

EDUCAÇÃO *ONLINE* - IMPLICAÇÕES PARA ALÉM DE UMA PRÁXIS: NOVAS INTERRELAÇÕES, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Juçara Freire dos Santos

RESUMO

No presente artigo articulei ideias de distintos autores para atender ao objetivo de perseguir no texto o fenômeno educação *online*, as implicações para além de uma *práxis*. Parti das questões sociohistóricas da formação de docentes; formação na Era digital; desenhos didáticos dialógicos de curso online; as experiências de subjetivações e a conclusão. Cada autor citado trouxe elucidção sobre a temática mas vejo que as práticas dialógicas defendidas por Freire em um contexto educacional, instrumento capital à constituição dos sujeitos sociais à emancipação, é componente fundante, na proposição dos desenhos didáticos dialógicos dos cursos *online*.

Palavras-chave: Educação online. Desenhos didáticos. Docência. Práxis. Práticas Dialógicas

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PROCESSO HISTÓRICO

Numa abordagem sobre a formação de professores, faz-se necessário uma análise sobre a condição da profissão docente, observando desde as questões sociohistóricas que demarcaram a profissão, mas as condições de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Em Nóvoa (1992), o autor trata desse tema transferindo as ideias das dimensões acadêmicas, priorizando o campo profissional. Faz uma análise do processo da formação da profissão docente construído ao longo da história e seu estabelecimento como profissão que em dado momento sofre a interferência do Estado numa substituição do papel da igreja enquanto instituição, que mantinha a tutela do ensino. A alteração dessa ordem reflete no controle da ação docente repercutindo em Portugal pela imaturidade das dinâmicas de centralização do ensino e no funcionamento do professorado, fruto de reformas ocorridas no final do século XVIII com a iniciativa de distribuir a rede escolar nacionalmente. Essa estratégia promoveu a legitimidade ideológica do poder estatal numa área essencial do processo de reprodução social, que considerando as representações dos professores enquanto novos dispositivos de escolarização, faz com que o Estado favoreça as condições de profissionalização.

No século XIX cristalizam-se as adjetivações à profissão como apostolado e sacerdócio, marcado por valorização mística da qual competia uma compreensão humanitária e a condição de obediência por se constituir funcionário público. Na construção de Portugal esperavam dos professores um papel de “espelho”, eram submetidos ao controle do Estado e nas seleções de recrutamento, implantaram mecanismos rigorosos. Porém na implantação das bases do sistema atual a formação de professores ganha destaque de primazia e mesmo em meados do século

XIX, o ensino normal constitui lugar de destaque no desenho da profissão docente (NÓVOA, 1996).

O Estado é instituidor das escolas normais que ganha o destaque de escolarização de massas, mas também de espaço de afirmação profissional onde perpassa a solidariedade. Para Nóvoa (1996) nesse campo as escolas normais validam um saber produzido no exterior da profissão docente, cuja concepção encontra-se centrada na difusão e transmissão de conhecimentos, espaço de reflexão sobre as práticas, possibilitando conjecturar a condição de produtores de saber e de saber-fazer. Nesse interim ocorrem mutações sociológica do professorado, do ensino primário e posteriormente o ensino secundário, confirmam-se as instituições de formação de professores, expansão do associativismo docente, a feminização e alterações na composição socioeconômica do corpo docente. Reforça-se a tutela estatal e o mecanismo de controle, também se manifesta uma atitude autônoma da profissão.

De acordo com Nóvoa (1996), a repercussão republicana favoreceu a intensificação do conflito sobre o estatuto da profissão docente. Pois na pretensão de “formar um homem novo”, destinou-se aos professores uma ostentação simbólica, porém restrito às condições de prestígio sem, contudo, o Estado abrir mão de intervenção que já ocorria não mais sob um controle administrativo, mas de ordem ideológica. A presença do Estado no campo educativo faz com que se acirrem os conflitos políticos. Como citado por Lima (1915 apud NÓVOA, 1996, p. 4) “o poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a política. [...] um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino. O recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais”.

No percurso do seu texto Nóvoa (1996) demonstra uma trajetória histórica de desvalorização da profissão docente e contraditoriamente de dignificação da imagem social do professor pela razão de assegurar o investimento missionário que faz com que o Estado mantenha esse status perante as populações, mas em contrapartida é retirada a autonomia do profissional e não é promovida a elevação da condição socioeconômica da profissão.

