

AS REDES DE CONHECIMENTOS TECIDAS NA RELAÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INTERATIVIDADE: O CONTEXTO DO PROJETO “SALTO PARA O FUTURO”

ALMEIDA, Rosilene Souza – UERJ

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

As tecnologias invadem o nosso cotidiano. Essa é uma das frases mais utilizadas hoje em dia para se referir aos equipamentos com os quais lidamos em nossas atividades rotineiras. Pensadores contemporâneos e a mídia em geral falam que estamos em plena “sociedade tecnológica”.

Se olharmos à nossa volta, boa parte daquilo que utilizamos em nossa vida cotidiana, pessoal e profissional – utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, escovas de dente, talheres, televisor, telefone, máquina fotográfica, videocassete, computador – são formas diferenciadas de ferramentas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia é o conjunto de tudo isso: a ferramenta e os usos que destinamos a ela, em cada época que vivemos, vivem e viverão outras pessoas.

O estudo realizado pretendeu compreender o caráter múltiplo e complexo do uso das mídias no contexto de sala de aula e em outros *espaçostempos*¹ para além do exclusivamente tecnológico, através de uma experiência representativa que vem desenvolvendo projetos com o uso das tecnologias como mediação para a aprendizagem e têm apresentado resultados positivos, considerando uma proposta de formação continuada de educadores, a partir da perspectiva do saber fazer uso desses novos meios didático-pedagógicos e do conhecimento de suas potencialidades e limitações – o Projeto “Salto para o Futuro”². É um Projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação, através da Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto – ACERP, um programa de Educação à Distância, realizado pela TV Escola e produzido pela TVE Brasil, há mais de dez anos, que tem como proposta a formação continuada e o aperfeiçoamento de docentes e de alunos dos cursos de formação para o magistério.

Durante o desenvolvimento dos programas são utilizados diversos multimeios como material impresso, rádio, televisão, fax, telefone e e-mail que servem de apoio para estudo e formação e durante o processo de interatividade. Os programas são

¹ Tendo como referência Alves (2000) que discute o uso dessa expressão para dizer da unidade indissociável de seus dois componentes que, segundo a autora, *precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da modernidade.*

² Entende-se “SPF” por Salto para o Futuro.

veiculados via televisão, com duração de uma hora, integrando-se a um boletim impresso, que tem o objetivo de aprofundar os conteúdos trabalhados nas séries do programa.

Na pesquisa trabalhou-se, somente, com os programas que tiveram temáticas relacionadas à tecnologia, buscando analisar: a) de que forma é realizada a sua seleção; b) como se estabelece a relação com os educadores e educadoras; c) o próprio uso que vem sendo feito das tecnologias ao longo da história do projeto; d) como as questões são abordadas pelos participantes na interatividade ao longo dos anos de existência do projeto, bem como as questões que têm apresentado a maior incidência na preocupação dos educadores.

O estudo foi centrado na perspectiva de indagação acerca de duas questões que percorreram todo o trabalho: Como defender a necessidade de relações entre a escola, os meios de comunicação e as novas tecnologias de forma crítica e reflexiva, considerando as relações existentes entre os sujeitos que lidam com essas e nessas instituições? Como trabalhar o significado e o que representam essas novas linguagens na educação, colocando-as como meio e produtoras de conhecimentos?

Para compreender essas questões, entende-se que não basta modernizar o sistema educacional nem apenas adotar novos programas, métodos e estratégias de ensino, é preciso compreender essa transitoriedade e repensar a organização político-pedagógica da escola, compreendendo o papel central do professor, na mesma.

Em um contexto tão complexo como o da educação, as respostas não são únicas, as soluções não são de ordem técnica, mas sim educativas. A esse respeito, Alves (2000) indica que *admitir o trabalho com multimeios na formação de professores como direito do exercício do magistério exige muito mais do que a simples enumeração, o elenco de suas possibilidades ou as suas técnicas de consumo.*

Partindo dessa perspectiva, consideramos que a formação para o uso dos multimeios, tanto como a formação para a ação pedagógica cotidiana, precisa, assim, ter como pressupostos os múltiplos, variados e formadores contatos, de consumo, uso e criação (Certeau, 1994) que todos os praticantes do cotidiano escolar têm fora desse *espaçotempo*.

