

REDES COOPERATIVAS VIRTUAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDOS PARA A GRADUAÇÃO

PAIVA, Jane – UERJ

MACIEL, Ira Maria - UERJ

HISTÓRICO

O surgimento do estudo do qual se originou o presente trabalho, embora mais fortemente marcado pelo desenvolvimento de um Núcleo de Comunicação e Educação – NUCOM, na Faculdade de Educação da UERJ, tem início bem antes, quando um grupo de professores, acolhendo a proposta de um deles, é convidado a pensar caminhos para a formação continuada utilizando recursos da tecnologia dentre outros, para organizar uma proposta de graduação na modalidade a distância.

Esse momento, rico em idéias, principalmente porque trazia um repensar sobre o que até então era chamado de “a distância”, não conseguiu avançar institucionalmente, tanto pelas compreensões divergentes quanto à titulação obtida por meio da metodologia cujo sentido estava construído em grande parte do grupo, quanto pelos limites do conhecimento dos profissionais no que tange a esfera dos recursos eletrônicos da comunicação. Apesar de a LDB 9394/96 apontar para uma imediata necessidade de resposta à formação de professores de 1^a a 4^a séries em nível superior, a universidade se impacta com a tarefa, nos termos, no tempo e nas condições que a realidade brasileira oferece.

Constituído o NUCOM, algum tempo depois, a linha metodológica adotada para o desenvolvimento dos trabalhos passava a organizar redes de sujeitos, de temas, de idéias em torno das finalidades maiores desse Núcleo, aglutinando pessoas, estudos, pesquisas e criando intimidade com novos recursos e materiais, para que todos que quisessem pudessem atuar como produtores, e não apenas como consumidores de tecnologias/recursos comunicacionais.

Ao longo do processo de desenvolvimento, cujo tempo e espaço próprios o NUCOM buscava respeitar e romper, dialeticamente, provocando respostas coletivas com certo ritmo e imprimindo velocidade nas parcerias constituídas, tanto de pessoas, quanto de outros componentes organizacionais, a realidade veio determinar um novo tempo para o

trabalho. Municípios buscavam a Universidade como parceira para responder às exigências legais, isoladamente ou por intermédio do órgão representativo dos dirigentes em educação.

Os estudos se intensificaram e, a partir deles, chegou-se a produzir um anteprojeto de Programa de Formação Continuada em nível de graduação, valendo-se da metodologia a distância, reconceitualizada, como viabilizadora de um projeto que interiorizava a função ensino da universidade.

Para tal, ousou-se repensar as bases e as relações da educação e da comunicação, sem o que a proposta não se viabiliza, por se assentar nas possibilidades — e na tentativa de superar os limites — dos recursos comunicacionais que, novos, ou velhos, têm participado pouco dos processos de aprendizagem, apropriados agora pelo professor na condição de produtor dos serviços que podem ser disponibilizados em ambientes de aprendizagem.

O presente estudo recorta alguns dos pressupostos que nortearam o anteprojeto destacando aspectos ligados às mutações contemporâneas em relação com o saber, a potencialidade das *redes cooperativas virtuais*, o espaço do hipertexto como alternativa de ruptura do discurso pedagógico circular, o design do ambiente de aprendizagem com base nas novas modalidades comunicacionais.

Assim, ao pensar os fundamentos curriculares, no percurso que se vem propondo, implica valer-se de produções que auxiliam — e apoiam — alternativas em que os recursos são elementos integradores de fundamentos que aliam formas presenciais a não-presenciais, estabelecendo conexões revisitadas da concepção metodológica de educação a distância. Não se trata de adotar uma concepção — e seus suportes — pelo interesse mercadológico que possa despertar, ou pela pretensa busca de neutralidade dos instrumentos, para assegurar a verdade da ciência e a ilusão dos saberes que ela carrega. Trata-se, isto sim, de agudizar a reflexão crítica sobre essa concepção, sem negá-la a priori, mas admitindo a possibilidade de (re)criá-la por meio de novas compreensões e apreensões tensionadas com os fatos da realidade, postos inquestionavelmente diante dos educadores.

A proposta assume os pressupostos do materialismo histórico e da lógica dialética, colocando como prioridade a construção e reconstrução do conhecimento que

atenda a realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e ao mesmo tempo permita uma atuação efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo.

