

Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem.

PESCE, Lucila - PUC/SP

GT: Educação e Comunicação / n. 16

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Introdução

A discussão advinda do contexto da formação do profissional da educação convida a refletir sobre os saberes educacionais que devem estar presentes na formação do educador, de modo a buscar o necessário entendimento em alguns estudiosos da área.

Para que ocorra a construção desses saberes há uma somatória de esforços, em relação à formação de educadores, que resultam em orientações legais, no tocante ao trabalho com:

- a integração das diversas áreas de conhecimento, numa perspectiva inter e transdisciplinar;
- a articulação entre teoria, prática e pesquisa;
- o princípio da flexibilidade curricular;
- a docência na perspectiva de profissionalização da educação;
- as concepções e usos das tecnologias, na prática educativa.

Ao pensar nessa problemática, aliada às atuais políticas públicas de formação de educadores, que muito têm se valido dos ambientes digitais de aprendizagem, emerge o seguinte problema de pesquisa desenvolvida em nível de doutoramento, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: em que medida os ambientes digitais de aprendizagem podem contribuir para a formação de educadores?

Uma breve incursão à atual literatura sobre formação de educadores permite encontrar diversos conceitos fundantes das proposições vigentes, ao mesmo tempo em que levanta importantes contrapontos ao aprofundamento das reflexões sobre tais proposições.

Formação dos educadores contemporâneos

Refutando a educação técnica e apolítica do professor – pautada na racionalidade técnica cartesiana-newtoniana – Kincheloe (1997) defende a formação do educador embasada nos pressupostos do construcionismo crítico, ressignificado pelo pensamento pós-formal. Nessa perspectiva, o estudioso caracteriza o pensamento pós-formal, trazendo à tona a cosmovisão feminina, junto a importantes conceitos como: leitura de

mundo, incerteza, holismo não linear, cognição metafórica, conexão entre lógica e emoção, realidade holográfica, inter-relação cognição-empatia, dentre outros. Tal abordagem teórica deve engendrar-se à formação do professor crítico-reflexivo pós-formal, como quer Kincheloe (*ibid.*).

Situando a pesquisa e a investigação reflexiva no fulcro da reconceptualização crítica da educação pós-formal do professor, o autor propõe “as estratégias da pesquisa-ação como catálise para reflexão crítica e para o pensamento do praticante pós-formal” [para a percepção das] “atividades de sala de aula num contexto histórico e cultural mais amplo” (*ibid.*, p. 226).

Para Kincheloe, a reflexão – vista como elemento fundante na criação de uma consciência política, pautada em julgamentos éticos e ações emancipadoras – é capital à construção de um contexto sensível e ávido por mudança. Nesse sentido, caracteriza o pensamento de professor crítico-reflexivo pós-formal como (*ibid.*, p. 205-207): orientado à pesquisa; socialmente contextualizado e consciente do poder; baseado no compromisso em fazer o mundo; dedicado à arte da improvisação (operando em condições de incerteza) e ao cultivo de participação no contexto; ampliado pela consciência de auto-reflexão e reflexão social críticas; formado pelo compromisso com uma educação democrática auto-dirigida; mergulhado na sensibilidade para o pluralismo; comprometido com a ação; preocupado com a dimensão afetiva dos seres humanos.

Apostando na importância do professor crítico-reflexivo pós-formal à liderança de movimentos de mudança, Kincheloe propõe uma “pedagogia da consciência”, erguida em meio a alianças solidárias de professores coletivamente reflexivos.

Em relação à díade teoria-prática, Martins (*apud* CAPPELLETTI, 1999) sublinha a insuficiência na articulação entre teoria e prática, em muitos cursos de formação docente, posto que a teoria sozinha pode levar à ausência de perspectivas de intervenção. Por outro lado, a prática abstraída de uma reflexão teórico-crítica pode não servir como insumo à produção de uma epistemologia pedagógica. Sob esse prisma, teoria e prática situam-se como fenômenos do discurso pedagógico, no qual o projeto político-pedagógico de sala de aula encontra-se no bojo da *praxis* do educador. Considerando que a teoria complementa-se à situação prática, frente à multidimensionalidade da sala de aula, justifica-se a relevância da integração curricular – entendida, neste contexto, como amálgama do eixo teoria-prática – nos cursos de formação docente.

