

ENSINAR E APRENDER A DISTÂNCIA: QUE MAIS IMPORTA?

Eliana Sampaio Romão¹
Cesar Aparecido Nunes²

RESUMO

Ensinar para que o outro aprenda não é em nada simples. Muitos são os desafios. Em ambientes não convencionais de educação os desafios se multiplicam. Se já é difícil manter uma relação de ensino e aprendizagem numa dimensão de proximidade, o que se dirá de longe, à distância. Nesse contexto, promover a comunicação e envolver aluno(a) continua a inquietar os protagonistas desse processo. Indaga-se, então, o que mais importa para que a distância não seja um fardo e para que o encontro seja um diálogo orgânico e possível? Nesse cenário, o presente artigo objetiva, a partir de estudo bibliográfico, mostrar o que mais importa para que a comunicação seja assegurada e a educação prevaleça. Fazer bom uso das tecnologias digitais importa, e muito. Mas se valer desta prática não basta para revigorar uma didática cansada, alunos desinteressados e fazer prevalecer a educação.

Palavras chave: Educação a distância. Professor. Comunicação. Tecnologias educativas.

ABSTRACT

Is not all simple teaching to the other learn. Many are the challenges. In unconventional education environments the challenges multiplies. If the close is to difficult, what will say that by far. In this context, to promote the communication and to involve the students continues to unsettle the protagonists of this process. One wonder, the, what matters is more important in order to the distance is not a burden and that the meeting is an organic and dialogue possible? In this scenario, this article signals, from a research literature, some assumptions and rules what is more important to the communication is ensured and the education prevail. For the students makes good uses of the computer matters a lot. This alone, however, is not enough to reinvigorate a tired didactic an uninterested students.

Keywords: Distance Educarion. Teacher. Know mediation. Educatives Technologies.

¹ Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professora Adjunta da graduação/Pedagogia e do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS. elianaromao@uol.com.br

² Licenciado em Filosofia, História e Pedagogia. É livre-docente em Filosofia e Educação e professor titular da Faculdade de Educação da UNICAMP. profcesarnunes@gmail.com

INTRODUÇÃO

É fácil perceber, a partir da apropriação das tecnologias digitais, os acentuados ganhos na vida das pessoas. Cada vez mais, até mesmo em espaços onde a carência de saúde e educação é assombrosa, as tecnologias comunicacionais fazem cada vez mais parte das relações humanas.

Em publicação recente, fruto do diário de bordo de 39 dias de viagens em 27 cidades brasileiras, durante a última campanha para a eleição da presidência da República, o jornalista Paglia (2012) ressaltou que em todos os lugares por onde andou, viu, por toda parte, “celulares na mão de todo mundo [...]”.

Por toda parte, uma quantidade expressiva de usuários se valem de diferentes meios de contatos e formas de comunicação. Em diferentes interiores, além de celulares, computadores encurtam as distâncias ao aproximarem as pessoas, e causam, portanto, algum tipo de rebuliço nas relações humanas. Em muitos lugares os computadores, tidos como “expressão da criatividade”, encontram morada, permitindo o acesso à informação e comunicação, sobretudo, nos sistemas abertos e flexíveis de formação. A comunicação, mesmo potencializada pelos recursos mais modernos da informática, não abarca todo o poder que, em geral, algumas pessoas fascinadas lhe conferem. Para Armstrong e Casement (2001, p. 76), “[...] embora certos professores fiquem animados usando novos materiais e novas abordagens baseados no uso de computadores, certamente existem outras maneiras de proporcionar-lhes novos desafios [...]”. A informática, acrescentam os autores, não é a única maneira de “revigorar um currículo cansado e estudantes desinteressados.

Debater as limitações imiscuídas na comunicação é um campo aberto e pleno de provocações para o professor e o aluno – seja em ambientes de aprendizagem *online* - ou não. Ademais, mediante a *divinização* gerada pela expansão das tecnologias digitais, também denominadas de tecnologias de informação e comunicação (TIC), o que parece positivo se sobrepõe ao que parece negativo. Resultados que agradam são, em geral, facilmente publicados. Para os autores citados, “programas de computadores educacionais conduzem e publicam os resultados de seus próprios estudos, os quais tendem a mostrar uma visão favorável de seus produtos [...]” (ARMSTRONG e CASSEMENT, 2001, p. 76).

A crença de que a informática influencia positivamente na educação de nossos alunos espalha-se de tal maneira que “apenas poucos têm questionado”. Lembremo-nos de Marx,

1998 quando este adverte: revoltemo-nos contra o domínio dessas crenças, dos dogmas, das ilusões. Ensinemos a trocar essas ilusões por pensamentos correspondentes à essência da realidade - “diz alguém; a ter para com eles uma atitude crítica, diz ou outro; a tirá-las da cabeça, diz o terceiro e – a realidade atual desmoronará” (MARX, 1998, p. 3). Importa fazer a crítica, separar o fato da ilusão. Buscar decifrar a esfinge, para que não sejamos por ela devorados!

