diz respeito à avaliação de aprendizagem nos programas *online* de formação continuada de educadores, é importante trazer à baila as especificidades dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), considerando-se os recursos dos ambientes de rede que possibilitam a avaliação formativa.

Para tal, o presente ensaio tece um intertexto, a partir de apontamentos de pesquisadores dessa temática, como Moreira (2003), Palloff e Pratt (2002; 2004), Silva (2006) e Santos (2006).

Ciente de que a avaliação desempenha uma função formativa nos processos de aprendizagem, Moreira (2003) salienta que a avaliação não deve se restringir ao processo de aprendizagem dos estudantes, mas também contemplar a atuação dos professores. Para a autora, a avaliação da aprendizagem de programas de formação, presenciais ou *online*, deve buscar o imbricar das duas vertentes descritas a seguir:

- *Vertente diagnóstica:* deve ocorrer logo no começo do programa de formação, por meio da aplicação de questionários ou fichas de inscrição, com o intuito de elaborar um perfil do grupo em tela. A metodologia e as ferramentas pedagógicas devem ser definidas a partir desse diagnóstico.
- *Vertente formativa:* pautada em uma perspectiva processual, esta vertente deriva da visão construtivista. O acompanhamento do desempenho do estudante é primordial para as intervenções diferenciadas do professor. A avaliação formativa contribui com a regulação do aluno, em distintas instâncias, a saber: *retroativa* (mediante verificação dos acontecimentos prévios, ajustando tarefas e situações de aprendizagem), *interativa* (de caráter processual, permitindo intervenção em tempo real) e *proativa* (comprometida com o engajamento dos estudantes nas atividades propostas). Em complemento à regulação, Moreira destaca a importância da autorregulação dos estudantes, graças às possibilidades de fortalecimento das capacidades de gestão dos seus processos de aprendizagem, por intermédio de situações comunicativas, que abarquem os estudantes em situações de interação e de tomadas de decisão.

Todavia, Moreira (*ibid.*) lembra que muitos programas de formação ainda estão muito voltados à avaliação *somativa*, notadamente articulada à mensuração. Voltada à aferição do desempenho do aprendiz, a avaliação somativa volta sua atenção para a objetividade do instrumento de medida e, por conseguinte, ao produto. Ao fazê-lo, desconsidera a participação do aluno como um dos indicadores primordiais à avaliação de desempenho.

Em defesa da abordagem de avaliação processual, Moreira (*ibid.*) delinea distintas estratégias e instrumentos de avaliação, dentre os quais são destacados neste ensaio: a) o portfólio, compreendido como espaço de registro de todas as etapas de aprendizagem do aluno; b) a autoavaliação,

que permite ao estudante conscientizar-se dos vários aspectos relacionados aos seus processos cognitivos; c) o trabalho final, que expressa a capacidade de organização estrutural dos conteúdos trabalhados; d) a discussão colegiada, entendida como compartilhamento de avaliações entre professores e coordenação; e) o correio eletrônico, que favorece a visibilidade e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Em um estudo dos processos de avaliação de aprendizagem nos programas de formação *online*, Silva (2006), amparado nas pesquisas de Hoffmann (2004), releva as quatro dimensões da avaliação mediadora. O autor destaca que a avaliação mediadora se faz presente nas etapas de formação. A avaliação é considerada mediadora, quando as análises dos resultados parciais de avaliação vão sendo incorporadas à formação. Esse enfoque de avaliação é tido como o meio através do qual os educadores reiteram ou modificam suas práticas pedagógicas e os estudantes ratificam ou ressignificam suas estratégias de aprendizagem. Nesse contexto, Silva (*ibid.*) delinea as quatro dimensões da avaliação mediadora:

- *o contexto sociocultural do aluno*: quem é, de onde vem, com quem vive o aluno?;
- *os saberes significativos*: temas abordados em consonância com o contexto sociocultural do aluno;
- *as questões epistemológicas*: como se aprende, em que idade, quais suas teorias de conhecimento?;
- *o cenário educativo/avaliativo*: anuncia o imbricar das concepções de avaliação com as educativas.

Com base nestas quatro dimensões, o pesquisador destaca alguns meios para a efetivação da interatividade nos processos de avaliação da aprendizagem em ambientes *online*, dentre os quais se destacam: a) dar oportunidade aos alunos a realizar tarefas em grupos; b) propor aos aprendizes tarefas afeitas às etapas anteriores; c) não atribuir conceitos classificatórios a essas tarefas; d) trabalhar com conteúdo, de forma clara; e) criar alternativas pedagógicas na aplicação dos modelos de avaliação; f) reunir sugestões para as práticas de alunos e professores, para rever a autonomia da construção da aprendizagem; g) trabalhar com os alunos a visão crítica das atitudes comunicacionais; h) mobilizar a interação de professores e *web designers*, nas distintas etapas dos programas de formação.

Ancorado nos princípios comunicacionais, Silva (*ibid.*) sinaliza alguns fatores que podem contribuir com a melhoria da aprendizagem em programas de formação *online*, dentre os quais o presente texto destaca: a) convidar o aluno à livre criação de conteúdos e críticas; b) distribuir as mensagens, de forma que os estudantes investiguem as respostas, como sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento; c) ampliar a participação dos aprendizes, de modo que eles possam interferir na mensagem e construir a aprendizagem em um meio de comunicação; d) produzir conteúdos (de aprendizagem), conjuntamente; estimular a participação dos alunos, de acordo com seus respectivos perfis; propor conteúdos de aprendizagem como obra aberta; e) viabilizar a interatividade em tempo real; f) disponibilizar e incentivar expressões artísticas com jogos, simulações e objetos de aprendizagem; g) avaliar os estudantes segundo critérios estabelecidos inicialmente; h) considerar o histórico quantitativo e qualitativo; i) mobilizar os alunos para a autoavaliação e para a avaliação coletiva.

Tais proposições esclarecem a concepção do pesquisador de que a colaboração se constitui como instância basilar, na construção da comunicação, do conhecimento e dos processos de avaliação da aprendizagem.

A seu turno, Santos (2006) reflete sobre os desafios da *web*, face à avaliação da aprendizagem em cursos *online*. Ao fazê-lo, a pesquisadora sinaliza a íntima relação entre a qualidade desta avaliação e a possibilidade de as ferramentas computacionais gerarem produtividade e automatização. Nesse movimento, Santos (*ibid.*) negrita o relevante papel dos instrumentos informais de avaliação, como a participação dos estudantes em atividades e debates, por exemplo.

A autora traz um importante alerta: a avaliação da aprendizagem dos cursos *online*, mormente os desenvolvidos em larga escala, tem incidido sobre a avaliação do desempenho individual, em testes objetivos. Por fim, Santos (*ibid.*) aborda a dificuldade em se conciliar o respeito à liberdade de tempo e espaço do estudante em formação *online*, com os cronogramas dos cursos, que tendem a reproduzir a organização acadêmica presencial, à medida que se balizam em unidades de aprendizagem.

Para Palloff & Pratt (2002), a avaliação formativa possibilita aos professores reverem os programas de formação *online*. Ambos destacam que

a aprendizagem centrada no aluno requer que a avaliação se insira nas atividades de aula e nas interações dos aprendizes e destes com os professores. Nessa perspectiva, os pesquisadores destacam o diálogo ocorrente nos cursos *online*, como importante material de avaliação da aprendizagem.

Palloff e Pratt (*ibid.*) salientam a importância de outros fatores para a efetivação da avaliação da aprendizagem sob enfoque formativo, tais como: a) a atenção nas necessidades e nos objetivos identificados pelos alunos no começo do curso; b) o nível educacional; c) a familiaridade com as tecnologias da informação e comunicação e com a aprendizagem *online*; d) a participação; e) as questões relacionadas à escrita.

Em publicação posterior, os pesquisadores (2004) avançam na discussão acerca da avaliação da aprendizagem em cursos *online*, apontando que cursos diferenciados devem prever ações igualmente diferenciadas de avaliação, erguidas em meio a princípios que definem a avaliação como um processo: a) centrado no aluno, situando-o como responsável pela aprendizagem; b) dirigido pelo professor, quando é este profissional quem decide como e o que avaliar, de que modo responder ao aluno, como tornar disponíveis as informações de avaliação no início de cada módulo e que critérios definir; c) mutuamente benéfico, por incentivar a avaliação colaborativa; d) formativo, por compreender a participação dos alunos nos momentos de avaliação e por buscar atender as necessidades e analisar as necessárias mudanças.

Para Palloff e Pratt (*ibid.*), a avaliação final deve incluir: a experiência no curso; a orientação recebida; o conteúdo trabalhado; os debates com outros alunos e com o professor; a autoavaliação (com base na participação e no desempenho); a avaliação da plataforma virtual utilizada; o suporte técnico e o acesso aos recursos da plataforma. Por fim, os pesquisadores alertam para a relevância de o professor que atua em ambiente *online*: levar em consideração a necessidade e as opiniões do estudante sobre sua aprendizagem; responder ao aluno da maneira mais oportuna possível; proceder às readequações de percurso, enquanto o curso ainda vigora; valorizar a opinião dos estudantes, esclarecendo que sua aprendizagem emerge do esforço conjunto entre ambos os sujeitos sociais envolvidos: alunos e professor.

As considerações dos autores anunciados neste breve ensaio levantam algumas reflexões sobre os limites e as possibilidades de se efetivar a avaliação formativa nos programas *online* de formação continuada de educadores, com base nos recursos oferecidos pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

Apesar das especificidades de cada um dos teóricos mencionados no presente ensaio, é possível destacar dois pontos de convergência: a pertinência da avaliação da aprendizagem formativa para a consolidação dos processos de formação *online* e as estratégias de uso dos recursos dos ambientes de rede, para a efetivação desta abordagem de avaliação nos programas de formação *online*.

As ideias anunciadas pelos autores mencionados fornecem importantes subsídios ao aprofundamento da discussão sobre as possibilidades de se efetivar a avaliação da aprendizagem formativa nos programas *online* de formação continuada de educadores, a partir de três categorias: a) metarreflexão e avaliação; b) avaliação, leitura e escrita; c) situação de interlocução e avaliação.

Metarreflexão e avaliação

Tomando-se por base as possibilidades de registro do raciocínio do estudante, as plataformas virtuais de interação situam-se como recurso à compreensão dos processos cognitivos do aprendiz. Tal ideia sustenta-se em função do suposto aumento de complexidade nas elaborações conceituais dos estudantes poder se efetivar quando eles, mediante representação de seus pensamentos na tela do computador, conseguem atingir o necessário distanciamento das próprias elaborações mentais, para promover uma reflexão sobre elas, o que possibilita a construção da competência metarreflexiva.

