

TRABALHO E ESCOLA: A APRENDIZAGEM FLEXIBILIZADA

Acacia Zeneida Kuenzer¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a emergência da concepção de aprendizagem flexível, crescentemente incorporada ao discurso e às práticas pedagógicas da educação escolar e da educação profissional. Justificada pela crítica à rigidez de modelos únicos para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, a centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do

aluno, apresenta como contraponto a flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, mediados pelas novas tecnologias; o protagonismo do aluno; a construção colaborativa do conhecimento e a prática docente como organização de conteúdos e produção de propostas inovadoras de aprendizagem. Essa concepção compõe-se de categorias que aparentemente se confundem com as que constituem as teorias críticas, o que remete à necessidade de analisar as bases materiais que a geraram, para que

1. Doutora em Educação pela PUC de São Paulo, professora titular aposentada da UFPR e professora do Doutorado em Diversidade e Inclusão Social da Universidade Feevale.

se compreenda suas raízes, e por consequência, os interesses a que serve.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem flexível. Novas tecnologias em educação. Educação. Acumulação flexível.

Introdução

A aprendizagem flexível tem sido referida para expressar um refinamento das metodologias de Educação à Distância; mesmo restrita a esse contexto, contudo, essa concepção tem se prestado a várias interpretações. A mais comum, e utilizada com mais frequência pelas Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos em EAD como diferencial, tem sido a flexibilização dos tempos de aprendizagem; neste caso, a justificativa é autonomia do aluno para definir seus horários de estudo, em contraposição à rigidez dos tempos dos cursos presenciais.

Outra forma de conceber a aprendizagem flexível é como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino superior para atender as demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Em sua versão amplamente pedagógica, a aprendizagem flexível se materializa nas comunidades de aprendizagem, em rede, formadas por grupos de interesse, geralmente de profissionais, que pesquisam, trocam experiências e colaboram na solução de problemas, de forma aberta e constante.

Nesse sentido, a aprendizagem flexível é justificada pelas mesmas razões que justificam a flexibilização curricular: as críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, a centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno.

O contraponto seria uma organização curricular mais flexível, baseada na pesquisa e no diálogo, a partir da valorização do aluno como sujeito crítico e não como receptor de conteúdos, viabilizada pela construção colaborativa e solidária do conhecimento.

Nessa perspectiva, a Fundação Unibanco, a partir das críticas aos modelos rígidos, aponta a construção da Base Nacional Comum, estimulada pelo MEC, como oportunidade para a flexibilização curricular do Ensino Médio, uma vez que o documento preliminar propõe 60% de conteúdos comuns. Os demais 40% serão definidos por cada sistema de ensino, abordando conteúdos que atendam às especificidades regionais. A partir da proposta, aponta a Fundação Unibanco a necessidade de abrir possibilidades de escolha pelo aluno, o que realmente caracterizaria a flexibilidade. Essas escolhas contemplariam conhecimentos vinculados à trajetória pretendida pelo jovem: ensino técnico ou área de conhecimento que pretende seguir no ensino superior.

Assim, a flexibilidade, tanto do currículo quanto da aprendizagem, respeitaria a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, a integração à prática profissional numa perspectiva reflexiva e a construção colaborativa e solidária do conhecimento.

A forma de participação do aluno nessa proposta muda bastante: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Nas modalidades de aprendizagem flexível disponibilizadas, ele fará seu próprio horário de estudo, estabelecerá as condições e o ritmo em que irá estudar, segundo seu perfil e suas possibilidades. Em tese, ao gerenciar seus tempos e espaços, aprenderia a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento; e, nas práticas colaborativas, deixaria de ser isolado em suas tarefas e leituras, de modo também a superar posturas individualistas.

Na aprendizagem flexível, o conceito de comunidade de aprendizagem implica o deslocamento do professor e do conteúdo para o grupo, que participa, se envolve, pesquisa, integra, cria, com a mediação de algum orientador. O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos.

Em princípio, essa concepção seria resultante do avanço da base microeletrônica; reduzi-la, contudo, a essa dimensão, é uma simplificação que atende apenas a interesses de caráter ideológico. A análise acurada

dessa proposta, para ser adequada, precisa buscar suas raízes nas bases materiais que a geraram, o que extrapola os limites da tecnologia, atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível, cimentado pela ideologia pós-moderna.

Esse movimento é necessário, uma vez que a concepção apresentada, aparentemente, se confunde com as categorias do materialismo histórico. Há portanto, que superar o nível fenomênico para buscar as relações que explicam esse novo discurso, e assim, ao completar o seu caráter lacunar, evidenciar seu caráter ideológico.

O discurso pedagógico do regime de acumulação flexível

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição

desigual da educação, porém com uma forma diferenciada.

Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquiri-

“A forma de participação do aluno nessa proposta muda bastante: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento”

da em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais.

Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo.

Ao afirmar que o novo disciplinamento para o trabalho flexível em uma sociedade atravessada pela microeletrônica exige a capacidade de trabalhar intelectualmente, o regime de acumulação flexível reconhece a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e em nível superior, acompanhada da capacitação profissional continuada para atender às novas demandas do mercado de trabalho.



Embora a expansão da oferta de educação básica continue sob a responsabilidade da escola, na modalidade presencial, as políticas públicas estimulam, cada vez mais, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação tendo em vista implementar uma nova qualidade à aprendizagem, aproximando-a dos novos padrões de comportamento social e de práticas laborais da sociedade informatizada. O objetivo da nova pedagogia é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica.

Para a ampliação do ensino superior, em particular pela iniciativa privada, a aprendi-



zagem flexibilizada pelos cursos à distância atende, ao mesmo tempo, a redução dos custos e dos valores cobrados dos alunos, o que tem se configurado como eficiente estratégia de mercantilização desse nível de ensino.

A formação profissional continuada também é amplamente atendida por essa modalidade, com oferta abundante e diversificada, que abrange desde os cursos básicos de informática aos cursos de línguas, pós-graduação em nível de especialização e capacitação profissional em níveis mais complexos, para atender às novas necessidades do mercado.