Duarte (2008, p. 14-15), na mesma linha, acrescenta que “[...] quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância [...]. Ao contrário”. No campo da educação, especificamente no âmbito da educação a distância (EAD), as ilusões se espalham com a mesma velocidade dos ventos. Tornou-se, então, difícil separar o fato da ilusão. É necessário incluir na pauta da agenda do dia, alguns temas que os acolhe. Trata-se de uma tarefa de desvendamento do que está oculto, por trás das cortinas do que se tem por real.

É movida por estas considerações que, na esteira de González (2007), Apareci (2006), Armstrong e Casement (2001), Cobacho e Miravalles (2007) e Freire (2006), apresentamos o presente artigo que tem como objetivo, mostrar, a partir da importância do bom uso da informática nas práticas educativas, o que mais importa para que professores e alunos distantes se comuniquem e ambos estejam interessados e dispostos a entrarem em (com)unicação e diálogo.

USOS E (DES)USOS DO COMPUTADOR NA EAD: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo do outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela [...] (FREIRE, 2006, p. 87).

Em encontros nacionais e internacionais, diversas produções voltadas para novos ambientes de aprendizagens, potencializados pelas tecnologias digitais, são cada vez mais difundidas e, junto de tal expansão e aceitação, aumenta ainda mais a influência de tais mediações em nossa vida e sociedade. O Censo de 2008 dá provas disto. Se é certo que experiências em EAD crescem vertiginosamente e se um número de interessados aumenta, amplia-se o grau de exigência em entender a aproximação entre professor tutor, o aluno/a, máquina e conhecimento. Assim, do mesmo modo que muitos parecem contentes com esta

oportunidade, deve-se reconhecer que *“muchos otros parecen salir ‘vacunados’ de esa experiencia y nunca más vuelven a inscribirse en programas a distancia”* (GONZÁLEZ, 2007, p. 256) Muitas são os complicadores que dormitam neste tipo de experiência de modo a gerar aquele tipo de decisão. Alguns deles merecem destaque, quais sejam: 1. o uso e (des)usos das TIC - ausência de base-teórico-crítica, 2. O (des)preparo e imagem do educador, 3. A prática apressada dos extremos.

1. Quanto ao uso e (des)usos das TIC – desprovido de base teórica-crítica. É fácil perceber a aceitação das TIC em todas as “veias da vida cotidiana”. Sua importância, usos e (des)usos têm aumentando de maneira exponencial no Brasil e no mundo, especificamente no campo educativo. Nesse cenário, de acordo com Gonzáles (2007, p. 268), *“las TIC están teniendo un innegable papel protagónico [...] Su buen uso, su mal uso e o su uso limitado van determinando la imagen que las personas tienen de la educación a distancia”*. Para Apareci (2006), Aretio e Corbella (2007), porém, as TIC é somente um recurso que pode facilitar o processo. Instrumentos, com efeito, que permitem, não garantem, a comunicação, a reflexão, a compreensão da realidade. Isto não impede, todavia, a aceitação do uso do computador seja no interior da escola ou não – na educação de crianças, adolescentes e jovens. Todos eles vivem em espaços educativos, particularmente, na escola. Por isso, o essencial da escola não é apenas contribuir com informações, senão, além de ensinar a conviver com o diverso, ajudar a cada um a “adquirir as destrezas necessárias para buscar, analisar, criticar, relacionar” e experimentar essas informações na perspectiva de que sejam saberes úteis. Importa fazer a passagem da informação/dados para o conhecimento e, portanto, saber utilizá-la. O acesso as TIC ajudará, e muito, nessa passagem. Seu uso, porém, quando desprovido de base teórico-crítica pouco tem acrescentado aos apelos decorrentes de uma educação inovadora e uma escola a altura de seu tempo.

A questão não consiste tanto em saber como usar uma tecnologia específica, senão na falta de um marco conceitual adequado para orientar o uso da tecnologia. Isto significa que muita gente, com a responsabilidade de ensinar, não tem recebido um aporte teórico adequado sobre o que embasar a sua prática (BATES, 1999 apud ARMENGOL, 2007). Nesse sentido, muitos profissionais da educação espalhado pelo mundo afora, especificamente o professor, não tem o “marco educativo adequado” no que se refere em que esteira sua prática se ampara (IBIDEM). Importa não separar a teoria da prática. A teoria decorre da prática e uma boa prática se funde com a teoria. É na prática, de acordo com Marx e Engels