Este programa de formação continuada de professores à distância vem oferecendo subsídios para que as escolas possam construir alternativas pedagógicas que respondam às dificuldades encontradas na educação brasileira, segundo dados dos relatórios de avaliação do programa. As séries apresentam conteúdos e conceitos de diversas áreas do

conhecimento, de modo articulado e interdisciplinar, contextualizando as produções históricas do conhecimento e suas manifestações artísticas e culturais; discute metodologias a partir dos pressupostos das correntes construtivista, interacionista e histórico-social, como também dos novos recursos tecnológicos, que devem ser colocados a serviço da prática educativa; divulga e discute projetos e experiências pedagógicas consideradas significativas.

Os caminhos metodológicos percorridos

Segundo Fischer (2001), no ver e no olhar há diferentes maneiras de dar significados:

Ver e olhar, de um modo geral, ou especificamente estar diante da TV, olhar suas imagens pode significar uma série muito ampla de ações e objetivos: posso olhar para obter conhecimento, para ter notícia de alguma coisa, para observar como algo acontece, para reproduzir ou imitar um gesto ou simplesmente para me distrair com o que vejo.

O desenvolvimento desse estudo foi centrado no objetivo apresentado por Fischer em relação ao olhar para obter conhecimento, aspecto principal do Projeto “SPF”.

Esse estudo foi realizado a partir da leitura e análise da interação, seja através de fax ou e-mail, ou seja, a linguagem escrita, nos contatos que os professores mantêm com o Programa, após cada emissão. A questão posta é de que maneira esses professores e professoras refletem sobre a relação entre os conhecimentos com os quais têm contato durante cada emissão do Programa e sua prática de sala de aula. Ou seja, que redes de significados tecem entre o que já sabem e praticam e o que “vêm e ouvem” na televisão.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho desenvolveu-se sobre o enfoque qualitativo, através da pesquisa social tendo como referência à hermenêutica, visto que, segundo Grün e Costa (2002), essa possibilita a abertura de um enorme leque de trajetórias na compreensão dos problemas, dos limites e das perspectivas das ciências humanas em geral. A metodologia teórico-interpretativa com dados documentais foi a opção feita.

A metodologia a partir da análise documental foi escolhida pelo fato de permitir identificar informações factuais nos documentos, a partir de categorias surgidas da

própria análise do material.

Outro ponto importante, na fase de análise do material selecionado foi a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente. Para isso, na análise buscou não se limitar ao que estava explícito no material, mas procurou desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” ou “ocultos”.

A partir dessas abordagens, o que interessou na pesquisa realizada foram os processos que levaram, para além da formulação do conteúdo expresso nos programas do Projeto “SPF” ou a forma como são apresentados, a relação que os professores e as professoras estabeleceram com esse conteúdo e essa forma.

Partindo da perspectiva da produção do conhecimento, Pimenta (2002) destaca que é importante compreender que em um primeiro estágio, conhecimento não se reduz à informação. No segundo estágio, conhecer implica trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as e, o terceiro implica a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

Nesse sentido, o estudo preocupou-se com a análise da relação entre informação e conhecimento que os participantes do Projeto “SPF” fazem ao assistirem os programas, ou seja, de que forma criam conhecimentos quando recebem as ‘informações’ fornecidas pelos palestrantes dos programas.

A partir da análise do conteúdo das perguntas enviadas pelos participantes dos programas, foi realizado um levantamento das questões mais presentes nas mensagens através de matrizes de análises que giraram em torno de seis aspectos diferentes: formação continuada de professores; questões relativas à Educação à Distância; apoio ao processo pedagógico; integração família e escola e/ou escola e comunidade; acesso e uso à/da tecnologia e preocupações com o aluno e o professor.

Percebemos, no contexto de algumas mensagens analisadas, que os participantes estabeleceram outras conexões de aprendizagem para abordarem a questão principal, ou seja, procuraram, inicialmente, citar de um outro texto lido as idéias de um autor para a partir desse referencial apresentar a sua indagação. Pode-se dizer que trata-se de um processo de interatividade, pois o participante estabeleceu uma relação com algo que é

significativo para si, por meio de uma forma de comunicação, no caso o *e-mail*, possibilitando-lhe disseminar na rede o seu pensar e o seu questionamento.

