

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: A CONTRIBUIÇÃO DOS DESENHOS DIDÁTICOS DIALÓGICOS

PESCE¹, Lucila – PUC-SP – lucilapoli@terra.com.br

GT: Educação e Comunicação / n.16

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

A incursão aos críticos ao atual *modus operandi* da Educação a Distância (EAD) – Carvalho (2005), Oliveira (2005), Barreto (2001; 2006) – delinea o contexto da institucionalização da EAD, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores.

Nesse cenário, uma questão pungente é a subserviência de boa parte dos programas de EAD às políticas educacionais oriundas das orientações de organismos internacionais, cuja racionalidade ergue-se em meio ao ideário neoliberal. No processo de institucionalização da EAD, o Estado assume o papel de fomentador da implementação dessa modalidade de educação, por percebê-la como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira, de modo a contribuir com a otimização de custos, mediante redução de recursos humanos. Revela-se, então, um movimento neopragmático na formação de educadores, mediante: atendimento massivo, voltado a um grande contingente de educadores; ênfase na noção de competência e na prática educativa, por vezes em detrimento dos aspectos acadêmico-científicos; retomada da formação em cadeia (FREITAS, 2002), através da ênfase na figura do multiplicador articulada ao uso extensivo de tutoria, por vezes em detrimento da figura do professor.

No que diz respeito à formação de educadores, a visão crítica dos autores referenciados (AGUIAR, 1996; FREITAS, 2002; GIROUX, 1997; KINCHELOE, 1997; TARDIF *et. al.*, 1997; ZEICHNER, 1993) respalda-nos no seguinte entendimento. A racionalidade hegemônica contemporânea da formação de educadores tem se calcado em princípios como interdisciplinaridade, contextualização e desenvolvimento de competências. Por terem sido perversamente apropriados em favor dos interesses do capital, os três aludidos princípios não têm se mostrado na sua face legítima, mas, ao contrário, têm se revestido de um pragmatismo e um cognitivismo, dada a demanda do mercado de trabalho por um profissional da educação que atenda às exigências de formação do trabalhador adequado à nova ordem no mundo do trabalho: flexível e

¹ Texto oriundo de pesquisa de pós-doutoramento defendida em março de 2007, no Departamento de Filosofia e História da Educação da Unicamp, tendo como supervisor o Prof. Dr. José Luís Sanfelice. A

competente para mobilizar agilmente seus saberes, em distintas situações ocupacionais que se lhe apresentem.

Essa racionalidade estende seus tentáculos em documentos oficiais como referenciais, parâmetros e diretrizes curriculares. A racionalidade cognitivista e pragmática inerente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia desdobra-se na ênfase sobre as questões metodológicas de ensino e, por conseguinte, no afrouxamento das disciplinas de fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos da educação.

Os indicadores apontados balizam a reflexão de que os programas de formação continuada de educadores veiculados em EAD necessitam alargar seus parâmetros, de modo a perceber o exercício docente como prática social intimamente relacionada a seus determinantes contextuais. Para tanto, buscamos no exercício intertextual narrado a seguir a fundamentação da perspectiva dialógica defendida neste estudo e proposta como basilar aos desenhos didáticos de programas de formação docente *online*.

Agir comunicativo habermasiano

Herdeiro da Escola de Frankfurt, Habermas busca uma alternativa aos impasses das sociedades contemporâneas, mediante a elaboração da Teoria da Ação Comunicativa (2002; 2003), a qual se baseia no conceito de razão comunicativa e se ergue em meio a distintas fontes teóricas. 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 auto-reflexão e para o entendimento mútuo.

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. 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 lingüístico e voltado à emancipação humana.

Para o estudioso, a razão instrumental faz com que a linguagem habite a periferia do mundo do sistema, cedendo espaço para a ação instrumental. Em meio a tal expansão, a razão comunicativa acaba por se restringir ao mundo da vida: o pano de fundo das manifestações culturais, inclusas a família e a educação escolar.

Habermas consolida a idéia de que as sociedades modernas encontram-se 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.

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. Nesse contexto, a linguagem 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, o agir comunicativo 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.

O filósofo destaca que o processo comunicativo é coordenado pela linguagem, em especial pelos atos de fala. Na perspectiva do agir comunicativo, a busca de consenso parte de uma base argumentativa da comunidade comunicacional. Somente nesse contexto intersubjetivo e provisório é que o consenso pode ser concebido.