Esse processo de construção da competência cognitiva, integrado à possibilidade de o educador em formação rever seu percurso no curso, pode contribuir com o adensamento da sua capacidade de reflexão sobre o seu próprio pensamento. O olhar retrospectivo (ativado na reflexão sobre o que e de que modo ele produziu) pode balizar sua prospecção (ativada na reflexão sobre o que e de que forma ele deve fazer a partir de então). Esse movimento, ao situar o aluno como sujeito responsivo da sua aprendizagem, situa-se em uma dimensão formativa. Em outras palavras, a avaliação formativa auxilia o

formador a intervir de modo mais adequado sobre a aprendizagem dos educadores em formação, em um movimento em que eles se pautam em uma atitude reflexiva sobre seu processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, é importante destacar: ao invés de uma utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que iniba a autoexpressão dos educadores em formação, é fundamental que se privilegie o diálogo e as manifestações pessoais. Para tanto, é oportuno que o programa de formação peça ao estudante que se autoavale, tomando por base suas produções arquivadas no *portfólio*, só para citar um exemplo. Outro possível recurso contribuinte à avaliação metarreflexiva é o *memorial reflexivo* ou o *diário de bordo*, pelas possibilidades de registro das impressões do professor em formação acerca do seu percurso no curso, em uma perspectiva que delimite os avanços alcançados e os desafios a enfrentar.

Entretanto, para que tais questões não sejam tratadas em uma perspectiva reducionista, traz-se à baila o alerta de uma das formadoras entrevistadas na pesquisa de Pesce e Brakling (2006). A necessidade de o formador estar atento ao retorno que dará ao aluno, nas autoavaliações contidas no *memorial reflexivo* ou no *diário de bordo*. No entendimento da formadora entrevistada, a autoavaliação do aluno – se concebida como exercício solitário – arrisca perecer em si mesma.

Para ampliar a discussão sobre o sentido da expressão ‘avaliação como exercício solitário’, é oportuno situar a avaliação formativa como instrumento relevante à formação do aluno e como processo de construção do saber didático do professor/formador. Nessa perspectiva, a avaliação percebida como exercício solitário perde seu sentido, quando percebida como fim em si mesma, ao invés de promotora de mudanças nas estratégias didáticas do professor/formador e nas estratégias de aprendizagem do educador em formação. Por essa razão, o resultado de avaliação deve ser objeto de discussão e de reflexão conjunta dos dois sujeitos sociais envolvidos. A isso se alia a interlocução do educador em formação com o professor/formador e com seus colegas, como importante instância de ampliação das suas possibilidades metarreflexivas.

Avaliação, leitura e escrita

Uma importante consideração sobre os desdobramentos da produção escrita nos processos de avaliação da aprendizagem é a possibilidade de o professor/formador acompanhar o percurso cognitivo de seus alunos (educadores em formação continuada), em todas as etapas da aprendizagem. Isso é possível, pois o registro das atividades do professor em formação – produção textual, listas de atividades, interação em *chats* e fóruns de discussão, só para citar alguns exemplos – permite que o professor/formador faça um diagnóstico global da aprendizagem do educador em formação e detalhado, no caso de um dos registros ser tomado como objeto específico de avaliação. Em outras palavras, o registro das produções dos educadores em formação, no AVA, viabiliza um mapeamento detalhado do percurso destes estudantes, por parte do professor/formador; fato que pode otimizar suas possibilidades de intervenção. Mas, para que isso aconteça, é importante que o professor/formador atente se, de fato, o registro em questão reflete a aprendizagem dos educadores em formação, já que a tônica da linguagem escrita dos programas de formação *online* pode se constituir como fator inibidor da participação dos sujeitos com maior dificuldade de escrita, cuja estrutura sintático-semântica (referente à lógica estrutural do texto e à construção do seu significado) tende a ser mais complexa que a da oralidade. Fato que exige do escritor saberes linguísticos, que estão muitas vezes em dissonância com seus demais saberes.

Para ampliar as considerações do parágrafo anterior, é importante lembrar as ideias de Souza (1991) sobre as distintas lógicas da leitura e da composição. Segundo a pesquisadora, a composição é canalizadora e funciona em uma lógica dedutiva, que envolve atividades analíticas fundadas na disjunção e na distinção. A leitura, a seu turno, dissemina e ergue-se em meio a uma lógica associativa, que abarca atividades sintéticas, embasadas nas articulações e nas associações.

Góes (1995), em reflexão sobre a elaboração de textos, por escritores iniciantes, sinaliza que a escrita se situa como instância de relato de conhecimento, diferentemente do que ocorre com os escritores mais avançados, para quem a escrita envolve transformação do conhecimento. O professor deve estar sempre atento se, de fato, o registro consegue ser um instrumento que represente com fidedignidade a complexidade da

aprendizagem dos aprendizes. Nessa perspectiva, é preciso que a avaliação de aprendizagem, nos ambientes virtuais de aprendizagem, considere as dificuldades de escrita, pois, do contrário, o professor corre o risco de avaliar de modo equivocado e, em decorrência, de proceder a intervenções inadequadas.

No que diz respeito à elaboração dos saberes conceituais, Volochinov e Bakhtin (2011) sinalizam que a apropriação da palavra alheia se situa como processo, que envolve diferentes etapas. Inicialmente, é muito comum o uso da *palavra alheia*, ocorrente na cópia literal de um dado texto, pelos estudantes. Em um segundo momento, os alunos fazem uso da palavra *própria-alheia*, quando escrevem sobre um dado conceito, parafraseando as ideias dos autores de referência. Somente no último estágio os estudantes assumem-se como autores do próprio texto, versando sobre algo com suas próprias palavras, em diálogo profícuo com os autores estudados. Nessa perspectiva, quando um estudante reproduz o discurso alheio, com transcrição literal de um dado excerto, é importante que o professor problematize tal postura discente, para que ele tome consciência de que a reprodução da *palavra alheia* se consubstancia em etapa inicial da aprendizagem, uma vez que este movimento ainda o situa como reprodutor de conhecimento de *outrem*. Tal problematização deve integrar a avaliação formativa, no destaque dado à autoavaliação discente. Esse movimento também deve se fazer presente nos programas *online* de formação continuada de educadores.

Situação de interlocução e avaliação

A pesquisa de Pesce e Brakling (2006) destaca que a construção dos saberes conceituais se ergue em meio aos vínculos de confiança entre professor e estudante, o que permite que a aprendizagem seja avaliada por ambos e seus respectivos esforços sejam reavaliados: as estratégias de ensino dos professores e os procedimentos de aprendizagem do aluno.

A avaliação dos saberes de natureza conceitual e praxiológica vincula-se aos tipos de instrumentos utilizados. Os instrumentos de avaliação operatória, por exemplo, remetem os alunos à resolução de problemas. Nos ambientes virtuais de aprendizagem, pode haver a proposição de uma avaliação pautada em uma situação-problema. A análise de uma situação

prática invita o estudante a acionar seus saberes conceituais e praxiológicos, uma vez que a ele é requerido a mobilização de conceitos para refletir sobre a prática.

As interações *online*, quando bem mediadas pelo professor, consubstanciam-se como campo propício à avaliação formativa; por possibilitarem o efetivo diálogo entre ambos os sujeitos sociais envolvidos, na problematização das posições dos aprendizes e do professor, nas devolutivas que ele realiza. Todavia, para que essa perspectiva se efetive, é necessário que o programa de formação *online* trabalhe com um número adequado de alunos por professor e aufera a ambos os sujeitos envolvidos autonomia sobre o tempo de interação. Nessa perspectiva, o acúmulo de tarefas a serem realizadas em tempo exíguo traz reflexos nefastos para a interlocução, dentre os quais se destacam a demora nas devolutivas do professor e, em decorrência, a ausência de sincronia entre as situações de interlocução e a construção de conhecimento do aluno.

A concepção educacional de um determinado programa de formação *online* é o que dá suporte ao uso das interfaces do AVA para a avaliação de aprendizagem. Por isso, é preciso que a concepção de avaliação seja convergente com a concepção de educação subjacente ao curso. A despeito de a maioria dos ambientes virtuais de aprendizagem oferecer condições para que a prática da avaliação formativa se efetive, ela só ocorrerá se a concepção educativa do programa de formação estiver em coerência com esta abordagem de avaliação.

A quantificação de dados – de acesso ao ambiente, do número de vezes que o estudante participou do fórum, do tempo de navegação no AVA, só para citar alguns exemplos – só contribuirá com a avaliação formativa, se vinculada a dados qualitativos oriundos do acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante, nas distintas interfaces da plataforma.

A concordância com Silva (2006) de que as situações de interlocução são primordiais à consolidação da avaliação formativa conduz à ideia de que a metodologia de mediação se situa como importante instância, para que a avaliação formativa se efetive nesse *movimento dialógico*.

Outra questão relevante para a consolidação das práticas formativas de avaliação é a *orientação didática do trabalho do professor*. Como destaca Libâneo (1994), dentre outros pesquisadores da área, o conhecimento didático pressupõe o estudo teórico da organização das aprendizagens no processo

educacional, com destaque para: a definição de instrumentos utilizados nas situações de aprendizagem e a clara percepção da relevância das atividades para os tipos de saberes a serem construídos. Por essa razão a escolha dos instrumentos de avaliação não pode ser aleatória. O professor deve se questionar em que medida um determinado instrumento está adequado para avaliar uma determinada situação de aprendizagem. Uma possível estratégia é refletir sobre os saberes requeridos nessa situação de aprendizagem, para, então, pensar se os instrumentos de avaliação elencados conseguem explicitar o modo como tais saberes foram construídos.

A efetivação de uma prática de avaliação formativa fundamenta-se em um conjunto de fatores, que integram, dentre outros, a concepção de educação, as estratégias didáticas, a metarreflexão docente e discente, a situação de interlocução, a competência de escrita dos estudantes, o tempo de que eles dispõem para realizar as atividades propostas e os espaços sociais por eles ocupados. Esses e outros fatores devem ser levados em consideração, no planejamento e no desenvolvimento dos programas de formação *online* de educadores.

Conclusões provisórias

Este ensaio tem o objetivo de refletir sobre as possibilidades de se efetivar a avaliação formativa, nos programas de formação *online* de educadores. Para tal, foi traçado um brevíssimo painel das distintas concepções de avaliação – destacando-se a formativa – e se avançou para o estudo das especificidades dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A constelação teórica delineada no artigo sinaliza que a avaliação da aprendizagem formativa contribui, a um só tempo, com a melhoria da intervenção docente na aprendizagem de seus alunos e com a construção da atitude reflexiva dos alunos sobre seu percurso.

Os dispositivos dos ambientes virtuais de aprendizagem – portfólio, memorial reflexivo, diário de bordo etc. – consubstanciam-se como recursos facilitadores da metarreflexão do aprendiz. O registro das atividades do aluno nos distintos dispositivos da plataforma virtual permite ao docente mapear a aprendizagem dos estudantes, fato que amplia suas possibilidades de intervenção pedagógica.