FORMAÇÃO CONTINUADA: O NOVO DEVIR DO SISTEMA EDUCACIONAL

Os desafios da modernidade e o conjunto das demandas institucionais e educacionais apontam para a necessidade de desenvolver projetos de formação contínua. A opção de formação continuada liga-se à percepção da aceleração das mudanças sociais e técnico-científicas. A educação escolar e a formação superior devem conviver atualmente com cenários que se distanciam dos tradicionais padrões de conhecimento definidos e estabelecidos como patrimônios universais e reguladores do futuro profissional dos cidadãos.

Vive-se um momento de crise econômica, de paradigmas, crise de identidade e desregulação na organização do trabalho. É difícil para o sistema educacional gerenciar essas transformações, assim como adequar os modelos de formação a esse tempo de constante emergência de novas demandas. Porque não se pode mais admitir a formação de competências estáveis, a formação continuada surge como a necessidade que se impõe aos planejadores da educação. É algo que se agrega como uma formação complementar, como atualização de conhecimentos, como (re)significação de metas e padrões que foram superados pelas novas tecnologias e pelos relacionamentos no mundo do trabalho e na comunicação cultural [Matos, 1996].

A educação a distância se anuncia como resposta possível, então, quando somos desafiados pelo espaço onde vivem esses aprendizes — professores das redes públicas —, ausentes dos grandes centros ou dos pólos universitários interiorizados; quando analisamos a formulação legal e, ainda, quando consideramos o avanço da tecnologia eletrônica, fazendo dos usuários novos beneficiários da multiplicidade de experiências que as teias virtuais disponibilizam. Que papel caberia a uma instituição formadora na discussão crítica — teórico-metodológica — e propositiva de alternativas de formação continuada a distância?

Em primeiro lugar, a opção por uma formação continuada a distância tem como potencialidade viabilizar a presença simultânea da universidade em diversas regiões, possibilitando sua interiorização, o atendimento a diversas demandas dos sistemas de ensino e o desenvolvimento de vínculos mais consolidados com a sociedade. A

implementação de serviços interativos, vinculados a sites temáticos, oferece possibilidades de visibilizar a ação da universidade, facilitar o cumprimento de suas finalidades, contribuir para a captação das demandas sociais e oferecer subsídios à realimentação do ensino, da pesquisa e da extensão.

A implantação de projetos de formação continuada deve, entretanto, considerar a necessidade de reorientar o crescimento econômico dos Estados brasileiros. Considerando a realidade do Estado do Rio de Janeiro, diversos estudos sinalizam a perda da capacidade produtiva da economia fluminense. A problemática da migração social, dificuldades de atendimento na área de saúde, a falta de oportunidades em setores educacionais e no mundo de trabalho geram situações que pedem soluções urgentes e criativas. Apesar de o Estado do Rio de Janeiro, em alguns municípios, apresentar indicadores que refletem uma melhor qualidade de vida, coexiste uma grande desigualdade social e diversas áreas são comparáveis às regiões mais pobres do país. Nessa perspectiva, a interiorização da ação da universidade pública, gratuita e de qualidade pode constituir um instrumento efetivo para a modificação do quadro atual, com reversão de vários índices dos indicadores sociais. A formação de professores em nível de graduação se coloca, nesse caso, como uma demanda prioritária, pelo fato de a LDB 9394/96 exigir a formação superior para esses profissionais do ensino fundamental de 1^a a 4^a série, demarcando prazo para que todos possam concluir sua formação nesse nível. Certamente esta caracterização de prioridade não se esgota nessa argumentação, mas implica considerar a consciência profissional que a categoria organizada vem assumindo nos espaços de reivindicação quanto à necessidade de os planos de carreira poderem prever a formação continuada e as vantagens que dela podem auferir, tanto do ponto de vista da titulação, quanto financeiramente. Exatamente porque já são professores, deve-se pensar essa etapa como formação continuada, incorporando as histórias pessoais e profissionais ligadas às práticas pedagógicas desenvolvidas na relação com seus pares, com as escolas e com seus alunos.