A partir do entendimento dialético de sociedade, que integra mundo da vida e sistema, Habermas resgata e amplia o conceito fenomenológico de mundo vivido, 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. 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 e se manifesta no dialético movimento de reprodução sócio-cultural e de alteração (no questionamento e na reformulação).

Outro aspecto que se revela ao estudioso é o papel das TIC² nos atuais processos de organização societária. No texto *O caos da esfera pública* (2006), Habermas, 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 conseqüência, 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 ergue-se em meio à experiência partilhada pelos sujeitos sociais, os novos movimentos sociais 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 incursão de Habermas aos estudos lingüísticos para a elaboração da *Teoria da Ação Comunicativa* evidencia sua positividade, ao buscar brechas para uma nova forma de organização social, mais solidária e emancipadora, embasada no entendimento mútuo. Habermas entende que a razão comunicativa ainda sobrevive nas práticas cotidianas. Ergue-se em meio à lógica pragmática argumentativa, expressa pela compreensão descentralizada do mundo. 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.

² TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

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.

A crítica habermasiana à racionalidade instrumental fundamentada no agir comunicativo situa-se como rico manancial às discussões educacionais. A positividade da teoria habermasiana supõe 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. Nesse sentido, encontramos muitas convergências entre Habermas, Bakhtin e Freire, como veremos a seguir.

Dialogia bakhtiniana

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 lingüísticas e volta-se à linguagem como prática social. Desse modo aufere valor à enunciação, à interação verbal dos sujeitos sociais, ao contexto de produção dos discursos, enfim, às questões lingüísticas atinentes ao cotidiano, pano de fundo da constituição da consciência humana.

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (1997a) sobressaem-se dois temas: o papel dos signos no pensamento humano e o papel da elocução na linguagem, de modo a anunciar o papel da linguagem enquanto instância constituinte dos sujeitos sociais. 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.

Para Bakhtin, a consciência dos sujeitos sociais e a construção dos significados que a ensejam erguem-se em meio à alternância do diálogo. A palavra consubstancia-se como produto da interação entre locutor e ouvinte, os quais alteram seus papéis, no inconcluso diálogo da vida. Para o lingüista, a palavra é o *locus* no qual a força social encontra sua maior expressão.

Preocupado com a relevância do contexto histórico-cultural à formação dos processos mentais, Bakhtin debruça-se sobre o conceito de dialogia (1997b). Ao fazê-lo, preconiza o diálogo entre os homens como objetivo a ser atingido, em face do contexto de incomunicabilidade presente em nossa época. Postula que a competência lingüística dos sujeitos ergue-se em meio às ações recíprocas de uns sobre outros, diretamente ou mediado por objetos ou signos. O lingüista concebe dialogia como um profícuo cenário de contradições entre distintas vozes, no qual se explicita o contexto ideológico dos falantes. Ao fazê-lo, releva o valor da linguagem à elaboração e explicitação do contexto ideológico.

Ao esclarecer que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto e do sujeito com outros sujeitos, Bakhtin avança para a concepção de sujeito interativo. Denuncia a característica sócio-ideológica da língua existente na dialética relação entre os sistemas da língua e seus enunciadores e conjuga as funções lingüísticas de reprodução e reconstrução de mundo. Tal condição situa as preocupações de Bakhtin no contexto das relações sociais, em que os falantes assumem-se como sujeitos sociais.

Ancorado em uma concepção materialista-histórica, Bakhtin esclarece 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.

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

A palavra é concebida como elemento fundante na convivência com o outro, manifestada e edificada pela linguagem. Na acepção bakhtiniana, a interação verbal está sempre eivada do *locus* social no qual se realiza, sendo constitutiva dos sujeitos e da linguagem por eles veiculada. 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.

Cada fala insere-se na infinita cadeia de enunciados, respondendo, pelas contrapalavras, questões anteriores e prevendo interpretações. Tal dinâmica aponta o

inacabamento da linguagem, justamente por ser utilizada pelos sujeitos, os quais se constituem nos processos lingüísticos históricos e interativos. 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 lingüístico, mas pelas interações dos enunciadores. Nessa perspectiva, o fluxo da interação verbal é de fundamental importância à dimensão sócio-ideológica da linguagem. Para o estudioso, só há sentido no estudo da língua, se concebida no fluxo de comunicação verbal.