(2004), que o homem é capaz de demonstrar a realidade e o poder, a força de seu pensamento. Assim importa banir a ideia de que a teoria na prática se separa. Aprender a aliar a teoria com a prática de modo a assegurar a base que permite ao professor andar em direção aos fins educativos. É necessário aprender, mais do que ajuntar, a tensionar a teoria e a prática, a prática e a teoria. Do mesmo modo que uma boa teoria leva a uma boa prática, uma boa prática leva a uma boa teoria. Numa pesquisa recente, uma professora do programa da EAD responde: “[...] Prefiro trabalhar com quem tem mais teoria, porque a máquina é repetição, repetição de obediência aos comandos” (ROMÃO, 2012, p. 141). Mais teoria, porém, consistente. Teoria que, enfim, útil. Que permita ir além dos botões e ultrapassar a tela. Isto nos remete ao segundo complicador.

2. (Des)preparo e do professor. Continua atual o imperativo, proclamado há mais de um século, de que próprio educador necessita de educação. Advertem Marx e Engels (1998, p. 100) “[...] o próprio educador precisa ser educado.” Na mesma linha Freire acrescenta: “Como professor não é ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (FREIRE, 2006, p. 95). Trata-se de buscar desenvolver imperativos éticos e estéticos, políticos e pedagógicos para a apropriação tecnológica, sobretudo com finalidade educativa. Se é certo que lidar com a máquina não é um bicho de sete cabeças e, portanto, é de captura simples, é certo, igualmente, que enfrentar o despreparo do professor é de captura complexa. A devida formação desse profissional deverá ser sempre o primeiro passo, de acordo com Armengol (2007) e Saviani (2011), em qualquer plano de inovação a curto ou a longo prazo. Importa considerar que “se o professor ensina mal” é porque, sobretudo, “foi mal formado.” Sua responsabilidade, de que por vezes “não nos damos conta”, é sempre elevada.

É o professor quem faz a intermediação entre os alunos e o conhecimento. O livro didático organiza os assuntos que devem ser apresentados e os demais recursos, como os livros e obras de referência, a internet, os jornais, revistas, cinema, televisão, vídeo, disponibilizam informações. Mas esse conjunto de elementos pressupõe sempre a presença do professor para viabilizar a apreensão de seu significado e expandir os horizontes de compreensão dos alunos. Portanto, as novas tecnologias ocupam, no ambiente escolar, o lugar de recursos auxiliares do trabalho educativo, em cujo centro se situam os professores e os alunos (SAVIANI, 2011, p. 144).

Sua docência, seja exercida na aula convencional ou aula online, não se protege na neutralidade. Pelo contrário. Para Freire (2006), nenhum professor escapa ao juízo que dele

ou dela fazem os seus alunos, estejam de perto, estejam de longe, se valendo de velhas ou novas tecnologias educativas. Nenhum professor/a está ileso do que trouxe consigo de experiências passadas, seus alunos/as não estarão ilesos das marcas deixadas por ele.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2006, p. 67).

Tanto mais preparados/as para ensinar, tanto mais inolvidáveis as marcas deixadas pelo/a professor/a. Que sejam marcas que tragam o riso. Lembranças do professor que sabe ensinar, do/a professor/a que não gosta de guardar para si o que sabe. E, portanto, disposto a ajudar o/a aluno/a a ir além do saber sabido e ultrapassar o saber cesta-básica. Ao ficar com o mínimo, torna-se também menor a prática educativa, bem como a imagem que seus alunos terão de seus professores. O professor, em vez de culto, é visto como “curto”. “Precisamos de professores cultos, mas a política educacional dos últimos anos vem insistindo em formar professores curtos” (SAVIANI, 2011, p. 120). Importa, e por isso, exige-se do professor uma formação com base sólida e ampla, capaz de responder pelas especificidades e exigências das etapas e/ou modalidades em que atua. O professor de formação cesta-básica da escola presencial será da mesma forma na escola a distância, mesmo se utilizando de tecnologias fartas e atuais de ensino, tidas, por vezes, até como ameaçadora ao papel do professor.

2.1. (Des)caso docente. O professor não estar, como jamais esteve, ameaçado. Importa reconhecer a importância da ajuda desse profissional independentemente da modalidade em que atua. Para Aretio e Corbella (2007, p. 76), *“no le es posible infundir educación, sino tan solo ayuda de un educador [...]*. Necesitamos la ayuda do outro para poder descobrir las múltiples facetas de nuestra existência.” É por esta perspectiva que dormita a substrato da educação. Estar aberto para o encontro. A relação que se constitui a partir da comunicação dialogal, em o que não seria possível a educação pretendida.

El principio de educatividad se asienta en la posibilidad de apertura, de comunicación, de interrelación, de encuentro que poe todo o ser humano tanto con las demás personas, como con el encuentro en el que vive. Sin esa posibilidad de apertura y de relación con el/los outro/s, de interacción, sería imposible hablar de educación (ARETIO E CORBELLA, 2007, p. 77).