Para alcançar um novo patamar de atendimento às demandas de acesso ao ensino superior e ainda diversificar outras ofertas de serviços educacionais, de formação continuada e de pesquisa científica e tecnológica, a alternativa mais eficaz é incorporar as novas tecnologias comunicacionais, em especial, o ensino a distância. A utilização de ambientes virtuais constitui, assim, uma alternativa que permite a modernização dos sistemas educativos e uma potencialização do desempenho da instituição universitária.

Neste sentido, os programas de formação continuada a distância, utilizando os ambientes virtuais, devem procurar atender a demandas quantitativas de acesso ao ensino superior mas, sobretudo, operar mudanças qualitativas, procurando suplantar as deficiências já observadas no sistema regular de ensino. Como assinala, Lévy [1998, p.16] “os indivíduos suportam cada vez menos acompanhar cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas reais necessidades e à especificidade dos seus trajetos de vida.”

O currículo a ser estabelecido para o projeto entrelaça a cultura, a prática social, saberes, a prática pedagógica, a ciência, expressando-se por diferentes linguagens. Serão estas linguagens, exercitadas ao longo de todo o curso, as orientadoras não apenas dos campos de pesquisa e das habilitações, como também organizarão as seleções que os professores-estudantes irão fazendo nas atividades culturais propostas, e nos modos de desenvolver, avaliar e planejar seus trabalhos.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO: REDES COMO NOVO PARADIGMA?

A ocorrência dos avanços na eletrônica e nos suportes da comunicação vem produzindo, na área da educação, novas compreensões sobre as possibilidades do ensinar e do aprender, calcadas em recursos que conectam e criam relações entre sujeitos, pelas redes de informação que vão sendo constituídas

Se, por um lado, preceitos legais facilitam a concepção de novos cursos/programas pela modalidade de educação a distância, por outro, a pouca familiaridade do ensino universitário público com ela exige cuidados para sua adoção, admitindo-a em caráter experimental, acompanhada de rigoroso e sistemático processo de avaliação.

Pensar um currículo para essa modalidade de formação continuada é pensar saberes e conhecimentos em constante tensionamento, porque diversas formas de poder neles — e por eles — se manifestam. Desse modo, como se coloca a escola no centro — o seu cotidiano —, e seus profissionais já em efetivo exercício — os estudantes desse Programa —, se estará lidando com as relações entre diferentes conhecimentos produzidos nessa escola real, em determinados espaços e tempos não mais cosmopolitas, incorporando a sua complexidade e os conhecimentos de outros profissionais urbanos, da universidade, concebidos sobre essa escola. Possibilita-se, pelo currículo, que as informações circulem

entre esses sujeitos; entre eles, a sociedade e a cultura, mediados pelas tecnologias que se põem como linguagens por meio das quais o poder “autoriza” o saber.

O modelo até então corrente para conceber os modos de ensinar e de aprender, representado pela *grafia em árvore*, é caminho de mão única, hierarquizado, inadequado para responder à proposição que se buscou formular.

Alves [1999] assinala, contrapondo-se a essa grafia, que é em *rede* — rede de relações entre sujeitos — que se tecem os saberes e as subjetividades que formam esses sujeitos. Assim a autora se expressa sobre a forma de representar e organizar o conhecimento em nossa sociedade, que valoriza a chamada “teoria”, em detrimento da “prática” dos sujeitos, produzida nas mais diversas instâncias sociais.

“a construção do conhecimento se dá de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência claramente estabelecida de disciplinas teóricas (formadoras do campo científico específico) sobre as disciplinas práticas, sempre subordinadas, quer quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor geralmente dedicado ao seu desenvolvimento”.

Conquistas e avanços a esse modo de pensar e conceber o conhecimento, no entanto, só são possíveis a partir de um movimento histórico que contribuiu com as teorias crítico-reprodutivistas, construtivistas e sociointeracionistas para seu repensar. Pensar conhecimento em *rede*, portanto, é ato histórico, possível a partir das produções dos sujeitos sociais em interação. Como produção, sofre as contradições e as tentativas de apreensão — e conseqüentes leituras — por parte dos que a tomam como possibilidade de compreensão. Por um lado, há tendências que acabam por lidar com as *redes* com lógicas semelhantes de aprendizagem aos modelos convencionais de disseminar informações; por outro, elas (as *redes*) exigem dos usuários uma condição de “estar aberto ao novo” para enfrentar os desafios que agregam ao uso e as questões que impõem aos modos de buscar informação.