A análise realizada, com base na experiência da pesquisadora em programas de formação *online* de educadores e na revisão de literatura ora elaborada, deflagra que a maioria dos ambientes virtuais de aprendizagem oferece recursos para que se efetive a avaliação formativa. Entretanto, os dispositivos, em si, enquanto recursos semióticos, são despidos de juízo de valor. Um mesmo ambiente virtual de aprendizagem pode ser utilizado, com vistas a possibilitar a avaliação somativa ou formativa, a depender da racionalidade que fundamenta um dado programa de formação *online* de educadores.

Os estudos de Pesce (2007) sinalizam a tese habermasiana, que é contrária à racionalidade instrumental e favorável à racionalidade comunicativa. A primeira ancora-se no sujeito egologicamente constituído e se volta aos fins de controle e dominação. A segunda, erguida em meio à materialidade histórica dos sujeitos sociais, respeita o *mundo da vida* desses sujeitos e busca o entendimento mútuo provisório, no estreitamento das relações intersubjetivas voltadas à emancipação. A linguagem situa-se como *medium* regulador do entendimento mútuo, como forma de ação social. A busca de consenso habermasiano é perseguida com o exercício do argumento e da problematização, em contexto intersubjetivo (em que se elaboram argumentos livres de coação) e provisório (porque aberto a outros níveis de compreensão e entendimento).

O uso dos ambientes virtuais de aprendizagem pode viabilizar a perspectiva interacionista (que costuma utilizar a avaliação formativa) ou autoinstrucional (que costuma utilizar a avaliação somativa). Não são os recursos técnicos dos ambientes de rede em jogo, mas o uso que deles se faz. E o que dá sustentação a um ou a outro uso de tais dispositivos é uma premissa anterior: a concepção educacional (funcionalista ou culturalista) e o tipo de ser educador que se pretende formar.

O uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, quando voltado à emancipação social, preconiza a importância da democratização do acesso ao conhecimento socialmente legitimado. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando alunos de todos os estados brasileiros têm a possibilidade de assistir à aula magna de um professor emérito de uma universidade de expressão acadêmica. Pode também ocorrer quando sujeitos sociais com circunstâncias históricas semelhantes compartilham ideias, em resposta aos desafios que se lhes apresentam, ainda que estejam distantes geograficamente. A vertente

educacional emancipadora releva o valor à ampliação da perspectiva alteraria, quando as interações *online* permitem a partilha entre sujeitos sociais que, embora compartilhem alguns elementos sociais, pertencem a *habitus* culturais e geográficos distintos.

Todavia, boa parte dos programas de formação *online* de educadores ainda se ergue em meio à racionalidade instrumental. Baseados nessa racionalidade, tais programas tentam otimizar custos, por meio da redução de recursos humanos, mediante estratégias, como atendimento massivo e retomada da formação em cadeia, como adverte Freitas (2002).

Romper com os ditames econômicos e pensar em programas de formação *online* de educadores erguidos em meio à racionalidade comunicativa e à avaliação formativa revela-se um dos maiores desafios impostos aos gestores e educadores que pensam e atuam em tais programas de formação.

Referências

ABRECHT, R. *A avaliação formativa*. Portugal: Edições ASA, 1995.

ALVES, M. P. Os paradigmas e as perspectivas atuais de avaliação. In: *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, 2004. p. 31-86.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF, Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

FREITAS, Helena C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>

GÓES, M. C. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, M. C. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papirus, 1995. p. 101-119.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, M. O processo de avaliação em cursos à distância: reflexão. In: GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I. M. (org.). *Educação à distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte/ PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003. p. 73-87.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. Avaliação. In: PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 175-189.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. Avaliação dos alunos e do curso. In: PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 111-124.

PESCE, Lucila; BRAKLING, Katia. Avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores. In: SILVA, Marco; SANTOS, Eemea. (orgs.). *Avaliação da aprendizagem em educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 91-108.

PESCE, Lucila. *As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação*. Tese. (Pós-doutorado em Filosofia e História da Educação). Unicamp, Campinas, 2007. 201 páginas.

PESCE, Lucila. Avaliação formativa: desafios aos processos de formação veiculados nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: MORAES, Maria Cândida; Pesce, Lucila; Bruno, Adriana Rocha (orgs.). *Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online*. São Paulo: RG Editores, 2008. p. 55-74.

SANTOS, N. Desafios da *web*: como avaliar alunos *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edmea. (orgs.). *Avaliação da aprendizagem em educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 245-265.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online* In: SILVA, M. & SANTOS, E. (orgs.). *Avaliação da aprendizagem em educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 23-36.

SOUZA, M. L. J. A leitura na escola. In: *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

VOLOCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. (1929). *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Trad. Allan Tadeu Pugliese *et al*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

7.

A potência didática dos recursos educacionais abertos para a docência na contemporaneidade

Introdução¹

Com o intuito de colaborar com o debate na área de Educação e Comunicação, neste texto refletimos sobre a potência didática dos recursos educacionais abertos (REA) e sua contribuição à docência, nos dias atuais.

Para tanto, trazemos à baila um breve panorama do atual momento político da formação de professores para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no cenário brasileiro.

A essas considerações aliamos outras, a respeito de dispositivos digitais que estão disponíveis ao exercício docente. No que diz respeito especificamente aos REA, buscamos delinear a perspectiva histórica que acompanha o advento de tais recursos, bem como desenvolver, ainda que de modo preliminar, uma discussão conceitual e apontar algumas iniciativas de destaque.

Contudo, embora acreditemos na potência didática dos REA para a democratização do acesso à Educação e para a dinamização da prática docente contemporânea, não podemos nos esquecer de que essa potência só poderá se efetivar se o professor tiver uma leitura crítica do valor das TIC na Educação. Leitura crítica que o habilite a avaliar os limites e as possibilidades das interfaces digitais e a perceber o momento mais oportuno e a melhor estratégia de utilização desses meios, para que a vivência didática amparada nos REA se realize em uma perspectiva cultural.

¹ Texto originalmente publicado como: Pesce, Lucila. A potência didática dos recursos educacionais abertos para a docência na contemporaneidade. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 2, 2013, p. 195-210. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/749/270>

Políticas públicas de formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias

Para os estudos sobre o contexto político em que se insere a formação docente para o uso educacional das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), amparamo-nos nas pesquisas de Gatti e colaboradores (2009; 2011), em Brito (2006) e em uma das nossas publicações anteriores (Pesce; Lima, 2012).

O estudo de Bernadete Gatti *et al.* (2009, p. 119) sobre os professores no Brasil aponta que, no âmbito do currículo das licenciaturas em Pedagogia, os conhecimentos relativos à formação profissional específica congregam disciplinas cujo objetivo é ofertar instrumental para a atuação docente. Dentre elas encontram-se as disciplinas afeitas aos saberes relacionados ao uso das TIC no cotidiano professoral. Muitas dessas disciplinas (*ibid.*, p. 124) enquadram-se no percentual de 25% das optativas. Tais disciplinas, segundo as organizadoras da pesquisa, situam-se no bloco das disciplinas que respondem às demandas contemporâneas. De acordo com a pesquisa, há dispersão destas disciplinas entre os cursos, tendo-se em vista que elas são muito variadas e não chegam a caracterizar um padrão.

Em pesquisa posterior, Bernadete Gatti *et al.* (2011) alertam para dois pontos importantes. O primeiro diz respeito à adesão formal às recomendações do Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC, bem como à distância dos eixos definidos pelas diretrizes emanadas desse órgão. O segundo ponto classifica como imperiosa a formação de professores da Educação Básica, com base em seu campo de prática, integrada às necessárias mediações didáticas.

Ambas as pesquisas de Gatti e colaboradores (2009; 2011) são basilares para pensarmos os rumos da formação de professores da Educação Básica, em geral, e, de modo particular, a formação docente para o uso pedagógico das TIC.

Outra instância primordial são os excertos sobre a área "Educação e Comunicação" anunciados nos documentos legais concernentes à formação de professores, como segue.

O Parecer CNE/CP 09/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, versa, no item 3.2.7, sobre

a ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e comunicação, em boa parte dos cursos brasileiros. Ao fazê-lo, o documento deixa claro que, assim como o uso das TIC situa-se como importante recurso para a Educação Básica, por conseguinte, o mesmo deve valer para a formação de professores que atuam neste nível de educação. O documento salienta, neste mesmo item, a relevância de os cursos imprimirem “[...] sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica, e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento” (p. 25). E ainda destaca: “Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores...” (p. 25).

Em linha de raciocínio convergente com este entendimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) salientam que o egresso deste curso deverá estar apto a:

[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias da informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (artigo 5º., inciso VII)

Em sintonia com os dois documentos oficiais mencionados acima, o projeto de lei relativo ao Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020 (2010) faz referência à importância da integração das TIC no campo educacional, nos itens 3.11 (p. 6); 7.11 (p. 9); 7.13 (p. 10); 12.15 (p. 14) e 14.9 (p. 16). Essa referência aparece nas distintas estratégias das metas do aludido documento.

Outro importante documento legal que faz menção à política de formação e valorização dos profissionais da educação, inclusive por intermédio dos dispositivos digitais, é o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). Nas palavras do documento:

No contexto atual, há uma crescente demanda por elevação da qualificação do/da trabalhador/a, assim como por uma concepção de educação democrática e mais polivalente, que contribua para a formação ampla, garantindo, além de bom domínio da linguagem oral e escrita, o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). (p. 125).

O documento referência da CONAE (2010) esclarece, no excerto, a necessidade do domínio das TIC, no âmbito da formação inicial e continuada de educadores, imbricando-o ao capital cultural demandado dos cidadãos do século XXI.

Nesse sentido, trazemos à baila as ideias de Brito (2006), que concebe inclusão digital para além da mera fluência tecnológica. Em pesquisa realizada sobre a percepção dos professores em relação ao termo “tecnologias”, a estudiosa destaca a influência das TIC na cultura e tece críticas aos cursos de formação docente para o uso das tecnologias que se restringem ao uso do computador na escola. Nesse movimento, sinaliza-se que a construção de sentido sobre o uso de tais recursos nos processos educativos ocorre pela apropriação dos conceitos de tecnologia, pela universalização do acesso e democratização do uso.

Os achados da pesquisadora sobre a concepção dos educadores acerca do conceito de tecnologias evidenciam que suas representações estão fortemente ligadas às suas histórias de vida e às suas experiências docentes. Os resultados da pesquisa também indicam a forte representação de tecnologia como instrumento, como produto e não como processo.