Em ambientes não convencionais de formação, embora o aluno seja visto como centro do processo de aprendizagem e sujeito ativo de sua formação, não exclui o/a professor/a. As implicações pedagógicas desse processo dependem, senão igualmente, em grande parte da “formación, capacidades y actitudes de sus docentes”. A docência deverá ser construída de modo a motivar e potencializar a aprendizagem do aluno tanto quanto mais possível autônomo. Exige-se (dia)logo, dia a “dois”. Ensino - ação que remete a ação do professor, e aprendizagem - ação que remete a ação do aluno não são excludentes, embora nem sempre que o professor ensina o aluno aprende. Plurívocas razões dão provas disto, muitas das quais encontradas numa teia de focos. Ao lado do despreparo e indisposição do/a aluno/a aprender, a falta de preparo para ensinar e envolver o/a aluno/a parece ganhar vulto. Se for certo que não é o/a professor/a o/a culpado/a, é certo igualmente que é ele/ela quem está compelido/a a encontrar uma saída airosa para as dificuldades de comunicação e diálogo. O/a professor/a continua a exercer papel fundamental, a marcar presença. É daí decorre a importância do professor, conforme Freire (2006), entrar na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência por melhores condições para realização de seus deveres. “O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis [...], sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes as condições são de tal maneira perversas que nem se move” (FREIRE, 2006, p. 67). Importa que este professor em que sequer é tratado com o status de professor, particularmente na EAD, seja visto como tal. Importa que o professor ocupe seu lugar. Não qualquer professor/a, mas um professor que, além de preparado e valorizado, se sabe professor. Muitos ainda se mostram inseguros quanto a sua identidade profissional não apenas nos limites da EA|D. Ponto relacionado a seguir.

2.2. Quanto à construção identitária. Quem vai revelar o professor da EAD não é o trato que este professor tem com as TIC, apesar do peso de suas implicações no processo pedagógico. O que vai revelá-lo é aquilo que traz consigo - suas crenças, sua base de formação, suas referências e marcas acumuladas de experiências anteriores. O/a professor/a da EAD, todavia, se descobre professor/a enquanto exerce sua docência. Muitos deles gritam sussurrando entre os dentes: “Que professor devo ser”? “Que professor sou eu, que professor estou sendo”? Determinados professores entrevistados por Romão (2008, p. 211), revelavam: “a gente vez ou outra se perguntava – cadê minha identidade?” Estas indagações não é de exclusividade dos professores da EAD, mas a insegurança aumenta neste universo

diante da invenção de um novo professor – o tutor, embora com o mesmo papel – de professor. Um deles, vai além, dizendo “eu tenho mudado ao longo desses anos diante da busca de identidade” ROMÃO, 2008, p. 213). Importa assumir-se professor. Há ainda muito o que apostar em um trabalho de reconstrução identitária que decorre “do engendramento das experiências e influências vividas pelo professor. Aí está o/a professor/a, sob a interferência de múltiplos cenários, trabalhando no sentido de afetar o/a aluno/a e ser afetado/a por ele/a” (ROMÃO, 2008, p. 209).

Professores marcantes e sabedores da dialeticidade contida entre ensinar e aprender sabem que aprendem para ensinar e ao ensinar continuam a aprender. Quem ensina, ensina porque sabe alguma coisa a alguém. Isto só não basta. Bhartes (1978) resume, a aula ensina, não somente pelo que ela diz, mas pelo modo como as coisas são ditas: num tom absolutamente anti-histórico, com aquela sabedoria saborosa a que pode chegar a alguém aberto para aprender. A dinâmica contida entre o aprender e o ensinar, o que se diz e a forma como as coisas são ditas inspira tanto ao professor da aula presencial quanto a aula a distância à medida que este professor experimenta o cotidiano de sua função e descobre-se professor. No ambiente presencial, tradicional e arcaico de ensino, ambiente em que o professor fala o tempo todo e se limita a “entregar o conhecimento” será do mesmo jeito em experiências não convencionais de ensino, embora se utilizando de recursos cada vez mais modernos e completos de educação.

Para Sancho (2006), muitos professores costumam se utilizarem de meios e técnicas adaptando-os à sua própria forma de conceber o ensino, em vez de questionar suas crenças, muitas delas implícitas e pouco refletidas, e tentar implantar outras formas de experiência docente. As TIC, acrescenta, são utilizadas muitas vezes para reforçar as crenças existentes sobre os ambientes de ensino em que ensinar é explicar, aprender é escutar e o conhecimento é o que contém os livros-texto. Talvez este tipo de professor justifique a campanha que alguns fazem em dispensá-lo. Este professor, de fato, pouco serve, pois que não serve para toda e qualquer modalidade educativa. Nos limites da EAD, menos, ainda. Em ambientes não convencionais de formação este profissional nunca foi tão necessário. O bom professor, entretanto. Importa prepará-lo. De sua preparação depende senão todo resto, alguma coisa seguramente. Esta alguma coisa “não é coisa pouca.” É o aluno, porém, que habitualmente é visto como o centro da prática educativa. Daí outras tensões desta decorrem.