No Brasil somente a partir da independência inicia-se especificamente a preparação de professores para a organização da instrução popular. Com base em Saviani (2009) havia dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras que se manteve até 1890, quando os professores se instruíam no método do ensino mútuo com seu próprio custo. Em seguida predomina o modelo das escolas Normais que vai de 1890 -1932, tendo a referência do marco inicial com a reforma paulista da escola Normal anexada à escola – modelo; A Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), destacando as reformas de Anísio Teixeira no Distrito

Federal e Fernando de Azevedo em São Paulo. Os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura implantados e a consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); a passagem da Escola Normal pela Habilitação específica de Magistério (1971-1996) e a implantação dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996 – 2006).

Para Saviani (2009) mesmo numa breve descrição histórica, constata-se que a formação docente nos últimos dois séculos apresenta contínuas mudanças marcadas por descontinuidade, porém sem rupturas. Observa-se a ausência inicialmente da questão pedagógica que gradativamente se insere chegando a uma disposição centralizada nas experiências de reformas da década de 1930, embora careça ainda hoje de encaminhamento satisfatório. Mas, observa-se nesse processo pontuado a ineficiência das políticas formativas que mesmo diante de constantes mudanças não alcançaram um consistente padrão mínimo de preparação docente face à frente dos problemas identificados pela educação escolar no Brasil.

Mesmo que identificado a deficiência nas formações de professores somente a partir do século XIX, não significa que o problema não já existisse. Segundo Saviani (2009), nas escolas de iniciativa das universidades instituídas e dos colégios de humanidades que passaram a expandir a partir do século XVII os professores tinham como formação o princípio do “aprender fazendo”, adotado pelas corporações de ofícios. As universidades, enquanto corporação cultivavam as artes liberais ou intelectuais, oposta às artes mecânicas ou manuais, dedicavam-se à formação dos professores das escolas inferiores. Sendo que a partir do século XIX, universalizou-se a instrução elementar para a organização dos sistemas nacionais de ensino, tendo constituído grande número de escolas que passaram a demandar professores para essa atuação. As Escolas Normais de nível médio para formar professores primários e a formação de professores secundários pelo nível superior.

Dois são os modelos citados por Saviani (2009), que passam a ser adotados na formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, cuja formação exaure-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento da disciplina a ser ministrada e o modelo pedagógico-didático que contrapõe ao primeiro modelo citado e refere-se à formação do professor propriamente dita, requerendo um efetivo preparo pedagógico didático. Supõe-se que na adoção do modelo dos conteúdos culturais cognitivos, posteriormente será assimilada a formação pedagógico-didática que ocorrerá à medida que se adquire a propriedade dos conteúdos do conhecimento organizados, fruto de uma prática docente ou ainda devido a fatores de “treinamento em serviço”. Em decorrência independente

da aplicação dos dois modelos citados, é assegurada pela instituição formadora a deliberação da organização curricular a preparação pedagógico-didática.

No percurso histórico da formação docente o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos se manteve nas universidades e outras instituições de ensino superior, responsáveis pela formação dos professores secundários, o modelo pedagógico-didático se estabeleceu nas escolas Normais, na formação dos professores primários. Saviani (2009) chama a atenção para uma compreensão mais apropriada desse contexto, explicando a configuração contemporânea da universidade, pelos artifícios do Estado, da sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica, que por sua vez se classificam nos modelos: napoleônico com a prevalência do Estado; anglo-saxônico, com a prevalência da sociedade civil e o modelo prussiano – prevalecendo a autonomia da comunidade acadêmica. Para Saviani (2009) na universidade brasileira, mesmo com certa influência dos Estados Unidos, no modelo anglo-saxônico, tem-se a prevalência do modelo napoleônico. Com esse predomínio as universidades tendem por inferência do Estado a unificação por estrutura de ordenamento comum com idênticos currículos formativos.

Para Saviani (2009), o dilema precisa ser superado, tendo em vista que as consequências da dissociação de aspectos considerados indissociáveis do ato docente, significa que a saída do dilema sugere a recuperação da referida indissociabilidade. Considerando que a dissociação ocorreu por um processo de abstração e a recuperação dessa requer avaliar o ato docente como elemento concreto, como de fato se efetiva no interior das escolas. Uma forma objetiva de constatar a construção e a operacionalização dos currículos escolares pode ser verificado pelos livros didáticos, como referência a para a reformulação dos cursos de Pedagogia e dos cursos de licenciatura, já que sua significação à pedagogia escolar, se dá de maneira acrítica, a forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões. Concluindo Saviani (2009) refere-se à recuperação da ligação entre os dois aspectos que distinguem o ato docente, ou seja: “evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem, o dilema será superado” (p.152).