Assim, a produção do conhecimento em *rede* determina uma sistemática atitude de investigação da realidade, incorporando a prática e sua análise crítica permanente, o que significa a adoção da atitude de assumir a *pesquisa como componente organizador* de qualquer proposta curricular. O traçado que se desenhou, a partir dos estudos efetivados, aponta para a materialização dessa *rede*, enquanto noção central para compreender as formas como se tecem os conhecimentos, dentro de *redes* e teias virtuais,

presenciais e semi-presenciais. Por elas pretendem-se inaugurar novas possibilidades de produzir conhecimento, fazendo interagir sujeitos, saberes e práticas, que se (re)constituem nessa trama.

No caso do projeto em pauta, a *pesquisa* constitui, na *rede* que se tece entre todos os elementos da proposta, o chamado “tecido conectivo”, esparramado nos interstícios dos núcleos temáticos, e onde se dão as atividades culturais, o planejamento e a avaliação, as práticas de pesquisa/estágio, possibilitando outros momentos coletivos presenciais. Como espaços de produção de conhecimento, mobilizam *redes* permanentes de trocas, mobilizam os conhecimentos trazidos pelos estudantes (professores-alunos), formados em outras *redes* de que participaram e participam.

Apesar da polissemia do vocábulo *rede*, cada vez mais se configura a sua enunciação como uma noção aglutinadora do fazer coletivo. Como assinala Kohn [1994], a *rede* atravessa o espaço e o tempo e a ordem estabelecida, aglutina elementos dispersos, cria um território intersticial onde menos se espera. Como objeto de dupla constituição, espacial e social, nenhuma *rede* pode existir sem base material, técnica-organizacional, mesmo que reduzida, assim como não pode destituir as relações interpessoais, por serem os sujeitos os tecelões dessa trama.

A interação assim possibilitada, retratada como subjetividade, refere-se às criações de sujeitos individuais e coletivos, que em *redes* as mais diversas, estabelecem novas formas de contato e expressão no mundo e do mundo, não mais como consumidores das produções, mas autores/produtores, cujas formas de resistência constituem modos de declarar sua negação à passividade, à disciplina, à condição de espectador da ciência e da técnica, fetichizadas pelo capital.

As *redes* podem, ainda, disponibilizar com agilidade as informações circulantes, tornando-se capazes de promover a atualização dos conhecimentos gerados de forma intensa pela cultura e pela ciência humana. Esta condição coloca a *formação continuada como uma prática* que acompanhará toda a vida social dos sujeitos.

Dessa concepção de conhecimento, como assinala Gallo [1997], emerge como representação a metáfora do rizoma, construída por Deleuze e Guattari, que subverte a metáfora arbórea. Essa nova metáfora implica, para sua configuração, entradas múltiplas, próprias dos sistemas complexos. A estrutura de rizoma rege-se pelos princípios de: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e

decalcomania. A configuração assim compreendida inaugura rupturas que precisam ser objetos de estudos e pesquisas nos múltiplos campos de conhecimento e, em especial, na área de educação.

OS SUPORTES DA COMUNICAÇÃO E SUAS LINGUAGENS: QUE DISCURSOS PRODUZIR?

Ao (re)constituir o sujeito — leitor e autor — na desmitificação que faz do discurso da escola, Orlandi [1987, p.25] ajuda a sustentar, para nós, o conceito de interatividade que marca as formas como a tecnologia vem buscando superar a separação entre sujeitos que aprendem, expostos — supostamente — à ação das máquinas. Do mesmo modo, Freire [1982], pela pedagogia do diálogo, defendeu sempre a perspectiva de que a aprendizagem é experiência humana e, como tal, se dá entre sujeitos em interlocução, o que altera o lugar de quem pode produzir discurso e da linearidade entre quem o enuncia e quem o recebe. Como sujeitos em experiência, não se pode prescindir de suas singularidades e da diversidade de saberes que esses sujeitos portam, estabelecendo, nessa diferença, nexos e possibilidades de sentidos múltiplos, não únicos, enredados entre si com os objetos de conhecimento.