3. À prática apressada dos extremos é, todavia, habitual – ora do professor para o aluno, da distância para presença, do velho para o novo, de aprendizagens coletivas para aprendizagens individualizadas. A ênfase exacerbada neste tipo de aprendizagem promove ainda mais a morte da relação que toda prática educativa requer e, com efeito, compromete o papel do professor. Importa aprender a lidar com a dialeticidade contida nos opostos tão frequentemente observáveis no âmbito da EAD. Fala-se da EAD como se estivéssemos numa arena de competição e vice-versa. Esquece-se, todavia, que estamos falando de educação e como tal devem ser consideradas. Ambas são possuidoras de “propriedades nutritivas”, embora não haja forma melhor de educação que não seja por meio da presença real. Concordamos com a ideia de que toda formação deve, ou deveria, se promovida por meio de cursos regulares, credenciados e de caráter presencial. Nada supera, ainda que não garanta, o a riqueza que decorre do encontro face a face. Mas na falta deste, a melhor forma será aquela possível – desde que de longa duração e em espaços que privilegiem o ensino e a pesquisa como parte do currículo. Que a formação de índole presencial reúne melhores requisitos para uma boa formação, ninguém duvida. Na falta desta, entretanto, nada melhor do que, a partir da apropriação dos recursos tecnológicos educativos, experimentar na intensa ausência uma intensa presença e na longa distância uma distância próxima.

Sabe-se que a educação presencial, tal como está organizada, não tem condição de atender a todos/as interessados/as nem tão pouco os/as próprios/as alunos/as ao longo de suas vidas, que se adaptam mais facilmente ao rosto que a EAD imprime a formação – no que tange ao modo de lidar com rigidez na utilização do espaço e tempo, presença e ausência. Note o depoimento de uma aluna em formação na modalidade a distância no Mato Grosso na ocasião em que foi entrevistada por Romão (2008, p. 220): “Para mim, por morar numa região afastada da capital, foi de grande importância ter a chance de fazer um curso de EAD. Um curso desse caiu do céu. Muitas coisas mudaram na minha vida – tanto como ser humano como profissional (Profa. MT).

Por esta perspectiva, importa evitar a comparação falaz entre o ensino marcadamente presencial e o ensino a distância. A comparação entre ambas, embora tantas vezes combatida, continua inevitável. González (2007) explica que as comparações podem ser odiosas, porém, são inevitáveis, ainda mais quando queremos saber qual a imagem que a sociedade tem desta modalidade educativa. É preciso insistir que a EAD nunca chegará a ser igual a educação presencial. Tem coisas que, de acordo com o autor, “só se pueden enseñar

teniendo frente a frente los alumnos.” (GONZÁLEZ, 2007, p. 259). Do mesmo modo que há coisas que somente na modalidade a distância é possível promover. Ambas “têm propriedades nutritivas”, porém são distintas. O autor, ainda, adverte que “un buen modelo de educación a distancia, bien implementado, puede ser más efectivo que un mal modelo de educación presencial; y viceversa” (GONZÁLEZ, 2007, p. 259). A EAD, todavia, não possibilita tanta ganância como muitos creem, nem necessariamente esta modalidade é a melhor forma de educação. Nada substitui a relação face a face, mas, na falta desta, a melhor forma de educação é aquela que oferece condições efetivas de formação. Ambas as modalidades de formação têm a educação como fato principal, os desafios se aproximam engendrados.

Os desafios da EAD são congruentes com os desafios do sistema educacional em sua complexidade, cuja análise implica identificar que educação se pretende realizar para quem se dirige, com quem será desenvolvida e com o uso de quais tecnologias. Não se trata de colocar a EAD em oposição à educação presencial e sim de estudar o entrelaçamento entre ambas, as mudanças que interferem em seu processo quando se utiliza a TIC. Assim, a compreensão da complexidade da EAD implica estabelecer inter-relações entre as abordagens que fundamentam tanto a educação presencial como a virtual e, sobretudo, implica em reconhecer que mudar o meio pelo qual se desenvolve a educação significa mudar a própria educação (ALMEIDA, 2003, p. 201).