O que o discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela é que, ao destruírem-se os vínculos entre capacitação e trabalho pela utilização das novas tecnologias, que banaliza as competências, tornando-as bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial, a par da estratégia toyotista de definir a produção pela demanda, o mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas. (Kuenzer, 2007)

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Estas combinações não seguem mode-

los pré-estabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado.

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil.

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando

adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

Esta forma de consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, onde, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, se reserva o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível.

Em resumo, a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis,

tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados.

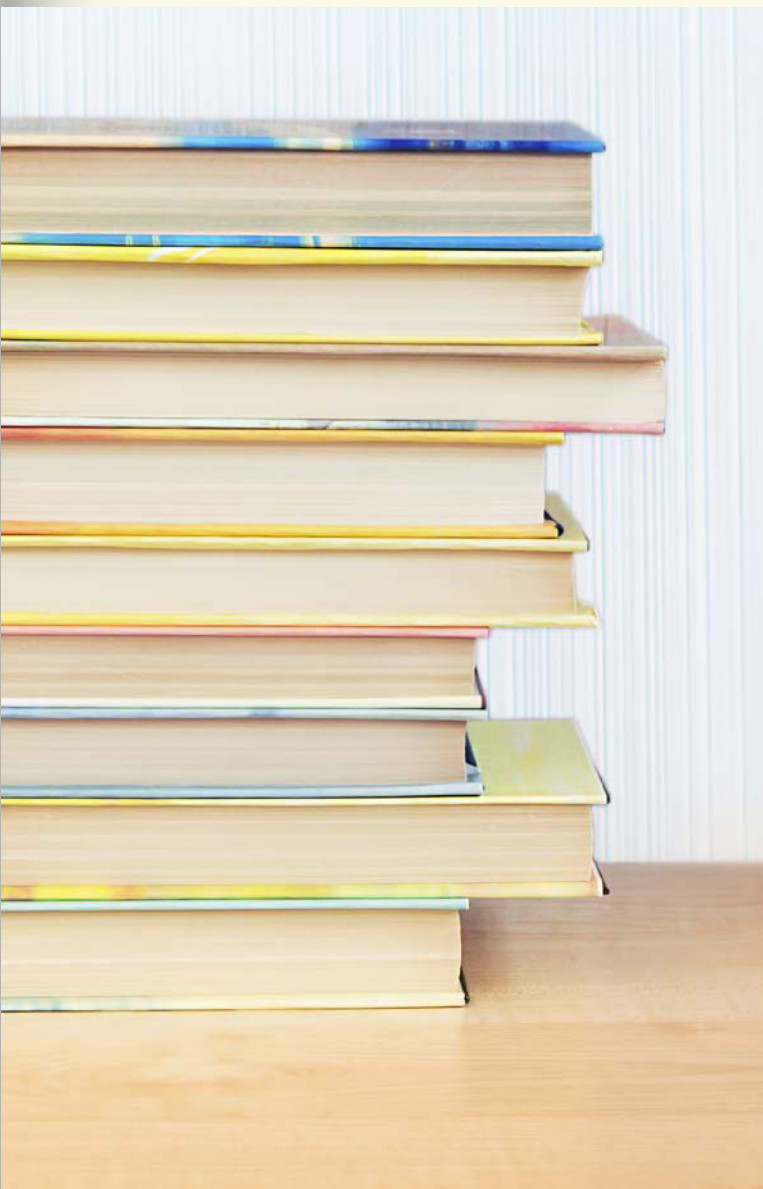
“... a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético...”

A aprendizagem flexível, como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda.

Os pressupostos da aprendizagem flexível: para além do discurso

Já se afirmou anteriormente que um dos problemas trazidos pelo discurso da pedagogia da acumulação flexível, que tem na aprendizagem flexível a sua metodologia, é a confusão semântica causada pela utilização de termos iguais para expressar concepções diferentes. Para trazer clareza a esse debate, necessário se faz uma abordagem hermenêutica que articule as

dimensões epistemológica e ontológica, que remeta tanto à interpretação do discurso quanto à sua análise a partir de uma dada realidade. Feitas as considerações de ordem ontológica no item anterior, mesmo que de forma sintetizada, resta a necessidade de analisar o discurso da aprendizagem flexível do ponto de vista epistemológico, o que remete ao confronto entre as concepções de conhecimento e aprendizagem da modernidade e da pós-modernidade.



A primeira análise a ser feita diz respeito ao processo de produção do conhecimento; no marco conceitual do materialismo histórico, o conhecimento resulta da recriação, ou seja, da reprodução da realidade no pensamento, o que ocorre através da atividade humana; é através desse processo que a realidade adquire significado para os seres humanos.

Homens e mulheres só conhecem aquilo que é objeto de sua atividade, e conhecem porque atuam praticamente; por isso, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente através do confronto dos diversos pensamentos, ou seja, pelo trabalho intelectual, e sim através do confronto entre teoria e prática, do qual emergem novas sínteses com potencial transformador da realidade. (Marx e Engels, 2008)

Dessa compreensão emerge a concepção de práxis, atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente. (Vázquez, 1968)

A prática, contudo, não fala por si mesma; os fatos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver para além das aparências, que mostram apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. Para conhecer é preciso superar o que é aparente, para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e to-

talidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento.

Ou seja, o ato de conhecer necessita do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que são construídos os significados. Quando resulta da ação humana desencadeada pela vontade de atingir uma finalidade, o trabalho intelectual também é uma das formas de prática, desde que referido à realidade, para compreendê-la e transformá-la; como mero exercício do pensamento, é apenas reflexão. Assim, quando o docente planeja uma atividade para que os alunos, a partir da apropriação da teoria, enquanto conhecimento já produzido, desenvolvam uma ação intelectual para refletir sobre uma prática social ou de trabalho, com a finalidade de apreendê-la, compreendê-la e reconstruí-la, e desta forma, mudar a realidade, integrando o conhecimento novo a suas experiências e conhecimentos anteriores, temos uma prática. (Vázquez, 1968).