A questão da interatividade

Concordamos com Silva (1999), quando aponta que a interatividade não se restringe a apenas um ato de troca, visto que há participação e intervenção. Tomando como ponto de partida o conceito de intervenção que, segundo o Dicionário Aurélio, é um ato de intervir, de causar uma interferência, percebemos que a interatividade presente nos programas, a partir do momento que um professor assiste ao Programa “SPF” participa, ou seja, se coloca com suas questões e questionamentos, dando margem para que outros possam fazer uso dessas discussões, e internalizá-las ou não, dependendo da maneira como recebe estas informações: por isso é dito que é um processo de intervenção.

Indo além dessa posição, Lévy (1999) destaca que a interatividade é maior quando apresenta interrupção e reorientação do fluxo informacional em tempo real, implicação do participante na mensagem, diálogo entre vários participantes. Segundo esse mesmo autor, a idéia de interatividade está ligada à *produção coletiva* e a *auto-organização* que vai se definindo no processo, no caminho. O movimento gerado pela interatividade gera o caos conceitual, entendido como a necessidade da dualidade ordem e desordem, contrariando aquele movimento da modernidade, no qual, segundo Morin (1996), *todo o conhecimento procura pôr ordem e unidade num universo de fenômenos que se apresentam com encadeamentos, multiplicidade, singularidades, incertezas, desordem*. Dessa forma, não estamos mais restritos ao pensamento cartesiano, linear, dentro do qual todos os processos devem ter a seqüência início-meio-fim.

Considera-se, que, atualmente, o processo de interatividade presente no Programa “SPF”, ainda é limitado, pois não há como no dizer de Lévy, interrupção e reorientação do fluxo informacional, já que fica na relação de perguntas (dos participantes) e respostas (dos palestrantes). No entanto, se houve a possibilidade de contato e acompanhamento de professores/participantes em seu local de trabalho, o que não pretendemos fazer aqui, segundo os estudos sobre percepção, talvez tivéssemos algumas surpresas. Diante disso, verifica-se que o processo existente no desenvolvimento das séries não está em consonância com a posição defendida por Lévy (1999), que é a de *produção coletiva*. Essa *produção coletiva* se dá, talvez nos momentos pós-programa, em uma outra dinâmica de trabalho utilizada no qual um profissional faz a mediação e a

interlocução das discussões realizadas pelos participantes, tendo como referência as abordagens evidenciadas no programa e o material de apoio disponibilizado. Considera-se esse momento muito rico, pois os participantes podem discutir e opinar entre si, e a interatividade realizada no programa terá influência nessas discussões. Por isso, o papel do Orientador de Aprendizagem é fundamental e de suma importância para a mediação dessa formação dos participantes, tendo em vista que além de estar atento às questões apresentadas, faz-se necessário que relacione com as falas dos cursistas e com os textos dos boletins, pois sem essa interrelação a formação fica comprometida, pois não há uma conexão entre essas diversas atividades propostas.

A partir desses fundamentos da interatividade, a direção do estudo foi na perspectiva que tem como foco a permutabilidade-potencialidade, compreendida enquanto rede, com apoio na concepção apresentada por Certeau (1994) e referendado por Alves (2002) a qual aponta que os *praticantes* desenvolvem “conhecimentos em extensas e poderosas redes de contatos, comunicação e informações, não agindo somente enquanto consumidores, mas no uso que fazem do que é criado pela ciência e pela técnica, e imposto pelo capital, assumem sempre o lugar de *criador*, para muito além da passividade e da disciplina”.

Percebe-se que muitos cursistas/participantes apresentam em suas mensagens a presença da teoria relacionada com elementos da prática, a isso junta-se as variadas experiências cotidianas formadas a partir de suas *esferas de formação* (Alves, 2001). Há ainda uma preocupação dos cursistas com o processo de aprendizagem dos alunos, quando refletem que não basta se dirigir aos conteúdos, mas é necessário potencializar o sentido das aprendizagens e nos seus modos de se efetivar, apontando, dessa forma, o papel das crenças e valores na definição de ações. Portanto, verifica-se, a partir dos conteúdos das mensagens, uma internalização do discurso social pelos atores que ajuda na reorientação de suas próprias experiências, propósitos e interesses.