Essa constatação nos convoca a constituir um campo reflexivo sobre a apropriação tecnológica na educação, de modo a superar as marcas e estigmas que têm sido produzidas sobre essa articulação nas discussões recentes sobre esse tema. Trata-se de criar premissas éticas e políticas para a configuração de uma salutar apropriação técnica e um adequado manejo didático de tais produções na finalidade própria da educação emancipatória e da escola humanizadora. Não tem sentido uma escola que não esteja a serviço da humanização. Afirmamos aqui o sentido de "humanização" no sentido de "sensibilização", de construção de sentido, de apropriação significativa das informações, conhecimentos, disciplinas ou áreas temáticas, tecnologias e mediações tecnológicas. O conhecimento e a apropriação de tais produtos culturais e sociais não pode ser algo frio, externo, objetual. Tem que ser assimilado subjetivamente, com a condução segura e criteriosa do educador, nas mentes e corações das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Humanizar aqui significa ressignificar os saberes, o conhecimento escolar, as práticas e vivências de aprendizagem na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios são muitos. As indagações são diárias. Os estranhamentos necessários. O que mais importa nas tentativas de comunicação, diálogo e relação a distância não vem no singular, nem de forma isolada. Elegemos sete considerações julgadas importantes. Seguramente ultrapassa este número, mas a autoria deste capítulo entende que há sempre algo significativo associado ao número sete, não somente ao que se refere Barlolomeu (2009, p. 29) no Livro de Ana. Este registro inspira não apenas curiosidades do número 7 arroladas pelo autor citado, mas também a importância do outro para a humanidade, para a sociedade, para a comunicação e, portanto, para o ensino e a aprendizagem - seja na presença, seja na ausência. Do mito da criação e encontro entre o homem e da mulher no sétimo dia da semana, narrado pelo escritor-poeta inspira em dizer que não se suporta a solidão diante necessidade de existir, de se comunicar e de se constituir cada vez mais humano. Importa desejar entrar em comunicação e se apropriar dos meios para que a presença conviva com distância e a distância venha revigorar a presença e descobrir-se cada vez mais humano.

Isto apela para que professores/as e alunos/as não estejam apenas conectados, mas em comunicação, em diálogo, em relação. Apareci e Cortela (2007), Apareci (2006) aproximam-se de Freire (1987) ao advertir que a comunicação implica em diálogo, uma forma de relação que coloca duas ou mais pessoas em um processo de interação e transformação permanente. Uma proposta de educação fracassa, entre outros, não porque não seja autêntica, mas porque não se utiliza da força do diálogo. A comunicação, na esteira da força do diálogo, é um dos elementos fundamentais de toda prática educativa, pois que promove a relação, ao mesmo tempo em que revela que são as pessoas que estão em primeiro lugar. A função comunicativa em um processo educativo transcende, de acordo com Kaplún (2006, p. 75), o uso dos meios, *“y está lejos de ser incorporada en la sola introducción en forma unidireccional de materiales educativos impresos, de programas de radio y televisión o de vídeos y audiocasetes.”* Importa, assim, cuidar para que a “inteligência artificial,” não venha, como não haveria de vir, em detrimento à inteligência humana. Para Saviani (2011) a prática de digitação tem transferido, em geral, as operações mecânicas aquilo que antes era situado como atividade de pensamento. O autor adverte, todavia, para

o fato de que todo esse processo é produto da mente humana, próprio da ação dos homens na história. Envolve, com efeito, uma linha de raciocínio e insere-se no tecido social e histórico. Homem e operações de informatização se embolam. Em ambientes não convencionais de educação, entretanto, é habitual colocar um em detrimento ao outro. Esta mentalidade permitem grandes ocasiões perdidas, especificamente, no que tange ao acesso efetivo de formação. É imperativo aprender a lidar com a dialeticidade contida entre o velho e o novo.

Um repentista do Rio Grande do Norte, numa ocasião em que foi entrevistado pela mídia local, afirmou segundo a fala, numa conversa informal, de uma professora: “quando era ainda criança me utilizei do papel para escrever meus repentes; quando mais crescido me utilizei da máquina de escrever e, mais tarde, já adulto, me utilizei do computador. Hoje eu tenho os três: o papel, a máquina e o computador para escrever meus repentes. Isso é bom.” E viu ele que isso é bom. A ideia daquele repentista aproxima-se de inúmeras lições de convivência paciente e buliçosa entre o passado e o presente, entre o velho e o novo, entre o tradicional e o moderno, entre os recursos humanos e recursos tecnológicos.