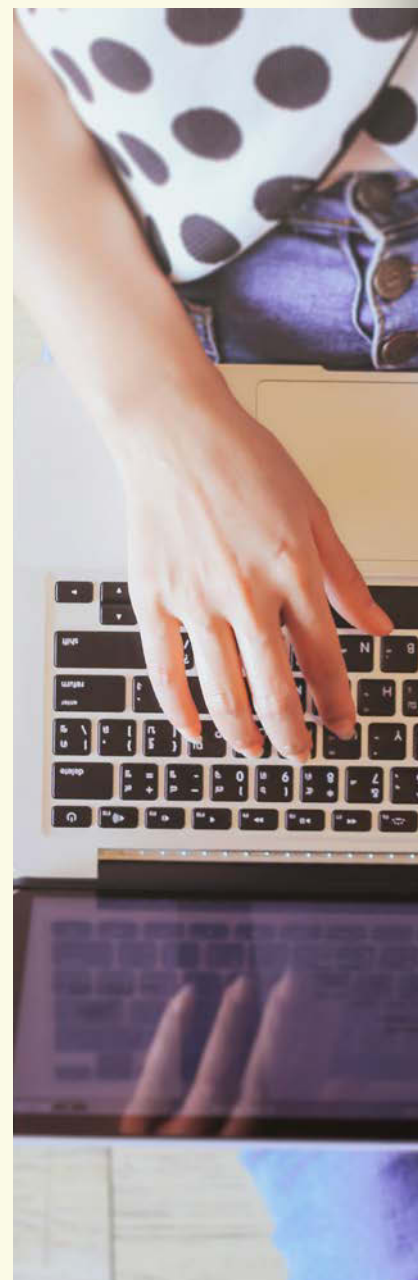
A partir desta concepção, definem-se as dimensões constituintes do processo de produção do conhecimento em suas relações: a teórica, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres. Não há prática que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, e portanto, por alguma atividade teórica. A atividade teórica só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da ação humana, pois a consciência e as concepções se formu-

lam através do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram.

Já a atividade pode se constituir em ações repetitivas, as vezes automatizadas, resultantes da memorização, as quais nem sempre são compreendidas; nestes casos, onde pouco intervem a reflexão, a atividade humana não se constitui em prática.

No entanto, por se configurar como um movimento no pensamento, por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de ideias, representações e conceitos. É, em decorrência de ser um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não transforma, por si, a realidade. Ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações, produza teorias, em nenhum destes casos transforma, sozinha, a realidade. É preciso que as ideias se transformem em ações.

A concepção de aprendizagem flexível, ao apresentar a produção de conhecimentos como resultante da interlocução dos alunos





nas redes, nas comunidades de prática, mediada pelas tecnologias, inscreve-se em outro campo epistemológico, o das teorias pós-modernas.

Do ponto de vista dessas teorias, o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é impossível apreender a realidade, porque está demarcado por diversidades culturais; assim, as interpretações são diversas, sendo verdadeiras apenas no contexto cultural que lhe deu origem. O que há são interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, ao ní-

vel da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade.

Assim, não há verdade, não há possibilidade de conhecer, o que resulta no ceticismo epistemológico (Moraes, 2003). Importante destacar que não há negação da realidade e sim da possibilidade de apreendê-la, pois não

há discursos desinteressados, uma vez que são produzidos a partir de uma dada cultura e manifestam relações de poder.

Nos processos amplamente pedagógicos, a aprendizagem flexível, ao criticar o academicismo, acaba por reduzir a necessidade de domínio da teoria, uma vez que concebe o conhecimento como resultante dos discursos que ocorrem nas redes, foruns ou chats. Essa mesma simplificação ocorre, de modo geral, nos cursos à distância, em que se propõe um único percurso: são apresentadas leituras selecionadas pelo conteudista, que serão interpretadas em exercícios previamente propostos, que geralmente não atingem os níveis mais complexos dos comportamentos cognitivos, atendo-se, na maioria das vezes, à reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou situações comuns, por operações mentais tais como descrição, identificação, indicação; ou ao estabelecimento de relações que permitem tecer explicações para os fenômenos observados. São pouco frequentes os exercícios que demandem operações mentais mais complexas, como avaliar, criticar, criar soluções para situações inéditas, solucionar casos complexos que ensejem múltiplas respostas, criticar resultados, fazer diagnósticos e assim por diante.

Tem-se, como resultado, a superficialização do processo educativo, reduzindo-se o conhecimento a narrativas sobre as atividades cotidianas, fenômeno denominado por Moraes (2003), de recuo da teoria; essa precarização da formação atinge a formação docente, o que fecha o círculo da fragilização dos processos educativos sistematizados: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo.

Por outro lado, a afirmação do conhecimento como resultante do confronto de discursos, ao não reconhecê-lo como resultante da relação entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e atividade, põe por terra a concepção de práxis, o que conduz a duas dimensões que caracterizam o pós-modernismo: o presentismo e o pragmatismo, que, não por coincidência, alimentam o consumo e portanto, sustentam a lógica mercantil.

A negação da praxis enquanto possibilidade de transformação a partir da relação entre teoria e prática (a teorização é uma impossibilidade) implica na negação da centralidade da categoria trabalho, compreendido em sua dimensão geral, ontológica, como constituinte do ser social; nessa concepção, passa a ser substituído pela categoria cultura, dimensão superestrutural que se constitui a partir de diferentes modos de vida, que por sua vez constituem múltiplas identidades a partir da coexistência de múltiplos papéis vividos pelos sujeitos.

A dimensão pragmatista da aprendizagem flexível

A prática é tomada como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento, mas não na perspectiva materialista histórica, que supõe a reflexão teórica sobre a prática, que leva a sínteses teóricas mais elaboradas, que por sua vez orientam práticas diferenciadas, de caráter transformador. Aqui, a prática

é tomada em seu sentido de atividade, destituída de caráter teórico.

Sem a mediação da teoria, e sem referência à materialidade, o conhecimento resulta da reflexão prática sobre a prática, sem que se supere o senso comum ou o conhecimento tácito, resultante da negação da teoria; declarada a impossibilidade de conhecer, e desta forma, negado o caráter científico do conhecimento produzido em decorrência

de seu viés cultural e de exercício de poder, adentramos ao campo da epistemologia da prática, que teve em Schön um de seus principais propositores no início da década de 1990.

Esse autor, a partir de seus estudos sobre educação profissional, apresenta uma nova epistemologia, que advém do conhecimento que os

profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, "pensando o que fazem, enquanto fazem", em situações de incerteza, singularidade e conflito.