Outro ponto relevante: a necessária flexibilidade dos conceitos trabalhados, de modo a contemplar os interesses e necessidades do educador, inserido em seu contexto escolar. Deve-se pretender cursos voltados às especificidades dos educadores em questão. Vale ressaltar a importância dos cursos desta natureza voltarem-se ao contexto da escola onde cada professor atua, pretendendo a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e a transposição dos conceitos teóricos à real situação de trabalho dos educadores. Para tal, é importante que seus alunos sejam percebidos como sujeitos de pesquisa. Qual seja, é preciso conceber a prática docente sob a *perspectiva praxiológica* (como se expressa MARTINS, *apud* CAPPELLETTI, 1999), a qual situa cada classe em particular como espaço de cultura e pesquisa. Nesse contexto, cabe a cada professor em formação refletir sobre sua ação pedagógica, o que lhe demanda intuição, criatividade, sistematização de conceitos e reflexão crítica.

Giroux (1997) contribui com a reflexão sobre a formação de educadores no cenário contemporâneo, opondo-se à hegemônica racionalidade tecnocrática e instrumental, que separa os teóricos, que conceituam, planejam e organizam o currículo, dos professores, que o implementam e o executam. Em meio a tal oposição, percebe os professores como intelectuais transformadores: os que "combinam reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos" (*ibid.*, p. 158). Com isso, os convida a assumir a responsabilidade ativa pelos propósitos e condições do processo de ensino e aprendizagem.

A tônica da atual legislação sobre a prática docente encontra respaldo em diversos pesquisadores, dentre os quais Tardif *et al.*, que destacam: "Os saberes (conhecimentos, competências, habilidades) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais etc.) devem ser concebidos e adquiridos em relação estreita com a prática profissional dos docentes nas escolas" (1997, p. 24).

A sociedade do conhecimento é concebida em sua relação com a formação humana, em permanente devir. Daí a necessidade da educação formal pautar suas ações em sintonia com as demandas da sociedade. Nesse sentido, vale ressaltar que essa busca por consonância não deve submeter-se à lógica capitalista do mercado globalizado, que vem aligeirando os processos educativos, para atender ao ritmo em que se processam as mudanças na contemporaneidade.

A necessidade de mudança nasce da relação do sujeito social com o contexto histórico vivido. Por essa razão, ela e seu ritmo pertencem ao sujeito, situado na sua

coletividade. Qual seja, o ritmo de mudança é essencialmente intrínseco aos seres. Isso vai à contramão do ritmo de mudanças imposto pelo capital, voltado à competitividade, em desrespeito às singulares realidades dos sujeitos em formação.

Freire (2001) também adverte sobre o risco da mudança, quando implementada na perspectiva acima mencionada, destacando que:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade [...] Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante (*ibid.*, p. 60).

No atual contexto educacional, cumpre perseguir uma formação de educadores que busque mudanças nas práticas educativas, de modo a relevar sua formação na construção e reconstrução de saberes, para que a aprendizagem ocorra de modo contextualizado e significativo ao profissional da educação.

Os educadores devem encontrar na cultura o berço da sua auto-avaliação, já que a herança cultural deve servir à leitura crítica de si, do mundo e do seu tempo, para neles melhor intervir. Nessa perspectiva, a formação de educadores pode pautar-se em alguns encaminhamentos que tentem garantir a apropriação do saber socialmente legitimado, desde que se despoje do ranço tradicionalista, que mitifica e sacraliza o legado cultural.

Os autores citados, sobretudo Kincheloe (*ibid.*), advogam em favor da formação crítico-reflexiva de educadores, voltada ao desenvolvimento do pensamento autônomo, constituinte da sua autoformação colegiada. E é notória a relevância dessa formação, ao contínuo aprimoramento professoral.

Diante do exposto questiona-se: como engendrar os princípios da aprendizagem dialógica ao cotidiano professoral, tão eivado de uma racionalidade tecnocrática reificadora das práticas tradicionalistas, de modo a buscar a construção da práxis emancipadora, para além do discurso vanguardista inócuo? Noutras palavras, como trabalhar, no cotidiano da sala de aula, os princípios da aprendizagem dialógica, de modo a superar os ranços de certas práticas tradicionalistas e a alcançar a *praxis* emancipadora? Cabe à formação docente crítico-reflexiva pós-formal buscar brechas ao devido direcionamento de ações, a fim de transgredir a homogeneidade cultural imposta pela sociedade neoliberal hegemônica, que perversamente tem se servido dos legítimos

princípios da sociedade do conhecimento.

