

AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DIGITAL

Ângela Álvares Correia Dias¹

Edemir Jose Pulita²

Resumo

A reflexão que propomos desenvolve-se a partir da pergunta hipotética “Professora, a Senhora tem *e-mail*?”, ramificando-se para uma série de interrogações nas interfaces entre mídias, linguagens e educação. O ponto central que nos propomos a desenvolver neste artigo é perguntar-nos quais as possibilidades da construção de uma Pedagogia da Autonomia Digital, parafraseando o título do célebre livro de Paulo Freire. Para desenvolver tal discussão, analisamos as declarações de professores que participaram de um curso de extensão na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília chamado “Oficina de Educação Hipertextual”, utilizando o *software* de análise de dados “Atlas.ti”. Tal reflexão aponta para uma nova configuração de papéis, espaços e tempos nas formas de construção de conhecimento que estão sendo moldados e precisam ser revistos por toda comunidade educacional diante da profusão das mídias comunicacionais atuais.

Palavras-chave: Docência; Pedagogia; Mídias Comunicacionais.

Introdução – “Professora, a Senhora tem *e-mail*?”

¹ Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Líder do Grupo de Pesquisa “Educação Hipertextual nas produções culturais e nas práticas sociais”.

² Professor da Faculdade de Educação e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Pesquisador do Grupo de Pesquisa “Educação Hipertextual nas produções culturais e nas práticas sociais”.

Por um lado esta pergunta pode dar a impressão de ser ingênua e marcada basicamente pelo humor e/ou pela ironia. Porém, em uma análise um pouco mais detalhada, poderemos vislumbrar, nesta mesma questão, diversas problemáticas possíveis e necessárias de serem discutidas nas interfaces entre tecnologias, linguagens, mídias e educação.

Ao formularmos esta pergunta temos em mente diversos questionamentos. Um primeiro diz respeito às possibilidades de resposta deste educador ou desta educadora, hipoteticamente questionado por um estudante. Se disser que “Sim, tenho um endereço eletrônico!”, provavelmente, na sequência, ela pensará se deve passar ou não o endereço, quais os motivos que estão levando os estudantes a questionar a este respeito e se não se trataria de estar misturando o pessoal com o profissional. Outra hipótese é que o estudante pode estar questionando até que ponto o professor ou a professora estão “anteados” nas novas tecnologias. Se o profissional disser “Não, não tenho *e-mail!*”, outra carga de significações e representações podem se suceder. O estudante pode concluir que, definitivamente, o professor ou a professora estão ultrapassados. Tais educadores podem se sentir excluídos ou, ainda, ameaçados pela invasão das tecnologias e pela rápida apropriação dos seus estudantes. Os professores podem, também, culpar as falhas na formação, a ausência de infraestrutura ou a falta de tempo para aperfeiçoamento.

O panorama apresentado acima é, evidentemente, um quadro parcial, hipotético e, até mesmo, negativo do que poderia acontecer diante da hipótese de um estudante formular a pergunta que nomeia esta seção aos seus professores. Para além de nos filiar ao “mito salvador da educação” proclamado pelos tecnófilos, ou para a repulsa enérgica dos que, formalmente, são contrários aos modismos, defendido pelos tecnófobos, pretendemos abrir alguns caminhos para reflexão de como estas linguagens, trazidas pelas mídias comunicacionais, configuradas como estão atualmente, questionam a escola, os processos educativos e a postura de professores e estudantes.

Embasamento Teórico

A escola e a educação são questionadas atualmente, pelas mídias comunicacionais, a reverem seus processos e atores. A comunicação e a construção do conhecimento estão sofrendo transformações diante das modificações dos meios digitais

Revista Tecnologias na Educação – Ano 6 - número 11 – Dezembro 2014 -<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>

e seus novos formatos hipertextuais. Esta forma diferente de se relacionar com o saber que a Internet, ou num sentido mais amplo, que as várias mídias comunicacionais digitais, mostra uma predisposição nova frente ao conhecimento, nem sempre tolerada na escola tradicional.

O que é inegável é que o hipertexto, seja esse eletrônico ou não, representa, para além de uma técnica, uma metáfora da configuração de uma nova forma de acessar, construir e compartilhar o conhecimento, muito diferente da tradição linear, hierárquica, compartimentalizada e sequencial dos modelos tradicionais. Para percebermos o hipertexto não exclusivamente no meio digital, basta termos clareza que existem diferentes linguagens que estão a disposição: charges, músicas, poesias, propagandas, rótulos, receitas, reportagens, entrevistas, clips, imagens, entre tantas outras possibilidades.