Ao afirmar "que os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas" e que, "na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas" (2000, p. 16), Schön destaca que há situações em que não há respostas certas ou procedimentos-padrão, fugindo das estratégias convencionais de explicação. Propõe, então, um ensino prático reflexivo, baseado numa epistemolo-

“Aqui, a prática
é tomada em
seu sentido
de atividade,
destituída de
caráter teórico”

gia da prática que abra espaço para o talento artístico, apresentando outros dois conceitos: conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação.

Ao desenvolver o ensino prático reflexivo, Schön esclarece que é "um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para atuarem em zonas indeterminadas da prática" (2000, p. 25). As principais características do ensino prático-reflexivo são **o aprender fazendo, a instrução e o diálogo de reflexão-na-ação entre instrutor e estudante**. O autor utiliza a expressão "talento artístico profissional" para referir-se "aos tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas" (SCHÖN, 2000, p. 29 - grifos no original).

Conhecer-na-ação revela-se, para Schön, por um tipo de inteligência tática e espontânea que somos incapazes de tornar verbalmente explícita. Já a reflexão-na-ação agrega uma função crítica, questionando a estrutura dos pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Para ele, ao pensarmos criticamente na ação, podemos reestruturar as estratégias de ação (SCHÖN, 2000, p. 33).

Na epistemologia da prática sugerida por Schön, o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional (SCHÖN, 2000, p. 38). Revela que na base dessa visão da reflexão-na-ação está uma visão construcionista da realidade, na qual novas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em "mundos construídos por nós mesmos", contrapondo-se à racionalidade técnica, que se baseia numa visão objetivista da relação do profissional com a reali-

dade que ele conhece.

O problema que esta concepção apresenta, é a redução da formação ao conhecimento tácito e à prática, ao seu caráter meramente instrumental.

A epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum,

que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora. (KUENZER, 2003, p.9).



Do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil. Como afirma Moraes, o processo cognitivo plasma-se no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato. O conhecimento limita-se à prática imediata e reduz-se à experiência sensível, aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e ponto de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação. (MORAES, 2003)



A dimensão presentista da aprendizagem flexível

A negação da praxis enquanto possibilidade de transformação anula os projetos, as possibilidades, e a historicidade: o que vale é o presente. A experiência histórica é substituída pela experiência do momento; as organizações históricas e suas experiências acumuladas são substituídas pelo ativismo, onde a sensação do ineditismo nas ações voluntaristas torna-se a referência maior das escolhas das posturas e das posições políticas. (Debord, 2013)

A História é compreendida como uma forma específica de discurso, a forma narrativa, que, segundo um roteiro previamente definido, atribui um efeito de verdade aos fatos e dados históricos, revestindo-os de uma racionalidade que não existe na realidade; portanto, a História não existe. Em consequência, também não existe o universalismo e nem o coletivo, pois os fenômenos sociais não podem ser explicados por referências externas a eles, uma vez que essas referências são atravessadas por leituras particularistas, diversas culturalmente.

Se não há história, não há valores, nem princípios ou fundamentos e não há futuro; só o presente, que deve ser vivido em sua completude. Reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais são reduzidas ao plano individual (escolhas pessoais).

Conseqüentemente, não há teorias sociais, pois estas são ilusões que disfarçam interesses particulares; a totalidade passa a ser um recurso metodológico impossível, pois não há como estabelecer relações causais entre

fenômenos sociais. A totalidade é substituída pela fragmentação.

Esse discurso revela apenas a aparência das relações sociais e produtivas no regime de acumulação flexível. A análise aprofundada dessa teoria remete a outra tese de Debord sobre a sociedade do espetáculo: a questão do controle das massas, que segundo o autor, se exerce pelo poder concentrado que impõe, pelas novas tecnologias de informação e comunicação, um padrão de valores que regulam toda a sociedade pela conformação de uma única identidade; assim, os valores são criados pelo poder (do capital), que apresenta como universal seus interesses particulares. O controle difuso complementa o controle concentrado, ao induzir a uma falsa liberdade de escolha pela superprodução de mercadorias cada vez mais tecnologicamente sofisticadas, cujo consumo também responde a padrões de comportamento favoráveis ao processo de acumulação. (Debord, 2013)

Assim é que, sob o discurso da heterogeneidade, do respeito às diferenças, esconde-se o processo de homogeneização cultural; nega-se a universalização no discurso, mas as formas de controle a produzem e reproduzem no plano da materialidade, uma vez que a cultura tornou-se produto, como afirma Jameson (2006), para quem o pós-modernismo é uma dilatação imensa da esfera da mercadoria: é o coroamento do mercado e de seu estilo de vida.

A partir dessa análise, é possível afirmar que a aprendizagem flexível é uma nova forma de mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas.

A relação entre aluno, professor e conhecimento

A aprendizagem flexível, ao criticar a concepção tradicional que centra a prática pedagógica do professor, reforça o protagonismo do aluno no ato de aprender: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Essa concepção extrapola a liberdade para definir tempos e espaços para os modos de aprender: sozinho ou em processos colaborativos, mas sempre mediados pela tecnologia, com foco no método, e não no objeto do conhecimento, o que se traduz pelo aprender a aprender. Destaque-se que, nos processos colaborativos, em tese, o individualismo seria superado.

Há vários pontos a analisar acerca dessa concepção, do ponto de vista epistemológico, de modo a esclarecer os pontos lacunares desse discurso.

Inicialmente, há que retomar o processo de construção do conhecimento. Como apontou-se nos itens anteriores, a base teórica do aprender a aprender é a epistemologia da prática, que tem como fundamento a reflexão sobre a prática, o que resulta no ceticismo epistemológico; como o conhecimento é uma impossibilidade histórica, construindo-se as explicações pelo confronto de discursos mediados pela cultura, e não a partir da relação entre pensamento e materialidade, estabelece-se uma diferença de fundo entre o que se entende por protagonismo do aluno nesta concepção, em relação ao materialismo histórico.