Não há como ponderar sobre o conceito de profissionalização docente sem destacar a advertência de Tardif *et. al.*, quanto à profissionalização poder prestar-se à interpretação das ideologias neoliberais, reduzindo a função social da escola à prestação de serviços a clientes, de modo a destituí-la do seu relevante papel, na formação de sociedades mais equânimes. Em suas palavras, “além disso, constata-se também que a profissionalização permite, em grande medida, esvaziar a educação escolar e a pedagogia dos seus aspectos sociopolíticos, considerando-os como um domínio de práticas deixadas aos especialistas” (*ibid.*, p. 50).

À contrapartida dessa abordagem, a formação docente crítico-reflexiva pós-formal prima pela autonomia colegiada, contrapondo-se às propostas neoliberais, burocratizantes e intervencionistas, que desconsideram a formação docente erguida em meio à autonomia compartilhada dos professores, em seus locais de trabalho.

Nesse sentido, convém sublinhar as palavras de Tardif *et al.*, que situam o educador em sua exata dimensão:

Assim, a inovação, o espírito crítico e a “teoria” são ingredientes essenciais para a formação de um praticante “reflexivo”, capaz de analisar situações de ensino, reações dos alunos, bem como as suas, e capaz de modificar simultaneamente o seu comportamento e os elementos da situação, a fim de atingir os objetivos e os ideais que se propôs (1997, p. 28).

Para que tudo isso ocorra, o professor deve encontrar na escola o *locus* de sua inovação e profissionalização docente, enxergando-a como comunidade de aprendizagem, a qual deve fornecer condições ao desenvolvimento profissional, na perspectiva da pesquisa-ação, de modo a possibilitar um redimensionamento das ações nela realizadas.

Como já anunciado, profissionalização e saberes imbricam-se à formação de educadores. Apesar da atual controvérsia acerca da competência docente, pois sua relação com as subjetividades presta-se a várias interpretações, a maioria delas tem demandado o desenvolvimento da habilidade docente em erguer coletivamente sua identidade pessoal e profissional.

Refletindo sobre a característica intrínseca da mudança, convém sublinhar que a formação a ela voltada deva partir das necessidades e interesses dos professores. O

respeito à história de vida desses sujeitos sociais, incluindo o conhecimento por eles ressignificado, é fundamental à aceitação e implementação da mudança. Daí a dedução de que a mudança na formação docente deva objetivar a reflexão sobre sua postura pessoal e profissional, demandando uma investigação nessas duas dimensões, como querem Nóvoa (2000) e Simões (1995), dentre outros. Partindo do pressuposto de que a pesquisa situa-se como *humus* primordial à formação do educador, é oportuno que este profissional incorpore os princípios pós-formais da incerteza e da complexidade em sua prática cotidiana. Nessa perspectiva, há que se relevar: a auto-avaliação e o questionamento de valores e concepções sobre si e sua colegialidade; a pesquisa sobre sua prática cotidiana; a educação articulada à sua realidade social. Nóvoa (*ibid.*) sublinha a relevância das investigações acerca do processo identitário da profissão docente, o qual ergue-se em meio à capacidade de o educador exercer sua atividade com autonomia. Nessa linha de raciocínio, o estudioso destaca: "a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (*ibid.*, p. 17).

Uma breve incursão aos estudos sobre formação de educadores desvela que muitos conceitos teóricos há tempo anunciados nem sempre conseguem ser implementados na prática. Em paralelo, muitas práticas ainda não se desenvolvem consolidadas numa fundamentação teórica.

A abertura a mudanças é vista como um dos saberes desejáveis ao profissional da educação. Entretanto, é preciso que se tenha clareza da direção dessa mudança. Considerando a ambigüidade da escola como *locus* de reprodução e reconstrução cultural, destaca-se a relevância da profissionalização docente à melhoria da educação, desde que os ideais sociopolíticos defensores de uma educação emancipatória, reflexiva e solidária mantenham-se no bojo dessa proposta.