A FORMAÇÃO DOCENTE - COMO AÇÃO EDUCATIVO-CRÍTICA E DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA

Numa abordagem sobre a temática da formação docente o pensamento e as ideias do Professor Paulo Freire não devem estar ausentes. Ele que é autor de uma trajetória em favor de uma ação educativo-crítica, e uma prática educativa transformadora deve balizar qualquer

processo dialógico ao se pensar numa formação docente, aberta a uma reflexão sobre a prática educativo-progressiva a serviço da autonomia do ser dos educandos.

Com base em Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática e sem a mesma a teoria resulta em algo sem uma devida importância e a prática passa a ter caráter de ativismo. O autor chama atenção para a responsabilidade ética que deve pautar no exercício da docência, mas precisa ter um caráter simultâneo, os discentes também precisam assimilá-la no processo de formação para que possam exercitá-la. Trata da ética universal do ser humano que deve mover nossas ações e atitudes livre de preconceitos e discriminações, inerente à uma prática diária na relação com os educandos.

Por sua vez, esses, devem observar perceber em meio aos diferentes argumentos e ações de professores e a forma habilidosa no tratar os pares no sentido do respeito, da lealdade entre si, mas também o cuidado ético na relação com o aluno. Para Freire (1996), o ser humano além do que ser no mundo, torna-se presença no mundo, somado ao mundo e aos outros. Daí que preciso reconhecer o outro, sua presença, como um não-eu, reconhece-se assim como si-própria. Essa presença se pensa a si mesma, que se reconhece como presença, que dialoga, que interfere, que transforma, que se expressa pelo que faz, porém também sonha, constata, compara, rompe. Exatamente na esfera da decisão, da avaliação e da liberdade, da ruptura, é que a ética se faz necessária e se institui a responsabilidade, tornando-se assim inevitável.

Para Freire (1996) interessa dialogar sobre saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e devem constituírem-se em conteúdos obrigatórios na organização da formação docente, que sejam de compreensão clara e organizada na prática formadora. Por essa razão o formando deve desde cedo adotar-se como sujeito da produção do saber, compreender que ensinar não é transferir conhecimento, porém gerar as possibilidades para a sua produção. Diante da experiência do processo de formação, que se mantém permanente, é preciso ter clareza que ainda que os papéis mostrem-se diferentes, é preciso ter o entendimento de que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p.12).

Justamente nesse sentido que o ato de ensinar não se trata de transferir conhecimento, conteúdos nem tem conotação da ação de formar pela qual um sujeito criador dá forma estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (p. 12). “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.12). Freire (1996) deixa claro nas citações a proximidade ou mesmo a simbiose que deve compor a relação professor-aluno. Não só numa análise gramatical da utilização do

verbo numa transição direta, que implica num objeto direto – de ensinar algo e numa transição indireta, a alguém.

Numa visão democrática que como formador assumo sobre o ato de ensinar, mas ir mais fundo no meu questionamento sobre a essência dessa ação de ensinar, a compreensão sobre seres históricos homens e mulheres na condição de inacabados e o que resulta da condição do ensinar, que não prescinde sem o aprender que ao contrário na aprendizagem socialmente e historicamente construída os sujeitos (homens e mulheres) deram conta da possibilidade do ensinar e a partir da experiência a necessidade da aprendizagem sobre métodos do ensinar. Ou seja: “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (p.12).

FORMAÇÃO NA ERA DIGITAL

Numa formação online de educadores prescinde os desenhos didáticos desses cursos. Esses desenhos abrangem dimensões que de acordo com Silva (2008 apud PESCE, 2009) compreendem conteúdos de aprendizagem, propostas de atividades e atuação nas interfaces. O autor nos leva a compreender, que ao refletir sobre os desenhos didáticos dos mesmos cursos online, insinua o pensar numa relação dialética que envolve os elementos: fundamentos, organização e docência.

Pesce (2009) nos sugere a direcionar o olhar para as linhas curriculares tradicionais pois a partir dessas concepções será dado sentido ao objeto de investigação, como se materializam nos desenhos didáticos dos cursos *online*. Então serão vistos os autores, observando as distintas correntes críticas (TYLLER, 1974); (MOREIRA, 1999; SILVA, 2000); reprodutivista (ALTHUSSER, 1983; BOURDIEU; PASSERON, 1975), os neomarxistas (APPLE, 2002; GIROUX, 1997).