Em resumo, na epistemologia da prática, o pensamento debruça-se sobre as práticas

não sistematizadas, derivadas das respostas criativas para resolver os problemas do cotidiano do trabalho e das relações sociais, no esforço de compreendê-las e sistematizá-las, mas sempre a partir delas mesmas. Ou seja, à medida em que conhecimentos tácitos vão sendo desenvolvidos pela experiência, serão objetos de reflexão em busca de sua sistematização, sem a mediação da teoria; esse processo leva a aprendizagens no próprio processo – o aprender a aprender, a criar soluções pragmáticas que podem ser intercambiadas pela linguagem, uma vez compreendidas pela reflexão. As aprendizagens colaborativas, mediadas pelas tecnologias, serão resultantes desse processo de troca de experiências práticas sem, necessariamente, reflexão sustentada teoricamente.

No campo epistemológico do materialismo histórico, ao se afirmar que o conhecimento resulta da ação do aluno, tem-se uma compreensão radicalmente diferente. A ação do aluno resulta de um movimento no pensamento, mas a partir da materialidade para apreendê-la, compreendê-la em suas múltiplas dimensões e inter-relações.

Em síntese, o método de produção do conhecimento é um movimento que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se anuncia. Esse processo tem como ponto de partida um primeiro nível de abstração composto pela imediata e nebulosa representação do todo e como ponto de chegada as formulações conceituais abstratas; nesse movimento, o pensamento, após debruçar-se sobre situações concretas, volta ao ponto de partida, agora para percebê-lo

como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novos conhecimentos que estimulam novas buscas e formulações. (Kosik, 1976)

No processo de construção do conhecimento, o ponto de partida é apenas formalmente idêntico ao ponto de chegada, uma vez que, em seu movimento em espiral crescente e ampliada, o pensamento chega a um resultado que não era conhecido inicialmente, e projeta novas descobertas. O ponto de partida para a aprendizagem é sincrético, nebuloso, pouco elaborado, senso comum; o ponto de chegada é uma totalidade concreta, onde o pensamento recapta e compreende o conteúdo inicialmente separado e isolado do todo; posto que sempre síntese provisória, esta totalidade parcial será novo ponto de partida para outros conhecimentos. Os significados vão sendo construídos através do deslocamento incessante do pensamento a partir das primeiras e precárias abstrações para o conhecimento elaborado através da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre o indivíduo e a sociedade em um dado momento histórico. (Kosik, 1976)

A ação do aluno, portanto, diferentemente da concepção da epistemologia da prática, refere-se ao movimento do pensamento da prática para a teoria, e desta para a prática, para ressignificá-la; esta explicação é necessária para que fique claro que, embora em ambos os casos se defenda a ação do aluno, as concepções, a ação docente e as metodologias que delas decorrem, são, mais do que distintas, opostas. No materialismo histórico, situam-se no campo da práxis; na aprendizagem flexível, no campo do pragmatismo decorrente do ceticismo epis-

temológico.

A concepção de prática docente, em decorrência, também se diferencia, em que pese seja comum a crítica à centralidade na prática docente.

Na aprendizagem flexível, o professor passa a ter reforçadas as atribuições de planejamento e acompanhamento mediante tutoria, assumindo papel secundário nas relações de aprendizagem; sua função principal fica deslocada para o grupo, que interage com seu apoio.

No materialismo histórico, ele assume o papel de mediador, que organizará situações significativas de aprendizagem em que teoria e prática estejam articuladas, quer pelo tratamento de situações concretas mediante exemplos, casos, problemas, simulações, laboratórios, jogos, quer pela inserção do aprendiz na prática laboral, através de visitas, estágios ou práticas vivenciais.

Para Vigotski (1984), a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico não se dá espontaneamente, conferindo à intervenção pedagógica decisivo papel; ou seja, se o homem é capaz de formular seus conceitos cotidianos espontaneamente, tal não se dá no caso do desenvolvimento de conceitos científicos, que demandam ações especificamente planejadas, e competentes, para este fim. Portanto, o desenvolvimento das competências complexas, que envolve intenção, planejamento, ações

voluntárias e deliberadas, depende de processos sistematizados de aprendizagem.

Ainda segundo Vigotski, as ações pedagógicas implicam em práticas pedagógicas sistemáticas que conduzam os aprendizes a atitudes metacognitivas, o que vale dizer, passam a ter domínio e controle consciente do sistema conceitual, bem como a compreender as suas próprias operações mentais, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre e de reconstruir seus conceitos cotidianos a partir de sua interação com os conceitos

científicos. Para tanto, deve se estabelecer um permanente movimento entre o sujeito que aprende e o objeto da aprendizagem, o interno e o externo, o intrapsicológico e o interpsicológico, o individual e o social, a parte e a totalidade.

Estas relações entre o objeto a ser aprendi-

do e o sujeito da aprendizagem, para o mesmo autor, são sempre mediadas por outros indivíduos; a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação de outros sujeitos, os docentes, não ocorrendo a aprendizagem como resultado de uma relação espontânea entre o aprendiz e o meio; da mesma forma, a aprendizagem é sempre uma relação social, resultante de processos de produção que o homem coletivo foi construindo ao longo da história. Mesmo quando a aprendizagem parece resultar de uma ação individual, ela sintetiza a trajetória histórica.

“Na aprendizagem flexível, o professor passa a ter reforçadas as atribuições de planejamento e acompanhamento mediante tutoria, assumindo papel secundário nas relações de aprendizagem; sua função principal fica deslocada para o grupo, que interage com seu apoio”

Em resumo, a concepção de conhecimento do materialismo histórico aponta os seguintes pressupostos para os processos educativos: os processos sociais e de trabalho como ponto de partida para a seleção e organização dos conteúdos, superando a lógica que rege as abordagens disciplinares, que expressam a fragmentação da ciência e a sua separação da prática; os princípios metodológicos de articulação entre teoria e prática, entre parte e totalidade e entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; a integração entre saber tácito e conhecimento científico; a transferência de conhecimentos e experiências para novas situações.

Essa diretriz aponta a necessidade de superar o trabalho educativo enquanto contemplação, absorção passiva de sistemas explicativos complexos desvinculados do movimento da realidade histórico-social, apontando a práxis como fundamento dos projetos pedagógicos.

De fato, o processo que faz a mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo; é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria; do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade.

