

Desafios para uma educação dialógica em tempos de tecnologias

Flávia Gabriella Franco Mariano¹

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão sobre a construção da educação dialógica a partir do contexto de propagação e apropriação de novas tecnologias de informação e comunicação nas relações cotidianas e educativas. Fundamentamos a importância da reflexão crítica sobre os processos de ensino-aprendizagem a distância, crescentes nas universidades brasileiras, e da identificação do afastamento do pensamento crítico no modelo global de educação formal hegemônico. Dialogamos com pesquisadores que discutem a educação popular e a utilização de tecnologias nos processos educacionais, sobretudo, na educação superior a distância. Ressaltamos a centralidade da contribuição da teoria e da prática de Paulo Freire (1979) sobre a função social da educação e a criação de condições para a formação de sujeitos críticos, ativos e reflexivos.

Palavras-chave

Educação Popular. TIC. EaD.

1. Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia, participante do movimento estudantil e do projeto de extensão “Formação de moradores e moradoras de acampamentos urbanos e rurais para a construção da cidadania e efetivação dos direitos humanos”. E-mail: flavia_dmc@hotmail.com.

Challenges for a dialogic education in a technological age

Flávia Gabriella Franco Mariano*

Abstract

This article presents a reflection about the construction of the dialogic education from the context in which new information and communication technologies are spread and appropriated in everyday educational relationships. We substantiate the importance of critical reflection on the distance teaching and learning processes, which are growing in Brazilian universities, and the importance of the identification of the removal of critical thinking in the global hegemonic model of formal education. We dialogue with researchers that discuss popular education and the use of technology in educational processes, especially in distance learning in higher education. We emphasize the centrality of Paulo Freire's (1979) theory and practice contribution about the social function of education and the creation of conditions for the formation of critical, active and reflective subjects.

Keywords

Popular Education. ICT. Distance Education.

* MSc student in Social Science, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. She is part of the student movement and the extension project called "Educating inhabitants of rural and urban camps for citizenship construction and human right establishment". E-mail: flavia_dmc@hotmail.com.

Introdução

As mudanças decorridas da convencionalmente chamada revolução científica trouxeram outra dimensão de importância para o conhecimento tecnológico, que passou a ser considerado central para o progresso capitalista. Conforme aborda Lévy (1999), o desenvolvimento da tecnologia promoveu transformações sociais, culturais e econômicas que impactaram significativamente em todos os campos das relações e atividades humanas, sobretudo por intermédio do uso e da propagação de novas tecnologias de informação e comunicação pelos indivíduos.

Percebemos que as inovações educacionais decorrentes da utilização de recursos tecnológicos constituem um fenômeno social mais amplo que o campo educacional, expressando a função social da própria ciência e tecnologia. Os desafios colocados para a educação, no âmbito tanto teórico quanto prático, realizam-se no sentido de reinterpretar a realidade e apropriar-se dos novos modos de apreensão de significados. Assim, a análise da utilização das tecnologias na educação deve perpassar a reflexão crítica sobre os contextos históricos em que ocorrem e as referências e as definições referentes ao papel dos agentes educacionais.

Partindo do entendimento que a produção e a socialização de saberes assentam qualquer processo estrutural de redução das desigualdades sociais, o conhecimento e seu acesso devem ser tidos como fatores fundamentais para a construção de uma educação emancipatória e da transformação social. Dos processos de mudança que operam na produção tanto material quanto imaterial, a pedagogia deve considerar como objetos e como ferramentas as novas possibilidades de apropriação do conhecimento.

Os diferentes momentos históricos em que se inscreve a vida social produzem distintas

finalidades, formas e instituições sociais que constituem os processos de socialização. Na atualidade, observamos novos modelos de socialização e mediações a partir dos artefatos tecnológicos. As mídias eletrônicas, sobretudo aquelas ligadas à informática e à internet, assumem cada vez mais importância nos processos de formação social.

O uso dessas tecnologias nos processos de ensino vem modificando o panorama da educação formal. Para se pensar os reflexos da inserção da informática na educação, é primordial, primeiramente, compreender os dois campos. Dias (2008) coloca a necessidade de conhecer a educação e a informática, propondo problematizações que, oportunamente, reproduzimos aqui: mas o que é essa educação que se pretende casar com a informática? Qual é a sua história? Quais são as suas qualidades? Quais são as marcas de seu caráter? Qual é a história das tecnologias e “quais são suas intenções”? (como os velhos pais perguntariam.).