Quanto à organização, se atribui aos desenhos didáticos dos cursos online, limites e possibilidades do meio digital. Essas ocorrências são como instâncias principais aos meios de objetivação do desenho didático de um curso online, os recursos interativos como wikipédia, blogs, webconference, fórum, chat, portfolios. Ainda sobre organização, Corazza (1997 apud PESCE, 2009), o planejamento de ensino situa-se como estratégia de política cultural. Com base em Libâneo (1994; TURRA, 2005 apud PESCE, 2009), o planejamento enraíza-se numa concepção curricular. Considerando Arnold (2003 e PALLOFF e PRATT, 2002 apud PESCE, 2009), o planejamento de cursos online aporta-se numa concepção curricular, compreende um

trabalho coletivo arquitetado em diversas áreas como educação, comunicação, tecnologia, da informação (TI) e ainda outras específicas ligadas ao curso.

Para Pesce (2009), a docência online as principais sugestões dos desenhos didáticos situam-se nas ações de tutoria e avaliação. A particularidade da docência online e sua relação com o desenho didático envolve temas como as especificidades do meio, as formas de comunicação, por meio dos determinantes circunstanciais: as interações nos ambientes de rede, a temporalidade inerente à aprendizagem nesses ambientes e os processos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem. Os princípios que delimitam os desenhos didáticos dos cursos online, constituem harmonicamente seus elementos, conceitos inerentes à essa proposta dialógica, como: o agir comunicativo habermasiano, a interação dialógica freiriana e a dialogia bakhtiniana.

O agir comunicativo habermasiano – Habermas (2002, 2003 apud PESCE, 2009) da Escola de Frankfurt, em meio à busca por alternativas aos obstáculos das sociedades contemporâneas, elabora a Teoria da Ação Comunicativa, com base no conceito de razão comunicativa e se constrói entre as distintas fontes teóricas. Contribui para a reconstrução do projeto social que se fundamenta no cultivo da razão comunicativa, considerando a fecundidade da linguagem para a autorreflexão e o entendimento mútuo. Para o filósofo a razão comunicativa opõe-se à razão instrumental (formada pelo sujeito egologicamente constituído) à medida em que é efetivada a materialidade histórica do contexto social e demonstra nas relações cotidianas, com base no agir comunicativo. Distingue os tipos de ação social em níveis paradoxais: o agir estratégico de orientação pela lógica instrumental, com ênfase ao sucesso, fins de controle e dominação e o agir comunicativo linguístico relacionado à emancipação humana.

Habermas, em seu estudo enfatiza que o processo comunicativo é coordenado pela linguagem, pelos atos da fala. Refere-se ao aspecto do papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nos processos de organização contemporânea. Em seu texto, o Caos da Esfera Pública, Habermas (2006 apud PESCE, 2009) na discussão sobre o papel do intelectual nas sociedades contemporâneas, refere-se com esse sujeito social se relaciona com as TIC. Ao aplica-lo percebe as contradições do instrumental. De um lado a ampliação da esfera pública midiática, a condensação das redes de comunicação e aumento do igualitarismo. De outro, a descentralização dos acessos à informação e a fragmentação dos nexos de comunicação. Conseqüentemente outra tensão, a subversão positiva dos regimes totalitários; o enfraquecimento das conquistas das esferas públicas tradicionais, configurando-se num anonimato e na dispersão de informação.

A busca de Habermas para a construção da teoria da Ação Comunicativa, mostra sua inquietação para um novo modelo de organização social, onde permeia a solidariedade e a emancipação, com base no entendimento mútuo. Para o filósofo a razão comunicativa vigora nas práticas cotidianas. Em sua perspectiva evolutiva, imagina a condição de o agir estratégico ceder espaço para o agir comunicativo, no processo progressivo de descentralização das sociedades contemporâneas. Em sua proposta de projeto crítico que busca a emancipação e a superação das patologias da sociedade capitalista, conjectura a descolonização do mundo da vida, concedendo-o sobre o mundo do sistema. Sua crítica à racionalidade instrumental, motivada no agir comunicativo posiciona-se como rico manancial às questões educacionais. A teoria habermasiana inspira novos modelos socioculturais, fundamentados em conceito amplo de racionalidade, com base no paradigma da consciência rumo ao paradigma da comunicação (PESCE, 2009).

Bakhtin em suas incursões investiga de modo pragmático a filosofia da linguagem comprometida com suas angústias políticas e éticas. No fazer amplia suas apreensões linguísticas e retoma a linguagem como prática social. Assim obtém valor à enunciação, à interação verbal dos sujeitos sociais, ao contexto de construção dos discursos, às questões linguísticas concernentes ao cotidiano, cenário da consciência humana. Bakhtin (1997a apud PESCE, 2009, p. 6) “sinaliza a linguagem como campo eminentemente ideológico, daí sua relevância à formação da consciência humana”. Em suas constatações os seres humanos são historicamente datados e constituem-se mutuamente, por meio da linguagem e dos processos históricos de interação social, nesses produzem-se negociações de sentido (PESCE, 2009).