Ao afirmar que “só o aparato tecnológico eletrônico não garante a interatividade e é preciso (re)afirmar que muitos textos veiculados na Internet não se aproximam sequer da riqueza de links, da multilinearidade e da pluralidade de uma obra (...)” (p. 250), Wandelli (2003), aponta que uma informação impressa poderá possuir características de hipertexto enquanto outra, numa hierarquia hipertextual num meio digital, poderá ser lida de modo linear e sequencial.

O saber-fluxo, o trabalho-transacção de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e colectiva alteram profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender já não pode ser planificado nem precisamente definido antecipadamente. Os percursos e perfis das competências são singulares e podem cada vez menos canalizar-se para programas ou cursos válidos em todo o mundo. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. A uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas por ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisito e convergindo para saberes ‘superiores’, devemos doravante preferir a imagens dos espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, que se reorganizam de acordo com os objectivos ou os contextos e sobre os quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (LÉVY, 1997, p. 168).

Para responder a estas transformações, frutos da nova configuração de linguagens, saberes e comunicação, Lévy (*Op. Cit.*) apresenta a necessidade de um novo estilo de pedagogia, “que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e

a aprendizagem cooperativa em rede” (p. 179). Ramal (2002) aponta três características principais na mudança na relação com o saber frente as modificações das mídias comunicacionais e suas possibilidades/potencialidades na escola. Em primeiro lugar a velocidade de acesso e compartilhamento do saber; depois a compreensão das novas relações entre trabalho, cidadania e aprendizagem e, por último, a autora aponta as tecnologias de suporte digital e o hipertexto como as novas formas do homem contemporâneo “escrever e ler” o mundo atual. A autora ressalta que “as tecnologias intelectuais da pós-modernidade – com seus suportes hipertextuais, interconectados, reticulares, interativos e múltiplos – questionam a escola e sua compartimentalização disciplinar, suas grades curriculares tão pouco propícias ao diálogo entre os saberes” (p. 15).

Kenski (1999) chama esta configuração de “uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção”, na qual essa “outra lógica” permite “variadas possibilidades de encaminhamento das reflexões” e também que “se estimule a possibilidade de outras relações entre áreas do conhecimento aparentemente distinta” (p. 47). Muito mais do que apreender conceitual e racionalmente os objetos do conhecimento, esta nova forma proporciona abertura para uma experiência muito mais ampla, também em termos emocionais, éticos e estéticos.

Nesta abordagem alteram-se principalmente os procedimentos didáticos, independentemente do uso ou não das novas tecnologias em suas aulas. É preciso que o professor, antes de tudo, se posicione não mais como o detentor do monopólio do saber mas como um parceiro, um pedagogo, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele (KENSKI, *Op. Cit.*, p. 47).

Corroborando com tais afirmações, Ramal (*Op. Cit.*) afirma que é imprescindível “uma análise que envolve a identidade do professor, na preocupação de descrever ou procurar compreender as novas subjetividades que começam a se configurar na educação da cibercultura” (p. 189). Apontando uma reflexão semelhante, Magnabosco (2009) aponta que “é preciso também que o professor admita que precisa mudar, que precisa aprender, reinventar suas competências e desenvolver novas habilidades” (p. 61).

Para tanto é exigida uma nova postura do professor, menos catedrática e monopolizadora do espaço da produção do conhecimento, uma nova visão do estudante, mais participativo e agente da construção dos seus saberes e de escola e uma escola mais aberta e ligada ao seu contexto, que ouve e fala as linguagens correntes na sociedade.

Mais do que parafrasear o livro do renomado educador e escritor e atual patrono da educação brasileira³, Paulo Freire, pretendemos, como o título deste artigo acena, aprofundar nosso aporte teórico relacionando especificamente as interfaces entre mídias, linguagens e educação bem como seguir o conselho do próprio Paulo Freire (1996), quando interpela seus leitores, já no primeiro parágrafo do livro, a buscar outros horizontes de análises e práticas para uma Pedagogia da Autonomia:

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido (p. 06).

Todo o movimento de transformações trazidas pelas novas linguagens nos/dos suportes digitais alteram profundamente as relações até então estabelecidas no cotidiano escolar, modificando as concepções de saber e escola, e questionam as práticas educativas.