A constituição social do sujeito o compreende na sua relação com o outro, diretamente ou mediada pelos signos. Dialogia, polifonia e polissemia são elementos fundantes na teoria bakhtiniana, a qual situa a interação verbal como *locus* primeiro da produção de linguagem e ideologia. Bakhtin defende uma interação horizontal, em oposição à interação diretiva de um sujeito sobre o outro.

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 bakhtiniana exprime o caráter inovador da sua racionalidade. A fecundidade da sua teoria lingüística 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. Em linha semelhante, apresenta-se o conceito de interação dialógica freireana.

Interação dialógica freireana.

A forma leve, por vezes poética com que Freire tratou densos conceitos filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos conquistou corações no mundo todo. A visão dialética de Freire, tendo como premissa a utopia inerente a todo e qualquer projeto social emancipador, 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, à busca de constante superação. A ciência de

que a constituição humana ergue-se em meio à sua historicidade, na qual são engendradas circunstâncias socioculturais, é elemento fundante na cosmovisão freireana. Em tais circunstâncias, a relevância auferida ao diálogo.

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 freireana. O diálogo freireano situa-se como instrumento capital à conscientização e emancipação.

Freire contrapõe-se a todo e qualquer projeto societário que se oponha à humanização e que, ao contrário, trabalhe em favor da coisificação do homem. Nessa denúncia é que o autor cunha, no livro *Pedagogia do Oprimido* (2002), 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, Freire 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 em contexto dialógico, a partir do tema gerador emergente do mundo vivido do educando.

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 distinguir a dialética relação de emancipação e subordinação que os seres humanos podem estabelecer com as TIC (1997), de modo a humanizá-los ou a coisificá-los, Freire vai à contramão do fetiche a elas auferido. Nesse movimento, ressalta a tensão e o valor relativo deste instrumental à humanização. No movimento de denúncia e superação, Freire 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?* (1983) que o conceito de interação dialógica é cunhado, com o firme intento de pensar a dialogia no contexto educacional. 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.

Quanto à investigação temática, Freire esclarece que o conhecimento da visão de mundo do sujeito social em formação implica o levantamento de temas geradores de estudo. Tais temas advêm de uma metodologia dialógico-problematizadora, na qual, o formador, mediante interação dialógica, forma-se juntamente com o formando.

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 o quanto a intervenção pedagógica deve ocorrer em meio à concretude histórica do mundo vivido dos sujeitos sociais em formação.

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. Problematizar, no entendimento freireano, é trabalhar no pólo educacional reconstrutor; é refutar a hegemonia educacional reprodutora do *modus vivendi*.

A positividade do projeto educacional freireano parte da visão de história como possibilidade e se reflete em conceitos como inacabamento, interação dialógica, conscientização, humanização, emancipação. A crença na transcendente natureza humana, que dia-a-dia busca humanizar-se, explicita o quanto a utopia e a esperança embasam o projeto educacional freireano.

A positividade de Habermas, Bakhtin e Freire frente à fecundidade da linguagem para repensar os atuais processos societários situa-se como elemento fundante do estudo dos desenhos didáticos dos programas de formação de educadores que utilizam o instrumental telemático da EAD.

Considerações finais

Amparados no intertexto acima elaborado e pensando o atual *modus operandi* dos programas de formação de educadores que utilizam o instrumental telemático da EAD, propomos que os desenhos didáticos de tais programas sejam pensados sob enfoque dialógico.

O movimento de percepção do educador em formação que propõe um diálogo entre o gnosiológico com o ontológico conduz a um trabalho que leva em conta distintos planos de dialogia: colegialidade, compromisso com a emancipação, profissionalidade docente, autocrítica (na acepção frankfurtiana), investigação sobre as questões micro e macro-estruturais inerentes ao trabalho docente.

A formação docente dialógica cunha-se na ousadia de se formar no devir, o que implica a abertura para o novo, de modo a não nos encastelarmos em nossos dogmatismos. Nesse entendimento, formando e formador se constituem mutuamente, enquanto sujeitos sociais inacabados.