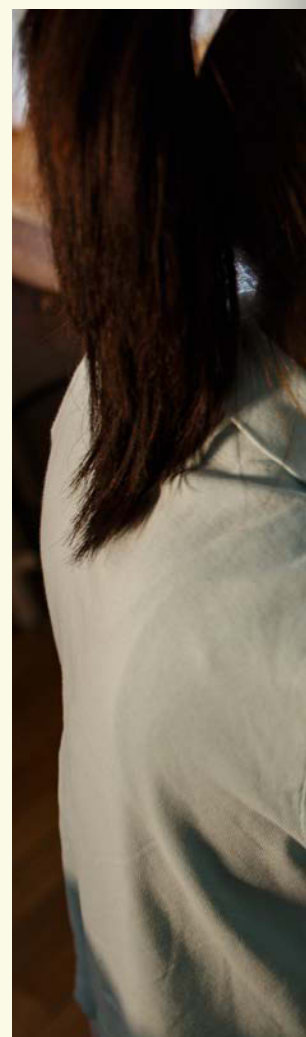
A partir da práxis, entende-se a prática sempre como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho intelectual, através do trabalho educativo, que integra estas duas dimensões.

Essa forma de conceber os processos pedagógicos, e em particular a ação docente,

remete à sua formação; na epistemologia da prática, essa formação se dá a partir da aprendizagem flexível, com baixa densidade teórica, centrada apenas na reflexão da prática a partir da prática, reforçando o aligeiramento e a fragmentação, como evidencia a expansão dos cursos de formação docente na modalidade a distância, a expressiva maioria de qualidade discutível.

As críticas a essa concepção de formação docente remontam aos anos 2000, porém com reduzida eficácia; a citação de Pimenta explicita com clareza a posição dos intelectuais histórico-críticos; a autora critica a apropriação generalizada e acrítica dos termos ‘professor reflexivo’ e ‘professor pesquisador’, nas reformas educacionais de diversos países:

“diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva reflexão”. (PIMENTA, 2002, p. 22).



Na concepção materialista histórica, diferentemente da concepção de epistemologia da prática que inclusive fundamentou as diretrizes curriculares em suas distintas versões, o processo de formação de professores deve abranger não apenas o desenvolvimento de competências técnicas para o exercício profissional, mas o desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana, porque esta é a própria natureza dos processos educativos. E, na perspectiva da simetria invertida, a objetivação desta relação no percurso formativo melhor capacitará o futuro professor para exercê-la em sua prática laboral.



Jogar a criança fora com a água do banho?

A de análise levada a efeito nos itens anteriores, em que se afirma a vinculação da aprendizagem flexível ao regime de acumulação vigente, no qual o ceticismo pedagógico, o pragmatismo utilitarista, a fragmentação, o presentismo, a individualização, desempenham o papel de cimento ideológico ao acirramento do processo de exploração em curso, pode levar à constatação da impossibilidade de utilização das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino, o que seria um equívoco. Se contudo, por contradição, há positivities, elas só podem ser adequadamente percebidas a partir da radicalização – ida às raízes – da crítica. Uma vez a crítica realizada, necessário se faz o resgate das possibilidades pedagógicas das novas tecnologias.

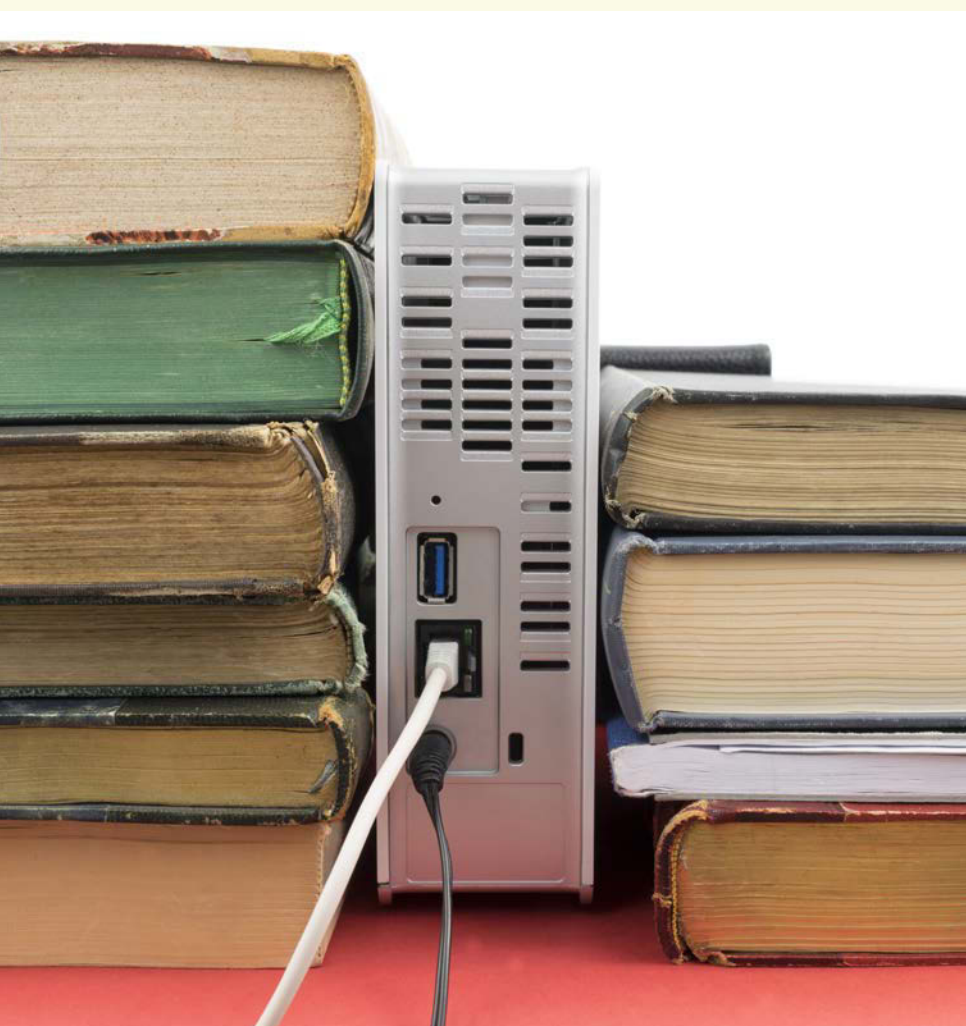
A primeira questão a considerar é se os processos pedagógicos de base microeletrônica servem a todos os potenciais alunos, em todos os níveis e modalidades de ensino, em particular à distância. Ou há uma clivagem a ser considerada?