A lógica hipertextual provoca “alterações nas estruturas e na lógica dos conhecimentos (...) e, sobretudo, requer novas concepções para as abordagens disciplinares, novas metodologias e novas perspectivas para a ação docente” (KENSKI, *Op. Cit.*, p. 47). Apesar da diversidade dos modelos de formação – prioritariamente uma formação bancária, transmissiva e monofônica -, concordamos com a autora da necessidade de uma revisão no modelo de formação dos professores que, atualmente, está muito aquém das necessidades sociais. Em se tratando do hipertexto, como metáfora destas modificações que questionam a escola, concordamos com Alonso (2008) que “esses fatores determinam e condicionam, pouco a pouco, o sentido e o significado da escola, apontando para enormes contradições entre o que se pretende e o necessário a uma formação que ‘atenda ao mercado’” (p. 754).

³ Lei 12.612 de 13 de abril de 2012.

Fica evidente, nesta perspectiva, a modificação do papel do professor e da posição dos estudantes nos processos educativos. Conforme Alonso (2008) a questão é relativizar a função do professor e deslocar a questão para o protagonismo dos estudantes. “O problema é que a escola, como instituição, está ainda marcada pela lógica da transmissão, fazendo colidir a lógica das TIC e a lógica escola” (p. 755). Este novo protagonismo, antes silenciado sob argumentos como a supervalorização do saber acadêmico e do *status* magistral do professor em detrimento aos saberes da experiência trazidos pelos educandos - relegados a segunda ordem -, ainda fere uma lógica escolar muitas vezes defendidas por diretrizes que supostamente pregam uma qualidade na educação voltada para uma visão de que “passar no vestibular” e “entrar no mercado de trabalho” são as finalidades últimas da escola. “O problema é que a incorporação das TIC no contexto escolar aparece como mais uma das pressões para alcançar os objetivos da qualidade na educação, constringendo mudanças, sobretudo no perfil profissional dos professores” (*Ibid.*, p. 756).

As novas tecnologias integradas no fazer pedagógico no âmbito escolar provocam uma “crise de identidade dos professores”, necessitando uma significação nova. Segundo Alonso (*Op. Cit.*), tanto a história da educação quanto da pedagogia nos ensinaram a pensar tais questões pois, “se, com a aparição dos livros, houve questionamentos sobre a legitimidade do professor como ‘depositário’ do saber, o caso das TIC traz à tona a discussão sobre o papel profissional dos professores nos processos de ensino/aprendizagem” (p. 754-755).

Fica evidente, nestas reflexões, que os questionamentos trazidos pela lógica hipertextual não são direcionados a um aspecto particular da escola, mas do seu conjunto enquanto local privilegiado de produção e socialização do conhecimento. A escola é questionada em sua estrutura, organização, métodos, pedagogia, função, finalidade etc. O docente não pode imiscuir-se destas considerações para rever suas atitudes, comportamentos, habilidades e processos para ter argumentos e responder claramente a questão “Professor(a) o(a) Senhor(a) tem *e-mail*?”

Metodologia de Trabalho

Os dados analisados neste trabalho correspondem a participação de trinta e nove professores em um curso de extensão oferecido pela Faculdade de Educação da Revista Tecnologias na Educação – Ano 6 - número 11 – Dezembro 2014 -<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>

Universidade de Brasília chamado “Oficina de Educação Hipertextual”. Dos participantes da Oficina, dezoito tinham graduação em Pedagogia e doze formação em Letras, sendo os demais de outras licenciaturas. Dos cursistas, dez atuam no Ensino Fundamental – Séries Iniciais e outro dez no Ensino Médio, porém também tivemos representantes do Ensino Superior (três), da Educação Infantil (três) e Ensino Fundamental – Séries Finais (seis). Um número considerável (dez professores), trabalham especificamente com Formação de Professores ou Coordenação Pedagógica. Participaram ainda da oficina cinco professores ligados à Educação Especial, três que trabalhavam especificamente com Língua Estrangeira e um ligado à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dentre os diversos *CAQDAS* (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) existentes, elegemos o “Atlas.ti” para nossa análise de dados, pois seus princípios são coerentes com a natureza da nossa problemática, com a fundamentação teórica do nosso estudo e com as estratégias e procedimentos de recolha de dados da nossa pesquisa de campo.