Nessa complexa gama de análise, cumpre atentar para o perfil que a sociedade do conhecimento tem demandado do educador. Já foi dito que a atual demanda social alicerça-se nas exigências sócio-econômicas do mundo globalizado. Não cabe aos educadores refutá-las, mas sim ampliá-las, tangenciando aspectos éticos e estéticos, tão substantivos à almejada excelência na formação de educadores. Nesse sentido, sublinha-se a relevância da formação docente crítico-reflexiva pós-formal, para além de uma formação de educadores voltada às meras exigências sócio-econômicas.

A partir daí, propõe-se desconstruir a formação docente como instância transmissora dos saberes exclusivamente eruditos, com vista à formação que pense e

vivencie a cultura educativa de forma positiva, sem alijar as representações nela construídas, superando o pensamento mutilante, que estabelece a cisão epistemológica entre saberes e representações, pois bem sabemos que tal pensamento não tem dado conta da complexidade envolvida na formação de educadores. Por isso é preciso ir além da ritualização e sacralização dos saberes.

Deve-se perceber o conhecimento, de forma a resgatar a unidade antropológica indispensável à formação do educador, enquanto construtora de significações crítico-reflexivas do seu cotidiano profissional, para avançar em relação ao mero pragmatismo científico e econômico a ela outorgado. E como fazê-lo, nos ambientes digitais de formação docente? Resgatando a questão anteriormente anunciada: em que medida os ambientes digitais de fato podem contribuir para a formação de educadores? Para respondê-la cumpre refletir sobre a metodologia de mediação à distância.

Formação de educadores em ambientes digitais: considerações sobre metodologia de mediação à distância

Com o advento da Internet é comum ouvir falar da utilização da Educação a Distância (EaD) em recentes programas de formação profissional. O que nem todos sabem é que sua história remete-se ao final do século XIX (LITWIN, 2001), antecedendo em muito a utilização das atuais tecnologias e articulando-se a diferentes pressupostos teórico-metodológicos até hoje coexistentes, como quer Niskier (2000). A história da EaD antecede o advento das tecnologias contemporâneas. A novidade é que, até então, a EaD era questionada em termos qualitativos, por voltar-se a segmentos sociais menos favorecidos. Somente com a incorporação do meio telemático, a EaD passou a abarcar programas não periféricos de formação.

Segundo Kramer *et al.*(1999, p. 88):

Os novos enfoques da EaD devem, então, permitir a instrumentalização de indivíduos e grupos para a realização de ações transformadoras, através da solução de problemas reais; para a superação da unidirecionalidade do conhecimento, pela compreensão dos nexos entre os fatos da realidade, em seus diferentes e contraditórios aspectos e para a busca permanente de métodos e técnicas voltadas para os processos de mudança social.

Neste artigo, cumpre pensar a formação do educador como construtora de

significações crítico-reflexivas do seu cotidiano profissional. Para tal, destaca-se a relevância da EaD para a implementação de programas de formação destes profissionais da educação, em um país de dimensões continentais como o Brasil, desde que a EaD atente para a pertinência da formação de educadores como instrumento de mudança.

Utilizando correio eletrônico, *chats*, fóruns, listas de discussão e ambientes de aprendizagem à distância¹, os educadores podem comunicar-se síncrona e assincronamente, em qualquer ambiente, ampliando e redimensionando a noção de tempo e espaço, no processo educacional. Nos ambientes telemáticos, os educadores podem desenvolver algumas metaqualificações, tais como: comunicabilidade, criatividade, competências sociais, estratégias de resolução de problemas, desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, intuição e flexibilidade mental. Tudo isso corrobora ainda mais à sua formação pessoal e profissional. Assim, ao invés de uma utilização da telemática inibidora da auto-expressão desses atores sociais, situando-os como meros receptores no veículo telemático de informação, é importante uma utilização de ambientes digitais em EaD que privilegie o diálogo e as manifestações intersubjetivas, dando vez e voz aos sujeitos envolvidos.

Valente² anuncia que uma das abordagens mais comuns em EaD é a *broadcast*, crivada numa concepção curricular linear, através da qual o professor transmite ao aluno um pacote fechado de informações pertinentes aos seus propósitos educacionais. Esse, por sua vez, elabora cada uma das tarefas individualmente, de modo a retornar ao professor a rede de informações veiculadas no curso.

Kramer *et al.* (*ibid.*, 117) explicitam as etapas do modelo clássico: análise ou pressuposição de entrada do aluno; apresentação baseada no conhecimento e no talento do professor; avaliação da aprendizagem.