Tendo como referencial de função social do sistema educativo a concepção freireana de humanização e criação de condições para a formação de sujeitos críticos, ativos e reflexivos, a educação somente cumpre seu papel quando se posiciona e cria novos espaços. Os educadores não são e não devem ser neutros; nosso sistema educacional certamente assume posições e concepções parciais. Segundo Freire (1979),

O papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos. Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de

caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 1979, p. 35).

A valorização da educação técnica nos últimos tempos tem suprimido essa função social da educação. A informática surgiu nessa lógica como uma tecnologia industrial, tendo sua função historicamente vinculada às necessidades do mercado. De acordo com Dias (2008, p. 13),

embora tenha nascido para fazer os cálculos de guerra e para atender as necessidades das indústrias, hoje ela evoluiu e foi apropriada por outros setores da economia. Está cada vez mais sendo apropriada pela indústria do convencimento, como as TVs, os bancos e as agências de indução ao consumo, para formar mentalidades e criar o poder da aceitação de modelos econômicos. Na verdade, vem se transformando em um instrumento máximo de educação.

Para Gadotti (2000), podemos dizer que estamos em uma era do conhecimento devido à informatização e ao processo de globalização das telecomunicações a ela associado, mesmo que ainda grande parte da população seja excluída desse processo. Entretanto, segundo o autor, o que predomina é a difusão de dados e de informações, não de conhecimentos.

Ainda que sejam consideráveis os espaços virtuais de resistência, a difusão de informações massificada pela digitalização é hegemonicamente voltada à reprodução de concepções dominantes. A sociedade capitalista globalizada apropria-se desses artefatos para a reprodução de valores e sentidos inerentes à sustentação da mercantilização e do consumismo. Assim, a função dos educadores perpassa pela apropriação desses significados. As teorias educacionais devem instituir-se de forma clara na utilização desses recursos nos processos de ensino-aprendizagem. A

noção de educação como mediação para uma formação humana reflexiva deve se contrapor à educação inserida na esfera comercial e ao sistema educativo vinculado aos valores centrais de formação de força de trabalho técnica em conformidade com as necessidades do capital financeiro e empresarial. Conforme argumenta Maturana (2001):

Sem dúvida, a interconectividade atingida através da Internet é muito maior do que a que vivemos há cem ou cinquenta anos atrás através do telégrafo, rádio ou telefone. Todavia nós ainda fazemos com a Internet nada mais nada menos do que o que desejamos no domínio das opções que ela oferece, e se nossos desejos não mudarem nada muda de fato, porque continuamos a viver através da mesma configuração de ações (de emocionar) que costumamos viver. (MATURANA, 2001, p. 199).

Nesse sentido, a apropriação tecnológica dos recursos de informação e de comunicação no âmbito educacional deve alinhar-se necessariamente a um amplo processo pedagógico intencionalmente refletido e planejado para o desenvolvimento da aprendizagem e do compartilhamento de saberes. O papel da mediação tecnológica no processo pedagógico é o de contribuir instrumentalmente para a construção autônoma, crítica e reflexiva de conhecimentos. Se empregada com fim em si mesma, sob a maquiagem da sofisticação, torna o processo superficial.

É necessário considerar também as limitações quanto ao acesso às ferramentas de utilização das novas tecnologias, sobretudo a informática. Certamente, é relevante o fato de a inclusão digital ainda estar longe de ser uma realidade universal e o acesso amplo ainda ser restrito aos grupos sociais médios e dominantes, aos quais não se atribui primordialmente o intuito de modificar o *status quo*. Além disso, estando os meios de comunicação, incluindo a internet, sujeitos às relações globais e desiguais

de poder, o simples contato com as mídias tecnológicas de comunicação, além de não ser igualitário, não garante a reflexão crítica acerca das segregações socioeconômicas e culturais históricas. A manutenção de desigualdades persiste, inclusive, nos processos educacionais, cabendo à ação pedagógica orientar a utilização com fins de promover a autonomia.