Importa, mais do que isto, reformular a teia que faz a rede de modo a possibilitar a beleza do encontro - encontro buliçoso, pleno de conteúdo educativo e de possibilidades. Encontro que dá a base da mediação do saber e o aluno, na esteira de Romão (2012), não fique em silêncio diante da tela – silêncio de quem não vê, não responde a tentativa de comunicação, silêncio dos inocentes – os estudantes que entram e saem de um ambiente no qual sequer permitiu-se ser acolhido diante da máquina que não conseguiu deixar de ser dura e fria, incapaz de acolhê-lo. A distância torna-se maior do que a distância existente e, em vez de ser um traço diferenciador, acaba sendo um obstáculo perturbador. À distância, porém, não teria que ser um óbice, mas uma marca em que dormitam provocações e motivos para ir além do que já foi – um hiato de reflexão e mudança que toda prática educativa precisa. Nesse cenário nunca foi tão necessário o/a professor/a. Professores/as capazes de promover, a partir de referenciais éticos e pedagógicos, projetos formativos autênticos não apesar da distância, mas também em razão dela e dos ganhos que a distância educativa.

Essa busca de produzir referenciais éticos e pedagógicos para a apropriação tecnológica na educação tem sido denominada de formação emancipatória ou humanista. Trata-se de pensar uma educação e uma escola básica, mais propriamente, voltada para a

emancipação como um conceito pleno, isto é, a aquisição de todas as qualidades humanas (linguagem, movimento, pensamento, valores, direitos, habilidades, cultura, conhecimentos etc) de todas as conquistas histórico-culturais (materiais, simbólicas, tecnológicas) e de todos os condicionantes consensuais basilares (moral, ética, direito, política, trabalho, cidadania). Educar para a emancipação significa produzir uma escola, um currículo, uma organização didático-pedagógica que vise promover a emancipação plena de todas as crianças, sujeitos aprendentes, com a atuação dos educadores, especialistas, gestores e a sociedade como horizonte último. Trata-se de pensar uma educação e uma escola voltada para a produção de um novo homem, uma nova mulher, uma nova sociedade e uma nova cultura, a partir da superação das tendências históricas que nos constituíram como povo, sociedade e escola, nas etapas anteriores de nossa formação. Importa que este imperativo ganhe morada em todos os cantos, modos, níveis e instâncias de ensino. Ah, “se os grandes e muitos” soubessem, de fato, onde nos levaria uma educação emancipatória!

Mas, ainda que tenhamos condições objetivas de empreender tais lutas, é forçoso reconhecer que nossos professores também vivem a contradição estrutural da sociedade, da educação e da escola. Nossos docentes estão marcados pela mesma alienação, pelo desprestígio social, pela autoestima baixa e por todos os dispositivos facilmente identificáveis em nossa realidade. Será preciso igualmente re-humanizar a identidade do professor, reconstruir seus símbolos, suas representações, suas marcas. O professor foi dessacralizado, espoliado, expropriado pelas legislações e concepções educacionais dominantes. A re-humanização do espaço escolar, da formação docente, do trabalho pedagógico, a recuperação da dignidade salarial, a autonomia para planejar, criar e coordenar o processo ensino e aprendizagem são as diretrizes iniciais. Somente um educador humanizado, realizado, feliz, sentindo sinceramente a validade e dignidade orgânica de sua função social poderá humanizar, sensibilizar, encantar e formar gerações de crianças para a felicidade, para a educação emancipatória, para a pesquisa, para a aquisição subjetiva dos hábitos intelectuais, para o domínio e apropriação criativa das tecnologias digitais, a serviço das liturgias afetivas e das elevações estéticas e políticas.

Trata-se de retomar a mesma tese-guia anterior: por força de uma tradição cultural autoritária, excludente e impositiva, somos herdeiros de afetos, sentimentos socialmente valorados, marcados pela competição, pelo egoísmo, pelo narcisismo, pela ganância, pela exposição banal da sexualidade, pela exploração do trabalho, pela superficialidade das

palavras, pela veicidade dos tratos e acordos coletivos. Educar os afetos para uma nova ética e uma nova estética: o respeito à diversidade, o cuidado de si, o respeito e cuidado com a natureza, as práticas de sustentabilidade, a preservação da biodiversidade, a tolerância, o profundo sentimento de solidariedade. São esses os elementos que devem inspirar nossos afetos emancipatórios. E, por conseguinte, serão desses nichos éticos que deverão emergir o ethos da relação ensino e aprendizagem através das tecnologias digitais e educacionais.

Há muito por se fazer, mas com esclarecimento, perseverança e investimentos - financeiros, institucionais, humanos e, entre outros, emocionais. Mas, destacamos, ainda, que padecemos de uma crônica dualidade: há uma abissal divisão entre as formas de pensar e organizar a educação e a escola básica e superior expressa da seguinte forma, uma é a escola para os ricos, para as camadas sociais médias altas, escola que tem racionalidade organizacional, avaliação, identidade, currículo etc. Outra é a escola voltada para os pobres, as maiorias sociais, escola concebida como atividade social compensatória centrada em políticas assistenciais de saúde, nutrição, recreacionismo estreito etc. A divisão entre as identidades institucionais de nossas escolas é o maior símbolo do *apartheid* social do Brasil: uma escola para os ricos, outra escola para os mais pobres. Urge vencer essa espada enfiada em nossa garganta. As soluções não são simples e mágicas: são históricas, marcadas por decisões políticas e longo tempo de implantação social.