A interatividade ganha sentido a partir do momento que os saberes cotidianos dos professores e professoras se transformam em voz, ou seja, transmitem esses saberes através das falas via telefone aos programas.

Essa oportunidade de voz que é dada aos professores e professoras também se prolonga através das mensagens escritas enviadas via fax e *e-mail*. Esse momento é bastante significativo, tendo em vista que temos o privilégio de ‘ouvir’ (as mensagens dos participantes são lidas por um locutor do programa) esses saberes. Dessa forma, estaremos rompendo com a dicotomização e a hierarquização, revalorizando essa

complexidade e criatividade dos saberes da prática cotidiana (Certeau, 1994) fazendo emergir esses saberes, e, a partir daí, buscando ter acesso aos processos de suas tessituras.

De acordo com Galeano (1991), estamos de fato “brotados de pessoinhas”, ou seja, quando os participantes dos programas do Projeto “SPF”, expressam suas dúvidas, certezas ou angústias, por meio das mensagens enviadas, compreende-se que são pessoas que falam, que têm uma linguagem, que narram seus contextos cotidianos, a partir das relações que estabelecem com os conteúdos apresentados nos programas pelos palestrantes.

A interpretação que os professores fazem da realidade dos programas veiculados no Projeto “SPF” é transmitida pelas mensagens que contém significados desse contexto e os modos de representação, evidenciados pelas suas vivências e práticas cotidianas. Essa interpretação do contexto torna-se reflexiva quando há conscientização dos vários significados da rede de conhecimentos que tecemos.

Entrar na história, de forma consciente, tendo a convicção, que Oliveira (2003) apresenta que *nossos processos de aprendizagem são permanentes e jamais completos, teremos de aceitar que nossas formas de agir cotidianamente, que deles derivam, são sempre provisórias e, portanto, dinâmicas*, refletem, diretamente na maneira de pensar e agir dos *praticantes*³ desses fazeres, utilizando *táticas*, conforme nos ensinou Certeau (1994).

Relacionando com os *espectadores*⁴ dos programas do Projeto “SPF”, vemos a necessidade das transformações tecnoperceptivas, apontadas por Barbero (2001), e das redes de subjetividades (Santos, 1995) quando indica que somos formados pelas relações que estabelecemos com múltiplos contextos cotidianos e, especialmente, com seis deles: o espaço doméstico, o da produção, o de mercado, o da comunidade, o da cidadania e o da mundialidade. Alves (2000) destaca a importância de que *assumamos a complexidade da formação e a transversalidade de poderes e saberes que a fazem*. Para tanto, o papel de espectador é que vai delinear a formação desses sujeitos, na rede de relações que estabelece quando “vê/escuta”, no caso os conteúdos/falas apresentados nos programas do Projeto e, relaciona com os seus contextos cotidianos, tecendo, dessa forma, conhecimentos e, no mesmo movimento, criando práticas possíveis. Esse escutar

³ É como Certeau (1994) nomeia os que vivem, fazem e criam a/na prática.

⁴ Espectadores no sentido de estarem atentos às informações transmitidas pelos especialistas dos programas do Projeto “Salto para o Futuro”, dessa forma, abstraindo ou não essas informações. Não são considerados meros espectadores, como das televisões comerciais.

explicitado acima está dentro da perspectiva de produção e ampliação dos sentidos das coisas, dando a nossa versão, que é uma réplica e não uma repetição, ou seja, é uma forma singular de ver o mundo, através de um diálogo travado dentro de nós mesmos com as muitas vozes que nos constituíram e nos constituem, conforme Bartolomeu Campos de Queirós (1999) nos ensina de que:

*Quando nós escutamos,
Imaginamos distâncias,
Construímos histórias,
Desvendamos nossas paisagens.*

O uso da palavra, através da escrita por fax e e-mail, pelos professores nos programas do referido projeto, durante a interatividade, pode ser entendida, como o foco da ação de formação, visto que a partir desse aparato de imagens, sons, falas e outros aspectos que constituem a comunicação, os professores e as professoras terão o papel de interpretar/analisar esses discursos e formar/elaborar outros discursos, entendido segundo Foucault (2002) como o *conjunto de enunciados de um determinado campo de saber, os quais sempre existem como prática*, para no momento da interatividade se expressarem de alguma forma, tendo como referência suas experiências e vivências em seus *espaçotempos* de tessitura do conhecimento.