Para desenvolver o potencial humanizador da informática, devemos nos atentar a uma metodologia crítica que priorize o domínio dos conteúdos específicos de nossas áreas do conhecimento, a clareza das problemáticas que estamos refletindo, a coletividade e a mutualidade na produção do saber, o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e dialógica, além de um trabalho articulado e cooperativo com as outras áreas do saber (interdisciplinaridade).

Consideramos salutar que o papel dos educadores inclua a problematização das concepções, dos significados e dos valores reproduzidos por meio do acesso às redes tecnológicas de comunicação, apresentando possibilidades de produção de conhecimento de forma autônoma.

Educação a distância: desafios pedagógicos

A utilização da informática para a promoção da Educação a Distância (EaD), especialmente ligada à internet, tem se ampliado nos últimos anos. No Brasil, EaD desenvolveu-se a partir da década de 1960 com a utilização do rádio e da televisão e também por meio de correspondências para a ministração de aulas. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) regulamenta, pelo Ministério da Educação (MEC), o oferecimento de cursos de EaD, inclusive nas universidades.

O Art. 80 da LDB 9394/96 traz que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento

e a veiculação dos programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, sendo regulamentado, em 2005, com o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005, p. 1-2).

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente;

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os

seguintes cursos e programas:

- a) sequenciais;
- b) de graduação;
- c) de especialização;
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado.

É necessário, entretanto, considerar as concepções e os interesses aplicados e reproduzidos pelo processo educacional formativo e por seus desdobramentos na produção do conhecimento tecnológico. Dentre as várias concepções de EaD, é comum que os agentes educacionais se relacionem mediados pelos recursos eletrônicos, separados espacial e temporalmente. Cabe nos refletir, à luz das concepções educacionais apresentadas, as possibilidades e os limites para que tais concepções se concretizem em um processo formativo realizado com o distanciamento espacial e temporal dos sujeitos.

Para Freire (1979), a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Nessa perspectiva, o conceito abarca dimensões da ação e da reflexão. Ainda segundo o autor, o diálogo é uma relação de horizontalidade e, somente a partir dele, ocorre comunicação, sendo indispensável para a conscientização libertadora e transformadora. Para tal, temos como necessidade a construção da mutualidade no processo ensino-aprendizagem e a interação dialógica como alternativa para construir a participação ativa de todos os sujeitos no compartilhamento e na produção de significados e conhecimentos.

Nesse sentido, a educação realizada com a presença física dos sujeitos estabelece condições concretas de trocas e inter-relações diretas entre os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Tardif (2005, p. 50), essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras

de ser que são visíveis e, portanto, mais compreensíveis ao professor e ao educando.

O ensino envolve sentimentos, emoções. Daí a necessidade de conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades dos alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno. (LIBÂNEO, 2001, p. 88-89).

Se somente por meio da observação e da interação comunicativa gestual, falada ou expressiva é possível garantir a visualização e a identificação subjetiva entre os sujeitos, a presencialidade favorece a efetividade da participação e o papel ativo dos sujeitos no compartilhamento de saberes, experiências e sentimentos. Entretanto, a presença do professor por si só também não é capaz de garantir a dialogicidade e a construção de conhecimento a partir da autonomia dos educandos. Uma vez que, em todas as modalidades de educação, predominam as concepções técnicas e mercadológicas de ensino-aprendizagem, acreditamos ser preciso pensar formas possíveis para que, sendo técnica a mediação, o professor não seja somente transmissor de conhecimentos e o educando, receptor destes.

O grande desafio dos processos educacionais a distância consiste em diagnosticar como essa dialogicidade deve ser colocada com vistas a fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes. Nesses moldes,

não são poucas as pesquisas que alertam a predominância da aprendizagem passiva entre os alunos desta modalidade, absorvendo, ao invés de elaborar, os conteúdos aprendidos. (BELONNI, 1999, p. 40).

Ainda segundo a autora, essa característica promove, em grande escala, o desestímulo e o abandono das aulas por parte dos educandos. Para que o educando seja sujeito da

aprendizagem, Freire (1979) afirma que o processo de ensino deve considerar as atitudes, a identidade, a autonomia, os sentimentos, e, sobretudo, a autonomia, elemento central para que os oprimidos deixem de hospedar o opressor dentro de si e substituam a sombra dos opressores por outro conteúdo.