Ao perceber os desdobramentos do uso das TIC na educação, na relação pedagógica, no currículo e no ambiente escolar, Brito (2006) indica ser necessário desvincular o entendimento do termo tecnologia de objeto / instrumento; investir na formação docente para o uso pedagógico das TIC desde a graduação e em programas de formação continuada; ampliar o conceito de tecnologias, de modo a relacioná-lo com participação ativa e com produção de cultura e conhecimento. Em seu dizer:

[...] é necessário que o professor entenda a tecnologia como um instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática, contrapondo-se a qualquer tendência que a direcione ao tecnicismo, à coisificação do saber e do ser humano. (p. 14)

Como podemos observar, as políticas públicas brasileiras de formação de professores da Educação Básica sinalizam que a formação para o uso pedagógico das TIC deve ser devidamente tematizada, no âmbito das licenciaturas e nos programas de formação continuada de professores. Nesse sentido, há uma diversidade de recursos digitais que, embora não tenham sido desenvolvidos com fim educacional, podem ser apropriados pelo

professor, no exercício da sua prática docente. Dentre tais recursos digitais, enfocamos, no presente artigo, um dentre os que foram elaborados com fim educacional: os recursos educacionais abertos (REA), pela sua potência didática para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, iniciamos nossas considerações com um breve delineamento do contexto sócio-histórico em que se insere o advento dos REA: o movimento em prol da Educação Aberta.

Contexto sociohistórico dos Recursos Educacionais Abertos

Os Recursos Educacionais Abertos (REA) emanam de um contexto sócio-histórico mais amplo: o movimento em prol da Educação Aberta. Movimento esse que prima pela democratização do acesso à educação. Para podermos percebê-lo em uma perspectiva histórica, trazemos brevíssimas considerações acerca das gerações da Internet.

A primeira geração da Internet ainda não permitia a vivência plena da dialogia digital e da mediação partilhada (Bruno; Pesce, 2012) entre os atores sociais envolvidos, pois a eles cabia apenas acessar informações e, no melhor dos casos, interagir com outros internautas de modo assíncrono, via fóruns e listas de discussão, ou síncrono, por meio de chat. A vivência do conceito de coautoria ainda não se pronunciava na primeira geração da Internet. Afinados a este contexto histórico, surgem os chamados objetos de aprendizagem. O Ministério da Educação (MEC) participa, desde 1997, da RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação), com a oferta de um repositório de objetos de aprendizagem, com animações e simulações disponíveis a professores da Educação Básica. Com a segunda geração da Internet, a chamada Web 2.0, a Cibercultura se consolida e, com ela, a sua arquitetura intertextual, hipermidiática, dialógica e coautoral. Com a chegada da Web 2.0, a Cibercultura pôde ser pensada com mais propriedade nas relações sociais e no contexto educacional, conforme veremos a seguir, a partir de apontamentos em publicação anterior (Pesce, 2010).

Na Cibercultura veiculada na Web 2.0, o usuário insere-se como produtor e desenvolvedor de conteúdo e não somente como receptor de mensagem e/ou conteúdo de aprendizagem postado por outrem. A cibercultura, ao conjugar texto, áudio, imagem, animação e vídeo, assume uma natureza hipermidiática, que potencializa as formas de publicação,

compartilhamento e organização de informações e amplia os espaços de interação (Primo, 2008).

Com relação ao conceito de coautoria, é oportuno observar que a Cibercultura, a partir da Web 2.0, adquire um caráter coparticipativo, em que a participação, a alternância e a acumulação de papéis sociais antes distintos – de produtor, desenvolvedor e receptor de informações e conteúdos – acabam por alterar profundamente os modelos comunicacionais unidirecionais até então hegemônicos. Nesse contexto coautoral, os REA oferecem uma condição específica e profícua à construção de um conhecimento em constante processo de atualização: a possibilidade de os atores sociais cocriarem, remixarem e adaptarem insumos de coautoria em rede.

Para Pierre Lévy (1997), analogamente à escrita e à imprensa, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trazem consigo um novo modo de pensar o mundo e de conceber as relações com o conhecimento.

Lucia Santaella (2004) salienta que a interação se insere na medula dos processos cognitivos, nos ambientes de rede. Ao destacar que o dialogismo traz nova luz para se compreender a interatividade e seu papel no desenvolvimento do perfil cognitivo do leitor imersivo, a pesquisadora declara: "... assim como as operações realizadas no ciberespaço externalizam as operações da mente, as interatividades nas redes externalizam a essência mais profunda do dialogismo..." (Santaella, 2004, p. 172).

No contexto coautoral e criativo das "linguagens líquidas" da Cibercultura (Santaella, 2007), formam-se as redes sociais: fenômeno que tanto impacto vem causando às atuais organizações societárias, por se opor diametralmente à indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 1947). Para Antoun (2008), em contraposição à mídia irradiada, as redes sociais da Cibercultura promovem comunidades de atividade ou interesse, graças à democratização, não só do acesso à informação, mas também da publicação de produções e da vigilância participativa: termo por ele designado, para se referir ao conjunto das expressões de opinião postadas como comentários, nos ambientes digitais.

Costa (2008) sinaliza o sentimento de confiança mútua como um dos aspectos basilares da consolidação das redes sociais na Cibercultura. Em concordância com Lévy (2002), o pesquisador salienta a relevância das redes sociais, pela capacidade de ação e potencialidade cooperativa. No

entendimento da autora do presente artigo, tais atributos materializam-se, por exemplo, quando cidadãos de Estados totalitários utilizam os dispositivos digitais da Cibercultura para “burlar” a censura e mostrar ao mundo os despotismos de seu país. O estudioso finaliza, advertindo que o fenômeno social da Web 2.0 nos força a pensar em outras formas de nos organizarmos em comunidades. Parafraseando Costa (*ibid.*), salientamos que a Cibercultura demanda da educação novos modos de organização.

Em publicação anterior (Bruno; Pesce, 2012), amparadas nos estudos de Galvão (s/d), havíamos sinalizado a emergência de outras formas de comunicação na Web, tais como a Web 3.0, denominada web semântica, a Web 4.0, também chamada de rede móvel (com a proliferação da comunicação sem fio (wireless)) e a Web 5.0: rede sensorial-emotiva, em que se busca trazer sentimento às nossas interações com a rede. Todas essas etapas estão em profusão, mas, em nossa opinião, o grande salto é a perspectiva coautoral, que surge a partir da Web 2.0.

A partir dos aspectos teóricos anunciados sintetizamos nossa reflexão sobre a contribuição da Cibercultura e das Redes Sociais nela veiculadas, para o avanço das relações interpessoais em contexto virtual; síntese essa também presente em publicação anterior (Pesce, 2011). A cibercultura possibilita a ampliação da perspectiva de alteridade, ao promover vínculos entre sujeitos sociais de distintas culturas, que vivem circunstâncias sócio-históricas semelhantes. Essa condição é profícua ao enfrentamento esclarecido dos desafios que se lhes apresentam no cotidiano. As redes sociais da Cibercultura configuram-se como elemento importante para se subverter o *status quo*. São exemplos dessa subversão a “Primavera Árabe”² e o uso que tem sido feito por seus cidadãos, para enfrentar os regimes ditatoriais de seus países e, no contexto brasileiro, a conquista popular do movimento em prol da “Ficha Limpa”³, que tanto se valeu das práticas sociais veiculadas na Cibercultura.

Por sua característica hipermidiática, a Cibercultura oferece a possibilidade de se trabalhar com diferentes dimensões da linguagem (textual, imagética, sonora...), em respeito aos distintos estilos de aprendizagem. Nesse

² De modo bastante simplificado, o termo “Primavera Árabe” faz menção à onda de manifestações e de protestos ocorrentes no Oriente Médio e no norte da África, a partir de dezembro de 2010.

³ Tem-se denominado “Ficha Limpa” a iniciativa popular que teve como fruto o projeto de lei capitaneado por Márlon Reis, que se desdobrou na Lei Complementar nº. 135 de 2010 - emendada à Lei das Condições de Inelegibilidade ou Lei Complementar nº. 64 de 1990, com a finalidade de aumentar a idoneidade dos candidatos às eleições, no território nacional.

cenário, destacamos o papel da simulação nos processos cognitivos, como nos ensina Lèvy (1997). O registro das interações no ciberespaço traz uma importante contribuição para a metarreflexão do aluno, do professor e do grupo na totalidade, sobre o processo de construção do conhecimento, na interface entre as dimensões intra e intersubjetiva. Pelos argumentos ora apresentados, as características coautorais da Cibercultura podem oportunizar a vivência plena da dialogia digital e da mediação partilhada (Bruno; Pesce, 2012): elementos fundantes da formação de comunidades de aprendizagem, para além dos tempos e espaços da sala de aula presencial.

Como podemos observar, a cibercultura, por suas características coautorais, enseja o advento dos Recursos Educacionais Abertos (REA), que nasceram em 2002, há mais de uma década, com a segunda geração da Internet, a chamada Web 2.0, como veremos a seguir.

Recursos Educacionais Abertos: primeiros apontamentos

Para podermos entender o contexto mais amplo no qual se inserem os Recursos Educacionais Abertos (REA), iniciamos este item com considerações sobre a Educação Aberta, retomando apontamentos anteriores (Pesce *et al.*, 2012), em diálogo com os autores referenciados a seguir.

Santos (2012), apoiada em Lewis e Spencer (1986), entende Educação Aberta como aquela que se ergue em meio a cursos flexíveis, que visam eliminar as barreiras de acesso à educação tradicional. Segundo a autora (*ibid.*), a Educação Aberta no ensino superior tem por base a flexibilidade na admissão de estudantes e o acesso à educação formal, sem custo para o aluno. Este movimento tem como uma das grandes referências a *The Open University*: Universidade do Reino Unido que, desde 1969, oferece cursos erguidos em meio à flexibilidade na admissão do aluno e à condução do curso por módulos. No Brasil, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) busca, desde 2005, promover o acesso gratuito à educação, por meio da rede pública federal de educação.

Santos (2012) aponta algumas importantes características da Educação Aberta, tais como: liberdade do estudante decidir onde estudar; possibilidade de se estudar por módulos, de forma compatível com o ritmo e as circunstâncias do aluno; autoinstrução e certificação opcional; isenção de taxas de matrícula; isenção de vestibular ou apresentação de qualificação

prévia; acessibilidade para alunos portadores de necessidades especiais e em situação de desvantagem social; provisão de REA na educação formal e informal.

Nessa circunstância, Santos (*ibid.*) esclarece que o termo Recursos Educacionais Abertos (REA) – ou *Open Educational Resources* (OER) – foi cunhado pela UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), em 2002, para se referir a materiais educacionais e de pesquisa disponíveis, tecnologias e recursos oferecidos aberta e livremente, em vários formatos e mídias, com licença para remixagem, aprimoramento e redistribuição.

Para Santos (2012), os REA podem ser utilizados na educação formal e informal e podem revigorar as práticas educacionais abertas, na medida em que apresentam grande potencial de compartilhamento entre autores e usuários, sem infringir direitos autorais, pois fazem uso de licenças de direito autoral livres, como o *Creative Commons*.