Conforme Pesce (2009), no pensamento bakhtiniano, a consciência dos sujeitos sociais e o processo de construção dos significados elevam-se no revezamento dos diálogos. Enquanto produto da interação a palavra consolida-se entre locutor e ouvinte, nesse ínterim seus papéis são alterados em diálogo incompleto da vida. A palavra para o linguista tem sentido de *locus*, onde a força social dispõe de maior expressão. A relevância do contexto histórico cultural à formação dos processos mentais, faz com que Bakhtin, em suas inquietações se dedique ao conceito de dialogia (1997b apud PESCE, 2009). Nessa circunstância, recomenda o diálogo entre os homens considerando a conjuntura de incomunicabilidade dos dias atuais. Solicita que a capacidade linguística dos sujeitos se eleve nas ações recíprocas, mesmo diretamente ou mediado por objetos ou signos. Num cenário de contradições entre diversas vozes, onde se evidencia o contexto ideológico dos falantes, ainda assim o linguista concebe dialogia. Nessa construção o valor da linguagem é relevado à elaboração e explicitação do contexto ideológico.

É na interação do sujeito com o objeto e do sujeito com outros sujeitos que Bakhtin investe na concepção do sujeito interativo. Com base no texto de Pesce (2009), ele aponta as características sócio ideológica da língua contida na dialética, numa relação com os enunciadores, numa construção das funções linguísticas de reprodução e reconstrução do mundo. Para Bakhtin no contexto das relações sociais os falantes assumem-se como sujeitos sociais. Baseado numa concepção materialista-histórica, Bakhtin afirma sobre o sujeito, sua individualidade e constituição social, como ser corporificado no cotidiano da enunciação, na dialogia. Logo, um Sujeito social e culturalmente centrado em sua concretude histórica.

Sobre o conceito bakhtiniano de dialogia, observa-se o engendrar mútuo do individual e do social. A cultura faz parte da natureza intrínseca do ser humano, como também a diversidade na complexidade da existência humana, onde é percebido a unidade do mundo nas múltiplas vozes e nos múltiplos significados que compõem o diálogo da vida. A palavra tem valor fundante no convívio com o outro expressada pela linguagem. A dialogia evidencia sua atenção na dimensão reconstrutora da linguagem, que existe nas interações de seus enunciadores. O enunciado não se determina pela língua, enquanto sistema linguístico, mas é fruto das interações dos enunciadores. Compreende-se a constituição social do sujeito na sua relação com o outro, diretamente ou mediada pelos signos. A teoria bakhtiniana, tem a interação verbal como *locus* primeiro da produção de linguagem e ideologia, propõe uma interação horizontal, contrária à interação diretiva de um sujeito sobre o outro (PESCE, 2009).

A visão dialógica freiriana tem como princípio um projeto social emancipador de concretude histórica dos excluídos, desumanizados, decorrente do sistema de exploração capitalista, num processo de problematizar o mundo em que se inserem, para a construção de uma relação dialógica, crítica, transformadora, aberta à alteridade e ao novo. De acordo com Pesce (2009), o discurso de Freire é alicerçado na transcendente natureza humana, num devir, inconcluso numa constante busca de superação. Na cosmovisão freiriana, a constituição humana eleva-se com base em sua historicidade, onde são engendradas situações socioculturais. Na proposta educacional freiriana, é de relevância uma atitude praxiológica de promover aos sujeitos sociais, principalmente os oprimidos o despertar de consciência mediante interações dialógicas mobilizadoras de constante reflexão sobre a realidade concreta que os entorna.

Como salienta Pesce (2009), Freire mostra-se contrário a qualquer projeto societário que se oponha à humanização, mas também pelo trabalho que se coloque favorável à coisificação do homem. Propõe uma educação libertadora que possa contribuir com os projetos educacional e social emancipadores, onde os aprendizes possam compreender o mundo como realidade em transformação. Demonstra a importância da intervenção pedagógica se dar em

contexto dialógico, com base num tema gerador emergente da realidade vivida do educando. Na distinção que faz da dialética na relação de emancipação e subordinação que os seres humanos podem estabelecer com as TIC (FREIRE, 1997 apud PESCE, 2009), de forma a humanizá-los ou a coisificá-los, opõe-se ao fetiche a elas obtidos. Destaca a tensão e o valor relativo do instrumental à humanização.

