

“O senhor me ouve, pensa e repensa, e rediz, então me ajuda¹”: notas freirianas sobre a relação educador-educando no ensino-aprendizagem on-line²

Resumo

O objetivo nuclear do presente artigo centra-se na discussão de como as reflexões freirianas sobre a superação da contradição educador-educando podem ser referenciadas para repensar as relações de ensino-aprendizagem entre discentes e docentes, no contexto de apropriação pedagógica das Tecnologias Digitais de Rede (TDRs). Tal debate aponta para a necessidade de ruptura com as práticas docentes autoritárias e verticais emergidas da Escola Tradicional (ou, na terminologia freiriana, da Educação Bancária), bem como daquelas de cunho espontaneísta, tencionadas pela reapropriação dos ideais escolanovistas no contexto tecno-educativo do século XXI. Para tanto, as reflexões propostas são amparadas no referencial teórico de Paulo Freire e Marco Silva, no que se refere aos papéis/funções de educandos e educadores nas relações de ensino-aprendizagem perpassadas pela apropriação pedagógica das características comunicativo-interativas das TDRs. Nesse sentido, pontua-se que tal apropriação, para ser crítica e criativa, torna imperiosa a assunção da liberdade dos educandos enquanto sujeitos da apreensão dialógica dos objetos cognoscentes no seio dos processos educativos. Da mesma forma, faz-se essencial reafirmar a autoridade do educador e a diretividade inerente ao seu quefazer docente, enquanto profissional responsável pela materialidade da ação comunicativo-interativa e intervenção pedagógica com os seus educandos. Em suma, a interatividade das TDRs encontra na educação dialógico-problematizadora um aporte teórico para o desenvolvimento de processos comunicativo-educativos de apropriação e (re)criação colaborativa, por educandos-educadores e educadores-educandos, dos objetos cognoscentes mediatizadores das relações de ensino-aprendizagem. Sem que, com isso, seja dissipada a especificidade dos papéis/funções de cada um destes sujeitos nos contextos educativos perpassados pelas tecnologias interativas.

Palavras-chave: Professores e Alunos. Tecnologia Educacional. Educação – Teoria. Freire, Paulo, 1921-1997.

¹ Citação alusiva à fala de Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa no *Grande Sertão: Veredas*. Nesta fala, conforme nos propõe Santos (2010, p. 260-261), é possível “[...] encontrar todas as características essenciais do diálogo” em sua concepção freiriana.

² As reflexões presentes neste artigo científico derivam do projeto de pesquisa “Guri – aplicação interativa para autoria colaborativa de material educacional hipermídia na TV Digital”, que recebeu aporte financeiro por meio de bolsas de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Vitor Malaggi
Universidade do Estado de Santa
Catarina – UDESC –
Florianópolis/SC – Brasil
malaggi@gmail.com

Juliano Tonezer da Silva
Universidade de Passo Fundo –
UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
tonezer@upf.br

Adriano Canabarro Teixeira
Universidade de Passo Fundo –
UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
teixeira@upf.br

Para citar este artigo:

MALAGGI, Vitor; DA SILVA, Juliano Tonezer; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. "O senhor me ouve, pensa e repensa, e rediz, então me ajuda": notas freirianas sobre a relação educador-educando no ensino-aprendizagem on-line. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 182-212, set./dez. 2018.

DOI: 10.5965/1984723819412018182

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723819412018182>

"You hear me, think and rethink, and retell, then help me": Freirean notes on the teacher-student relationship in online teaching-learning

Abstract

The nuclear objective of this paper focuses on the discussion of how Freire's thoughts on overcoming of the teacher-student contradiction can be referenced to rethink the teaching-learning relationship between students and educators in the context of pedagogical appropriation of Digital Network Technologies (DNTs). This discussion points to the need of a rupture with the authoritarian and vertical teaching practices emerged from Traditional School (or, in Freire's terminology, the Banking Education), as well as those of spontaneous nature, tensioned by the re-appropriation of The New School ideals in 21st Century techno-educational context. Therefore, these reflections are supported by the theoretical framework of Paulo Freire and Marco Silva, in referring to the roles/functions of students and educators in the teaching-learning relationships pervaded by the pedagogical appropriation of communicative-interactive features of DNTs. Accordingly, it is emphasized that such appropriation, to be critical and creative, makes imperative the assumption of students' freedom, as subjects of dialogical apprehension of cognizant objects within the educational processes. Similarly, it is essential to reaffirm the authority of the educator and the directivity inherent in their teaching process, as a professional responsible for the materiality of communicative-interactive action and pedagogical intervention with their students. Summarizing, the interactivity of DNTs finds in the dialogical and problem-posing education a theoretical contribution to the development of communicative and educational collaborative processes of appropriation and (re)creation, by students-teachers and teachers-students, of the cognizant objects which mediate educational teaching-learning relations. Without, thereby, the specificity of roles/functions of each of these subjects, in educational contexts permeated by interactive technologies, be dissipated.

Keywords: Teachers and Students. Educational Technology. Education – Theory. Freire, Paulo, 1921-1997.

Para iniciar o diálogo...

“Quando dois homens vão juntos, um pensa pelo outro na decisão vantajosa; o homem só, ainda quando pensa, tem o pensamento mais curto, a invenção medíocre.”

Diomedes, na Ilíada de Homero

Gostaríamos de iniciar o presente texto situando da forma mais objetiva possível o contexto de reflexões que desejamos aprofundar criticamente, tal seja: a discussão com relação aos papéis e/ou funções dos educadores(as) e educandos(as) em ambientes formativos perpassados por tecnologias educacionais, mais precisamente, daquelas que denominaremos de Tecnologias Digitais de Rede (TDRs)³. Essas podem ser compreendidas como os ambientes hipermidiais de comunicação interativa situados no ciberespaço e que permitem processos de autoria colaborativa por cada nó pertencente a uma determinada rede digital (MALAGGI, 2009). Portanto, julgamos ser as TDRs um componente importante da inteligência coletiva, ideia-síntese do movimento social de apropriação das tecnologias de comunicação interativa na cibercultura (LÉVY, 2003, 1999).

Devemos destacar que as TDRs são expressas pela linguagem nativa do ciberespaço, a hipermídia, que articula diferentes formatos midiáticos (imagem, escrita, sons, audiovisual, etc.) em arquiteturas hipertextuais, modelos estruturais reticulares e não lineares de organização dos meios e mensagens engendradas nos processos

³ Adotamos no contexto de reflexões deste artigo o conceito de “Tecnologias Digitais de Rede”, por julgarmos que se trata de uma acepção que delimita de forma mais precisa a classe de artefatos tecnológicos, situados no ciberespaço, e que autorizam processos interativos de autoria colaborativa via redes digitais de comunicação. Neste sentido, não faremos referência a termos/conceitos classicamente descritos nas discussões sobre a utilização educativa das tecnologias baseadas na Internet, tais como Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Isso porque, em nossa análise, tais acepções possuem uma abrangência conceitual ampla, que acabam por abrigar em seu escopo tecnologias que não necessariamente autorizam processos de participação, intervenção e construção coletiva de fluxos de comunicação no ciberespaço, mas, também, a mera transmissão de informações e comunicados de um emissor para diversos receptores. Ou seja, tecnologias que não comungam do potencial interativo desvelado pelo ambiente comunicativo ciberespacial.

comunicativos (SANTAELLA, 2004). Neste contexto de produção de significados e sentidos, o conceito que mais bem expressa a lógica comunicativa engendrada por tais tecnologias hipermidiais é o de interatividade, sendo que

[...] um produto, uma comunicação, um equipamento [...] são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação. (SILVA, 2010, p. 100)

Logo, o conceito de interatividade nos propõe uma subversão radical com os esquemas de transmissão unidirecional de informações e comunicados dos *mass media* (rádio, jornal e TV analógicos, por exemplo). Nesta nova perspectiva comunicacional, o receptor/leitor não é mais um simples depósito de significados/sentidos expressos por outrem, mas possui a capacidade de participar e de intervir no modo como o processo comunicativo está sendo conduzido. Já o emissor/escritor não enuncia uma mensagem fechada, não flexível e sem possibilidades de intervenção, mas propõe um conjunto de caminhos possíveis, “vias de acesso” e “sinalizações” nos quais intenciona produzir significados/sentidos com o receptor/leitor. Nos processos interativos de comunicação, a própria mensagem muda de natureza, tornando-se instável, aberta a mudanças potenciais em sua estrutura reticular, com base na participação/intervenção do emissor/escritor e do receptor/leitor na sua composição/modificação.