De acordo com Okada (2011), o termo “conteúdo aberto” foi utilizado inicialmente por David Wiley (2007), em menção a todo tipo de material (músicas, vídeo, som, texto...) disponível para uso, em ambiente aberto, com licença para utilização, adaptação e compartilhamento. A pesquisadora distingue os termos “conteúdo aberto” e “Recursos Educacionais Abertos”, ao observar que o primeiro pode não ter, necessariamente, uma finalidade educativa; diferentemente do segundo, que se refere, especificamente, à produção de conteúdo aberto, com fins educacionais.

Conforme Caswell *et. al.* (2008), o propósito do movimento em prol dos REA é promover acesso aberto a materiais educacionais de alta qualidade.

Com base nos apontamentos de Okada (*ibid.*), apresentamos o quadro a seguir, com uma lista de alguns softwares disponíveis à aprendizagem aberta e colaborativa, que podem ser utilizados para o desenho e a criação de REA.

Quadro 1: *Softwares open source* disponíveis para a criação de REA

Sotfware	Finalidade	URL
Compendium	Criar mapas	http://compendium.open.ac.uk/
Cohere	Criar mapas na web	http://cohere.open.ac.uk/
Flashmeeting	Criar webconferências	http://flashmeeting.open.ac.uk/
Moodle	Criar cursos	www.moodle.org
Wikia	Criar wikis	www.wikia.com/
Wordpress	Criar blogs	http://pt-br.wordpress.com/

A Declaração de Cidade do Cabo para Educação Aberta (2007)⁴ é um importante movimento de incentivo ao compartilhamento dos Recursos Educacionais Abertos. Nela, é feito um apelo a educadores, autores, editores e instituições, para liberar as licenças de uso de seus recursos educacionais.

Segundo a aludida Declaração, os REA devem ser livremente compartilhados, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, o compartilhamento e a melhoria dos REA, por qualquer pessoa. Os recursos devem ser publicados em formato que permita sua utilização e edição, sendo, preferencialmente, adaptáveis a diferentes plataformas tecnológicas. Sempre que possível, os REA também devem ser publicados em formatos acessíveis às pessoas com deficiência, de modo a contemplar o princípio da acessibilidade. A supracitada Declaração faz um apelo ao desenvolvimento de estratégias adicionais, em tecnologia educacional aberta, bem como ao compartilhamento aberto de práticas de ensino e outras abordagens que promovam a causa maior da Educação Aberta. Os adeptos da Declaração esperam que, por intermédio de cada novo apoio (pessoal ou institucional), os sujeitos sociais possam se aproximar de um cenário sociotécnico promotor de uma Educação para todos (*Cape Town, Open Education Declaration, 2007*).

O Brasil⁵ também se engaja nessa causa, ofertando iniciativas convergentes com os princípios da Educação Aberta e, por conseguinte, com as premissas do movimento em prol da criação e do compartilhamento dos

⁴ Disponível em: <http://www.capetowndeclaration.org/translations/portuguese-translation>

⁵ Disponível em <http://rea.net.br/projetos/>

REA. Um exemplo disso é a oferta das seguintes plataformas de publicação de conteúdos educacionais abertos, descritas no quadro a seguir.

Quadro 2: Exemplos de iniciativas brasileiras de compartilhamento de REA

Iniciativa	Finalidade	URL
Banco Internacional de Objetos Educacionais	Uma iniciativa do Ministério da Educação. Contém objetos educacionais construídos a partir de conteúdo de vários níveis do processo educacional – desde a educação infantil até a educação superior.	http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/
Domínio Público	Contém obras que já tiveram seus direitos autorais expirados, ou seja, já em domínio público, disponibilizadas gratuitamente.	http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp
Lemad	O Laboratório de Ensino e Material Didático (Lemad) é um projeto da Faculdade de História da USP idealizado por alunos da graduação. Trata-se de um site de produção colaborativa de material didático direcionado a todos, mas com foco principal em professores.	http://lemad.fflch.usp.br/
Portal do Professor	Portal destinado aos professores da rede pública, contém não apenas recursos educacionais, mas também notícias sobre educação, links de apoio e ferramenta de criação de aulas online.	http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html
Rived	A Rede Interativa Virtual de Educação (Rived) é iniciativa do MEC. O programa foi criado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e contém objetos educacionais. O Ri-	http://rived.mec.gov.br/

	ved também promove capacitações de produção e uso desses materiais em escolas e universidades públicas brasileiras.	
Universidade Aberta do Brasil	Iniciativa do MEC que integra universidades públicas no compartilhamento de conteúdo educacional para pessoas que não têm acesso à universidade. Apesar de se tratar de um programa aberto a todos os interessados, privilegia professores da educação básica.	http://www.uab.capes.gov.br/index.php
Wikiversidade	Um portal para publicar e consultar conteúdo educacional universitário aberto. É possível propor e desenvolver cursos e oficinas.	http://pt.wikiversity.org/wiki/P%C3%A1gina_principal
Wikimedia Brasil	Representa o esforço brasileiro em apoiar os projetos Wikimedia no país.	http://br.wikimedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal

Atentos ao potencial dos REA para a criação de uma nova cultura de produção e socialização de saberes no ciberespaço, Peña *et al.* (2012) sinalizam outras importantes iniciativas de compartilhamento de REA. Contudo, os autores (*ibid.*) deslindam os paradoxos de tais iniciativas, por eles denominadas “barreiras para a fluidez da cultura REA”. De um lado, o *YouTube* comporta a licença *Creative Commons*, que permite a modificação do audiovisual pela inserção de legenda no próprio aplicativo. De outro, por não permitir o download, impossibilita a dublagem ou remixagem.

Outro defensor do movimento em prol dos REA é o pesquisador Stephen Downes (2007), que elenca uma série de argumentos favoráveis à criação e ao compartilhamento desses recursos, dentre os quais destacamos: a possibilidade de ampliar o acesso aos REA a um público mais amplo possível; o fato de os artigos publicados abertamente serem citados com mais frequência; a possibilidade de acesso a todo um corpo de literatura; a garantia,

para autores e editores, de ampla divulgação dos artigos publicados; a garantia, para as agências de financiamento, de obtenção de um maior impacto de seus investimentos; a garantia, para as universidades, de obtenção de maior visibilidade das pesquisas nelas desenvolvidas.

Quadro 3: Outras iniciativas de compartilhamento de REA

Iniciativa	Finalidade	URL
ITuneU	Agregador de REA. Catálogo online de conteúdo didático gratuito criado pela Apple. Algumas instituições: Stanford, Yale, MIT, Oxford, UC Berkeley, The Open University.	http://www.apple.com/apps/itunes-u/index.html
YouTube Edu	REA editados na linguagem audiovisual destinados à educação. Algumas instituições: Stanford, PBS e TED.	http://www.youtube.com/education
YouTube Teachers	Espaço que abriga centenas de listas de vídeos direcionados à educação.	http://www.youtube.com/user/teachers

Por todos estes méritos, Downes (*ibid.*) salienta que uma rede de REA pode trazer grandes benefícios, aumentando o valor dos recursos individuais e o bem-estar da comunidade na totalidade.

Como podemos observar, os REA situam-se como materialização dos propósitos há muito tempo anunciados pelas universidades abertas. Nas palavras de Caswell *et al.* (2008, p. 10):

Agora temos ferramentas legais e técnicas para converter os materiais produzidos para educação a distância em recursos educacionais abertos. Pela primeira vez, podemos começar a converter uma declaração de 60 anos em realidade.
[tradução nossa]

No que diz respeito às políticas públicas para REA, Rossini e Gonzalez (2012) destacam a Declaração de Governo Aberto (2011), a lei geral de acesso

à informação pública (Lei 12.527/2011), as legislações que dão preferência à adoção de softwares livres e a Declaração sobre Educação Aberta (Cidade do Cabo, 2007), que se ergue em meio a três diretrizes: políticas de Educação Aberta, licenças de conteúdo aberto, produção colaborativa.

No cenário brasileiro, as pesquisadoras destacam quatro eixos do debate político: a) acesso público de materiais educacionais, para inclusão da sociedade no processo de aprendizagem e na produção colaborativa de conhecimento; b) ciclo econômico de produção de materiais educacionais e seu impacto no direito de aprender dos cidadãos; c) benefícios dos REA para a aprendizagem e para a diversidade regional; d) impacto dos recursos digitais no desenvolvimento profissional continuado dos professores (Rossini; Gonzalez, 2012).

Ainda em relação à legislação para REA, as autoras também chamam atenção para iniciativas inovadoras nos Estados Unidos, Austrália, África do Sul, Holanda e Polônia.

No Brasil, as pesquisadoras destacam: a) o Plano Nacional de Educação (Projeto de lei 8035/2010), que destaca os REA como meta 7 do PNE, e o Projeto de lei federal 1513/2011; b) os artigos 3º, 4º. e 5º, referentes aos REA oriundos de compras com recursos públicos, cujos direitos intelectuais tenham sido cedidos à administração pública; c) a preferência a padrões técnicos livres (softwares livres); d) o incentivo à criação de repositórios federados para depósito e publicação de REA (Rossini; Gonzalez, 2012).

Em convergência com a concepção de REA como materiais educacionais que devem ser entendidos como bens comuns e públicos, as autoras (*ibid.*) também fazem menção a outras duas normativas legais: a) o Projeto de lei estadual de São Paulo (989/2011), que prevê que os recursos educacionais financiados pela administração pública estadual devem ser disponibilizados como REA, de modo a garantir inclusão social, por meio de educação aberta e inclusiva; b) o Decreto da cidade de São Paulo 52681/2011, referente às produções da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que deverão ser licenciadas abertamente e consideradas REA.

Em atenção aos limites e às possibilidades inerentes ao movimento em prol dos REA, Rossini e Gonzalez (2012) salientam três desafios que se impõem à consolidação dos REA. O primeiro diz respeito à reforma da lei de Direitos Autorais (9610/1998), no sentido de estabelecer limitações e exceções relacionadas aos usos educacionais. O segundo refere-se às políticas de

inclusão digital nas escolas, para que alunos e professores possam se situar como desenvolvedores de REA e não somente como meros consumidores. Este último desafio está intimamente imbricado ao terceiro desafio: ampliar a formação de professores para elaboração, uso e reuso de REA.

Ao apresentar a história da comunidade REA da UNESCO, voltada à disseminação do movimento em prol de conteúdos abertos educacionais, Okada e Bujokas asseveram (2012, p. 13): “A aprendizagem em espaços colaborativos pode promover a cidadania ativa, ao permitir a autoexpressão e a participação no discurso público”.