Pensar a formação de educadores na vertente dialógica implica pensar a profissionalização docente ancorada em ideais defensores de uma educação emancipadora, reflexiva e solidária.

As considerações até então trazidas à baila conduzem-nos a algumas proposições, à guisa de contribuir para a (re)fundamentação dos atuais desenhos didáticos de formação de educadores em EAD. A perspectiva dialógica situa-se como contraponto à atual racionalidade sistêmica de boa parte desses programas. No dizer habermasiano, a construção de uma proposta de formação de educadores, cuja trajetória se direcione da racionalidade sistêmica para a comunicativa. Isso implica dizer que os programas de EAD terão alguma importância para os educadores, se os conteúdos de formação emergirem de suas demandas mais genuínas.

Desenhos didáticos elaborados sob enfoque dialógico recusam a perspectiva monológica, de caráter pragmático e impositivo, afeita à dimensão funcionalista, ancorada no pólo gnosiológico, que gera conformismo, bem como relacionamentos e processos de formação aligeirados e planejados. Ao contrário, defendem a profissionalidade docente em meio ao caráter relacional, afeito à dimensão culturalista, ancorado no pólo ontológico, em diálogo com o gnosiológico. Desenhos didáticos de formação voltados à emancipação buscam uma estrutura que propicie a leitura crítica das circunstâncias micro e macro-estruturais atinentes ao trabalho docente; voltam-se à aproximação dos sujeitos sociais, na mobilização de ações conjuntas de enfrentamento aos desafios que se lhes apresentam.

Desenhos didáticos erguidos em meio à perspectiva dialógica concebem 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 importância de se pensar em desenhos didáticos, em que a linguagem veiculada seja

percebida como prática social. Elaborar desenhos didáticos dialógicos é equacionar ações de formação que partam do senso comum e levem o educador à consciência emancipada, sem, contudo, solapar o tempo vivencial desse profissional.

Desenhos didáticos dialógicos estão atentos ao mundo da vida dos educadores em formação, pelo exercício da dialogia bakhtiniana, do agir comunicativo habermasiano e da interação dialógica freireana.

Na perspectiva dialógica, os desenhos didáticos refutam ações de formação pautadas no agir estratégico, em meio à lógica instrumental, voltada aos fins de controle e dominação. Ao contrário, buscam no agir comunicativo as bases de uma formação emancipadora de educadores: 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.

Amparados na aceção freireana, desenhos didáticos dialógicos pautam suas ações no seguinte movimento metodológico: investigação temática, tematização e problematização.

Na investigação temática, a abertura à alteridade. Como? Primeiramente, na relevância do *alter* para a constituição dos educadores. Isso implica preocupar-se com a superação do senso comum, no diálogo profícuo com formadores teoricamente consistentes e atentos à inscrição histórica dos educadores em formação. Qual seja, desenhos didáticos de programas de formação de educadores despidos do caráter instrumental. Como? Refutando a operacionalidade técnica travestida no acento ao pólo gnosiológico. Resistindo à implementação de princípios como eficiência, eficácia e produtividade, travestidos no desenvolvimento de competências e habilidades. Negando a adaptação instrumental revelada no caráter prescritivo das estratégias metodológicas de ensino. Por fim, dizendo não ao atendimento massivo, que torna os programas de formação economicamente viáveis. Como desdobramentos positivos, a constituição mútua de ambos os sujeitos sociais envolvidos e a saudável orquestração das temporalidades cronológica e vivencial que constituem a formação docente. Na etapa da investigação temática, os desenhos didáticos dos programas de formação veiculados em EAD devem partir de uma pesquisa do mundo da vida dos educadores, com amostragens que representem as distintas realidades das redes pública e privada de educação. Isso descarta a possibilidade de réplica dos materiais didáticos, sem minucioso estudo prévio.

Na tematização do conhecimento, o firme intuito em uma intervenção pedagógica consistente, que amplie o repertório conceitual do educador, sem, contudo, deixar de responder a concretude histórica do seu mundo da vida. Nesta etapa, a elaboração de desenhos didáticos e o estabelecimento de uma relação pedagógica entre formando e formador, que promovam o diálogo do gnosiológico com o ontológico, dos procedimentos didático-metodológicos com os fundamentos da educação.