À contramão deste paradigma em EaD está o que Valente denomina “estar junto virtual”. A abordagem baseia-se na proposta pedagógica de construção do conhecimento, advogando em favor de princípios como *flexibilidade*, no trabalho com conceitos significativos ao grupo, e *modularidade*, de forma a estruturar o curso em módulos que de fato atendam às necessidades específicas de uma dada comunidade de aprendizagem. Questionando a concepção curricular enciclopédica e pretensamente totalizante, essa abordagem de EaD avança para outra, mais enxuta, modular e flexível,

1 TecLec - UFRGS, TeleEduc - UNICAMP, *Learning Space* - IBM, Aulanet – PUC/RJ, WebCT – British Columbia University, Eureka – PUC/Paraná, Prometeus – Fundação Vanzolini/USP, dentre outros.

2 In: *Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática*, conforme referência bibliográfica deste estudo.

porque significativa ao aprendiz. Tal proposta encontra respaldo nas teorias que ratificam a idéia de que a linearidade subjacente à tradicional proposta curricular de EaD – ancorada no ensino e centrada no professor – deva ceder lugar à aprendizagem não linear, cuja hierarquia flexível varie de acordo com as necessidades contextuais dos sujeitos em formação. Qual seja, cada situação específica pede por um líder, já que, nessa abordagem, o educador é chamado a assumir responsabilidades, tomar decisões e buscar soluções para o enfrentamento de seus problemas. Isso porque, o envolvimento com o projeto faz com que a demanda pela apropriação de conceitos parta dos próprios educadores em formação e não dos mediadores.

Fica clara a congruência entre tais idéias e a investigação temática proposta por Freire (1983), a respeito da interação dialógica. Entretanto, das três etapas da interação dialógica freireana – investigação temática, tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento – as duas últimas não parecem estar contempladas nas idéias de Kramer *et al.* (*ibid.*).

A riqueza da aprendizagem em ambientes de interação digital depende de uma organização sintática não linear, mas hipertextual. Em complemento, para que a aprendizagem ocorra em espiral é necessário que o mediador faça um acompanhamento constante dos sujeitos sociais em formação, nas interações ocorrentes no ambiente digital. Somente através de interações dialógicas, o mediador consegue participar de todos os momentos de construção de conhecimento do sujeito em formação: planejamento, observação, reflexão, análise e recontextualização do seu trabalho, como quer Valente (*ibid.*). É notório esclarecer que essa recontextualização é passível de acontecer mais facilmente quando os professores podem ser formados em seus locais de serviço, tendo seus alunos como sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, as redes digitais prestam-se a tal intento como nenhum outro instrumental, pois os profissionais em formação têm a possibilidade de situar, ao longo do curso, sua prática como objeto de reflexão, já que não necessitam deslocar-se de seu contexto pessoal e profissional. Essa possibilidade consubstancia-se como avanço aos programas de formação de educadores, que se proponham a articular os conceitos teórico-metodológicos às práticas pedagógicas. No dizer de Maraschin³ *et al.*:

a observação da própria ação, do próprio trabalho, já apareceu nesse contexto como constitutiva de uma subjetividade mais

3 In: *O enigma da tecnologia na formação docente*, artigo capturado na Internet, conforme apontado nas referências bibliográficas deste estudo.

comprometida com a realidade do cotidiano [e ainda] ... a reflexão teórico-metodológica, enquanto instância cognitivo-explicativa do próprio trabalho docente, vinha efetivamente acompanhada da proposta de mudança na ação, tanto no nível da ação pedagógica, quanto no nível político da tomada de decisão.

Nos ambientes digitais de formação docente há um rol de conceitos a ser trabalhado, uma intencionalidade pedagógica dos mediadores. Entretanto, tal intencionalidade não deve se sobrepujar ao processo de construção de conhecimento dos educadores erguido em meio à metodologia de mediação à distância.