Também atento aos limites e às possibilidades que se impõem ao movimento em prol dos REA, Pretto (2012) aponta alguns desafios, dentre os quais destacamos: a) a política de banda larga, para garantir conexões de qualidade para todos; b) as transformações na legislação sobre direitos autorais; c) o fortalecimento de políticas de implementação de softwares livres; d) o investimento no desenvolvimento de hardwares e softwares livres; e) as ações macroestruturais que demandam a articulação de vários atores governamentais.

Concordamos com Pretto (2012), em vários apontamentos, sobretudo na percepção da escola, para além de espaço de consumo de informações; na necessidade de que os REA sejam contextualizados à realidade dos professores; na bandeira dos professores como produtores de conhecimento e cultura; nas necessárias aproximações entre REA, docência e pesquisa; na recusa à retirada da autonomia docente, mormente no tocante à concepção de materiais didáticos que não se situem como definidores dos percursos formativos, mas como elementos que contribuem com o que Pretto denomina “ecossistema pedagógico”: escola, comunidade escolar, redes de informação e comunicação.

Nesse sentido, juntamente com Pretto (2012), salientamos a necessidade de que os REA sejam produzidos e utilizados na interface das culturas local e global. Em recusa à escola broadcasting, Pretto (2012) sinaliza que os REA estão para muito além da gratuidade de conteúdos produzidos nos grandes centros. Nesse movimento, o pesquisador defende a produção por pares e remixagem, com vistas ao compartilhamento de busca de soluções aos problemas que se interpõem a esses atores sociais.

Também Santana (2012) sinaliza a tensão inerente aos objetos de aprendizagem e ao movimento em prol dos REA. Com relação às limitações

dos objetos de aprendizagem, a autora assevera que eles são recursos fechados e utilizados por poucos, com pouca adesão das escolas brasileiras. Ao destacar a necessidade de maior investimento em programas de formação, para que professores e alunos possam se situar como produtores de conteúdo (digital ou não), Santana (*ibid.*) sinaliza o potencial dos REA para ressignificar a experiência escolar.

Em nossa opinião, os objetos de aprendizagem, concebidos como recursos fechados, afinam-se com a Web 1.0, em que o usuário apenas buscava informações. Em contrapartida, os REA, pelas possibilidades de uso, reuso e remixagem, convergem com as características coautorais da Internet, a partir da segunda geração: a chamada Web 2.0.

Santana (2012) traz um importante alerta, que deve balizar nossas ações, para que não caiamos no embuste de fetichizar as TIC, percebendo-as como panaceia de todos os males da Educação: a ideia de que revolução tecnológica não tem gerado transformações significativas no âmbito educacional. Diante desse cenário, Santana assevera que resta o desafio de pensar em outras formas de produção e transmissão do conhecimento, com especial atenção às práticas sociais desenvolvidas no ciberespaço. Nesse sentido, os REA, segundo a pesquisadora, apresentam potencial para que se concretizem na Educação as mudanças sociais esperadas pela emergência da cultura digital.

E tais mudanças contam com diversos recursos tecnológicos disponíveis à docência na contemporaneidade, como querem Pait, Alvarenga e Nascimento (2012). Os pesquisadores inserem a Wikipedia como um importante esforço voluntário de milhares de editores, projetos livres e participativos. Também constam do compêndio organizados por esses pesquisadores, a Stanford Encyclopedia of Philosophy, o ambiente virtual de aprendizagem Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, desenvolvido em 2000, por Martin Dougiamas), a iniciativa do *Massachusetts Institute of Technology – MIT Open CourseWare*, que torna pública grande parte do material didático de cursos regulares desta universidade, o projeto MITx, que se situa como promessa de dispor cursos regulares do MIT em plataforma virtual livre, a *Public Library of Science*, o *Creative Commons*, a *Wikimedia Foundation* e outros projetos *Wikimedia*, como a *Wikiversidade* (plataforma para cursos *online* livres), a Wikilivros

(manuais e textos livres), o *Commons* (repositório de áudios, vídeos e imagens) e a Wikimedia Brasil.

Como podemos observar, se tivermos um olhar atento aos limites e às possibilidades das interfaces digitais para as práticas sociais desenvolvidas no contexto educacional, poderemos situar tais interfaces como importantes aliadas ao enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem e à democratização do acesso à Educação.

Considerações finais

As considerações delineadas no presente artigo sustentam nosso argumento de que os REA, em virtude da grande fecundidade didática, podem ter um importante papel no cenário da democratização do acesso à Educação e na dinamização dos processos educacionais. Contudo, tais considerações também ancoram nossa ideia de que, apesar da potência didática dos REA para a docência contemporânea, é preciso que o docente que utilize tais recursos tenha uma leitura crítica do valor das TIC na Educação. Em toda e qualquer prática social, é imperioso avaliar os limites e as possibilidades das interfaces digitais, de modo a melhor perceber quando e como utilizá-las.

Resta, pois, o desafio de integrar os REA às práticas educativas, a guisa de explorar ao máximo o seu potencial interativo, para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, salientamos duas ações indispensáveis. A primeira diz respeito à formação dos docentes como produtores de REA, como nos ensinam Santana, Rossini e Pretto (2012). A segunda refere-se à criação de uma cultura em que os professores busquem utilizar os REA disponibilizados na rede, contextualizando-os para a sua realidade educacional.

É oportuno sugerir estratégias de uso dos REA disponibilizados, para que seu uso não seja restrito, mas o mais amplo possível. Entretanto, é preciso esclarecer aos educadores que se situam como usuários de um determinado REA, que as sugestões de utilização desse recurso têm o único intuito de abrir possibilidades, sem a pretensão de se apresentar como “cartilha” a ser seguida. Tais sugestões só adquirem valor se o docente for capaz de as ressignificar para o seu contexto educacional. Para tanto, sinalizamos a

importância das políticas públicas que fomentem programas de formação inicial e continuada de educadores para o uso pedagógico das TIC.

Pensar a dimensão política dos REA implica trabalhar com a ideia de que o sistema educacional decorre de uma série de diretrizes políticas, que se erigem de atores sociais, cuja constituição da identidade se fez e se faz neste mesmo sistema. Em outras palavras, política e sistema educacional se interatuam. Nesse sentido, é primordial que as políticas educacionais de formação de educadores voltadas à utilização pedagógica das TIC não assumam uma perspectiva instrumental, no dizer frankfurtiano (1947), mas, ao contrário, assumam uma dimensão cultural, que imbrica a utilização das TIC à participação ativa e à produção de cultura e conhecimento, como nos ensina Brito (2006).

A premissa da Educação como prática social respalda nossa ideia de que a inserção dos REA sob uma ótica cultural – que preveja a formação de educadores para produção de REA e para contextualização dos REA à sua realidade educacional – consubstancia-se como atitude primordial, para que se possa auferir aos REA o valor de potentes aliados da docência, na contemporaneidade. Do contrário, os REA, que emanam da Educação Aberta, cujos legítimos princípios primam pela democratização do acesso à Educação, arriscam serem perversamente cooptados pelo capital, na medida em que se restringirem à mera economia de custos.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. (1947). *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANTOUN, Henrique. Perspectiva histórica – de uma teia à outra: a explosão do comum e o surgimento da vigilância participativa. In: AULOUN, Henrique. (org.). *Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 11-28.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação*: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias - Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRITO, Gláucia. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. *Anais do 30º encontro Anual da ANPOCS*, 24 a 28 de outubro de 2006. Disponível em: http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Ticxs/trabalho_142_glaucia_anais.pdf. Acesso em 08/01/2013.

BRUNO, Adriana; PESCE, Lucila. Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. *Atos de Pesquisa em Educação* (FURB). v. 03, n. 07, 2012. p. 683-706. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175>. Acesso em 08/01/2013.

CASWELL, Tom. *et al.* Open Educational Resources: Enabling universal education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2008, Vol. 9, N. 1, 11 p. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/469/1009>. Acesso em 08/01/2013.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. In: ANTOUN, Henrique. (org.). *Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 29-48.

DOWNES, Stephen. Models for sustainable open educational resources. Interdisciplinary. *Journal of Knowledge and Learning Objects*, 2007. v. 3. p.1-16. Disponível em: <http://www.ijklo.org/Volume3/IJKLOv3p029-044Downes.pdf>. Acesso em 08/01/2013.

GALVÃO, Daniel. *As webs: presente, passado e futuro*; s/d. Disponível em: <http://ideiascorporativas.wordpress.com/2009/10/22/as-webs-presente-passado-e-futuro/>. Acesso em 08/01/2013.

GATTI, Bernadete; SÁ-BARRETTO, Elba. (coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete; SÁ BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

LÉVY, Pierre. *Cyberculture*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1997.

LÉVY, Pierre. *Cyberdémocratie*. Paris: Éditions Odile Jacob, 2002.

LEWIS, Robert; SPENCER, David. What is Open Learning? In: *Open Learning*. London: Council for Educational Technology, 1986.

OKADA, Alexandra. *COLEARN 2.0*: Refletindo sobre o conceito de coaprendizagem via REA na Web 2.0. The Open University Knowledge Media Institute, 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/50200920/Alexandra-Okada> Acesso em 08/01/2013.

OKADA, Alexandra; BUJOKAS, Alexandra. Comunidades abertas de prática e redes sociais de coaprendizagem da UNESCO, 2012. In: OKADA, Alexandra. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais coaprendizagem e desenvolvimento profissional*. Cambridge: The Open University Press, 2012, v. 1. Disponível em: <http://oer.kmi.open.ac.uk/wp-content/uploads/2012/04/UNESCO.pdf> Acesso em 08/01/2013.

PAIT, Heloísa; ALVARENGA, Everton; NASCIMENTO, Raul. Wikimidia Brasil e recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. (orgs.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 177-191. Disponível em: <http://issuu.com/lucaspretti/docs/livrorea> Acesso em 08/01/2013.

PEÑA, Maria de los Dolores *et al.* Recursos educacionais abertos: nova cultura de produção e socialização de saberes no ciberespaço. In: OKADA, Alexandra. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais coaprendizagem e desenvolvimento profissional*. Cambridge: The Open University Press, 2012, v. 1, p. 1-27. Disponível em: http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=2115 Acesso em 08/01/2013.

PESCE, Lucila. Contribuições da Web 2.0 à formação de educadores sob enfoque dialógico. In: DALBEN, Angela *et al.* (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 251-278. Coleção Didática e Prática de Ensino.

PESCE, Lucila. La contribución de la Cibercultura a la educación en línea. *Revista Gestión de las personas y tecnología*, 12a. ed. nov. 2011, p. 70-76. Disponível em: <http://www.revistagpt.usach.cl/gpt/12/pdf/contribucion-cibercultura.pdf> Acesso em 08/01/2013.

PESCE, Lucila; LIMA, Valéria. Linha de pesquisa inclusão digital e formação de professores: relato analítico do trabalho desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, v. 1, n. 2. p. 29-41, 2012. Disponível em: http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/unifesp_2012.pdf Acesso em 08/01/2013.