Sobre essa questão, Castels (1999) mostra, a partir de extensa pesquisa empírica, o caráter seletivo das novas tecnologias de informação e comunicação.

Inicialmente, o autor aponta a difusão da diferenciação social e cultural, levando à segmentação dos usuários; as mensagens não são apenas segmentadas pelo mercado, mas cada vez mais diferenciadas em função dos interesses do usuário; as comunidades virtuais são uma das expressões desta diferenciação; reforça-se, desta forma, uma crescente

fragmentação das identidades e individualização dos sujeitos, contrariamente aos valores de solidariedade e produção coletiva das condições de existência, sobre os quais construiu-se a pedagogia contemporânea.

a informação sobre o que procurar e o conhecimento sobre como usar a mensagem será essencial para se conhecer verdadeiramente um sistema diferente da mídia de massa padronizada. Assim, o mundo da multimídia será habitado por duas populações essencialmente distintas: a interagente e a receptora da interação, ou seja, aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas; e quem será o que, será determinado amplamente pelas diferenças de classe, raça, sexo e país (CASTELS, 1999, p. 393-394).



A crescente estratificação social entre os usuários é outra característica apontada por Castels (1999); esta opção não só se restringe aos que têm tempo e dinheiro para o acesso, aos países e regiões com infraestrutura e com mercado potencial, mas principalmente aos educativa e culturalmente favorecidos; segundo o autor,

construção de significados a partir de conhecimentos novos.

Para que a aprendizagem aconteça, as atividades deverão ter como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, para em seguida apresentar os conhecimentos novos; nessa transição, são desenvolvi-

dos novos significados a partir de estruturas cognitivas pré-existentes. Nesse processo, ambos os conhecimentos se modificam: o novo passa a ter significado, é compreendido e passível de aplicação; é assimilado ao conhecimento prévio, que, por sua vez, fica mais elaborado. O resultado é uma síntese de qualidade superior, que se objetiva em novas formas de pensar, de sentir e de fazer.

Em resumo, há que organizar atividades em que se parta do conhecido para o novo, da parte para a totalidade, do simples para o complexo; isso só será possível pela ação teórico-prática do aluno nas situações de aprendizagem planejadas pelo professor, com base, sempre, em práticas sociais e de trabalho que deverão ser analisadas e transformadas a partir de aportes teóricos cada vez mais amplos e mais complexos. Nas atividades presenciais o professor terá condições de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e organizar e reorganizar atividades que viabilizem a aprendizagem, de modo a enfrentar diferenças de acesso ao conhecimento e a experiências significativas derivadas de condições materiais de existência desiguais. E, a partir da identificação das desigualdades, ter como horizonte a universalização do acesso à educação como direito fundamental.

Na aprendizagem flexível, o atendimento individualizado só se dá no que tange a tempos e espaços; no mais, o percurso metodológico é padronizado, independentemente das condições de vida e conhecimentos prévios; as diferenças até podem ser objeto de tratamento pelo tutor, mas há limites a essa intervenção, que pode ser efetiva quando as diferenças são pouco significativas. A não haver critérios bem estabelecidos de avalia-

ção, a certificação pode se dar a partir do que cada aluno, no exercício de sua individualidade, pode alcançar. Reforça-se, dessa forma, o aligeiramento do processo educativo, bem como seu caráter meramente certificador. Por outro lado, sendo bem definidos os critérios de avaliação, pode haver número significativo de alunos que não alcancem os objetivos propostos e não sejam certificados, que não interessa aos cursos cuja finalidade seja mercantil.

Outra característica apontada por Castels é a integração de todos os tipos de mensagens em um padrão cognitivo comum:

diferentes modos de comunicação tendem a trocar códigos entre si... criando um contexto semântico multifacetado composto de uma mistura aleatória de vários sentidos... reduzindo a distância mental entre as várias fontes de envolvimento cognitivo e sensorial: programas educativos parecem videogames; noticiários são construídos como espetáculos audiovisuais, julgamentos parecem novelas (CASTELS, 1999, p. 394).

Em decorrência, o usuário precisará ter um amplo domínio sobre as diferentes formas de linguagem para exercer a diferenciação crítica sobre seus usos e finalidades não explicitadas, assim como autonomia para trabalhar intelectual e eticamente, o que não é a realidade de expressivo número de estudantes, dadas as clivagens acima apontadas, em particular a de classe social, que define formas desiguais de acesso ao conhecimento e desenvolvimento de competências cognitivas complexas.

Outra dimensão a considerar, apontada desde os anos 90, é o risco da banalização do esforço, da passividade cognitiva, da perda de interesse pela leitura, características cada vez mais presentes entre os estudantes de todos os níveis e modalidades educativas. Aprender depressa e sem esforço, é o desejo permanente manifesto. Para atendê-lo, desenvolve-se uma pedagogia mercantilizada que oferece opções de curta duração, baixo custo e reduzida qualidade, presenciais e à distância, e que o pouco esforço intelectual é recompensado com um certificado tão vazio de significado quanto incapaz de facilitar a inclusão.

Ainda há que considerar que a relação com o conhecimento mediada pelas novas tecnologias se dá de outras formas, em particular em face da fragmentação caleidoscópica propiciada pelos avanços tecnológicos, amplamente disponibilizados em equipamentos de todos os tipos e preços; ao navegar no hipertexto, perde-se o foco e esquece-se do objetivo inicial com facilidade; desta forma, as informações, muitas de qualidade discutível tanto do ponto de vista científico quanto ético, se sucedem rapidamente; perde-se a capacidade de reflexão e de crítica, em nome do espetáculo. O que a mídia reproduz é a verdade; os ídolos midiáticos definem formas de linguagem, posturas e padrões de consumo; a ética é substituída pela estética e o que atrai e motiva é a conjugação de movimentos, cores, formas e sons, integrados pelas mídias de forma cada vez mais espetacular. A estetização da violência e a banalização

das injustiça fazem parte da sociedade do espetáculo. (Debors, 2013)

Nesse contexto, a motivação, o esforço e a disciplina necessários ao trabalho intelectual são rapidamente descartados.