DESENHOS DIDÁTICOS DIALÓGICOS DE CURSOS ONLINE

Os cursos online podem localizar-se em ambientes acadêmico e corporativo. De acordo com Pesce (2009) aqueles corporativos dedicam-se ao aprimoramento profissional imediato e dividem-se em dois grupos com precedência do primeiro sobre o segundo. Relacionam-se à concepção de treinamento e trabalham numa linha instrucional de transmissão de informação com a característica do aprimoramento profissional de trabalhadores em um plano operacional. Esses cursos são auto –instrucionais, não estão sujeitos à interação, sendo a avaliação de caráter somativa, no campo educacional interacionista embasada na construção sócio histórica do conhecimento. Propõem à utilização de estratégias metodológicas que mobilizam as interações do grupo a exemplo de cenários, situações-problema e desenvolvimento de projetos. Em seu desenho didático reúnem instrumentos que promovem ações colaborativas tais como: *chats*, fóruns de discussão e *webeconference*, e outros.

Os cursos conjecturam ações de tutoria e adotam avaliação formativa que por ter função processual e auto regulador, utilizam dos instrumentos como portfólio, diário de bordo e memorial reflexivo. Ocorrem que os cursos na condição de formação são dados a um favorecimento no universo acadêmico. No setor corporativo, normalmente dedicam-se à formação de trabalhadores que atuam no plano simbólico e demandas de situações complexas que requerem iniciativa, criatividade, criticidade, e agilidade na tomada de decisão e dentre outras habilidades. Para Pesce (2008 a apud PESCE, 2009), os cursos online relacionados ao campo da formação, tendo como iniciativa o teórico similar ao citado acima, propõe-se os desenhos didáticos sob o aspecto dialógico. Nessa opção os desenhos didáticos refutam uma perspectiva monológica, de forma pragmática e impositiva habituada à uma linha funcionalista, de caráter gnosiológico com resultados conformista e processos aligeirados e planejados. Contrariamente promovem a formação de forma relacional, numa dimensão culturalista, alicerçada no polo ontológico, em diálogo com o gnosiológico.

Conforme Pesce (2009), nos desenhos didáticos de cursos online relacionados à emancipação, propõem uma estrutura de leitura crítica das circunstâncias micro e macro-estruturais dos sujeitos sociais em formação; buscam a aproximação dos sujeitos, na

movimentação de ações coletivas e o enfrentamento de prováveis desafios. Os desenhos didáticos dialógicos promovem a linguagem como prática social. Em suas elaborações, equacionam-se ações de formação que brotam do senso comum e conduzem o sujeito social à consciência emancipada sem prejudicar suas vivências.

Numa concepção habermasiana, Pesce (2009) chama atenção para os desenhos didáticos dialógicos que recusam ações de formação relacionadas a um agir estratégico, numa lógica instrumental para fins de controle e dominação. No agir comunicativo contrariamente buscam as bases de uma formação de caráter emancipador, comprometida com a descolonização do mundo da vida, num sistema onde a dialogia se ergue diante de argumento livre de coação.

Já numa compreensão freireana, é observado por Pesce (2009) os desenhos didáticos dialógicos voltam suas ações conforme o movimento metodológico: investigação temática, tematização e problematização. Na investigação temática a abertura à diferença, à superação do senso comum, no diálogo proveitoso com formadores teoricamente consistentes, direcionados à inscrição histórica dos sujeitos sociais em formação. Nesses desenhos didáticos não cabe uma intervenção técnica de ordem gnosiológica, que combatem à implementação de princípios como eficiência, eficácia e produtividade, simuladas no desenvolvimnto de competências e habilidades, que promovem atendimento massivo para favorecer a viabilidade econômica dos cursos online. Os desdobramentos positivos dessa formação, se constituem em sujeitos sociais envolvidos e a combinação das temporalidades cronológica e vivencial. A investigação temática é estudada previamente sobre o descarte de réplica de materiais didáticos. Na tematização do conhecimento a iniciativa de uma intervenção pedagógica sólida, que favoreça a evolução do repertório conceitual dos sujeitos sociais, atendendo a concretude histórica do seu mundo da vida.