Orlandi [op.cit., p. 25-26], explicitando sua concepção de linguagem, situa o que entende por discurso e, dentro dele, tipicamente o que significa discurso pedagógico. Por considerar o discurso não como transmissão de informação, mas como efeito de sentido entre interlocutores, em dada situação de necessidade social, estabelece as condições de produção como definidoras do tipo de discurso produzido. Assim, os interlocutores, o contexto histórico-social, a situação, são condições para a enunciação de discursos, que não se fazem sozinhos, em movimento individual, mas como parte de processos discursivos sociais, que considera o lugar de cada falante, suas posições de classe, a autorização que cada um tem para dizer o que diz. Em seguimento, a autora se refere ao tipo de discurso que se acredita ser próprio da escola, o pedagógico, como um discurso circular, de um dizer institucionalizado, que se garante e garante a instituição em que tem origem. Tomado como neutro, dissimula-se como o que transmite informação (teórica ou científica), sem conflitos de enunciação, já que qualquer sujeito poderia ser seu enunciador, apoiado na credibilidade da ciência. Distanciando emissor e receptor, garante a ausência de tensão, formulando-se como discurso cognitivo, informacional, de sentido único. Dissimulando uma vez mais os efeitos de sentido na ilusão discursiva de serem os

sujeitos formuladores de seus próprios discursos, sustenta o jogo ideológico e o caráter autoritário do discurso pedagógico.

Na esfera da comunicação, a interatividade, emergindo como uma nova modalidade comunicacional, reflete um contexto em que atuam múltiplas interferências e causalidades, operando uma mudança.

Assim entendido, uma primeira desconstrução faz-se necessária, referente ao discurso autoritário que circula na maioria das instituições. Na linguagem da comunicação eletrônica, nas redes e sites que dominam as *redes* da Internet, não é diferente. As páginas *www* precisam expor e refletir a tensão constante existente na relação homem/mundo. Como assinala Orlandi [1996] “no discurso autoritário o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta numa polissemia contida”.

As características do hipertexto permitem a inauguração do discurso lúdico proposto como categoria por Orlandi ao qual, neste artigo, adiciona-se o caráter *lúcido*. No discurso lúdico ocorre a expansão da polissemia, o objeto do discurso é problematizado e a reversibilidade está presente na relação com os interlocutores. Define-se, no discurso *lúcido*, a presença de um interlocutor que assume uma nova relação com o discurso do outro. Supõe-se, segundo Maciel [1997] um interlocutor capaz de ultrapassar o enclausuramento informacional, cognitivo e institucional com base na reflexividade. Esta posição envolve uma nova relação com o discurso do outro, implicando o reconhecimento da impossibilidade de eliminação total do discurso do outro, a necessidade de colocá-lo à distância para, enfim, ser transformado em “discurso do sujeito”.

Castoriadis [1982, p.125] considera o discurso do sujeito

“o discurso que negou o discurso do outro: que o negou, não necessariamente em seu conteúdo, mas enquanto discurso do outro; em outras palavras, explicando ao mesmo tempo a origem e o sentido desse discurso, negou-o ou afirmou-o com conhecimento de causa, relacionando o seu sentido com o que se constitui como a verdade própria do sujeito – como minha própria verdade”.

Nesse sentido, as tecnologias comunicacionais, valendo-se de linguagens e produzindo novas possibilidades de discursos, põem em relevo o “labirinto global de informação”, dando visibilidade à nomeada sociedade da informação, e explicitando, também, o fenômeno da “complexidade” descrito por Morin [1998]. Cada vez mais a

informação invade e sustenta as nossas práticas sociais. O professor que encontra materiais criados a partir da polissemia aberta pode observar a emergência do pensamento complexo e desconstruir a atitude permanente de simplificação dos fenômenos e da realidade. Dentre as suas possibilidades está alcançar o nível de autonomia em que ele possa, utilizando o jargão da informática, nem “minimizar” nem “maximizar” a informação, ao contrário, seguir fluxos de ação que possam levá-lo a uma pesquisa aberta das significações num interminável processo de elucidação.

MODALIDADES COMUNICACIONAIS E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

As *redes* incorporam as inúmeras tecnologias que devem estar presentes em processos de formação. Não apenas aquelas marcadas pela dominação das linguagens eletrônicas, mas também as tradicionais formas como o conhecimento vem sendo perpetuado historicamente: do rolo, passando ao códex e deste ao livro, tal como o conhecemos hoje, organizado em bibliotecas, ainda sequer democratizadas como ambiente de aprendizagem para a maioria da população.