De fato, na comunicação interativa existe uma permanente potencialidade de troca entre o polo codificador e o decodificador, sendo que ambos os sujeitos-autores envolvidos no processo comunicativo podem emitir e receber, codificar e decodificar. Pode-se dizer que ocorre uma hibridação dos papéis existentes no ato comunicativo, fundindo em um mesmo personagem as funções, sempre móveis e dinâmicas, do emissor e receptor (SILVA, 2010).

Assim, e nos embasando no princípio epistemológico freiriano de que a apropriação-(re)criação de conhecimentos passa pela coprodução de significados/sentidos sobre a realidade – ou seja, depende de ações comunicativas compartilhadas por sujeitos dialogantes mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1977) –,

podemos concluir que as TDRs potencializam processos de autoria colaborativa situados no ciberespaço ao permitirem a ampliação do escopo da comunicação dialógica para além das fronteiras do espaço-tempo analógico.

Ressignificando tais questões em parâmetros epistemológicos, poder-se-ia afirmar que a apropriação-(re)criação de conhecimentos somente é possível quando os sujeitos tomam parte da construção de um “pensar em comum”, consubstanciado em uma rede de significados/sentidos que apreende de forma intersubjetiva as ações dos homens/mulheres na realidade. Isto é, para conhecer é necessário participar ativamente da cocriação da inteligibilidade comunicativa da ação-sobre-objeto que se busca a razão explicativa (como, por que). Como bem sintetiza Freire ao falar sobre sua interpretação do ato gnosiológico, o conhecimento “[...] não se transfere, se cria, *através da ação sobre a realidade*”, ou seja, a exigência da intervenção crítica e criativa dos sujeitos cognoscentes é essencial (FREIRE, 2010, p. 166. Grifos nossos). Nesta perspectiva, exigir-se-ia que nas ações educativas mediatizadas pelas TDRs, tanto educadores quanto educandos se assumissem e reconhecessem um ao outro como sujeitos cognoscentes frente a um objeto cognoscível, coparticipando do ensinar-aprender que visa conhecer para transformar a realidade.

Aqui, devemos novamente repor o nosso objetivo de discussão no presente texto: quais seriam, portanto, os papéis e funções dos educadores(as) e educandos(as) no ensinar-aprender em que ocorre uma apropriação pedagógica das TDRs, artefatos que autorizam processos educativo-comunicacionais de cunho interativo?

Via de regra, na literatura acadêmica concernente à modificação destes papéis/funções na confluência entre TDRs e Educação, podemos encontrar uma crítica centralizada na subutilização desses artefatos comunicacionais quando da sua apropriação amparada por pressupostos “tradicionais” – leia-se aqui pressupostos da Escola Tradicional ou Tendência Liberal Tradicional, tal como exposta por Libâneo (1986). Neste contexto, as críticas recaem ao papel passivo que o(a) educando(a) assume em ambientes pautados pela lógica tradicional da transmissão de conhecimentos pelo(a) educador(a), único sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tal modelo epistemológico e didático-metodológico estaria, segundo tais críticas, em total

descompasso com as características intrínsecas às TDRs: interatividade, colaboração, participação ativa dos sujeitos nos processos comunicativo-educacionais, etc.

Contudo, tais críticas não se detêm somente em apontar os pressupostos considerados incongruentes com uma pedagogia pautada na apropriação destas tecnologias na educação: destacam, sobretudo, quais parâmetros pedagógicos devem guiar a definição dos papéis e funções dos educandos(as) e educadores(as) neste contexto. Não é nosso objetivo neste texto explorar exaustivamente as mais diversas reflexões e práticas realizadas com base em tais parâmetros, que, em síntese, apontam majoritariamente para uma *reapropriação no contexto educativo do século XXI das teses escolanovistas de viés não diretivo, no tocante à relação educador-educando* – leia-se aqui Escola Nova ou Tendência Liberal Renovada Progressivista, conforme Libâneo (1986).

É nesse sentido que conceitos e expressões como “autoaprendizagem”, “aprendizagem focada no aluno”, “aluno como centro do processo de aprendizagem”, “aluno como construtor do seu próprio conhecimento” e “professor como facilitador ou orientador do processo de aprendizagem” passaram a ser uma constante e, diríamos, um senso comum pedagógico em tais reflexões. Somente para situarmos alguns exemplos de posicionamentos pautados em tais concepções pedagógicas, transcrevemos algumas citações de Palloff e Pratt (2004) e Peters (2001), autores amplamente citados na literatura acadêmica sobre a apropriação das tecnologias interativas em contextos educativos e, mais especificamente, em processos de Educação a Distância (EAD). Por exemplo, para Palloff e Pratt, a “[...] aprendizagem on-line, em seu melhor aspecto, está centrada e focada no aluno (2004, p. 13). Neste contexto, o papel do educador resulta constituído nos seguintes parâmetros pedagógicos: “[...] uma abordagem focada no aluno e autodirigida baseia-se na crença fundamental de que não podemos ensinar, mas apenas facilitar a aquisição do conhecimento” (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 15).

Já para Peters, os educandos em contextos de aprendizagem via EAD devem ser “autônomos” e “motivados”, sendo capazes de realizar um conjunto de funções outorgadas “tradicionalmente” aos educadores. Ou seja, os próprios educandos

[...] reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam

materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como [...] eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo de aprendizagem. (PETERS, 2001, p. 93)

Nossas indagações neste contexto de reflexões seriam: não estaríamos confundindo e suprimindo definições pedagógicas importantes acerca da relação educador-educando e, sobretudo, dos papéis/funções atribuídos a cada um desses sujeitos no processo educativo? Não existiria, portanto, na concepção desses autores, a explicitação da importância da intervenção pedagógica dos docentes na aprendizagem de seus educandos(as), para além de um simples “facilitar” ou “orientar”? Tal confusão/supressão não é, na verdade, prejudicial ao desenvolvimento da suposta “autonomia” que é outorgada aos(as) educandos(as) desde o início da sua inserção no ensinar-aprender mediatizados pelas tecnologias interativas? Não resultaria em efeitos nocivos à apropriação e (re)criação dos conhecimentos historicamente organizados na cultura humana, objetivo central da instituição escolar?

E, por fim, pontuamos uma questão que nos parece importante para o contexto do presente texto: a apropriação pedagógica das TDRs, levando em consideração o seu caráter comunicacional essencialmente interativo, está coerente com os pressupostos escolanovistas que atribuem um papel secundário ao(a) educador(a) e, em contrapartida, exacerbam a centralidade da figura do(a) educando(a) nos processos de ensino-aprendizagem?

Assim, nossa hipótese é que tanto os pressupostos pedagógicos da Escola Tradicional quanto os da Escola Nova, no que se referem à relação educador(a)-educando(a), possuem incongruências radicais com uma apropriação crítica e criativa das características interativo-comunicacionais das TDRs em contextos educativos. Para além disso, defendemos que as teses freirianas, mais especificamente com referência à superação da contradição educador(a)-educando(a), podem prover subsídios teórico-práticos para a construção de novas sínteses sobre os papéis/funções desempenhados por esses sujeitos com base na lógica comunicacional interativa, seja ela desenvolvida na sala de aula presencial ou virtual.