Entendemos que a interatividade presente nos programas é um processo de comunicação e significação expresso a partir da participação dos professores e não a simples transmissão de informações feita pelos palestrantes. É um processo em que essas informações são decodificadas, recriadas e ressignificadas pelos sujeitos da aprendizagem, considerando, segundo Eco (1984) que há *uma pluralidade incontrolável de mensagens que cada um usa e compõe como quer*.

O discurso e a formação de professores

Foucault nos ensina que *o discurso é ele mesmo uma prática*: o discurso constitui nossas práticas e é construído no interior dessas práticas que, quando relacionadas com as “informações” dos palestrantes ganham relevo e se transformam em questões ou já esclarecidas por um determinado tempo ou requerem outros graus de complexidade, conforme acreditamos seja possível tecer conhecimentos.

Diante disso, entende-se que discurso é prática justamente porque os discursos não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem “o que dizer”, como são alterados, em função de nossas práticas sociais que são diversificadas e mudam com o tempo.

Seguindo ainda as idéias de Foucault, o discurso também dá conta da concretude das enunciações, ou seja, quando toma-se como referência os discursos dos palestrantes nos programas, é preciso entendê-los não como verdades absolutas, mas como verdades passageiras, até que outras experiências, vivências, saberes e sentidos nos digam o contrário ou até mesmo confirmem novamente tais discursos. Da mesma forma como a análise dos diversos programas televisivos existentes, pois percebe-se que há vários aspectos que precisam ser considerados na “averiguação” das mensagens transmitidas como “verdadeiras”, como a própria linguagem particular desse meio, de todos os detalhes da construção das imagens, da narrativa, da interpretação dos personagens, dos diálogos, da sonorização.

Destaca-se, portanto, que a formação continuada de professores, precisa levar em consideração, segundo Alves (2001) *os múltiplos, variados e formadores contatos, de consumo, uso e criação que todos os sujeitos envolvidos nesse processo têm fora de seu tempo/espço*.

Percebe-se na análise das mensagens que, o pensar em rede, segundo Alves (2002) *é a forma como cada um de nós, pensa todo dia e o dia todo, quando com outros nos comunicamos, o que quer dizer sempre*. O pensamento apresentado pelos participantes representa a relação do seu contexto cotidiano com as “informações” recebidas do “programa visto” que, a partir da rede de conhecimentos tecidas nas suas vivências, possibilitou a formulação da questão apresentada para os palestrantes. Esse participante, enquanto pertencente a um determinado grupo sócio-profissional, está representando signos que foram construídos historicamente, e somente pode ser compreendido dentro de uma rede de significados.

Analisou-se nas mensagens que os sujeitos da tecnologia (no caso da televisão), foram muito além do mero consumo receptáculo (Certeau, 1994), ou seja, cada um que “olha”⁵, analisa e reflete as informações transmitidas, a partir de visões diferenciadas, que depende da bagagem de conhecimentos, das práticas e vivências acumuladas no cotidiano, a partir do que entenderá o que ouve e se expressará de uma maneira distinta. Reconhecendo essa heterogeneidade presente nos “receptores”, sinalizamos para a produção de sentidos vários e o estabelecimento de redes de saberes diferenciados que tecem a cada imagem, a cada interpretação, a cada contato com o outro, conhecimentos

⁵ Esse olhar é considerado de forma ampla, na qual esses professores relacionam com seus contextos cotidianos vivenciados a cada momento.

diferentes, tendo como referência o contato televisivo veiculado nos programas do Projeto “SPF”.

Deleuze, escrevendo sobre Foucault (1992:119), também leva a reflexão sobre a importância do pensar como constituidor da formação continuada dos professores, partindo da perspectiva do “espectador” (entendido de uma forma ampla) dos programas do Projeto “SPF”, enquanto aquele que vê, analisa, interpreta e reflete, quando sinaliza que *pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as “visibilidades”, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados.*

Isso significa dizer que em algumas questões apresentadas pelos professores e professoras durante o processo de interatividade, compreende-se que eles tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, percebemos que elas são, muitas vezes, contraditórias, quanto às convicções e crenças, quanto às possibilidades e limites, quanto aos processos de regulação e de emancipação.