A problematização conforme Pesce (2009), é vista como estratégia principal na elaboração dos desenhos didáticos dialógicos dos cursos online. Os desenhos didáticos não são restritos à uma perspectiva internalista que não considere os determinantes contextuais inseridos no trabalho dos sujeitos sociais em formação. Os conteúdos de formação como instrumentos de conscientização e emancipação, ampliam para indicadores fundamentais, como a relação entre leitura da palavra e leitura de mundo. Uma problematização compromissada com a prática social, objetiva a formação emancipadora do sujeito social, no compromisso com a constituição da sua identidade, em meio à sua concretude histórica. Os formadores devem ser aptos a problematizar a realidade dos sujeitos sociais em formação, por meio de uma tematização teoricamente consistente relacionada à sua concretude histórica, considerando a investigação temática. É necessário que a equipe de formação tenha currículo diferenciado, com

seleção cuidadosa observando os aspectos de qualificação profissional, trajetória e repertório teórico. Os desenhos didáticos dialógicos devem engendrar uma nova sensibilidade às relações, longe de vínculos pedagógicos planejados e favoráveis à aproximação dos sujeitos sociais envolvidos nos processos de formação.

A EXPERIÊNCIA DE SI E OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Na construção e mediação pedagógica da experiência de si, de acordo com Larrosa (1994), é necessário fixar a atenção numa configuração complexa, variável, contingente, em certas circunstâncias contraditória dos dispositivos pedagógicos. Não há como esconder o caráter essencial e não meramente mediador da pedagogia. O ser humano à medida que busca uma reflexão consigo mesmo, é resultante de mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia. Ao se observar, os mecanismos por ele adotados, nos quais se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina, são os mesmos com os quais aprende ou mesmo transforma as maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se.

O dispositivo pedagógico se dá em qualquer lugar onde se constitui ou se transforma a experiência de si. Segundo Larrosa (1994), trata-se de qualquer lugar onde ocorre a aprendizagem ou ainda se modificam ou transformam as relações que o sujeito institui consigo mesmo. Ou seja, uma experiência pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que decorre de um confessionário, um grupo político ou em uma comunidade religiosa, de alguma forma, refere-se à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.

Adotar os dispositivos pedagógicos enquanto constitutivos da subjetividade é assumir um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. Reconhecer a contingência e historicidade desses mesmos dispositivos é aceitar um ponto de vista genealógico. Pensando assim, a pedagogia não pode ser vista como espaço de neutralidade ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou melhoria do autoconhecimento, de autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, do auto regulação, mas pensar gerando formas de experiência de si nas quais os indivíduos tornam-se sujeitos de um modo particular. A atividade com narrativas pessoais ou histórias de vida na educação de adultos, não é dirigida à tomada de consciência, mas em seu interior, nas regras e modo de realização, como transformação da experiência de si é normativamente produzida e praticamente produzida. Uma forma de ampliar a auto reflexão crítica dos professores definem o que vale como experiência de si (o que conta como

autoconhecimento, como tomada de consciência, ou como auto reflexão crítica) no interior de um dispositivo (uma prática pedagógica com determinadas regras e determinadas formas de realização).

SUJEITO, SUBJETIVIDADE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Mansano (2009), recorre à ideia de Félix Guattari, sobre subjetividade “[...] não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (GUATARRI & ROLNIK, 1996 apud MANSANO, 2009, p. 111). Para esse autor, a subjetividade diferente de ser posse, resulta da construção frequente ocorridos nos encontros compartilhados. O “outro” traz o significado do outro social, mas também envolve a natureza, os acontecimentos, as invenções, tudo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver. Os resultados propagam-se em variados componentes de subjetividade em movimentos no campo social. Para esse autor a subjetividade é principalmente produzida e modelada no registro do social.

Guattari & Rolnik (1996) apud Mansano (2009), se reporta a uma tradição filosófica que denota ao sujeito uma natureza humana. Nesse aspecto, a própria existência enquanto espécie já é suficiente de atribuir ao humano, uma essência. Essa condição corrobora à nossa vida a concepção de organização, recorrendo-se às regras e valores instituídos que à medida que se mostram dominantes, são definidos como algo permanente.

Conforme Guattari & Rolnik (1996) apud Mansano (2009), os valores, ideias e sentidos são matérias primas para expressão dos afetos decorrentes dos encontros. Na construção da subjetividade onde o sujeito tem efeito provisório, ambos ao mesmo tempo que recebe os componentes de subjetivação em movimento, os exprime, resultando dessas trocas uma construção coletiva viva.

A difusão dos componentes ocorre por meio de instituições, práticas e procedimentos vigentes em dado tempo histórico. A dinâmica mutante dá forma aos processos de subjetivação a partir da participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação, na condição de ser frequentemente reinventada e colocada em circulação na vida social.