Contradições da apropriação pedagógica das TDRs em contextos educacionais tradicionais e escolanovistas: pressupostos freirianos para a sua superação

Para iniciarmos tais reflexões, propomos a seguinte questão: de que forma o papel diretivo do educador faz-se autoridade, na resignificação das relações de ensino-aprendizagem em contextos educativos de apropriação pedagógica das TDRs, sem que, com isso, opere-se um processo de objetificação e de cerceamento da liberdade dos educandos? O núcleo central da questão proposta (autoridade x liberdade) assume sua expressão maior no embate de concepções realizado entre as duas principais tendências pedagógicas contemporâneas, sistematizadas a partir do século XIX: Escola Tradicional e Escola Nova.

Nesse contexto, parte-se da compreensão inicial de que o objetivo maior perseguido pela Escola Tradicional é a preparação intelectual e moral do educando com vistas à sua inserção futura no seio da sociedade (LIBÂNEO, 1986, p. 23). Para concretizar esse objetivo, a transmissão dos conhecimentos sistematizados nas diferentes disciplinas, acumulados pela humanidade em sua evolução histórica como espécie, é de fundamental importância. Porém, essa transmissão é caracterizada por uma abordagem intelectualista, pois para que a criança possa compreender a realidade caótica e sincrética em que está imersa, faz-se necessária uma ascensão a saberes desvinculados da vida dos(as) aprendizes, atividade em que a mediação e a intervenção constante do professor são fundantes (SNYDERS, 1974, p. 17).

É neste ponto que se pode afirmar, como bem aponta Saviani (2008), que na Escola Tradicional o mestre-escola é o artífice da obra de pôr os alunos em contato com saberes sistematizados. Assim, a escola irá “[...] organizar-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2008, p. 6). Nesta perspectiva de ensino, é papel do(a) professor(a) transformar e simplificar artificialmente o mundo, com base em uma organização lógica dos conteúdos escolares, para que a criança possa, assim, assimilá-lo progressivamente (SNYDERS, 1974, p. 28).

O(a) professor(a), na condição de sujeito que detém o conhecimento em sua mais perfeita formulação é o responsável na relação educador(a)-educando(a) por transmitir os conceitos, narrativas, valores e habilidades ao(a) aluno(a), intervindo de forma decisiva na aprendizagem, ao passo em que torna possível aos(as) educandos(as) o acesso aos conhecimentos sistematizados. Este último, ser “imaturo” e, assim, por residir ainda não iluminado pelo “clarão” proveniente das ideias perfeitamente organizadas e sistematizadas do conhecimento científico-filosófico, ético-político e estético, deve prostrar-se passivamente⁴ como receptáculo das noções de mais elevado valor intelectual, moral e artístico. Estas serão “depositadas” em suas mentes por meio da ação do(a) professor(a), doutrinador da entrada do conhecimento sobre o mundo na consciência dos(as) alunos(as) (FREIRE, 2011, p. 88).

Já a Escola Nova configura-se como a antítese da Escola Tradicional, visto que o objetivo da educação passa a ser não mais a preparação dos(as) educandos(as) para sua vida futura, mas “[...] adequar as necessidades individuais ao meio social, e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida” (LIBÂNEO, 1986, p. 25). Aqui, o “real”, o “mundo” e a “vida” não são vistos como algo perverso ao processo

⁴ Julgamos importante fazer uma breve digressão nesse contexto sobre a Escola Tradicional, mais precisamente sobre o papel/função do educando e a sua atividade ou passividade nos processos de ensino-aprendizagem. É fato destacado por Snyders (1974, p. 13) que a acepção “ensino tradicional” possui uma “extrema ambiguidade”, por caracterizar tanto um “modo”, “concepção” ou teoria da educação, quanto as diferentes experiências concretas que foram desenvolvidas desde o fim do século XIX até os dias de hoje sobre a alcunha de “ensino tradicional”. Destas últimas, o autor evidencia que as mesmas incluem “[...] as estagnações, os erros directamente oriundos das deficiências presentes, quer no que toca à formação pobrezinha de tantos professores, quer no que toca à inadaptação dos edifícios escolares [...]” (p. 13). Faz sugerir, assim, que muito do que se rotula como “ensino tradicional”, especificamente em um tom pejorativo/depreciativo, não deriva especificamente de fatores intrínsecos às teorizações acerca desta tendência pedagógica, tal como pensada por autores como Alain (Émile Chartier) e Jean Chatéau, mas, sim, de circunstâncias extrínsecas, levando a “[...] desvios, [...] fraquezas a que se deixa reduzir”. Um destes desvios, na opinião de Snyders, é justamente sobre o papel ativo que os(as) educandos(as) devem possuir também no ensino tradicional, quando do contato com os “modelos” – conhecimentos humanos sistematizados metodicamente nas obras clássicas dos(as) mais importantes autores(as), nas diversas áreas do conhecimento. Cita, assim, críticas de Alain “[...] as aulas [...] em que os alunos ficam imóveis a ouvir a palavra do mestre, em que por seu turno o mestre julga obter um progresso pelo facto de ter à sua frente um auditório silencioso, até mesmo embebecido” (SNYDERS, 1974, p. 18). Dito isso, julgamos que, independente de encararmos as deficiências do ensino tradicional como “intrínsecas” ou “extrínsecas”, o fato é que toda teoria pedagógica está em permanente processo de reconstrução histórica, reagindo dialeticamente aos contextos concretos em que as práticas educativas orientadas majoritariamente pelos seus pressupostos se desenvolvem. Sendo assim, o aspecto passivo na atuação dos(as) educandos(as) no ensino tradicional, tal como foram/são desenvolvidos praticamente em diferentes contextos históricos, infelizmente tornaram-se senso comum pedagógico e passaram a guiar a atuação dos educadores nas relações de ensino-aprendizagem. É justamente esta passividade que Paulo Freire “enxergava” e denunciava no contexto educativo de sua época, ajudando a compor aquilo que denominou de “Educação Bancária” (FREIRE, 2011).

educativo, como postulava o ensino da tendência pedagógica tradicional. Ao contrário disso, a abertura da escola para a vida, para os contextos e realidades em que os(as) alunos(as) estão imersos, é considerado fator essencial para que o fenômeno educacional realmente ocorra. Assim, para que a escola incorpore a vida em sua estrutura, faz-se necessário tomar a criança como o centro do ato educativo, “[...] visto que é este que importa em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

É imprescindível partir do(a) aprendiz nos processos de ensino-aprendizagem, sendo que “[...] os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas”, com base na compreensão das suas singularidades e interesses, mas, ao mesmo tempo, das exigências derivadas do contexto social em que os educandos estão situados (LIBÂNEO, 1986, p. 25). Em síntese, tem-se na Escola Nova que a figura central das relações de ensino-aprendizagem passa do(a) professor(a) para o(a) aluno(a), sujeito singular para o qual a educação deve dirigir-se. Resulta nessa tendência que não “[...] há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança” (LIBÂNEO, 1986, p. 26). Tal fato acaba por nivelar professor(a) e alunos(as) na relação educativa, retirando do trabalho docente a sua especificidade pedagógica de cunho diretivo, de intervenção nos diferentes momentos da aprendizagem de seus alunos(as), característica acentuada na Escola Tradicional.

Na perspectiva pedagógica adotada por Freire (2011) para superar o que ele identifica como *contradição educador-educando*, tem-se por um lado uma crítica ao autoritarismo diretivista e ao verticalismo do ensinar-aprender “bancário” – conceito-metáfora caracterizador das práticas educativas tradicionais, tal como experienciadas por Freire em sua época. A Educação Bancária, imbuída do intelectualismo efetivado na transmissão unidirecional dos conhecimentos – pacotes de saberes enrijecidos e absolutamente estabelecidos, acaba por objetificar o(a) educando(a) ao retirar-lhe a condição essencial para que se insira na educação enquanto um ato gnosiológico. Isto é, assumir-se e ser reconhecido como “ser da práxis dialógica”, sujeito do processo comunicativo-educativo de ação-reflexão-ação - desvelamento e transformação da

realidade. Freire pontua em tais termos a necessidade de uma ruptura com a contradição educador-educando da Educação Bancária:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimento' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2011, p. 94-95)

Porém, e se tão somente criticasse a Educação Bancária pelo seu verticalismo nas relações educador(a)-educando(a), Freire incorreria no mesmo erro em que a Escola Nova adentrou ao situar fixamente o polo ativo e central dos processos educativos no(a) aluno(a).