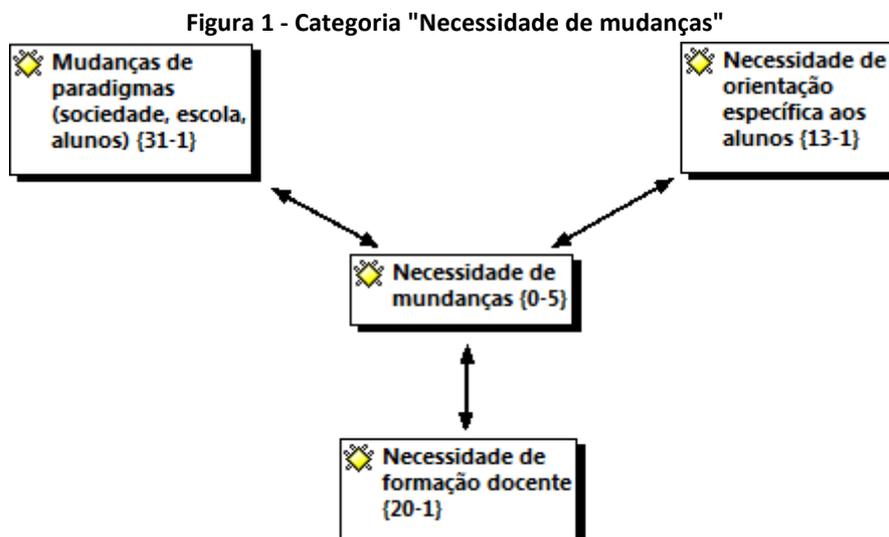
Este dispositivo de análise permite uma clara visualização dos resultados por meio da codificação e categorização das citações obtidas em questionários, relatos ou textos, possibilitando uma integração de tais resultados por meio de esquemas ilustrativos dos códigos ou categorias principais, e por isso uma rica exploração dos dados pode ser obtida. A partir dos relatos e registros dos participantes se elegem os códigos pertinentes (trechos de textos dos cursistas) e, posteriormente, formam-se conjuntos de códigos agrupados com categorias afins.

Análise dos Dados

A categoria nomeada “Necessidade de mudanças” tem como código mais representativo as “Mudanças de paradigmas (sociedade, escola, alunos)”, sendo que este teve trinta e quatro referências, contemplando as mudanças percebidas pelos professores, decorrentes das transformações sócio-históricas e culturais da humanidade, principalmente no que tange às modificações na sociedade, consequência do desenvolvimento das mídias comunicacionais. Esta categoria possui vinte citações referentes ao código “Necessidade de formação docente”, que aponta para a carência de formação, capacitação e preparação dos docentes para utilização das mídias e, outras

Revista Tecnologias na Educação – Ano 6 - número 11 – Dezembro 2014 -<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>

catorze citações apontando à “Necessidade de orientação específica ao aluno”, mostrando que, apesar de imersos e habituados com as novas mídias, os estudantes necessitam uma mediação pedagógica e didática para sua utilização no contexto e com finalidades de formação.



O código “Mudanças de paradigmas (sociedade, escola, alunos)” foi criado a partir das diversas citações dos professores, referindo-se às transformações ocorridas na sociedade e que, conseqüentemente, acabaram atingindo a escola, uma vez que o estudante está inserido e imerso em todas as modificações fora da escola. “Creio que iniciamos uma nova forma de nos relacionarmos com o conhecimento. Sem temor e intuitivamente buscamos elaborar hipóteses de resolução das demandas apresentadas. Tudo isso vendo, falando e ouvindo outras fontes” (Prof 027). Tais modificações impactam e questionam o modelo escolar a buscar novas formas de se posicionar frente a este novo estudante e a utilizar outras linguagens (fontes).

Já o código “Necessidade de formação docente” é descrito pelo Prof 027, quando este afirma que os docentes necessitam “transformar nossa visão, nossa atitude, nossa prática (...) estarmos em harmonia com os novos tempos e paradigmas”. Outro professor reconhece que “já passamos por diversas mudanças e transformações sociais, culturais e tecnológicas. Por isso temos que acompanhar essas evoluções e aprender a reconhecê-las” (Prof 001).

Em alguns momentos sinto necessidade de mais aperfeiçoamento, ainda me considero uma ‘analfabyte’, mas tenho usado o que tem sido possível, a partir da fala, do corpo, das mídias tradicionais às modernas (ao meu alcance). Sempre busco me atualizar e por isso me interessei em participar dessa oficina de educação hipertextual que com certeza acrescentará muito para mim (Prof 011).

Essa citação chamou a nossa atenção, além do neologismo criativo “analfabyte”, por outros dois motivos. O primeiro deve-se ao fato de ser proveniente da professora mais experiente do grupo de participantes. Isto demonstra o interesse e o dinamismo de alguns professores que, muitas vezes por conta própria, buscam aprimoramento e formação profissionais. Em segundo lugar, pois demonstra claramente a disposição de integrar “das mídias tradicionais às modernas”, dentro do que for possível e necessário, uma vez que nem sempre se tem a melhor infraestrutura para isso.