Outro aspecto a destacar na metodologia de mediação à distância é o respeito à dimensão vivencial do tempo de cada sujeito em formação. O respeito à singularidade temporal dos sujeitos em formação vai à contramão da usual dimensão cronológica em EaD, imposta como única a todos e muitas vezes desrespeitosa para com o ritmo de cada aprendiz. Contudo, os educadores em formação devem ser alertados para a necessidade de estarem, à medida do possível, em consonância com seu grupo, uma vez que um dos principais objetivos dos programas de formação docente em EaD, via telemática, é contribuir para que os educadores em formação realmente percebam-se como grupo de aprendizagem colaborativa. Daí a relevância de estarem participando juntos, dos grupos de discussão e das sínteses conceituais, sem que, contudo, a dimensão cronológica do tempo constitua-se como ‘camisa de força’. Como se vê, a linha entre a dimensão cronológica e a kairológica do tempo é muito tênue, cabendo ao mediador muita sensibilidade para trabalhar neste ínterim.

Nos ambientes digitais de formação docente, além da discussão coletiva e das sínteses conceituais dos mediadores, os educadores em formação devem dispor de textos, referências bibliográficas e telemáticas, como pontos de apoio ao desenvolvimento do trabalho.

Os conceitos devem ser construídos a partir de vivências e reflexões dos educadores. Nesse sentido, a mediação de natureza dialógica deve estar no bojo das preocupações do mediador. O formador não deve deixar o processo seguir tão livremente a ponto de restar-lhes diversas lacunas conceituais. Por outro lado, há que se ter consciência de que de nada adianta transmitir informações aos professores em formação, sem que os mesmos lhes sejam significativos. Qual seja, na metodologia de mediação à distância, o fundamental na aprendizagem é torná-la válida à transposição pragmática, a partir de um conhecimento construído na interface entre o individual e o

coletivo, através da qual os educadores em formação possam atingir uma metacognição autônoma e criativa. Para tanto, ao invés de intervenções conclusivas, o formador deve instigá-los a buscar compreender os conceitos trabalhados, através de desafios propostos, de situações problematizadoras, que de alguma forma possam dar impulso inicial à (re)construção do conhecimento desses profissionais da educação (PESCE, 2003). Enfim, destaca-se a relevância da criação de situações de aprendizagem significativas aos educadores. Ao que parece, a aprendizagem significativa pode vir a facilitar a transposição dos conceitos trabalhados à realidade profissional dos educadores. Dessa forma, tais profissionais da educação podem trilhar seu percurso teórico-metodológico, em espiralados níveis de complexidade.

Na criação de situações significativas de aprendizagem, em ambientes de interação digital, os mediadores devem incitar os educadores a compartilhar saberes, representações, práticas, valores e emoções, de modo a viabilizar a construção de uma comunidade colaborativa de aprendizagem, que valorize as singularidades, sob enfoque crítico-reflexivo. Através dessa metodologia de mediação à distância, os mediadores podem criar em cada membro da comunidade um sentimento de pertença ao grupo. Dessa forma, os conceitos podem ser construídos numa perspectiva relacional, que situe cada educador como co-participante da rede de conhecimento construída na comunidade de aprendizagem.

Outro ponto importante é o resgate da função mediadora do formador, muitas vezes tão esvaziada em algumas abordagens tradicionais de EaD, que fragmentam as funções dos atores sociais nela envolvidos. Nessa perspectiva, conceptores do *design* instrucional, tutores e pessoal técnico-operacional (*webdesigner*, roteirista etc.) nem sempre trabalham de forma articulada. Vale destacar a relevância da mediação à construção de relações intersubjetivas mais consistentes, que se consubstanciem como propulsoras à construção do conhecimento, pelos educadores em formação. Para tanto, é necessária uma íntima articulação entre os diversos atores sociais envolvidos nos cursos em EaD, em todas as etapas do projeto, pois este imbricar certamente provocará reflexos positivos ao desenvolvimento do trabalho junto aos educadores em formação, em ambientes digitais de aprendizagem.

Enfim, a mediação em ambientes digitais de aprendizagem deve buscar possibilitar aos educadores em formação uma compreensão da ação pedagógica, com tomada de consciência política sobre o processo, mediante a coordenação dos elementos constitutivos dos múltiplos desafios propostos. Nessa perspectiva, destaca-se a

relevância das três modulações que devem perpassar a ética do mediador - a coragem, a prudência e a justeza - tal como anuncia Jean-François Six (2001).