A complexidade desses ambientes implica o seu domínio como possibilidade de acesso à informação, desestimulando alternativas simplificadoras representadas por “módulos instrucionais”, constantemente associados a projetos de educação a distância.

Do mesmo modo, a constituição das redes precisa incorporar videotecas, discotecas e seus suportes, além das modernas tecnologias que viabilizam novos suportes para esses produtos, com suas linguagens, enunciação de discursos e virtualidades.

Os recursos comunicacionais de terceira geração tendo, como suporte, a “multimídia” digital, podem disponibilizar imagens em movimentos, sons, gráficos, possibilitando uma circulação de imagens — e de sentidos — entre os usuários do sistema ampliando, assim, os canais de recepção e a integração de uma série de linguagens. Esta multiplicidade aproxima alunos e professores, à medida que os processos de leitura desencadeados, de sujeitos-autores, exigem intensa atividade que mobiliza experiências nas dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Esses recursos produzem novas relações do sujeito social com o conhecimento, modificando o papel do(s) emissor(es) e reconfigurando o espaço do(s) receptor(es). Viabilizam, assim, uma outra relação dialógica, baseada na

multidirecionalidade, estabelecendo a possibilidade de co-criação do conhecimento e de propostas de solução criativa às demandas institucionais e educacionais.

A interatividade dos novos meios comunicacionais, centrada na virtualização, traz como movimento alterações nas concepções de espaço e de tempo. A desterritorialização conseqüente possibilita agendamentos diferenciados, pois ao mesmo tempo que proporciona a liberação do aqui e agora produzindo uma flexibilização no tempo pessoal, realiza convergências inaugurando coletivos dispersos em um mesmo espaço virtual. Este novo estilo favorece tanto os aprendizados personalizados como os aprendizados cooperativos em rede.

O ambiente de aprendizagem construído com base na interatividade deve procurar, assim, consolidar as tentativas de ruptura com um visão individualista e se voltar para a uma produção coletiva do mundo social. Do mesmo modo, pode facilitar o desmonte da “cultura do narcisismo” discutida por Lasch [1983], que fascina um grande contingente social. Esta cultura contemporânea vem produzindo sujeitos sem nexos com o passado e sem compromisso com o futuro, o que anula o sentido de continuidade histórica e o senso de pertencimento a uma sucessão de gerações. Essas questões podem ser enfrentadas coletivamente, por exemplo, em modalidades comunicacionais que se valem dos recursos da interatividade entre os atores do processo pedagógico.

Cada vez mais o mundo social e do trabalho necessita de sujeitos que saibam conviver e produzir coletivamente. Modalidades comunicacionais que se assentam na interatividade têm a potencialidade de manter, ativos, conceitos como o de *turma/grupo/equipe*, revisitados, reduzindo a ênfase freqüentemente posta em atividades individuais, quando se pensam as novas tecnologias.

A falsa oposição entre ensino individualizado e grupalização em ambientes de aprendizagem merece reflexão, pois o suporte telemático tem como característica uma matriz múltipla, que não se sustenta apenas na interação aluno/professor - aluno/tutor, mas se amplia para a perspectiva de *redes* em espaços virtuais, em que todos os sujeitos participam não somente da produção do conhecimento, como também dos modos cooperativos de gestão dos projetos de aprendizagem.

A grupalização decorrente possibilita a consecução de vários objetivos: a) a produção do conhecimento em *redes* cooperativas; b) a apropriação e análise reflexiva do conhecimento produzido e instituído socialmente; c) o envolvimento dos participantes na

constituição das redes políticas que sustentam o projeto e no desenvolvimento de processos permanentes de avaliação; d) o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo social e de laços de cooperação; e) a participação no processo de construção da sociedade.

A nova grupalização oportunizada pelas salas virtuais, fóruns de discussão, intercâmbio de trabalhos, seminários on-line, possibilita que todas as mensagens sejam compartilhadas, adquirindo a característica de “transparência”, o que amplia as perspectivas de democratização do saber, ao mesmo tempo que desenvolve um novo modo de socialização.