Na problematização do conhecimento, desenhos didáticos de formação erguidos em meio à estratégia metodológica que não se restrinja à perspectiva internalista, a qual desconsidera os determinantes contextuais mais amplos em que se insere o trabalho docente e reduz o escopo de reflexão ao âmbito de ação imediata dos educadores. Ao situar o educador como leitor crítico de si e de suas circunstâncias, a problematização de um desenho didático compromissado com a formação de educadores como prática social busca superar a alienação pragmática, que trabalha em favor da consciência coisificada. Isso significa relevar o trabalho com os fundamentos da educação, pelo foco nas questões sociais mais amplas. Na problematização, o trabalho com os fundamentos da educação percebe os conteúdos de formação como instrumentos de conscientização e emancipação dos educadores; daí a importância de se superar o neopragmatismo imperante, com acento quase que exclusivo nas questões metodológicas e avançar para indicadores basilares, como a íntima relação entre leitura da palavra e leitura de mundo.

A problematização compromissada com a formação de educadores como prática social tem como meta a formação emancipadora do educador, pelo compromisso com a constituição da sua identidade, no seio da concretude histórica do mundo da vida. Daí a problematização consubstanciar-se como estratégia primordial à elaboração de desenhos didáticos dialógicos, nos programas de formação de educadores em EAD.

Há tempos, o trabalho com as TIC traz consigo uma ambigüidade intimamente imbricada à ambivalência dos seres humanos: no flanco das possibilidades educacionais emancipadoras, as tecnologias podem ajudar na democratização do acesso à informação e no diálogo entre educadores, que, embora distantes geograficamente, vivenciam circunstâncias históricas semelhantes. No flanco da cristalização, colaboram com a manutenção do *status quo*, em favor de uma racionalidade instrumental que se coaduna com os princípios neoliberais. A utilização das TIC na perspectiva alienante outorga aos educadores um perfil não emancipado. A visão crítica aceita a ambigüidade da tecnologia, que, a um só tempo, advoga em favor da emancipação e da alienação, a depender do uso que dela se faça.

É imperiosa 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, com múltiplas premências e carências no repertório conceitual de muitos deles. Não cabe refutar as tecnologias, mas ampliar a compreensão crítica desse instrumental, sem exorcizá-lo e, tampouco, entronizá-lo como panacéia de todos os males.

Neste texto propusemo-nos a desfetichizar 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 implementação de programas de formação de educadores que utilizam os recursos telemáticos da EAD.

As perspectivas internalista e pragmática de desenhos didáticos de programas de formação de educadores não têm contribuído 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 desenhos didáticos dos 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. Do mesmo modo, devem evitar a fragmentação desarticulada dos diversos ambientes de aprendizagem mobilizados na EAD: *web*, videoconferência, teleconferência, DVD, material impresso... Por fim, devem resistir à tentação de propor um grande número de formandos por formador. Mesmo que tecnologicamente isso seja viável, certamente não é o pedagogicamente recomendável.

Desenhos didáticos erguidos em meio à perspectiva dialógica buscam 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, tentam privilegiar: a) a tematização do conhecimento intimamente imbricada à concretude histórica dos sujeitos sociais; b) a intencionalidade pedagógica atenta ao momento mais adequado para intervir; c) a ampliação da alteridade, mediante imersão nas circunstâncias históricas dos educadores, em diálogo com o repertório conceitual dos formadores; d) a condução dos formadores para o centro do processo educativo e não somente para as periféricas ações de tutoria e avaliação.

Propomos que os programas de formação de educadores que utilizam os recursos telemáticos da EAD procedam a uma avaliação, a um diagnóstico fiel dos sujeitos sociais envolvidos, para conceber desenhos didáticos de formação que de fato ecoem na constituição da identidade desses profissionais. Daí a importância de os desenhos didáticos de programas de formação docente não assumirem como natural a atitude de replicar o material, nas várias edições do programa. Além disso, devem se preocupar com a adequada equação das temporalidades inerentes aos processos de formação, para que o tempo vivencial dos educadores não seja solapado.

Destacamos 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 situem 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.

Outra importante ação é mobilizar as agências de fomento, para um trabalho de formação vinculado à pesquisa. Desse modo, pesquisadores poderiam encontrar nestes programas um rico campo de investigação.