Refletindo sobre como a tecnologia digital, em função de sua especificidade, pode propiciar uma experiência rica do ponto de vista da aprendizagem, acredita-se que seu uso deva relacionar-se a uma concepção que privilegie a colaboração entre os participantes de comunidades e culturas diversas (LÉVY, 2000), de tal modo que suas particularidades possam ser exploradas de forma mais ampla e, portanto, mais próximas à sua realidade. Articulando tais considerações à formação do educador como construtora de significações crítico-reflexivas do seu cotidiano profissional, cumpre observar que os programas de formação de educadores em EaD devam buscar fazer com que educadores de diferentes regiões e contextos culturais possam trabalhar colaborativamente no desenvolvimento de atividades intelectuais, síncrona e assincronamente, refletindo sobre os conceitos construídos. Sendo assim, os recursos digitais podem vir a redimensionar os conceitos de tempo e espaço da sala de aula, de modo a ampliar as perspectivas de alteridade em cada um dos sujeitos cognoscentes, na construção de um conhecimento contextualizado e ressignificado, em ambiente colaborativo e solidário de aprendizagem.

A vivência da autora como docente e pesquisadora em cursos de formação de educadores à distância leva a considerar que a mediação em ambientes digitais de formação docente deva trabalhar com a perspectiva dialógica, percebendo os educadores como pesquisadores ativos e protagonistas da construção da sua competência professoral; como atores de suas etapas teórico-metodológicas. Noutras palavras, os educadores em formação devem estar no bojo da intencionalidade pedagógica do mediador. Quanto a tal aspecto, a natureza da mediação em ambientes digitais deve contribuir para que tais atores sociais consigam articular os conceitos teórico-metodológicos à sua prática professoral. Isso implica um *design* instrucional pautado nos anunciados princípios de modularidade e flexibilidade. Para viabilizar tal intento, as estratégias de mediação à distância devem procurar situar os alunos de cada educador em formação como seus sujeitos de pesquisa.

Finalmente, deve-se atentar para o quanto tais princípios dialógicos demandam uma concepção de avaliação formativa, a qual se ancora:

- no processo e nos centros de interesse, a partir do que há de essencial aos módulos de uma dada área, em termos de competências básicas;
- na elaboração de objetivos iniciais, a partir do diagnóstico do público-alvo e da

- escuta atenta às suas necessidades e expectativas;
- na consideração dos objetivos emergentes no processo de formação, de modo a vivenciar os princípios pós-modernos de incerteza e imprevisibilidade;
 - no processo coletivo de avaliação, que abarque: a avaliação do desempenho dos docentes em formação, a auto-avaliação desses atores sociais e sua avaliação sobre o curso, em diversos momentos, numa perspectiva diagnóstica que redirecione as ações dos mediadores;
 - na construção conjunta entre mediador e professor em formação, de um aporte teórico-metodológico contribuinte à sua auto-formação.

A formação crítico-reflexiva pós-formal, por transcender a dimensão técnica e instrumental, deve refletir positivamente sobre o contínuo aperfeiçoamento do fazer pedagógico do educador, numa perspectiva política, que articule o ato educativo ao projeto político-pedagógico da escola, elaborado a partir das expectativas e necessidades da comunidade e os cursos à distância de formação de educadores devem, à mediada do possível, centrar seus esforços nessa direção.

Em suma, a metodologia de mediação à distância em ambientes digitais de formação docente deve ocorrer numa perspectiva dialógica, a qual, partindo da investigação temática e da tematização do conhecimento articulada à realidade do professor, promova a problematização do conhecimento, através de:

- ações, reflexões e novas ações emergentes das interações, nas quais cognição e emoção interpenetram-se;
- sistematização de conceitos elaborados a partir do trabalho com situações-problema emergentes da observação e análise de dados do cotidiano professoral;
- dinâmicas intersubjetivas, fundadas na troca de experiências pessoais e profissionais entre os sujeitos envolvidos;
- ciclos contínuos de internalização e externalização de conceitos e cosmovisões, através de movimentos de imersão na cultura e emergência da individualidade;
- idéias erguidas em meio a interações e reflexões sobre os conceitos teórico-metodológicos trabalhados, percebidas como instrumentos de metacognição do professor, em relação ao seu percurso pessoal e profissional;
- intencionalidade pedagógica articulada à transformação dos esquemas de ação dos professores em esquemas de noções conceituais e de operações mentais reflexivas, em estreita relação com a prática pedagógica ressignificada.

A essa estratégia metodológica de mediação à distância dá-se o nome *dialogia*

digital (PESCE, 2003).