Assim é que na Tendência Progressista Libertadora de Freire reside uma crítica igualmente radical ao não diretivismo de verniz licencioso, ou do que Freire costumava chamar de “espontaneísmo”, característica das relações de ensino-aprendizagem nas quais compreende-se que os(as) educandos(as) apreendem a realidade por meio de sua autoatividade, sendo o(a) educador(a) rebaixado em sua função diretiva. No espontaneísmo pedagógico, a figura do(a) docente passa a ser vista como a de um "facilitador", "organizador" ou "criador" das “disposições gerais” ou “ambientes de aprendizagem”. A aprendizagem, aqui, passa a ser dicotomizada da sua relação com o ensino: entende-se que a melhor aprendizagem é aquela que nasce livremente das disposições "naturais" da criança, e não aquela engendrada pelo ensino – ação formativa intencional que o(a) educador(a) exerce diretamente com a criança e não tão somente no/sobre o “ambiente de aprendizagem”.

Em síntese, para Freire a educação é sempre diretiva e não pode ocorrer no espontaneísmo, sendo tal afirmação fundamentada em aspectos epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos. Tais dimensões da ação educativa libertadora encontram-se imbricadas para que a diretividade nas relações de ensino-aprendizagem não recaia na

perspectiva autoritarista da Educação Bancária, por um lado, e no *laissez-faire* pedagógico da Educação Nova, de outro (FREIRE; SHOR, 1986, p. 135). Para Freire, o educador(a) em um contexto educativo libertador não pode impor a sua leitura científico-filosófica, estética ou ético-política aos(as) alunos(a), nem tampouco reduzi-la

[...] a um exercício complacente [...] em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciam em face do 'saber de experiência feito' e a ele se adaptem. A posição dialética e democrática implica, pelo contrário, a intervenção do [...] [professor(a)] como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia [e a dialogicidade da educação], que é tão contraditada pelas atitudes e práticas autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas. (FREIRE, 2009, p. 106-107)

Assim, a presença protagonista do(a) educador(a) na figura de sujeito-autor necessário aos processos educativos não deve ser exacerbada a ponto de eliminar a liberdade dos(as) educandos(as), transformando a sua presença no ensino-aprendizagem em uma mera sombra do seu centralismo autoritário. Em tal situação performa-se a objetificação e desconsideração do(a) educando(a) como ser da práxis dialógica. Da mesma forma, a presença do(a) educador(a) não pode ser completamente extinta ou minimizada no ensinar-aprender, visto que por intermédio de sua autoria também são dispostas as condições essenciais para que a formação do(a) educando(a) seja possível.

De fato, para Freire somente poderá haver Educação Libertadora quando tanto o(a) educador(a) quanto os(as) educandos(as) “morrerem” para “renascerem” educador(a)-educando(a) e educandos(as)-educadores(as), sem que com isso se percam as especificidades próprias aos seus papéis/funções nos processos de ensino-aprendizagem. Na interpretação libertadora das relações entre ensinar-aprender, o educador(a)-educando(a), ao dialogar com os(as) educandos(as)-educadores(as) com vistas a problematizá-los sobre os conteúdos escolares, encontra-se igualmente problematizado com relação ao que sabe, aquilo que ignora e sobre “como” sabe de um dado objeto de conhecimento (FREIRE, 1977, p. 82).

É assim que, para este autor, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). Isso porque ao problematizar, ou expor dialogicamente algum conceito, o(a) educador(a)

necessariamente deve pôr-se novamente frente ao objeto na condição de sujeito que indaga, que refaz suas percepções e passos de aproximação metódica e rigorosa sobre a realidade para poder melhor explicá-la em seu *logos* constituinte aos(as) discentes (FREIRE, 2011, p. 97). Ao realizar tais ações de re-ad-miração exigida pela problematização e, também, oriundas da intercessão que a ad-miração dos educandos(as), aqui também “educadores(as)”, colocam ao seu quefazer cognoscente, o educador(a)-educando(a) abre um campo de possibilidades para que seu esforço cognitivo sobre a realidade, dialeticamente cambiante, lhe permita atualizar constantemente seus conhecimentos e modos de percebê-la (FREIRE, 1977, p. 79-80).

Logo, por mais que o professor conheça “[...] o objeto de estudo melhor do que os alunos quando o curso começa, [...] re-aprende o material através do processo de estudá-lo com os alunos” de forma dialógica e problematizadora (FREIRE; SHOR, 1986, p. 124). Todas essas análises são válidas também para os educandos(as), e é precisamente neste ponto que reside a compreensão dialógica de Freire do ato de conhecimento, processo no qual os sujeitos constroem uma rede de significados/sentidos em comum que lhes permite refletir e apreender criticamente o objeto de conhecimento. Durante as problematizações do educador(a)-educando(a) e de seus pares, o(a) educando(a)-educador(a) em situação dialógica estará assumindo-se como ser da práxis, que reflete sobre uma ação-sobre-objeto e que busca a compreensão da realidade natural e histórico-cultural. Assim, estará constantemente refazendo a sua cognoscibilidade sobre o objeto cognoscível por intermédio do ato de conhecimento dos demais sujeitos presentes no contexto educativo de que participa.

Posto isso, tem-se que a dialogicidade, na condição de relação constituinte do ato gnosiológico (NICOL, 1965), exige para a produção da inteligibilidade do objeto cognoscível, em níveis cada vez mais críticos, um esforço comunicativo de ir ao encontro do outro para “pensar certo” de forma coparticipada (FREIRE, 1996). Tal assunção epistemológica coloca aos processos educativos libertadores a premência de proclamar que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95). Tal frase sintetiza, enfim, o processo de ressignificação dos papéis do(a) docente e discentes no seio da superação da contradição educador(a)-educando(a).

É nesse sentido que Lévy (1999), por exemplo, ao refletir sobre as modificações estruturais da educação no contexto da cibercultura, postula que a apropriação das tecnologias interativas em processos de ensino-aprendizagem cria novos espaços-tempos educativos. Em tais espaços-tempos virtuais,

[...] professores e estudantes partilham os recursos materiais e informacionais que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas. (LÉVY, 1999, p. 171)

Ainda, e dentro da perspectiva de apropriação pedagógica TDRs, tem-se que a crítica do espontaneísmo resulta igualmente necessária no delineamento das diretrizes de uma educação ancorada nas características comunicacionais interativas destes artefatos. É assim que Silva, ao criticar a compreensão de alguns pensadores que atrelam a atuação do(a) educador(a) em contextos de apropriação educativa das TDRs a uma perspectiva espontaneísta, pontua que tal posicionamento revela

[...] algo inaceitável sob o ponto de vista dos fundamentos da interatividade: 'não são mais os estudantes que têm que seguir o mestre, mas este último que tem que seguir os estudantes para poder inserir-se no desenrolar do seu pensamento e trazer no momento propício elementos de conhecimento ajustados às questões que se colocam os estudantes' [...]. Colocar o aluno como centro do processo é fazer a mudança de um polo a outro e recair em nova simplificação: antes o professor, agora o aluno. Além disso, a bidirecionalidade-hibridação incorporada pelo professor que promove interatividade não compactua com a disjunção. (SILVA, 2010, p. 209)

Nesse sentido, na abordagem pedagógica de apropriação crítica e criativa das TDRs, tendo como base os pressupostos pontuados por Freire (2010, 2011, 1977) e Silva (2010), é possível conviver de forma harmônica e radicalmente democrática a liberdade do educando(a)-educador(a), reconhecido como sujeito-autor que participa e intervém nas ações de apropriação e (re)criação dos conhecimentos, e a autoridade do educador(a)-educando(a), que possui sua especificidade docente ancorada na intervenção pedagógica e na composição da materialidade da ação comunicativo-interativa necessária aos processos educativos, atos de conhecimento de cunho dialógico e problematizador.