Nesse sentido, aprender não significa acumular conhecimentos, mas refletir a realidade e produzir saberes. A proposta da educação a distância tem como discurso central justamente a facilitação da chamada “aprendizagem autônoma”. Nesse prisma, o professor deve oferecer recursos e informações para que os educandos possam administrar de forma autônoma os conhecimentos adquiridos. Entretanto, atentamos para que o discurso da autonomia não se confunda com a prática de autoaprendizagem e de individualização de responsabilidades.

A escola é uma instituição que, há cinco mil anos, baseia-se no falar-ditar do mestre (LÉVY, 1993). Em consonância com o modelo educativo hegemônico, os estudos de Sumner (2000) atentam para a predominância da concepção educativa de transferência e para o acúmulo unidirecional, caracterizada por Paulo Freire (1979) como educação bancária e antidialógica ao longo de toda a história da educação a distância. Desde o princípio, manteve-se, a ênfase na capacitação individualista e instrumental.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1979, p. 28).

Nota-se que o avanço tecnológico recente

apresenta maiores quantidades e efetividade de ferramentas para o estabelecimento da comunicação dialógica horizontal nos processos educativos não presenciais. Entretanto, a orientação da utilização desses recursos, na maior parte das vezes, mantém a desconsideração das possibilidades de realização de uma educação emancipatória.

Conforme Adorno (1996), em tempos de indústria cultural hegemônica, a substituição da função de consciência moral do sujeito por autoridades externas pode engendrar uma dependência de preceitos e de normas que escapam comodamente à racionalidade do indivíduo. Assim, entendemos que as concepções que propõem transformar o professor em entidade coletiva, mesmo que sob o argumento da autonomia de aprendizagem, podem contribuir contrariamente para a ausência de autonomia. Nesse contexto,

a figura do professor passa a se confundir com um serviço ou com um próprio recurso, iniciando um processo de coisificação das relações colocadas. (BELLONI, 1999, p. 82).

É necessário superar a distância física, estabelecendo a interação professor-aluno de modo efetivo através da mediação da tecnologia. Somente assim quaisquer manifestações técnicas podem contribuir para a transformação da razão recebida em produção de conhecimentos. Nesses moldes, os professores não podem se colocar como recursos, mas atribuir a si o papel fundamental no processo educacional-formativo de mediar participação ativa de todos os sujeitos no compartilhamento e na construção de significados e saberes.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o

término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica. (FREIRE, 1979, p. 34).

Acreditamos que, ao refletir a construção dialógica de um processo de ensino-aprendizagem a distância, é necessário considerar fundamentalmente a análise conjuntural do afastamento do pensamento crítico na educação formal como um todo. Diante disso, acreditamos que orientar as reflexões sobre apropriação tecnológica para

a educação, por meio da teoria e da prática freireanas da superação da dicotomia vertical professor-aluno, viabiliza um aporte para o necessário reconhecimento de possibilidades de uma prática educativa problematizadora e libertadora naquela modalidade de ensino.

A horizontalidade no compartilhamento de saberes apresenta-se como princípio fundamental para a construção de um processo em que o educando não seja mero receptor, mas construtor de conhecimento. A horizontalidade e o compartilhamento são bases necessárias para que a prática educativa seja para os sujeitos um relacionamento dialético que envolve, inerentemente, reflexão crítica e prática social.

Referências

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira com a colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-412, dez. 1996.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil]. Brasília, 19 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

COX, K. K. **A informática na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DIAS, I. R. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Disponível em: <http://www.neaad.ufes.br/subsite/midiaseducacao/pdf/etapa3_casamento.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais para a educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, abr./jun. 2000.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MATURANA, H. Metadesign. In: MAGRO, C.; PAREDES, V. (Org.). **Cognição, ciência e vida**

cotidiana. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

SCHAFF, A. **A sociedade informática.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

SUMMER, J. Servindo o sistema: uma teoria crítica da educação à distância. **Open Learning**, Reino Unido, v. 15, n. 3, p. 267-285, nov. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZUINE, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006.

Submetido em 3 de abril de 2014.

Aprovado em 12 de maio de 2014.