Finalmente, Castels aponta o que denomina de característica mais importante da multimídia: a captação da maioria das expressões culturais, em toda a sua diversidade,

equivalendo ao fim da separação entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão; todas as expressões culturais, da melhor à pior, da mais elitista à mais popular, vêm juntas neste universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa; com isto, elas constroem um novo ambiente simbólico; fazem da virtualidade a nossa realidade (CASTELS, 1999, p. 394).



A análise levada a efeito nos parágrafos anteriores traz sérias consequências para a educação, particularmente do ponto de vista dos países pobres e dos que vivem do trabalho, ou dele são excluídos, demandando rediscussão das categorias linguagem, identidade, autonomia, em suas relações com as finalidades dos processos educativos.

A fragmentação e a individualização fundamentam o discurso da pós-modernidade, esvaziando o discurso pedagógico, que passa a ser instado à redefinição; sem uma crítica mais consistente sobre estas categorias, de modo a apreendê-las como parte da ideologia que confere coerência ao regime de acumulação flexível, o novo discurso pedagógico defende a flexibilização dos processos educativos, para o que organizações curriculares generalistas se apresentam como solução.

No contexto dessas críticas, resta perguntar se há positivities no uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

A primeira observação a fazer é que, em relações sociais e de produção mediadas pela base microtrônica, a não utilização das novas tecnologias nos processos educativos é uma hipótese que não se coloca, uma vez que permeiam, mediam e mesmo determinam as ações humanas a partir dos anos 80, processo esse irreversível e tendente ao aprofundamento constante, uma vez que são a alma do regime de acumulação flexível. A questão é como utilizá-las em processos educativos emancipatórios, dado que não são neutras, como afirma Castels, acima citado; há uma determinação do capital acerca de quem acessa e utiliza o que, além do estímulo ao desejo de consumir e da construção de padrões culturais e de

comportamento que movem a acumulação flexível. O discurso da diversidade apenas falseia sensação de liberdade e de respeito às diferenças para esconder o processo de homogeneização em curso. Há que buscar, portanto, as possibilidades trazidas pelas contradições estruturantes do modo de produção capitalista.

Sem a pretensão de aprofundar o estudo desse tema tão complexo, que tem sido objeto de pesquisas em todas as áreas, muitas de caráter interdisciplinar, gostaria de apresentar alguns pontos para estimular o debate, a partir da concepção materialista histórica.



Inicialmente, há pelo menos duas possibilidades de uso das novas tecnologias nos processos especificamente pedagógicos: nas atividades presenciais e nas atividades à distância, desde que não se abra mão da função mediadora do professor na organização de atividades significativas que estimulem o aluno a relacionar-se com o conhecimento.

Nas duas possibilidades, o uso das tecnologias pode estimular o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e da autonomia intelectual e ética, a partir do estudo de situações reais fundamentadas em sólida teoria, desde que o professor esteja formado para tal, o que implica em domínio epistemológico, teórico e metodológico em sua área de docência, complementada pelo letramento digital.

O que se observa, contudo, pela superficialidade que os projetos de formação têm apresentado, é que essas competências não se desenvolvem para a maioria dos docentes.

Em decorrência, nas atividades pedagógicas os docentes têm usado as tecnologias apenas como suporte para preparar e fazer apresentações e induzir os alunos a realizar pesquisas, nas quais, na maioria das vezes, a cópia do texto da enciclopédia é substituída pelo copiar e colar textos que nem sempre têm a densidade teórica desejada.

Com formação adequada, o professor será capaz de superar o uso das novas tecnologias como suporte e defini-las não só como material didático tendo em vista a construção de atividades que viabilizem a aprendizagem, mas como uma

nova forma de relacionar-se com o conhecimento, individualmente e de forma colaborativa, compartilhando aprendizagens, acessando informações e produtos culturais, analisando criticamente as relações sociais e produtivas para construir suas próprias concepções, valores e formas de conduta, contrapondo-se à homogeneização cultural tendo em vista a compreensão e a intervenção em uma sociedade que precisa ser transformada.

Nesse sentido, as tecnologias são novas formas de mediação entre o ser humano e o conhecimento, e seu uso na prática pedagógica, com base nas categorias do materialismo histórico, poderá estimular o desenvolvimento de identidades comprometidas com a construção de relações sociais e produtivas mais justas.

Na educação à distância, cumpre destacar que ainda predomina a reprodução do pior das aulas presenciais: vídeo-aulas in-





termináveis, leitura e interpretação de textos com apoio de tutor. As atividades propostas, de modo geral não ultrapassam os níveis mais básicos da taxionomia de competências cognitivas, responsáveis pela reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou representações de problemas comuns. Superar este modelo para construir roteiros em educação à distância que conduzam o

aluno à compreensão da realidade a partir de sólida formação teórica, desenvolvendo competências cognitivas complexas, demanda um novo esforço dos professores, para o que devem ser adequadamente formados.

E, neste caso, não basta formação na área específica acrescida de formação tecnológica; ela deverá ser respaldada por formação

epistemológica e pedagógica que permita compreender como o aluno se relaciona com o conhecimento pela mediação das novas tecnologias, para que possa construir percursos formativos compostos por atividades integradas que levem ao conhecimento e à participação social, pelo desenvolvimento de competências cognitivas complexas a partir do acesso à teoria.

As possibilidades, por contradição ao pretendido pela acumulação flexível, estão postas; há, contudo, um longo caminho a percorrer, para que processos educativos, presenciais e à distância, possam ser desenvolvidos por docentes qualificados e comprometidos com a emancipação humana. A começar pela formação dos professores, pela democratização do acesso aos meios e pelo avanço dos estudos nessa área, em particular no que tange aos novos processos de relação e de produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Brasil: eBooksBrasil.com, 2013. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica do capitalismo tardio**. São Paulo, Ática, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, jan/abr., 2003b.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 28, p.1153-1178, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

MORAES, M. C. M. M. (org.) **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.