Como bem pontua Silva (2010, p. 24), a perspectiva de maior alcance teórico-prático na relação entre as tecnologias comunicacionais interativas e a educação refere-se à “[...] revitalização da prática pedagógica e da autoria do professor, a partir do redimensionamento da pragmática comunicacional que classicamente vem separando a emissão e a recepção”. Assim sendo, no ensinar-aprender interativo, uma das funções do(a) educador(a)-educando(a) é a de dialogar com os(a) educandos(a)-educadores(a) no sentido de problematizá-los acerca das suas relações no e com o mundo. Ou seja, propor como objeto de análise como os(as) discentes vêm constituindo-se sujeitos das práticas sociais de que tomam parte, “[...] na base da provocação e da disponibilização da participação livre e plural, do diálogo que gera cocriação, e da articulação de múltiplas informações e conexões” (SILVA, 2010, p. 210).

A *Educação como Prática da Liberdade*, que busca contribuir com o processo de humanização e emancipação dos sujeitos oprimidos, desde o início da delimitação dos conteúdos de ensino-aprendizagem apresenta seu caráter dialógico como “impressão digital” do legítimo ato de conhecimento que deve permear o ensinar-aprender. Nesse sentido, o papel do(a) educador(a) em tal momento da ação educativa é o de investigar dialogicamente com os(as) educandos(as) seus modos de pensar e de agir na realidade histórico-cultural em que estão se formando. Com base nisso, torna-se possível ao(a) educador(a) devolver como problema e na forma de um programa de estudos (conteúdos de ensino-aprendizagem estruturados e sistematizados), os temas geradores condizentes com a sua disciplina e presentes no universo temático das representações dos(as) discentes sobre a realidade (FREIRE, 2011, 1977).

Tais ações exigem, invariavelmente, uma abertura do(a) educador(a) para ouvir o(a) aluno(a), estar receptivo às suas sugestões, considerações e problematizações, mesmo que ainda ingênuas ou carentes de rigorosidade. E o que, por fim, não exclui a diretividade da ação educativa necessária na figura do(a) educador(a)-educando(a), que estabelece e organiza os momentos nucleares de delimitação dos conteúdos de ensino-aprendizagem. Inclusive, inserindo no programa temáticas não vislumbradas pelos educandos(as) na sua visão ainda sincrética das relações homens-mundo, mas que se fazem essenciais à sua ascensão a níveis mais críticos de compreensão e transformação da realidade (FREIRE, 2011, p. 161).

Nesse sentido, postos os conteúdos de ensino-aprendizagem em que estão contidos os objetos de conhecimento a serem apreendidos, tem-se também como função do(a) educador(a)-educando(a) iniciar o exercício dialógico com os educandos(as)-educadores(as) de problematização da realidade que está mediatizando o ato gnosiológico entre ambos, sujeitos de conhecimento. E isso tendo como objetivo central a busca pela superação da consciência ingênua da realidade inicialmente presente nos(a) educandos(as), expressa em seus saberes de senso comum, que desautorizam uma apropriação da razão de ser dos objetos cognoscíveis e das suas relações dialéticas com a totalidade da realidade de que fazem parte.

Para tanto, Freire (1996, p. 26) coloca como tarefa da ação docente “[...] trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis”, visto ser justamente a apropriação-(re)criação sistemática do conhecimento uma das funções nucleares dos espaços educativos. De forma análoga, e no marco de uma pedagogia aportada nas premissas da interatividade – aqui encarada como ação comunicativa que autoriza atos de conhecimento dialógicos no ciberespaço, Silva expõe como algumas ações centrais da autoria do(a) educador(a)-educando(a) nos processos de ensino-aprendizagem:

- Formular problemas voltados para o desenvolvimento de competências que possibilitem ao aprendiz ressignificar ideias, conceitos e procedimentos. [...]
- Desenvolver atividades que propiciem não só a livre expressão, o confronto de ideias e a colaboração entre os estudantes, mas que permitam, também, o aguçamento da observação e da interpretação das atitudes dos atores envolvidos. (SILVA, 2010, p. 256-257)

O(a) educador(a) fomentará, portanto, a problematização dos(as) educandos(as) sobre a realidade, não compreendendo este questionar inicial como algo inerentemente “bom” ou “puro”, que deve ser preservado em sua espontaneidade a qualquer custo. Ao contrário disso, é papel do educador(a)-educando(a) *problematizar a problematização dos(as) educandos(as)*, questionar o seu ato de perguntar. Isto é, indagar acerca de como estão se portando frente ao objeto cognoscente, para que, assim, o(a) educador(a) possa auxiliá-los a refazerem seus questionamentos. Em virtude de tais compreensões das funções/papéis do(a) educador(a)-educando(a), Freire pontua que para esse sujeito

[...] não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecimento, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48)

Ainda nesse contexto de análises, tem-se que na educação de cunho dialógico é também função docente mediar a admiração ou re-ad-miração que os(as) discentes estejam realizando sobre um objeto cognoscível. Logo, o(a) educador(a) tem como incumbência intervir de forma intencional nos julgamentos e passos de raciocínio dos(as) educandos(as), realizar análises que exponham as fraquezas da organização lógica de seus pensamentos, da estrutura argumentativa utilizada, apontar as ingenuidades de seu raciocínio, sempre problematizando, nunca realizando monólogos:

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. [...]. Na medida em que [o educador] dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro 'A'? Haverá contradição entre elas? Por quê? (FREIRE, 1977, p. 52-53)

Tais prerrogativas da função docente conduzem, ainda, à análise de que, não sendo o diálogo problematizador um esterilizante intercâmbio de perguntas e respostas sem objetivos e intenções, existem situações no ensino-aprendizagem em que a intervenção pedagógica do(a) educador(a) se faz também por meio de “[...] momentos explicativos [ou] narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto” (FREIRE, 1996, p. 86). Ou seja, momentos em que o(a) docente estará realizando passos de admiração do objeto cognoscível, explicitando conceitos, realizando análises e sínteses sobre a realidade que está mediatizando o ato de conhecimento entre ele(a) e o(a) educando(a). Enfim, momentos em que o(a) educador(a) estará possibilitando ao educando(a)

exercitar uma condição indispensável ao diálogo, na qualidade de selo do ato gnosiológico: saber escutar e ir ao encontro da fala do outro, de forma atenta, metódica e rigorosa (FREIRE, 1996, p. 116-117).

Os momentos de escuta do(a) educando(a) na explicação do(a) educador(a) são, portanto, igualmente dialógicos, desde que a fala do(a) docente não seja um monólogo, mas, sim, um “dissertar provisório” sempre pautado pela problematização da realidade. Nesse sentido, é essencial que o(a) educador(a) não restrinja as possibilidades de intervenção do(a) discente durante a sua “narração momentânea”. Por fim, também se faz necessário que o(a) educando(a), em processo de verdadeira escuta, esteja realmente imbuído da disposição de adentrar nos conceitos expressados pelo(a) educador(a), por intermédio da comunicação do seu pensamento-linguagem sobre o objeto de conhecimento. Em tais momentos, poderá estar ativando nós de outras redes de ensino-aprendizagem anteriormente existenciadas na comunicação com demais sujeitos, fator que potencializa a reconstrução dialógica da teia de significados/sentidos atual, no intuito de apreender o objeto cognoscível. Em um segundo momento, essas novas conexões e ativações na/da rede de apreensão do objeto poderão ser externalizadas pelo(a) educando(a) em sua (re-)admiração do objeto de estudo, configurando-se como um novo ponto de apreciação coparticipada entre os sujeitos da situação comunicativo-educativa.