PESCE, Lucila *et al.* Validação de webconferências para produção de videoaulas abertas voltadas à formação de educadores. In: OKADA, Alexandra. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais: coaprendizagem e desenvolvimento profissional*. Cambridge: The Open University Press, 2012, v. 1, p. 1-27. Disponível em: http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=406 Acesso em 08/01/2013.

PRETTO, Nelson. Professores autores em rede. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. (orgs.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108. Disponível em: <http://issuu.com/lucaspretti/docs/livrorea> Acesso em 08/01/2013.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. In: ANTOUN, Henrique. (org.). *Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 101-122.

ROSSINI, Carolina; GONZALEZ, Cristiana. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. (orgs.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 35-69. Disponível em: <http://issuu.com/lucaspretti/docs/livrorea> Acesso em 08/01/2013.

SANTOS, Andrea. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. (orgs.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 71-89. Disponível em: <http://issuu.com/lucaspretti/docs/livrorea> Acesso em 08/01/2013.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTANA, Bianca. Materiais didáticos digitais e recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. (orgs.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 133-142. Disponível em: <http://issuu.com/lucaspretti/docs/livrorea> Acesso em 08/01/2013.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. (orgs.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <http://issuu.com/lucaspretti/docs/livrorea> Acesso em 08/01/2013.

Legislação

BRASIL. *Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 8 mai. 2001.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 01/2006, de 16 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 16 maio 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - *Projeto de Lei nº 8.035 de 2010*.
Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras
providências. Brasília, DF: MEC, 2010.

8.

Metodologia de mediação a distância: considerações preliminares

Apresentação¹

Este texto pretende tecer algumas considerações iniciais sobre metodologia de mediação a distância, a partir de pesquisas e/ou observações oriundas da atuação profissional da autora em diversos programas de formação de educadores, que se erguem em meio à utilização de diversas mídias interativas. Dentre os vários ambientes de aprendizagem, este estudo foca as interações entre formandos e mediadores, em ambientes digitais via web e em videoconferências. Nesse cenário, destaca-se a importância de um trabalho criterioso com a metodologia de mediação a distância. Para tal, propõe-se o diálogo com alguns veios teóricos: a abordagem sócio-histórica da linguagem e a formação crítico-reflexiva de educadores, pensada no contexto da Educação a Distância, como querem Moraes (2002), Valente *et al.* (2003), Litwin (2001), Belloni (1999), Oliveira (2003), dentre outros. Frente à construção do aporte teórico-metodológico, propomos o conceito de dialogia digital (Pesce, 2003).

O conceito de dialogia digital ergue-se em meio à busca dos indicadores de leitura crítica e dialogia. Para Bakhtin (1997, 1998), a dialogia ocorre quando a interação entre os sujeitos favorece a constituição mútua de ambos, em devir; por isso, constrói-se numa relação horizontal, que refuta a diretividade de um sobre o outro. Em suas palavras: “o monólogo pretende ser a última palavra [...] O diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica” (Bakhtin, 1997, p. 334).

No contexto educacional, Freire (1983, 2001) anuncia o conceito de interação dialógica, na constituição mútua entre formador e formando, através das seguintes etapas metodológicas: investigação temática; tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento.

¹ Texto publicado originalmente na *Revista PUC Viva* – número especial de EAD. São Paulo. APROPUC. Ano 6. no. 24. jul. – set. 2005.

Nessa perspectiva, o leitor crítico é percebido como sujeito social que, por intermédio da linguagem, intervém no mundo, relacionando o texto lido com os anteriores e com suas experiências, discutindo-o com seus pares e o contextualizando à sua realidade, como querem Lajolo (1997) e Zilbermann (1983).

Para discutir a dialogia digital nos programas de formação de educadores observados, as considerações que se seguem iniciam-se com um breve relato dos três recursos midiáticos mais utilizados: interação digital via *web*, videoconferência e teleconferência.

A interação digital via *web* é a mídia mais conhecida das três. Nela, os sujeitos interagem por meio da escrita, em listas de discussão, via *e-mail*, bem como em *chats* e fóruns, em ambientes de rede². É comum que, nessas trocas intertextuais, a escrita assuma uma estrutura sintático-semântica um tanto coloquial, à semelhança da oralidade. Entretanto, apesar da informalidade, a escrita digital, em virtude da possibilidade de registro e acompanhamento do processo, presta-se mais à análise das interações dos educadores e intervenção dos mediadores sobre elas, do que se estas ocorressem na oralidade.

A videoconferência é uma mídia que possibilita a interação mediador / sujeitos em formação, relacionando distintas linguagens e recursos midiáticos. Esta combinação ocorre no diálogo entre os participantes, na apresentação de vídeos, imagens, aplicativos de apresentação, anotações em câmera-documento, que parece funcionar como uma lousa digital. Mediante uma comunicação interativa em áudio e vídeo, pessoas de diferentes localidades encontram-se em tempo real. As imagens do estúdio de geração são transmitidas simultaneamente para as salas de recepção.

Importante salientar a dupla função da videoconferência, enquanto mídia de formação e de comunicação. Na vertente de formação, pode atuar como mídia disparadora de discussão sobre o conteúdo previsto, como mídia de acompanhamento e encerramento do processo. Na vertente de comunicação, a videoconferência é uma mídia interativa *perene*, que visa à construção de comunidades de aprendizagem, estabelecendo um fluxo de comunicação em rede. Por trabalhar com interação em tempo real, conjugando som, imagem e movimento, das três mídias citadas, a

² Tais como TecLec - UFRGS, TeleEduc - UNICAMP, *Learning Space* - IBM, Aulanet - PUC-RJ, WebCT - British Columbia University, Eureka - PUC-Paraná, Prometeus - Fundação Vanzolini-USP, dentre outros.

videoconferência é a que mais consegue aproximar-se da interação presencial.

Há dois tipos de conexão em uma videoconferência: ponto a ponto e *multicast*. Na conexão *multicast*, um computador envia informações para diversos outros, em distintas localidades. Diferentemente, na conexão ponto a ponto, como o próprio nome sugere, a interação ocorre entre o estúdio de geração e uma única sala de recepção. Em termos de metodologia de mediação à distância, cumpre observar que a natureza de interação na conexão ponto a ponto distingue-se da conexão *multicast*, à medida que, no primeiro caso, a interação ocorre somente entre o videoconferencista e os sujeitos em formação. No segundo, o mediador deve buscar garantir não somente a interação entre ele e as salas de recepção, mas, sobretudo, entre elas próprias. Nesse movimento, suas intervenções devem ocorrer a partir das interações dos grupos em questão.

Normalmente, a interação da teleconferência é garantida por representatividade; isto é, os teleconferencistas costumam interagir com uma ou mais pessoas de um determinado segmento, geralmente via fax ou e-mail. Portanto, sua interação não costuma ser tão direta como na videoconferência, na qual há uma câmera com microfone e uma câmera-documento em cada sala de recepção, para que os formandos possam participar, interagindo com todos os sujeitos envolvidos no processo. Como sua transmissão é via satélite, sua marcação de tempo é muito precisa. A teleconferência costuma ser gerada em um estúdio de televisão; por isso, assemelha-se a um programa interativo de TV. Em geral, envolve diversos teleconferencistas.

Retornando às trocas intertextuais veiculadas nos ambientes de interação digital via web, as pistas de uma metodologia de mediação a distância ancorada na dialogia, a que se denomina *dialogia digital*, em geral são percebidas nas situações que evidenciam:

- a investigação temática, nas intervenções e respostas relacionadas à práxis, respectivamente dos professores e alunos;
- a tematização do conhecimento, nas intervenções que peçam avanços conceituais e nas que convidem os formandos à pesquisa e ao diálogo reflexivo com seus pares;
- a problematização do conhecimento, nas intervenções problematizadoras, que visem a um contínuo repensar sobre a realidade.

A análise e interpretação dos dados apontam que o movimento reflexivo deve consubstanciar-se como um dos elementos basilares da interação digital. Os fatores facilitadores da dialogia digital normalmente articulam-se às ações compartilhadas entre os sujeitos em interação e às manifestações pessoais desses atores sociais. Tal movimento costuma engendrar-se aos processos auto-organizadores de cada um deles. Um dos principais fatores dificultadores da dialogia digital é o tempo de interação alheio aos interlocutores, que normalmente acaba por resultar no inexpressivo trabalho com investigação temática dos aprendizes e na pouca atenção dada às várias dimensões da linguagem. A isso soma-se o fato de o mediador sentir-se, em geral, destituído da concepção do conteúdo da interação.

A análise dos fatores facilitadores e dificultadores da dialogia digital leva à inferência de que, embora as interações digitais dos programas de formação de educadores não costumem ocorrer notadamente sob enfoque dialógico, evidenciam-se alguns momentos pontuais de dialogia digital, que, em geral, contribuem com a formação docente.

Partindo destas considerações, destaca-se: para que os ambientes de interação digital de fato acrescentem à formação do educador, os papéis do mediador e do sujeito em formação devem ser redimensionados e as interlocuções devem privilegiar:

- a interação digital comprometida com a reflexão do educador em formação, sobre os conceitos trabalhados, o próprio percurso no curso e o contexto educacional;
- a atribuição de significado ao objeto do conhecimento em questão, mediante estreita articulação entre conceitos e vivências.

Retomando o conceito bakhtiniano de *dialogia* (1997, 1998), sinaliza-se: a interação digital dialógica deve situar os educadores em formação como coparticipantes do processo de aprendizagem no qual estão envolvidos. Para tanto, os formandos devem estar a par do cenário global, das etapas do programa de formação, dos objetivos almejados e das estratégias utilizadas.

Outro aspecto a destacar, na dialogia digital, é a inserção dos mediadores no centro do processo educativo, de modo a resgatar sua função, em todas as etapas do processo de formação. Para tal, urge a implementação de equipes multidisciplinares nas quais ele se insira. Nelas, seu trabalho deve desenvolver-se em parceria com demais profissionais, como roteiristas, *web designers* etc. Essa parceria permite ao mediador participar à equipe

multidisciplinar a demanda dos aprendizes, a partir da investigação temática. Como consequência, a interação entre mediador e educador em formação poderá ser mais significativa para ambos, posto que a interação digital ocorrerá em contexto de autoria dos próprios interlocutores.