Para transitar no espaço virtual, sujeitos alunos e professores precisam, em princípio, definir um fluxo de ação, percorrer um caminho particular, nas possibilidades que uma *rede* pode criar. Espaço e tempo, sincrônicos, assincrônicos e diacrônicos se mesclam, redefinindo conceitos e lógicas da circularidade, tão caras ao modelo comportamentalista que, por vezes, rege a construção de páginas virtuais (as *www*). Os fluxos possíveis não são ilimitados, mas permitem conexões, multiplicidades de caminhos desenhando cartografias possíveis, pelas entradas múltiplas que se apresentam, admitindo a heterogeneidade de escolhas e dos requisitos, tornando quase impossível a decalcomania e estabelecendo a lógica do devir. Porque exigem a tomada de decisão dos sujeitos, autonomizam metodologicamente suas produções, ou seja, ao fazerem suas escolhas e estabelecerem os roteiros para suas questões, não se reduz a diferença dos sujeitos a uma questão de ritmo de aprendizagem, mas permite-se que eles se expressem problematizando suas questões pela produção (no sentido de autoria) em que a diversidade de alternativas — e conseqüentemente — de formas complexas de chegar à finalização de uma questão apareça, em contraposição ao que habitualmente ocorre no espaço escolar.

As novas modalidades comunicacionais têm, também, como substrato, a potencialidade de poderem interagir com a diferença e a diversidade. Se utilizadas com esse propósito, poderão contribuir na ruptura gradual com o modelo da homogeneização e hierarquização que tanto tem empobrecido a vida escolar/humana. A racionalidade traduzida pela homogeneização, pela hierarquização, entre outros aspectos, tem favorecido o acirramento de conflitos raciais/sociais e tem sido palco de situações freqüentes de extermínio, de produção de assujeitamentos, deixando de constituir o sujeito autônomo.

AÇÕES ESTRATÉGICAS EM UM HORIZONTE PRÓXIMO

O Conselho Nacional de Educação, no Parecer nº 04/97, de 11 de março de 1997, enfatiza “a importância da definição de uma política nacional ampla para a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e a formação continuada”, ao mesmo tempo que insiste para que “as dimensões teóricas e práticas do currículo sejam desenvolvidas integralmente ao longo do programa”, propondo ainda:

“Para garantir o caráter emergencial é conveniente que a proposta se oriente para a proposição de programas, em lugar de cursos, como é facultado pela LDB, cuja duração ficará, assim, naturalmente limitada, evitando o risco de perenização de soluções que podem parecer apropriadas para um determinado tempo e lugar, mas podem se tornar obsoletas com a evolução da situação local.” [Parecer nº 04/97, CNE, 11/03/97, p.3].

A proposição do CNE parece romper com a perspectiva e experiências anteriores em que os professores são os responsáveis diretos pela sua formação continuada, sem qualquer responsabilidade de políticas públicas que dêem conta da qualificação dos profissionais que atuam nas imensas redes que constituem o sistema educacional do país. Como trabalhadores, esses profissionais estiveram ausentes, por muito tempo, não apenas das políticas ligadas ao trabalho, mas também dos recursos oriundos de fundos públicos de apoio à continuidade da formação. Que responsabilidade, nesse caso, deverá tocar às Universidades como integrantes desse sistema de formação continuada?

Modalidades comunicacionais em programas de formação continuada requerem um professor parceiro dos processos de aprendizagem que estão se dando, com disposição para novas aprendizagens. Essas aprendizagens, que incluem não apenas o exercício de sua intervenção pedagógica acrescentada do caráter virtual da formação — à distância, portanto — mas também as situações relacionais advindas de momentos presenciais interativos, ainda exige uma metacognição sobre os processos de aprendizagem que estão se fazendo em rede, suas lógicas e nexos produzidos. Se isto não parece propriamente uma novidade, já que a modalidade direta de ensino também exige essas competências, nesse caso, os recursos comunicacionais atuando em processos sistemáticos de formação não podem prescindir dessa disposição profissional, também resultante de ativo processo de formação, nos mesmos projetos em que se colocará como sujeito-professor. [Maciel, Paiva, 1999, p.8]. E estão a exigir estudos e pesquisas, que desvelem os

processos que os sujeitos estão vivendo nesses novos modos de aprender, mas também as repercussões desses ambientes de aprendizagem.