Com base nestas ponderações, julgamos ser possível afirmar que a preocupação nuclear de Freire, em suas críticas à Educação Bancária, é que a totalidade dos momentos de ensino-aprendizagem sejam realizados somente por meio das falas do(a) educador(a), sendo os(as) educandos(as) relegados à passividade comunicativa, mesmo que possam em um esforço próprio “reconstruir” os conceitos expressos na narração do(a) professor(a). Porém, resulta impossibilitada, nesse contexto, uma apreensão mais crítica do objeto cognoscível: dificilmente o(a) educando(a) conseguirá apropriar-se de todas as dimensões constitutivas do objeto na primeira vez em que o(a) docente expõe/narra sobre este.

Uma apreensão metódica, rigorosa e sistemática do objeto de conhecimento, que possibilita uma correta apropriação da sua razão explicativa, não é algo conquistável por meio das primeiras “visadas significativas” sobre a realidade. Tal apreensão demanda um processo constante de aproximações, marcado por involuções e evoluções, em que, por

intermédio da intervenção pedagógica do(a) educador(a), o(a) educando(a) vai habilitando-se a adentrar criticamente na compreensão do objeto. Assim, nos momentos explicativos realizados pelo(a) educador(a), que ele não pode abdicar na educação dialógica, “[...] na medida mesma em que conhecer não é adivinhar”, faz-se premente que cada informação exposta aos(as) educandos(as) “[...] seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação” (FREIRE, 2010, p. 65).

Assim, o ato de conhecimento nunca é algo isolado e, mesmo no silêncio aparente da escuta da fala de outrem, a dinamicidade das relações dialéticas entre intersubjetividade-objetividade, de onde nasce a apreensão crítica da realidade, somente resulta em estagnação gnosiológica quando os sujeitos se isolam de seus pares e do mundo. Em síntese, o aspecto nuclear em tal contexto é a disposição ou abertura para a dialogicidade no ensinar-aprender, o que envolve invariavelmente uma postura consciente, indagadora, ativa e participativa do(a) educador(a)-educando(a) e educandos(as)-educadores(as) durante todo o ato de conhecimento, ou seja, tanto na fala quanto na escuta (FREIRE, 1996).

Nesses termos, de que maneira deve materializar-se a intervenção pedagógica do educador(a)-educando(a) para que, mesmo nos momentos em que realiza uma exposição ou narração, a dialogicidade e a problematização sejam uma constante do ato gnosiológico por ele conduzido com os(as) educandos(as)-educadores(as)? Na compreensão de Freire, o educador(a)-educando(a) é

[...] tão melhor professor [...] quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, [...] com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo [...]. Na verdade, [o papel do educador-educando], ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de [...] [esforçar-se] para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. [O] papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno para que ele, com os materiais [...] [oferecidos], produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, [...] [do educador-educando]. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre [...] [o educador], como professor, e ele, como aluno, se estabeleça. É por isso [...] que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do

professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. [...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe [...] [ao educador] escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprender a falar com ele. (FREIRE, 1996, p. 118-119)

Neste contexto, também é possível verificar por intermédio das reflexões de Silva (2010), no tocante à ressignificação da autoria do(a) professor(a) no seio de uma “Pedagogia Interativa”, como de fato as proposições pedagógicas de Freire podem encontrar nas TDRs elementos potencializadores de práticas educativas dialógicas e problematizadoras no ciberespaço. É assim que, para Silva (2010, p. 88), nos contextos de ensino-aprendizagem perpassados pela disponibilização de tecnologias comunicacionais interativas, o(a) educador(a) deve perceber que o estilo digital-interativo de ensino-aprendizagem requer tanto a assunção da participação-intervenção dos(as) educandos(as) quanto a manutenção da especificidade da sua intervenção pedagógica.

Seu papel e suas funções, ao envolver igualmente momentos de fala/exposição e abertura/disponibilização à coparticipação dos(as) discentes nos atos de conhecimento, é demarcado na criação da materialidade da ação comunicativo-interativa necessária ao ensinar-aprender dialógico no ciberespaço. Assim, e mantendo uma sinergia de concepções com as propostas freirianas relativas à educação dialógica-problematizadora, Silva propõe, igualmente, que em uma “Pedagogia Interativa” o

[...] professor não transmite o conhecimento. Ele disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas. Os alunos têm aí configurado um espaço de diálogo, participação e aprendizagem. O professor não distribui o conhecimento. Ele disponibiliza elos probabilísticos e móveis que pressupõem o trabalho de finalização dos alunos ou campos de possibilidades que motivam as intervenções dos alunos. Estes constroem o conhecimento na confrontação coletiva livre e plural. (SILVA, 2010, p. 221)

Então, no seio de uma Pedagogia Interativa, a criação coletiva de uma rede

hipermidial que apreende o objeto cognoscível parte da disponibilidade do(a) docente para a participação-intervenção dos(as) discentes, no sentido de que estes passem progressivamente a apropriar-se e a realizar a “completação significativa” dos nós (conceitos expressos de forma multissemiótica) e rotas (relação entre os conceitos) que compõem essa rede. Nesse sentido, Silva propõe a metáfora tecno-pedagógica do(a) educador(a) “*designer de software*”, imbuído(a) da perspectiva comunicacional interativa, como contraponto à visão do(a) docente “*contador de histórias*”, ancorado(a) em uma perspectiva difusora, do falar/ditar monológico, da transmissão/extensão de comunicados, como bem nos descreve Freire (1977).

Assim, tal como o *designer de software* ou, mais apropriadamente, o *web designer*, que constrói um *site* na condição de emaranhado reticular informacional/comunicacional assentado na linguagem hipermídia, o(a) educador(a)-educando(a), nunca propõe a construção de uma rota de ensino-aprendizagem rígida, pré-determinada e de “mão única”. Seja na disponibilização do material didático em que se encontram os conteúdos de ensino-aprendizagem (sejam eles virtuais ou não), seja no processo de referenciação, análise, interpretação e síntese dialógica dos conceitos necessários ao ato gnosiológico com os(a) educandos(as)-educadores(as). Ao contrário, sua autoria de cunho interativo-dialógico verifica-se principalmente pela arquitetura dos conteúdos e significados/sentidos que expressam o objeto cognoscível por meio de estruturas hipermidiais em estados potenciais, territórios abertos à exploração dos(as) alunos(as) que, ativamente, passam a interferir na criação de seus elementos constituintes em coparticipação com o(a) educador(a) (SILVA, 2010, p. 229-238).

Nesta perspectiva, julga-se possível afirmar que o(a) educador(a) não é relegado a um papel de mero assistir ao(a) educando(a) que age e se movimenta sozinho(a) nos espaços reticulares que ele(a) institui. De fato, vai além disso: o(a) docente deve afirmar-se também como um nó da rede, com autoridade pedagógica para assumir a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e, assim, conduzir os(as) educandos(as) para que possam alcançar a compreensão dos conceitos em jogo na apreensão do objeto de conhecimento estudado. Em síntese, seu papel é composto basicamente por dois elementos cruciais, duas funções que se combinam e estabelecem a sua autoria em uma educação dialógico-problematizadora ancorada nas TDRs: *a composição da materialidade*

da *ação comunicativo-interativa* e a *intervenção pedagógica*. Esses elementos implicam, respectivamente, dispor dialogicamente a rede de ensino-aprendizagem em contextos educativos presenciais e digitais, bem como interferir intencionalmente nas atividades de aprendizagem efetivadas pelos(as) educandos(as)-educadores(as).