Esses últimos termos foram formulados por Santos (2000) que defende a existência de uma tensão permanente entre a regulação social exercida pelos diversos mecanismos formais ou não de exercício do poder, enquanto a emancipação seria a busca de superação dessa dominação, através de práticas voltadas para relações mais igualitárias.

Santos (1999) desenvolve a idéia de que, na modernidade, pela primeira vez, *a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social*, alertando que, com a redução da modernidade ao desenvolvimento capitalista, os princípios da regulação e da emancipação⁶ – base da modernidade – entram em contradição, na medida em que o princípio da regulação passa a gerir os processos de desigualdade e de exclusão produzidos pelo capitalismo, supostamente incluídos no campo da emancipação.

Assim, a formulação e a organização de práticas cotidianas envolvendo o uso de novas tecnologias são portadoras de um potencial emancipatório se considerarmos uma fundamentação epistemológica crítica e suficientemente flexível para se manter aberta às possibilidades reais dos professores que a utilizarão, respeitando-lhes os saberes e subjetividades, bem como as de seus alunos e alunas.

⁶ Esses termos foram bem formulados enquanto categorias de análise por Boaventura de Sousa Santos, que defende a existência de uma tensão permanente entre regulação social exercida pelos diversos mecanismos formais ou não de exercício de poder. A emancipação seria a busca de superação dessa dominação, através de práticas voltadas para relações mais igualitárias. (Santos, 1995, 1997 e 2000).

Percebe-se que nas perguntas dos professores e das professoras estão implícitas suas diversas esferas de formação como foram pensadas por Alves (1998): a esfera da formação acadêmica; a da ação política do Estado; a da prática pedagógica cotidiana; a da prática política coletiva e a das pesquisas em educação, nas quais formam valores, concepções de mundo e de vida, observáveis nos indícios fornecidos pela prática. Essas várias esferas de formação indicam o quanto são complexas as redes de relações que se tecem em cada escola, entre pessoas com saberes e valores distintos e que atuam sobre a formação dos alunos.

Evidencia-se que na análise dos escritos dos professores estão enredados de dúvidas e certezas, pois é a forma de poder compreender os modos através dos quais eles teceram seus saberes pedagógicos, na indissociabilidade das práticas, dos valores e dos saberes anteriores e, sobretudo, na complexidade dos processos de aprendizagem que nos tornam o que somos. Portanto, é preciso considerar a impossibilidade de as prescrições tornarem-se realidade cotidiana, de modo linear.

O momento da interatividade do programa é uma forma de “dar voz” aos professores, por isso a sua relevante importância no reconhecimento dos saberes cotidianos desses sujeitos.

Dessa forma, estaremos rompendo com a dicotomização e a hierarquização, revalorizando a complexidade e a criatividade dos saberes da prática cotidiana (Certeau, 1994), fazendo emergir esses saberes, e, a partir daí, buscar ter acesso aos mecanismos de suas tessituras.

A formação continuada, entendendo-a de uma forma bastante ampla, incorpora todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas, pois aprendemos sempre e instintiva ou mecanicamente. Se acrescentar a isso os processos de aprendizagem considerados permanentes e jamais completos, há que se aceitar que as formas de agir cotidianamente, que deles derivam, são sempre provisórias e, portanto, dinâmicas.

Percebe-se nas mensagens enviadas pelos participantes dos programas a preocupação na relação entre as discussões realizadas pelos palestrantes e as suas práticas cotidianas. Para entender as possíveis múltiplas relações entre os contextos cotidianos e as redes de conhecimentos, reporto-me à Santos (1995) quando nos lembra que somos uma *rede de subjetividades* formada pelas relações que estabelecemos nos múltiplos contextos cotidianos nos quais vivemos. É exatamente, em cada uma dessas redes (e em todas as outras nas quais existimos), bem como na rede de relações existente entre elas, em sua multiplicidade e complexidade, que conhecemos. A cada

um desses contextos correspondem formas próprias de poder, uma certa unidade de prática social, bem como um modo de racionalidade, entre componentes possíveis (Santos, 1995).