Considerações finais: desafios e possibilidades à formação de educadores em ambientes digitais.

Diante das considerações tecidas destaca-se: o foco da formação de educadores em ambientes de interação digital não deve ser a tecnologia, mas a perspectiva dialógica de mediação, que busque maior participação e colaboração, com vista à emergência de novas reflexões, tal como proposto pelo conceito *dialogia digital* (PESCE, 2003). Um mesmo instrumental tecnológico pode potencializar os saberes destes atores sociais ou trabalhar na perspectiva alienante, outorgando-lhes um perfil de receptores passivos de informação. Um dos fatores mais importante é a competência do mediador, que deve utilizar proficientemente a tecnologia, com olhar e escuta atentos ao educador, de modo a propiciar-lhe uma formação crítico-reflexiva.

Diante das atuais proposições relativas à formação de educadores, questiona-se:

- No contexto das novas exigências legais, como pensar a formação de educadores que vise à mudança da atual prática educativa, sem desconsiderar as trajetórias teóricas e práticas e as necessidades e interesses desses atores sociais?
- Como implementar a formação docente, para que o educador situe-se como mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, de modo a contribuir para a superação do fracasso escolar e das desigualdades sociais?
- Como trabalhar o conceito de *profissionalidade do professor*, sem que tal conceito seja ‘manipulado’ pelo ideário neoliberal, que reduz a função social da escola à mera prestação de serviços a clientes, destituindo-a do seu relevante papel, na formação de sociedades de maior autonomia intelectual, mais equânimes e solidárias?
- Como estar em sintonia com as exigências legais, sem se submeter à lógica capitalista do mercado globalizado, que vem aligeirando os processos educativos, para atender ao ritmo em que se processam as mudanças da sociedade do século XXI?
- Como manter o *ethos* acadêmico, incorporando a perspectiva crítico-reflexiva na formação docente, de modo a transgredir a homogeneização cultural imposta pela sociedade neoliberal hegemônica, a qual perversamente utiliza-se dos legítimos princípios da *sociedade do conhecimento*?

A atitude indagativa frente aos caminhos da formação docente nos distintos espaços sociais contemporâneos, inclusos os ambientes digitais de aprendizagem, convida a buscar interlocução junto aos pesquisadores desta área de concentração temática, para o aprofundamento destas e de outras questões, as quais consubstanciam-se como importantes subsídios à elaboração de propostas coletivas de ação, no atual momento histórico de mudanças.

A questão de pesquisa anunciada no início deste estudo – em que medida os ambientes digitais de aprendizagem podem contribuir para a formação de educadores – aborda um dos grandes desafios à formação de educadores que se valem da educação a distância veiculada em ambiente telemático. Diante de tal desafio, destaca-se a importância de abordagens de *design* instrucional e de metodologia de mediação à distância, que se proponham a criar circunstâncias favoráveis para que os educadores construam significações crítico-reflexivas do seu cotidiano profissional.

Referências bibliográficas

- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Educação e mudança*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- KRAMER, E. A. *et al. Educação a distância: da teoria à prática*. Porto Alegre: Alternativa, 1999.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. 2ª ed. Trad. C. I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LITWIN, E. (org.). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Trad. F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MARASCHIN, C. & AXT, M. *O enigma da tecnologia na formação docente*. Disponível em:
< <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/209.html> > Acesso em: junho de 2002.
- MARTINS, M. A. V. O Teórico e o prático na formação de professores. In: CAPPELLETTI, I. F. & LIMA, L. A. N. (orgs.). *Formação de educadores: pesquisas e estudos qualitativos*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- NISKIER, A. *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. 2ª ed. São Paulo:

Loyola, 2000.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

PESCE, L. M. *Dialogia digital: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese, Doutorado, 2003.

SIMÕES, H. R. *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro, Portugal: Cidine, 1995.

SIX, J. F. *Dinâmica da mediação*. Trad. A.A. Barbosa, E. R. Nazareth e G. Groeninga. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

TARDIF, M. *et al. Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto, Portugal: Ed. Rés, 1997. p. 5-59.

VALENTE, J. A. *Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências na formação de professores para o uso da informática na educação*. Disponível em:

<www.uvb.br/br/atualidades/artigos/jose_valente/valente_introducao.htm> Acesso em: junho de 2002.