Nesses termos, o(a) educador(a)-educando(a) poderá levar em conta tais pressupostos para ativar, em sua prática docente, as seguintes intervenções pedagógicas de cunho interativo-dialógico:

- Pressupor a participação-intervenção dos alunos, sabendo que participar é muito mais que responder ‘sim’ ou ‘não’, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é atuar na construção do conhecimento e da comunicação;
- Garantir a bidirecionalidade da emissão e da recepção, sabendo que a comunicação e a aprendizagem são produzidas pela ação conjunta do professor e dos alunos;
- Disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, se oferece informações em redes de conexões, permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações;
- Engendrar a [...] [colaboração], sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professores como co-criação e não no trabalho solitário;
- Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia. (SILVA, 2001, p. 11)

Com base no que foi discorrido até então, julgamos igualmente necessários alguns comentários adicionais sobre as ressignificações por que passam o papel e a função dos(as) educandos(as)-educadores(as) em um contexto educacional dialógico-interativo. A princípio, poderíamos novamente evocar o potencial teórico-prático do conceito de interatividade para compreender as novas disposições na relação pedagógica entre docente e discente, quando esta emerge pautada na autoria colaborativa de conhecimentos mediados pelas TDRs. Assim, o receptor, ou seja, a compreensão clássica do(a) educando(a) como sujeito que recebe passivamente as informações repassadas do(a) professor(a), deixa de existir em um ambiente educacional permeado pela perspectiva da interatividade.

Principalmente por meio dos binômios da bidirecionalidade-hibridação e da participação-intervenção (SILVA, 2010, p. 121), torna-se possível evocar a compreensão de que os(a) educandos(as)-educadores(as) devem dialogar tanto com o(a) educador(a)-educando(a) quanto com seus pares, na busca por levantar hipóteses, confeccionar interpretações e, assim, construírem progressivamente um pensar cada vez mais crítico do objeto cognoscível. Devem, assim, inserirem-se ativamente na busca por reflexões sobre temas e objetos que também lhes dizem respeito, que derivam das suas ações *na e com a realidade*, reflexões estas que vão lhes autorizando a transformarem praticamente a realidade de que fazem parte em níveis mais críticos. Como bem ressaltam Silva e Claro, o(a) aprendiz em um ambiente educacional, permeado pela concepção da interatividade

[...] não atuará mais como receptor de conhecimentos a seres reproduzidos no dia da prova. Ele adentra e opera com os conteúdos da aprendizagem propostos pelo professor. Nele inscreve sua emoção, sua intuição, seus anseios, seu gosto, sua imaginação, sua inteligência, na perspectiva de co-autoria. (SILVA; CLARO, 2007, p. 85)

Então, o(a) educando(a)-educador(a) deve ser compreendido como produto e produtor das práticas sociais que vivencia, das relações homens-mundo sobre as quais irá buscar uma compreensão mais sistemática e rigorosa em ambientes de ensino-aprendizagem intencionalmente construídos para a sua ascensão aos conhecimentos historicamente sistematizados na cultura humana. Como tal, o(a) discente também deve ser interpretado pelo(a) educador(a)-educando(a) como um “novo espectador”, conforme nos propõe Silva (2010, p. 17). Esse “educando(a) novo espectador” é alguém imerso em um ambiente sociocultural em que as características comunicacionais das TDRs, como a não linearidade, participação e dialogicidade, passam a ser vivenciadas paulatinamente, nos mais diferentes espaços-tempos de sua atuação nas práticas sociais, como, por exemplo, na própria escola.

Assim, levando em conta essas considerações, o(a) educando(a)-educador(a) passa a assumir em tais processos de ensino-aprendizagem o papel efetivo de sujeito, de ser da práxis dialógica na qual coparticipa com os seus pares, educador(a) e demais seres sociais presentes nas redes de ensino-aprendizagem presenciais e virtuais. Intenciona o desvelamento e transformação da realidade *com e a partir da* intervenção pedagógica, de

cunho dialógico-interativo, efetivada pelo(a) educador(a).

Essa diretriz pedagógica encontra na educação dialógica e problematizadora freiriana um aporte teórico-prático essencial, posto que,

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26)

Ao assumir-se e ser reconhecido como sujeito que age e reflete nas relações de ensino-aprendizagem, e não apenas como um objeto apassivado na atuação autoritária do(a) educador(a) de verniz bancário, torna-se possível ao(a) educando(a)-educador(a) participar ativamente da construção do pensar correto que se estabelece acerca do objeto cognoscível, o que lhe permite evoluir criticamente na compreensão rigorosa e sistemática da realidade. Pensar correto que, sendo uma reflexão tanto sobre o mundo como a forma de ser e estar neste mundo, não deve nunca dicotomizar o pensar da ação. Assim é que também se faz essencial na resignificação do papel/funções do(a) educando(a)-educador(a), que este passe progressivamente durante os seus percursos de ensino-aprendizagem – sejam estes formais ou não, a participar de formas de atuação prática de transformação da realidade *na* e *com* a qual existem como sujeitos. O pensar crítico e reflexivo que realiza nos contextos presenciais e virtuais de ensino-aprendizagem deve ser, portanto, indutor do elemento conscientizador e de caráter intermediário entre as ações acrítica e sincréticas que o(a) educando(a)-educador(a) realizava anteriormente, por um lado, e de uma nova atividade prática de transformação do mundo, de outro.

Logo, antes de ser objeto passivo de uma memorização do perfil fragmentado e desconexo da realidade de um objeto de conhecimento, o(a) educando(a) deve inserir-se na compreensão da realidade ao torná-la inteligível à luz dos conhecimentos científico-filosóficos, ético-políticos e estéticos, conscientizando-se e instrumentalizando-se para uma práxis crítica.

É neste contexto que o papel dos(as) educandos(as)-educadores(as), na Educação Libertadora de cunho dialógico e problematizador, é de se inserirem como sujeitos com

o(a) educador(a) na admiração dos objetos cognoscíveis, potencializando, assim, “[...] sua capacidade crítica de 'tomar distância' do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de 'cercar' o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (FREIRE, 1996, p. 85. Grifo do autor). De forma análoga, Silva propõe que em uma “Pedagogia Interativa”, na qual ocorre a apropriação educacional crítica e criativa das TDRs, o papel/função do(a) educando(a)-educador(a) deve estar pautado pela participação-intervenção com que

[...] se inscreve nos estados potenciais do conhecimento arquitetados pelo professor de modo que evoluam em torno do núcleo preconcebido pelo professor com coerência e continuidade. O aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se coautor, já que o professor configura o conhecimento em estados potenciais. (SILVA, 2010, p. 227-228)

Em síntese, pode-se dizer que na Educação Libertadora aportada nas TDRs os educandos(as)-educadores(as) devem, por intermédio do diálogo problematizador, exercitar o pensar crítico por meio da sua participação ativa no ato gnosiológico, levantando hipóteses sobre os fenômenos pesquisados, confeccionando explicações próprias e argumentando para sustentá-las em suas tentativas de aproximação com os objetos cognoscíveis. Nesses processos, além de estarem se habilitando para a apropriação-(re)criação dos conhecimentos, passam progressivamente a desenvolver a sua autonomia como sujeitos cognoscentes, ao passo que também constroem socialmente, nas relações de ensino-aprendizagem estabelecidas, as suas formas de perceber e transformar criticamente a realidade.

Somente em tais condições de participação-intervenção e de assunção e reconhecimento de sua autoria nos processos educativos, torna-se possível um verdadeiro ato de conhecimento derivado de uma relação pedagógica com o(a) docente e demais sujeitos presentes na rede de ensino-aprendizagem estabelecida. Em tais condições dialógicas, o(a) educando(a) passa igualmente a assumir em certos momentos funções de "educador(a)" frente aos seus pares e, inclusive, perante o(a) docente, ao passo em que possibilita a esses sujeitos momentos de re-admiração sobre o objeto cognoscível, ações mediadas pelas suas próprias admirações e tentativas de

aproximações gnosiológicas ao objeto. Sendo que tais aproximações e re-admirações, no conjunto da ressignificação das relações de ensino-aprendizagem, passam a ser não mais procedimentos individuais ou passivos, mas, sim, inerentemente sociais, de autoria colaborativa de conhecimento, de ativação da práxis dialógica e problematizadora.