O núcleo comum da formação do professor circula, ao mesmo tempo que o professor solicita/transita/pesquisa pelas páginas www, procurando resposta a questões de sua prática cotidiana. Neste sentido, ele, assegurado pela interatividade presente no novo modelo comunicacional, pode veicular as questões de sua prática cotidiana.

Ao registrar e endereçar as suas questões e inquietações, começa a (re)elaborar sua prática e adquirir olhar e prática de pesquisador. Observando, narrando a sua prática, dialogando com as construções teóricas e com seus pares cria novas possibilidades de produção de conhecimento para todos os atores da instituição educacional. Começa assim a ruptura com a idéia de teoria e prática dissociadas. Em todos os processos aparece a possibilidade de constituição de um sujeito ativo, que constrói fluxos de ação à medida que navega por um texto marcado pela polissemia aberta, que visita sites temáticos e que ainda pode usufruir de uma interlocução garantida e de novos espaços de socialização. Participa de listas de discussão, de grupos de estudo e de chats que congregam profissionais para discutir as inquietações do dia, quando não para festejar as conquistas. [Maciel, Paiva, 1999, p. 7].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. Tecer Conhecimento em Rede. Rio de Janeiro, 1999. 11p. [mimeo].
- _____. Anotações sobre Aspectos Curriculares a Observar – a partir de uma experiência particular: o Curso de Pedagogia em Angra dos Reis —. Rio de Janeiro, 1999. 12p. [mimeo].
- _____. Formação de Professores em Redes. Rio de Janeiro, 1999. 8p. [mimeo].
- BORDIEU, Pierre. Sobre a Televisão. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Lisboa: Difel, 1989.
- CANDAU, Vera Maria (org). Formação Continuada de Professores: tendências atuais. p.51-68. In: Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano. Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- DABAS, Elina, NAJMANOVICH, Denise (Compiladoras). Redes. El lenguaje de los vinculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. Rhizome. Paris: Editions Minuit, 1976.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Programa UERJ de Formação de Professores para o Ensino Básico. Rio de Janeiro: UERJ: EDU, 1999. 12p. [mimeo].
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- GALLO, Silvio. Conhecimento transversalidade e educação. p.115-133. In: Impulso. Revista de Ciências Sociais. v.10. São Paulo: Edições UNIMEP, Out 1997.
- HOINEFF, Nelson. A Nova Televisão. Desmassificação e o Impasse das Grandes Redes. Rio de Janeiro: Comunicação Alternativa: Relume Dumará, 1996.
- KOHN, Ruth Cesar. A noção de rede. Trad. Nilda Alves. In: CHARLOT, B. (Coord.). L'école et le territoire: espaces, nouveaux enjeux. Paris: Armand Collin, 1994.
- LASCH, Christopher. A Cultura do Narcisismo. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- LEVY, Pierre. Educação e Cybercultura. A nova relação com o saber. www.portoweb.com.br/PierreLevy/educaecyber.html. 1998.
- MACIEL, Ira, PAIVA, Jane. Educação, Comunicação e Interatividade: novas tecnologias comunicacionais na formação continuada. p. 313-320. Anais Workshop Internacional sobre Educação Virtual WISE'99. Fortaleza, Ceará, dez 1999.
- MACIEL, Ira. O erro e suas significações imaginárias. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da USP.
- MATTOS, M. Projeto Educativo e Formação Contínua: a temporalidade da escola alguns equívocos. p.73-92. In: Educação Sociedade e Cultura. n.6. Dez 1996.
- MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista modificada pelo autor. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

- MUNIZ SODRÉ. Reinventando a Cultura. A comunicação e seus produtos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- NUNES, Ivonio. Noções de Educação a Distância. Revista Educação a Distância. p. 7-25. n. 4/5, Dez 93-Abr 94. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. A Linguagem e seu Funcionamento. As formas do discurso. 2.ed. rev. e aum. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução a uma Ciência Pós-Moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SCHNITMAN, Dora Fried (org.). Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SILVA, Marco. Um convite à interatividade e à complexidade: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. In: GONÇALVES, Maria (Coord.). Educação e Cultura: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.