Conforme Guattari & Rolnik (1996) apud Mansano (2009), há o risco de capturação das invenções e modificação em novas referências a serem reproduzidas pela coletividade. Diversas são as tentativas que buscam a fixação da força subjetiva para determinada direção. Ao assumir uma posição dominante e organizada a reprodução dos componentes sofre desqualificação nas ações da vida em movimento. No fortalecimento das referências se dá entre si uma luta para

cobrir o que é enfatizado por Guattari como “processo de singularização”, espécie de cobertura, de subterfúgio na tentativa de significação de dominância do capital. Como frustração dos mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos à condução de afirmação de valores em registro particular que independem das nossas escalas de valor.

PROFESSOR SUJEITO: UMA ESCUTA PSICANALÍTICA

Com base no texto de Ornellas (2016), decorre de uma escuta cuidadosa dos sintomas presentes e revelados no professor-sujeito presente no mal-estar na escola que se faz necessário olhar a sala de aula, o pátio e demais espaços, a entrada e saída do aluno, para que se dê conta de escutar o aluno, o que ele fala, o que o incomoda, seu silêncio, o prazer e o desprazer no seu processo de aprender. Trata-se do mundo desejanste que habita de forma desigual em cada sujeito, será preservado cada vez que um professor, desejoso de ser sujeito, abdicar do controle e efeitos de seu poder sobre o aluno. Essa é uma relação constituinte do sujeito que permite articular variadas rotas possíveis, como forma de pensar a cultura e a civilização, na arte, ciência, na educação, na política e nas relações professor-aluno. A ideia sobre o inconsciente ainda soa estranho à educação por que se torna difícil conviver com a noção de que possa existir um saber do qual nada se sabe.

Na contemporaneidade, as bases filosóficas conforme Ornellas (2016), assentam-se em indagações constantes que envolve o professor-sujeito, cujo enigma principal passa por uma questão: quem sou eu? A pergunta simboliza-se em um nó, que se configura como conceito do nó borromeu, onde o registro do real, simbólico e imaginário, enodam-se e estruturam o sujeito que atua na sustentação ao desejo e à falta. Na escuta do nó borromeu para que ele se presentifique, pontua-se os construtos, enredando o Real como elo que não se simboliza, escapa, “ex-existe” e faz furo no sentido. O Simbólico é o registro da fala, pode ser nomeado, mas tem uma singularidade, é que não se pode dizer tudo; o Imaginário trata-se do especular, da fantasia, refere-se com a imagem. É também na educação que o docente se vê enodado pela representação dos três elos, mesmo diante da necessidade de mudar, referenciar algo, frente às demandas da sociedade contemporânea.

Para Ornellas (2016), pode ser que o discurso do professor-sujeito não seja vazio, mas composto de sentidos e de furos. Há situações de professores apropriarem-se do conhecimento e alunos se alimentem do processo de transmissão, quando não saboreiam desse prazer intelectual ou mesmo da angústia de aprender. O real, o simbólico e o imaginário expressam o discurso e a estrutura do sujeito no processo de ensinar e aprender.

CONCLUSÃO

Nesse trabalho reunir ideias, argumentos, conceitos de vários autores que em sua maioria foram socializados em sala de aula, no processo educativo da formação Docente e Docência *Online*: subjetividade, interfaces e mediação. Partir do contexto da educação online, essa tecnologia que vem trazendo mudanças em vários segmentos, especialmente na educação e na forma de nos comunicarmos e relacionarmos uns com os outros. Como professores somos desafiados pela mudança, estaremos aptos para a incerteza e complexidade do futuro? Na busca de resposta a esta questão, pensamos nas implicações para além de uma práxis: novas interrelações (?) representações sociais (?) e a formação no contexto contemporâneo (?). Cada autor citado trouxe elucidação sobre a temática mas vejo que as práticas dialógicas defendidas por Freire em um contexto educacional, instrumento capital à constituição dos sujeitos sociais à emancipação, é componente fundante, na proposição dos desenhos didáticos dialógicos dos cursos *online*.

REFERÊNCIAS

Formação de professores e profissão docente -

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758> Acesso em 12.02.2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 92 p. (Coleção Leitura)

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8(2). 2009.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. Professor-sujeito: uma escuta psicanalítica. In (Org.): **Entre-linhas**: educação, psicanálise e escuta. Edufba: Bahia, 2016, p. 19-31.

PESCE, Lucila. Formação online de Educadores: uma proposta dialógica. In: MATOS, Olívia; PESCE, Lucila. (Orgs.). **Educação e cultura midiática**. 1a. ed. Salvador: EDUNEB - Editora da Universidade Estadual de Bahia, 2012. v. 1. Disponível em: <http://eduneb.uneb.br/download-2/> p. 121-144. Acesso em: 20/01/2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG). **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan. /abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em 12.02.2017