As contribuições de Charlot (2000) procuram entender os sentidos do “aprender” presente nas concepções de formação desses professores, quando o mesmo parte de uma proposição básica para uma primeira reflexão: *aprender é um processo de apropriação do mundo*. Para ele, a questão do aprender é mais ampla que a do saber já que pode envolver diferentes modos de aprender, por exemplo, a aquisição de um saber, o domínio de um objeto ou de uma atividade, o traquejo da sociabilidade. O fundamental é que aprender implica em uma forma de agir e quem aprende cria um certo tipo de relação com a linguagem e o tempo, consigo mesmo e com o outro.

Charlot vai tecendo as implicações da aprendizagem significativa: ela se exerce numa atividade em situação, isto é, num determinado local, em certo momento da história do aprendiz e de outras histórias (a da espécie humana, a da linhagem que engendrou o sujeito, a da sociedade, do espaço no qual ele aprende; as dos professores, que não são apenas agentes institucionais, mas “antes de tudo”⁷ pessoas. O gesto de aprender retoma a relação do saber e a construção da identidade, pois quem aprende o faz a partir das suas referências, concepções de vida, expectativas, da imagem que tem de si mesmo e da que quer construir para os outros.

Por todas essas questões apontadas pelo autor, refletir sobre as nossas próprias práticas profissionais é uma forma de interpelar o espaço em que construímos nossa identidade, que se caracteriza como lugar de conflitos e de elaboração de modos de ser e estar na profissão docente.

Algumas in(conclusões)

O trabalho realizado nessa pesquisa aponta para a compreensão do que seja o campo da educação e da comunicação a partir de um paradigma que vai além do entendimento das mídias na escola como ferramentas/recursos de apoio e/ou de leitura crítica. É preciso superar o uso dos meios apenas como recursos auxiliares de um ensino preocupado com a ilustração de suas proposições, subaproveitando a potencialidade reveladora da representação utilizada e distorcendo a realidade que pretende ser

⁷ Esse trecho foi incorporado por mim para dar um sentido mais explícito da necessidade do reconhecimento do humano que existe dentro de nós, portanto somos seres dotados também de sentimentos e emoções. O processo educativo lida o tempo todo com o cotidiano dos sujeitos que fazem parte deste processo, por isso a técnica não está em primeiro plano quando atuamos nesse contexto.

focalizada. Verifica-se que a introdução das mídias como ferramenta e/ou recurso auxiliar do professor esteve presente em outros momentos históricos nos quais imperava o “entusiasmo” pela tecnologia, como solução/panacéia para os problemas de *ensinoaprendizagem*. A história da pedagogia nos mostra que este processo não alcançou os resultados almejados. Vivemos hoje em um outro contexto histórico, com uma outra realidade e, principalmente, com outros sujeitos.

Portanto, *se vivemos pois um tempo de transição paradigmática* quando à *oposição capitalismo/socialismo foi sendo substituída pelo ícone sociedade industrial, sociedade pós-industrial e, finalmente sociedade da informação* (Santos, 2000), não podemos desperdiçar nenhuma experiência que contribua para uma sociedade onde todos tenham acesso a todas as tecnologias, incluindo os *praticantes* da escola e seus saberes instituídos.

O estudo apontou a necessidade do investimento na formação continuada de professores que precisa ser permanente, a existência do diálogo entre pares, a busca pela auto-formação são caminhos para que essa formação não se limite apenas a esclarecimentos e respostas a suas indagações, mas que haja reflexão, contextualização e (re)significados a partir de suas práticas cotidianas. Faz-se necessário que a interatividade presente no Projeto “Salto para o Futuro” torne-se realmente interativa, de *produção coletiva* (Lévy, 1999). Evidenciou-se, porém com a análise de mensagens, as *redes de conhecimentos* que se entrelaçam a partir das diversas relações que os professores e professoras estabelecem com seus diversos contextos cotidianos.