Já numa perspectiva de horizontalidade, de apresentar possibilidades e originais propostas retomamos a disposição de nossas esperanças! Nosso tempo é marcado por rápidas e intensas mudanças. O conhecimento técnico e tecnológico altera radicalmente nossa vida cotidiana interferindo em todas as dimensões de nossa sociedade. Torna-se necessário criar diretrizes éticas e coordenadas políticas para submeter às conquistas tecnológicas ao interesse e promoção do bem estar de todos. A escola se vê questionada a *assumir* novas funções e a *recuperar* alguns de seus atributos clássicos bem como assumir novas identidades. Assim, torna-se necessário hoje planejar uma escola e uma nova proposta de educação voltada para a formação plena da cidadania e para a incorporação da cultura como processo de humanização. O conhecimento historicamente acumulado deve ser repassado a cada geração, de maneira sistematizada e criativa, a produzir condições de compreensão da vida, das sociedades e conquistas da civilização humana. Um conhecimento posto a serviço da vida, da felicidade, da justiça e da sustentabilidade de todas as formas de produção e trabalho. A escola de hoje necessita incorporar criativamente os recursos e

paradigmas clássicos postos pela tradição e ser capaz de assimilar e ordenar novas relações culturais, nossos contextos e disposições. Resta saber se estamos dispostos a entrar nesta busca e a dizer com Marx, revoltemo-nos contra dogmas, ideias apressadas, ilusões. Que experimentemos, com a humildade do filósofo, o bom do ruim, o essencial do secundário, o importante do pueril, o novo do velho, de modo a cuidar do que mais importa nos modos de ensinar e aprender, de ir além de contatos imediatos e formar professores a altura de seu tempo para uma escola e educação emancipatórias.

REFERÊNCIAS

- ARETIO, Lorenzo Garcia; CORBELLA, Marta Ruiz. El Educador. In: RUBIO, Rogelio et. al. **Teoría de la educación social**. Madrid: Uned, 2007, p. 72-95.
- ARMENGOL, Miguel Casas. **Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia**. Buenos Aires: La Crujia, 2007.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 201-215.
- ANDRADE, Adja Ferreira; VICARI, Rosa Maria. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA (Org.), Marco (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003, p.256-291.
- ARMSTRONG, Alison; CASEMENT, Charles. Cibectado ao sucesso? A aprendizagem baseada no computador e o desempenho acadêmico. In: **A criança e a máquina**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 72-87.
- APARECI, Roberto. Educación para la comunicación en tiempo de neoliberalismo. In: APARECI, Roberto (Org.). **Comunicación educativa en la sociedad de la información**. Madrid: Librería Uned, 2006. p. 404-414.
- BHARTHES, Roland. **Aula**. Cultrix, São Paulo, 1978.
- BARTOLOMEU, Campos de Queirós. **O Livro de Ana**. São Paulo: Global, 2009.
- COBACHO, Eva Bach; MIRAVALLS, Anna Forés. **E-mociones: comunicar y educar a través de la red**. Barcelona: CEAC, 2007.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FREIRE, Paulo. Dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 77-120.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GONZÁLES, Jaime Ricardo. Imagem Social de la educación a distancia. In: MENA, Marta (compiladora). **Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia.** Buenos Aires: la crujia, 2007, p. 251-279.

KAPLÚN, Mario. Pedagogía de la comunicación. APARECI, Roberto (Coord.). **Comunicación educativa en la sociedad de la información.** Madrid: Uned, p 59-68.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich Engels. Teses sobre Feuerbach. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Centauro, 2004.

PLAGLIA, Ernesto. "JN no ar". Disponível em <http://noticias.bol.uol.com.br/entretenimento/2011/05/20ernesto-paglia>. Acesso 17. fev. 2013.

PRATS, Jean Ferrés I. Educación en medios y competencia emocional. In: APARECI, Roberto (Coord.). **Comunicación educativa en la sociedad de la información.** Madrid: Uned, 2007.

ROMÃO, Sampaio Eliana. O professor tutor, os ruídos dos meios e o silêncio virtual dos inocentes. In: BEZERRA, Ada Augusta; SANTANA, Marilene Batista (orgs). In: **A questão da prática e da Teoria na Formação do Professor.** Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 131-149.

_____. **A relação educativa por entre falas, fios e cartas.** Maceió: Edufal, 2008.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María; HERNANDEZ, Fernandes (Org.). **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo.** Campinas: Autores Associados, 2011.

Recebido em 10 de maio de 2013
Aprovado em 12 de agosto de 2013