Outro possível encaminhamento é a articulação dos órgãos oficiais: agências de fomento à pesquisa em diálogo com ministério e/ou secretarias estaduais e municipais da educação. A apresentação das pesquisas acadêmicas aos órgãos responsáveis pelos programas de formação contribuiria com o contínuo aperfeiçoamento dos desenhos didáticos dos programas de formação, auferindo-lhes outros princípios que não somente 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. Do mesmo modo, as agências de fomento se beneficiariam com investigações científicas sobre formação de educadores, dada a relevância social do tema. Os formadores, por também serem chamados a pensar o desenho didático dos programas de formação desde a sua concepção, não mais procederiam a intervenções pedagógicas artificiais, porque

desenvolvidas a partir de um *script* de autoria alheia e teriam autonomia sobre a temporalidade inerente à relação pedagógica constituinte dos processos de formação.

Em síntese, o intertexto de três conceitos dialógicos – agir comunicativo habermasiano, dialogia bakhtiniana, interação dialógica freireana – respaldam-nos e pensar em desenhos didáticos dialógicos, que se pautem:

- . na seleção de formadores altamente qualificados e atuantes nas capilaridades, o que significa a superação do conceito tecnicista de formação em cadeia, o qual, ao apostar na figura do multiplicador, cinde conceptores e formadores;
- . em interações genuínas entre formando e formador, em recusa a interações artificiais, erguidas em meio a um *script* de autoria alheia;
- . na condução autônoma da temporalidade constituinte dos processos de formação;
- . na proporção adequada de formandos por formador, de modo a não comprometer a relação pedagógica inerente a esse processo.

Estas preliminares proposições situam-se, tão somente, como um esboço inicial, para pensarmos a operacionalização de desenhos didáticos de programas de formação de educadores erguidos em meio à vertente dialógica. As idéias alinhavadas neste texto, longe de pretender esgotar o amplo espectro das ações atinentes à temática em questão, almejam, tão somente, mobilizar o leitor para aprofundar o diálogo na área, com vistas à elaboração de propostas coletivas de ação, no atual momento histórico. Ações desta natureza contrapõem-se ao ideário mercadológico voltado a diminuir os custos do ensino e a reduzir o papel do Estado como financiador da educação.

A racionalidade sistêmica voltada à consolidação dos interesses do capitalismo tardio solapa a possibilidade de se promover uma existência humana digna e emancipada. A formação dialógica de educadores, ao contrário, defende que o desenho didático dos programas de formação esteja atento ao mundo da vida desses profissionais, à materialidade histórica que constitui sua identidade. Sob este prisma, a EAD não deve erguer-se em meio ao *diabolon* (*dia-ballein* = que cinde), mas sim em meio ao *symbolon* (*syn-ballein* = que une). Isso significa que as distâncias geográfica e temporal da EAD de modo algum devem implicar distância simbólica entre formandos e formadores.

Diante do desafio de situar os ambientes digitais de aprendizagem como importante instrumental à formação emancipadora de educadores, destaca-se a importância de se pensar em desenhos didáticos desenvolvidos sob enfoque dialógico.

Sob tal intento, o firme propósito de criar circunstâncias favoráveis à construção de significações docentes crítico-reflexivas sobre o seu cotidiano profissional.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. (1947) **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. G. A. de Almeida. RJ: Jorge Zahar, 1985.

AGUIAR, M. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. **Educação e Sociedade**, 56, ano XVII. Campinas: Papyrus & Cedes, 1996.

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

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

BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: _____. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, A. M. Educação a distância: esboço de uma análise ético-política. **Revista PUC Viva**: educação a distância. ano 6. v. 24. jul. a set. de 2005. São Paulo: editora da APROPUC, 2005.

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

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

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

FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. CEDES. **Revista de Ciência da Educação**. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. vol. 23. n. 80. set. 2002. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002.

GIROUX, H. A. _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

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

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

_____. O caos da esfera pública. Caderno Mais. **Jornal Folha de São Paulo**. 13 ago. 2006. Disponível em <www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1308200605.htm> Último acesso: 25/08/2006.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

OLIVEIRA, E. M. Educação a distância: a velha e a nova escola. **Revista PUC Viva: educação a distância**. ano 6. v. 24. jul. a set. de 2005. São Paulo: editora da APROPUC, 2005.

TARDIF *et al.* **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto, Portugal: Ed. Rés, 1997.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.