Resumindo tal contexto educativo na acepção “Sala de Aula Interativa”, e baseando-se também nas concepções educativas freirianas, Silva propõe-se a sistematizar os papéis/funções de educadores(as) e educandos(as) em contextos de apropriação pedagógica das TDRs:

A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a do designer de software interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo. Isto significa muito mais do que 'ser um conselheiro, uma ponte entre a informação e o entendimento, [...] um estimulador de curiosidade e fontes de dicas para que o aluno viaje sozinho no conhecimento obtido nos livros e nas redes de computador'. O aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências, de opções, de desejos, de amores, de ódios e estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de trocas de ações que cria conhecimento e não apenas reproduz. (SILVA, 2010, p. 27)

Desta forma, a opção por uma apropriação pedagógica das TDRs, de acordo com os pressupostos educacionais freirianos e da comunicação interativa pontuados por Silva (2010), nega tanto a não diretividade espontaneísta quanto o autoritarismo cerceador da liberdade dos(as) educandos(as) em assumirem-se e serem reconhecidos como sujeitos da práxis nos processos de ensino-aprendizagem.

Para encaminhar um novo diálogo...

As fundamentações teóricas expostas neste texto são ancoradas na assunção de que, mesmo em processos de ensino-aprendizagem dialogados e problematizadores em que ocorre a superação da contradição educador(a)-educando(a), não se justifica a afirmativa de verniz espontaneísta de que professor(a) e aluno(a) são sujeitos iguais nas

relações de ensino-aprendizagem. Tal afirmação é extremamente temerária e infundada do ponto de vista da Educação Libertadora de Paulo Freire, bem como da perspectiva de uma pedagogia assentada nos princípios da interatividade, tal como nos propõe Silva (2007, 2001, 2010).

Em nossa análise, ocorre aqui um erro de interpretação no tocante a como Freire creditava ao seu conceito de diálogo, mais precisamente em suas dimensões epistemológica e política, a premissa de superação das relações de conhecimento e poder verticais, desiguais, autoritárias e geradoras da opressão, visto que objetificam os homens em suas relações *na* e *com* a realidade. Assim, quando Freire expõe que na relação dialógica educador(a)-educando(a) e educandos(as)-educadores(as) são “iguais”, o autor está se reportando à significação de que para haver conhecimentos todos os homens/mulheres envolvidos na apreensão da realidade devem se assumir e se reconhecer mutuamente como sujeitos em busca de "ser mais". Tal fato, no ato gnosiológico desvelado pela práxis dialógica, impõe como premissa a supressão de qualquer desigualdade que caracterize a objetificação de um ser humano por outro, situação opressora que ocorre nas relações educativas bancárias.

Em síntese, a igualdade entre educador(a) e educando(a) é a de que ambos são sujeitos dialógicos no processo de ensino-aprendizagem, mas não há uma nivelção da especificidade de cada um destes papéis nas práticas educativas libertadoras. Como bem ressalta Freire, em sua atuação docente o(a) educador(a) crítico e libertador, ao abrir-se dialogicamente para a problematização coparticipada com os(as) educandos(as), não permite “[...] que a diferença necessária entre professor e os alunos se torne 'antagônica' [...]” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 117).

De fato, seria uma ingenuidade de caráter espontaneísta do(a) educador(a) que pretende a libertação dos homens, se este julgar que seu papel nas relações de ensino-aprendizagem não possui qualquer especificidade frente às atividades realizadas pelos(as) educandos(as). Resta, esclarecer a razão de ser desta diferenciação segundo os pressupostos da educação dialógica e problematizadora. Ora, mesmo permitindo que os(as) alunos(as) progressivamente assumam com ele a responsabilidade pelo desvelamento e transformação da realidade, como bem pontua Shor no diálogo com Freire, o(a) educador(a)-educando(a) “[...] é mais velho, mais informado, mais experiente

na análise crítica, e mais comprometido com um sonho político de mudança social do que os alunos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 120).

Nesse sentido, na diretividade do(a) educador(a), a assunção da sua autoridade se faz também pela responsabilidade epistemológica, política e ética de que, coerente com seu sonho de libertação, deve possuir e demonstrar a sua competência pedagógica aos(as) alunos(as), derivada do seu percurso de formação e das experiências gnosiológicas e políticas diversas pelas quais passou em sua existência histórica. Pois, no momento inicial da educação dialógico-problematizadora, o(a) educador(a) é diferente do(a) aluno(a) por conhecer em níveis criticamente superiores, bem como por ter mais claros os objetivos político-educativos a que visa chegar. Mesmo que, com isso, não sectarize sua atuação e esteja, também, aberto a mudar seu pensar e atuar sempre que as condições concretas da realidade também cambiarem.

Ainda, sua intenção reporta-se à finalidade de que os(as) educandos(as) também alcancem tanto mais as formas de compreensão rigorosas e metódicas sobre a realidade, bem como que se assumam integralmente como sujeito da práxis. Em síntese, que atuem praticamente para as transformações necessárias à libertação humana. Como bem afirma Silva, em uma educação da autoria colaborativa de conhecimentos via TDRs, “[...] o professor, mesmo estando adiante dos seus alunos no que concerne a conhecimentos específicos, propõe a aprendizagem no [...] clima de coautoria” (SILVA, 2010, p. 227). Mesmo assim, isso implica que, “[...] ao contrário de uma 'pedagogia do *laissez-faire*, o professor não perde de vista o encaminhamento dos 'objetivos educativos específicos: fazer trabalhar tal noção ou tal domínio do conhecimento” (SILVA, 2010, p. 242).

Sendo assim, sua autoridade não será anulada nas relações de ensino-aprendizagem, visto que a diretividade perpassa os atos gnosiológicos dele com os(as) educandos(as). Neste ponto reside a especificidade do seu agir pedagógico, do seu trabalho docente. Tais proposições, aportadas na compreensão de Freire sobre a relação dialética entre autoridade-liberdade na educação enquanto ato gnosiológico, podem ser expostas tal como segue:

[...] para mim, a questão não é que o professor deva ter cada vez menos autoridade. Para mim, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele

nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. [...] A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre [...]. É um paradoxo, mas é verdade. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais autoridade e se tornou autoritarismo. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 115)

Em síntese, o(a) educador(a) deve buscar sempre formas dialógicas e problematizadoras de intervir no processo de ensino-aprendizagem com o(a) educando(a), para que não caia no autoritarismo da Educação Bancária, ao mesmo tempo em que contribua decisivamente para que os(as) discentes passem a se assumir como sujeitos autônomos na busca pelo conhecimento. A liberdade dos(as) discentes não retira, contudo, momentos de diretividade docente no processo educativo, visto que sem isso o(a) educador(a) corre o risco de desaparecer completamente e, assim, deixar os(as) educandos(as) desamparados frente aos problemas que a realidade lhes impõe. Enfim, isso implica dizer que nas relações horizontais entre educador(a) e educandos(as), “[...] a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 127. Grifo do autor).

Referências

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MALAGGI, Vitor. **Imbricando projetos de ensino-aprendizagem e tecnologias digitais de rede: busca de re-significações e potencialidades**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

NICOL, Eduardo. La historia y la verdad: las cuatro relaciones del conocimiento. In: NICOL, Eduardo. **Los principios de la ciencia**. México: Fondo da Cultura Económica, 1965. p. 42-93.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O Aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Paulo de Tarso. O Sr. sabe o que está falando? In: FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Ed. com. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana; A docência online e a pedagogia da transmissão. **Boletim Técnico do Senac**, São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago., 2007. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/301/284>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM, 2001. p. 1-20. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP8SILVA3.PDF>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...** 5. ed. rev. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

Recebido em: 25/10/2016

Aprovado em: 09/02/2017

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 19 - Número 41 - Ano 2018

revistalinhas@gmail.com