A interação do mediador erguida em meio à construção de conceitos compartilhados com os educadores em formação deve ser outro critério da dialogia digital. Tal procedimento acarreta o necessário respeito ao tempo de aprendizagem do educador em formação, sem que a intencionalidade pedagógica do mediador se imponha às suas singularidades. Nessa linha de raciocínio, a preocupação com o estabelecimento de vínculos afetivos, promotores de vínculos de aprendizagem, deve suportar a dialogia digital. Tais vínculos trazem desdobramentos positivos ao processo de (re)construção da história de vida do educador em formação, com reflexos sobre a (re)construção da sua identidade sociocultural. Ainda nessa perspectiva, o mediador deve atentar ao momento mais oportuno e ao modo mais adequado de proceder a uma intervenção pertinente à demanda do grupo. Para tal, deve procurar categorizar as respostas dos sujeitos em formação, para interagir a partir delas. Deve estar atento a como e quando intervir: conceitualmente, de forma conclusiva, de modo mais afetivo que conceitual, quando problematizar, quando convidar os sujeitos em formação a interagirem com seus pares, a refletirem sobre sua prática profissional etc. Noutras palavras, a dialogia digital preconiza a necessidade de o mediador mapear o percurso de cada educador em formação, mediante análise criteriosa das trocas intertextuais do ambiente digital, de modo a otimizar suas possibilidades de intervenção. Outra preocupação, otimizar a possibilidade de utilização dos múltiplos códigos semióticos oferecidos pela tecnologia digital (imagens, textos, hipertextos, sons, animações etc.), em respeito aos estilos singulares de aprendizagem dos educadores em formação. Isso deve ocorrer não somente na proposição dos conteúdos, mas, sobretudo, na produção dos aprendizes.

Nos ambientes de rede, o mediador deve estar atento a dois aspectos: o gerenciamento de uso dos ambientes da ferramenta³ e a metodologia de mediação a distância presente nas dimensões pedagógica e organizacional.

³ Tais como o fórum de discussão, o quadro de avisos, a agenda, a galeria de documentos anexos, dentre outros.

Em relação à metodologia de mediação a distância, cumpre observar o desenho de mediação que melhor favoreça a constituição dos educadores, como grupos de aprendizagem colaborativa e a pertinência das diversas categorias de mediação⁴, nas distintas situações de interação, sem, contudo, auferir qualquer juízo de valor sobre elas. Por exemplo, em um momento de encerramento de fórum, a mediação conceitual conclusiva é muito bem-vinda. Já em um momento de discussão intensa, essa mesma mediação conceitual conclusiva nem sempre é tão positiva, podendo, por vezes, ser substituída por outra, de natureza problematizadora.

Em geral, a tendência inicial do mediador é estabelecer uma dinâmica conversacional centrada na sua pessoa; no empenho de estreitar os vínculos com os educadores em formação, acaba respondendo quase que individualmente a cada uma das colocações. Este movimento metodológico centralizador costuma levar alguns formandos a não se perceberem como grupo de aprendizagem colaborativa, posto que uma das suas principais características é a alternância de liderança, a depender da temática em questão. Por essa razão, é interessante que o mediador realize interações ancoradas em um desenho estelar, mediante contínuas sínteses provisórias das discussões dos formandos, já que este procedimento metodológico, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da coerência textual do texto conversacional, possibilita que as intervenções do mediador sejam mais pontuais e, com isso, abram mais espaço para a troca entre os formandos.

Para que a videoconferência também ocorra na perspectiva da dialogia digital, é importante que o videoconferencista esteja atento a alguns aspectos. Inicialmente, deve procurar familiarizar-se com os equipamentos disponíveis: recursos de áudio e vídeo, câmera-documento, computador e videocassete. Deve organizar sua dinâmica de trabalho, em função do tempo de que dispõe.

No início, é importante mapear o nível de conhecimento das localidades sobre a temática a ser trabalhada. A mediação deve ocorrer a partir de uma breve apresentação dos sujeitos, para 'quebrar o gelo' e, com isso, estabelecer os primeiros vínculos entre os sujeitos em interação. Após, é importante delinear o cenário da temática a ser trabalhada.

⁴ Tais como descontextualizada, superficial conclusiva, conceitual (problematizadora, conclusiva e centralizadora), praxiológica, afetiva, voltada à construção de sentido do texto conversacional, voltada ao estabelecimento de pares adjacentes, dentre outras.

A exposição do videoconferencista deve ser a mais sucinta possível, alternando os diversos aparatos tecnológicos (vídeo, câmera-documento, *Power Point*, imagem do videoconferencista...) em curtos espaços de tempo. Sempre que possível, deve convidar os sujeitos em formação a participar e interagir entre si, solicitando que exponham suas produções e apresentem considerações, propondo desafios, debates, depoimentos, avaliações, dentre outros. Essa ideia se coaduna com as considerações de Cruz (2001), que percebe a possibilidade de interagir ao vivo como um dos pontos altos da videoconferência. Para a pesquisadora, essa situação deve ser explorada com criatividade pelo mediador, incluindo o incentivo à participação dos formandos.

Outro aspecto importante: a adequada utilização do *zoom*. Enquanto recurso simulador do movimento que o videoconferencista teria em ambiente presencial de aprendizagem, o *zoom* deve ser utilizado pelo mediador nos momentos em que ele de fato pretenda chamar atenção sobre algo. Por fim, cumpre notar que a intervenção do videoconferencista deve ser contextualizada, de modo a buscar relacionar os conceitos trabalhados com a vivência pessoal e profissional dos sujeitos em formação.

No encerramento, é importante que o videoconferencista faça uma sintética retomada da temática em questão e consulte as localidades sobre a dinâmica de trabalho que permeou a videoconferência, a relevância do conteúdo, a natureza das interações e, se possível, dê retorno à consulta, mantendo um canal aberto de contato. Caso o videoconferencista assuma uma série de videoconferências, é fundamental que ele explicita aos formandos a coerência das temáticas tratadas na série. Para tanto, ele deve, no início, resgatar o teor da última videoconferência e, ao final, anunciar o tema da próxima.

Cabe a lembrança de Cruz (*ibid.*): apesar dos desafios iniciais que se impõem ao videoconferencista, a tendência é que, pouco a pouco, esse mediador deixe de valorizar sobremaneira as barreiras da mediação tecnológica, mormente se perceber o quanto assistir à sua atuação como videoconferencista pode se constituir em excelente estratégia metodológica para refletir sobre sua ação formadora. Da mesma forma, o registro das mediações em ambiente *web* também favorece esse processo reflexivo na formação do mediador.

As considerações acima apontam a relevância da interação digital à formação do educador, desde que a metodologia de mediação a distância ocorra sob enfoque dialógico, tal como proposto no conceito de dialogia digital (Pesce, 2003). Não coube, neste estudo, uma visão simplista da dialogia digital como panaceia de todos os problemas relativos à formação de educadores, em programas que utilizam as mídias digitais. Coube apenas buscar na dialogia digital possíveis contribuições à metodologia de mediação a distância, na formação do educador contemporâneo, sem jamais esquecer, como quer Jean-François Six (2001, p. 210), que "[...] cada mediação é única: de acordo com as pessoas, os grupos, as circunstâncias, a catálise, sendo que a mediação será específica".

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed., Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4ª ed. Trad. A. F. Bernadini *et al.* São Paulo: Hucitec / UNESP, 1998. p. 13 - 70.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- CRUZ, Dulce. Educação a distância por videoconferência: como facilitar a adoção da inovação tecnológica e preparar os professores? *INTERCOM*. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande /MS, setembro de 2001.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

LITWIN, Edith. (org.). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Trad. F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORAES, Maria Cândida. (org.). *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

OLIVEIRA, Elsa G. *Educação a distância na transição paradigmática*. Campinas: Papirus, 2003.

PESCE, Lucila. *Dialogia digital: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese, Doutorado em Educação, 2003.

SIX, Jean-François. *Dinâmica da mediação*. Trad. A. A. Barbosa, E. R. Nazareth, G. Groeninga. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

VALENTE, José Armando. *et. al. Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 3ª ed. São Paulo: Global, 1983.

Sobre a Autora

Lucila Pesce é doutora e mestre em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); bacharel e licenciada em Letras - Português e Inglês, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). É professora Associada IV do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sendo professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP (Linha de Pesquisa 5: Linguagens e Saberes em Contextos Formativos). É líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Comunicação (UNIFESP), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Freirianos (UNIFESP) e do Grupo de Estudos Letramentos e Decolonialidade (UNIFESP e UdeA - Colômbia). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2, foi coordenadora Institucional de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Unifesp (03/2024-01/2025). Membro titular (2021-2023) e primeira suplente (2023-2025) do Comitê Científico do GT 16 (Educação e Comunicação) da ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; foi membro da equipe gestora do GT 16 da ANPEd (2017-2019; 2019-2021); consultora *ad hoc* do GT 16 da ANPEd de 2007-2017. Foi vice coordenadora do curso de Pedagogia da UNIFESP (07/2017-07/2019). Atualmente é vice coordenadora do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UNIFESP. É membro das seguintes redes e associações internacionais de pesquisa: REPEM (Rede de Pesquisas em Educação e Mídia, Unirio); COLEARN (*Collaborative Open Learning, The Open University*, vinculada à *Responsible Research and Innovation* - RRI); WERA (*World Educational Research Association*); ALIE (*Asociación Latinoamericana de Investigación en Educación*).

e-mail: lucila.pesce@unifesp.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4867232275873194>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

Este livro autoral de Lucila Pesce confirma a potência de sua trajetória, como pesquisadora e professora dedicada, rigorosa e amorosa.

Esta obra é um presente para educadores/as, professores/as, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores/es e para todos/as que desejam compreender e debater a educação a partir de uma visão crítica, consciente e sensível às dimensões humanas, sociais, éticas, políticas e avaliativas da formação docente contemporânea, em diálogo estreito com a cultura digital. Não por acaso, a autora reúne 40 anos de atuação na educação, dentre os quais 25 anos dedicados ao ensino superior e à pesquisa, sempre unindo rigor teórico e metodológico, compromisso ético e escuta sensível.

Inspirada no legado de Paulo Freire, na presença de quem percorre estas páginas, Lucila Pesce reafirma que toda ação pedagógica é atravessada por concepções e, portanto, sempre política — e, por essa razão, pode e deve ser dialógica, acolhedora e humanizadora.

A cuidadosa seleção dos textos que compõem esta coleção confere à obra uma unidade rara: força, atualidade e originalidade para iluminar temas urgentes que atravessam nossas práticas educacionais e nossas inquietações sobre o mundo atual. Organizado em oito textos fundamentais, o livro aborda políticas públicas de educação, uso de dispositivos e tecnologias, educação online, formação docente, processos avaliativos, mediações dialógicas e concepções contemporâneas de docência. São reflexões profundamente enraizadas no debate educacional crítico e indispensáveis para quem enfrenta, no cotidiano, os desafios de ensinar, aprender e pesquisar, em tempos marcados pela complexidade inerente à cultura digital e às transformações socioculturais.

Trata-se, sem dúvida, de uma obra necessária — obrigatória para todos/as que estão comprometidos/as com processos formativos emancipadores. Como costumo dizer, é 'livro de cabeceira' para pesquisadores/as e professores/as esperançados/as com a construção de uma educação crítica, justa e humanizadora.

Adriana Bruno

Professora Titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede – GRUPAR