O código “Necessidade de orientação específica ao aluno”, é correlativo aos apresentados anteriormente. Apesar de haver uma diversidade de mídias, dos jovens estarem imersos e habituados com as mesmas e não haver sintonia entre as linguagens utilizadas na escola com aquelas costumeiramente usadas pelos jovens, não é natural que o estudante chegue à escola sabendo traduzir sua forma de se relacionar com a informação em termos pedagógicos e educacionais.

Nestes termos, um professor se questiona nos seguintes termos: “como possibilitar a interatividade ao meu aluno e tornar o espaço escolar tão estimulante e significativos aos alunos? Um exemplo claro é a dificuldade de concentração das novas gerações diante de tantos estímulos” (Prof 012). Ademais, uma crítica exaustivamente propagada é o mecanismo de “copiar e colar”, na qual, ao fazerem as pesquisas, os estudantes não têm a preocupação nem se as informações são corretas e nem se as fontes são confiáveis. “Os educandos, às vezes não se dão o trabalho de ler o que estão copiando da internet, apenas abrem a página sobre o assunto pesquisado, copiam e colam” (Prof 029).

Saber selecionar, utilizar de forma consciente, mediação de cunho pedagógico, autonomia e independência são termos utilizados pelos professores e são características de uma educação com as mídias que não podem estar ausentes das reflexões e práticas, diante das inúmeras linguagens a que os estudantes estão expostos e com as quais interagem cotidianamente.

Discussão dos Dados

Percebe-se, pelo exposto, dois fatores fundamentais para a pesquisa das interfaces entre mídias, linguagens e educação: a sociedade está se modificando em termos de comunicação, produção e socialização do conhecimento e linguagens, e os estudantes estão imersos nestas modificações, chegam à escola e questionam sua forma de ensinar, seu modo de se comunicar e as utilizações, ou não, destas linguagens. É imprescindível uma reflexão por parte de toda a comunidade escolar acerca da necessidade de novas linguagens para responder a esta problemática, e, antes de mais nada, é necessário que os professores e professoras se engajem na construção de novas pedagogias.

Entre as conclusões que se podem chegar das citações acima, a que consideramos de extrema relevância refere-se ao fato dos professores se reconhecerem como sujeitos de reflexão e de transformação diante da “crise” que se instalou na escola, consequência das modificações sócio-culturais decorrentes da profusão midiática e de linguagens atualmente. Esta constatação é essencial na busca de novas posturas, perfis e paradigmas para a educação.

Conclusões e/ou Propostas

Uma Pedagogia da Autonomia Digital possui algumas prerrogativas inalienáveis. As bandeiras da autonomia e da libertação, das quais Paulo Freire foi defensor aguerrido, precisam ser reconfiguradas em tempos da conexão mundial das redes digitais. Estas transformações não deveriam se encontrar somente nos campos virtuais e à distância.

A geografia da sala de aula deverá sofrer modificações. O quadro negro não poderá mais ser o único pano de fundo para o cenário pedagógico, outras linguagens necessitam ser introduzidas. O professor não será o único ator no “tablado” – algumas vezes ainda superiores em relação ao resto da sala – e os estudantes não serão distribuídos do menor ao maior e do início ao fundo da sala linearmente, mantendo a falsa ordem das filas. O professor poderá permitir-se aprender juntamente com seus estudantes ao valorizar suas experiências, práticas e formas de aceder ao conhecimento.

A finalidade da discussão sobre a posição do estudante nesta nova configuração pedagógica não tem como objetivo a primazia da vontade absoluta, ou, em outras palavras, dar o poder ao estudante de ser o novo ditador em substituição do papel outorgado ao professor na escola tradicional. Nesta visão não há espaço para nenhuma hierarquia, seja ela de qualquer ordem. Desta forma o estudante é visto como parte integrante desta configuração hipertextual, na qual o diálogo é responsável por transformar todos em artífices da construção do saber.

Referências

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. (v. 29, n. 104, pp. 747-768), 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Informática Educativa**. UNIANDES - LIDI,. (Vol.12, n. 01, pp. 35 – 52), 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1997.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Revista Conjectura**, Caxias do Sul. (Vol.. 14, n. 2, pp. 49-63), 2009.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WANDELLI, R. **Leituras do hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

Recebido em outubro 2014

Aprovado em novembro 2014