A valorização da mensagem recebida pelo receptor é a mais importante ação do processo existente nas situações de comunicação mediadas, levando-se em consideração o Projeto “SPF”. Para toda ação comunicativa, o processo através do qual é feita a comparação da informação recebida e decodificada com a informação prévia disponível (o que é ‘dito’ pelos palestrantes) para o receptor (os cursistas) é de fundamental importância para que possamos falar de ação humana. A incorporação, por sua vez, será consequência direta da valorização, ou seja, a ação valorizada permitirá a decisão sobre a incorporação ou não da informação, a partir também das *redes de subjetividades* em que cada cursista está envolvido. Nessa perspectiva, entendendo que a comunicação não acontece no vazio, mas sim em um contexto social, dentro de uma realidade cultural que confere significado e valor ao processo como um todo.

Salienta-se que a codificação e a decodificação presente, ainda precisa ser produtora de sentidos tanto para quem emite (palestrantes) como para quem recebe

(cursistas), visto que esses dois processos quando tomados como atos mecânicos e sem significado, tornam-se desconectados da vivência da linguagem comunicativa em ação. Propõe-se uma concepção de comunicação e educação baseada nos pressupostos do letramento e porque não “letramento comunicativo interacional”, entendido como uma forma de comunicação mediada, que vai além da aprendizagem das técnicas⁸ da comunicação, mas principalmente que os sujeitos envolvidos possam saber fazer uso desses meios, compreendendo para que serve essa linguagem no seu contexto cotidiano e como usá-la.

O conceito de interacional é no sentido de que a aprendizagem não se dá de forma isolada e individualizada, mas numa aprendizagem mútua. Contudo, é necessário considerar os diferentes tempos dos indivíduos que se tecem no/o coletivo, e este tempo é único para cada um. Para Nóvoa (1992) a *“construção” do processo identitário docente necessita do tempo para acomodar inovações e para assimilar “mudanças”*.

Interação pressupõe relações dialógicas que possibilitam aprendizagens, relações e integração entre pares. A atuação no coletivo indica uma concepção pedagógica que possa levar os professores em sua formação a buscarem vivências de relações entre a postura individual e coletiva, tecendo, assim, redes de comunicação entre os sujeitos.

Buscou-se, portanto, mostrar, nesse estudo, que professores e professoras protagonizam a integração de novas tecnologias na formação e nas suas práticas pedagógicas. Partem de suas concepções, experiências, reflexões e afetos, com o desejo de se atualizarem e implementarem práticas que possam oferecer aos alunos condições de domínio dos múltiplos códigos expressivos, explorando possibilidades de aprender e ensinar pela/com/para a relação entre comunicação e educação.

Para que haja a integração entre as novas tecnologias e à formação e à prática dos educadores faz-se necessário que os projetos de formação continuada não estejam moldados em torno de um determinado contexto, pois há variadas experiências, concepções e práticas que podem contribuir para novas propostas de formação adequadas às necessidades dos educadores e às especificidades e singularidades de seus contextos. No entanto, adotar a dinâmica de formação continuada, tendo como suporte a Educação à Distância, apenas colocando os professores diante de informações,

⁸ É preciso ter a compreensão que a educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar tecnologias na educação, “em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de quem e de quem e para quê”. Possibilitar o acesso e o uso dos recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar “pela causa de sua humanização e de sua libertação” (Freire, 1995;1979).

problemas e objetos de conhecimentos pode não ser suficiente para envolvê-los e despertar-lhes tal motivação pela aprendizagem, de tal forma, que eles criem produção de sentidos que lhes permitam a organização de estudos, análises e reflexões.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda. *Trajatórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. *A formação da professora e o uso de multimeios como direito*. In: FILÉ, Valter (org.). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. *Sobre redes de conhecimento e currículo em rede*. *Revista de Educação da AEC*. Brasília, v. 31, n. 122, p. 94-107, jan./mar.2002.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARBERO, Jesús Martín; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Rachar as coisas, rachar as palavras*. Cap. 3: Michel Foucault. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- ECO, Umberto. *Viagem na irrealidade cotidiana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão & educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Os cinco sentidos*. Belo Horizonte: Ed. Miguilim, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES n. 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, jan. 1999.
- _____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática - a crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Marco. *Um convite à interatividade e à complexidade: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula*. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.) *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.