

“Navegar é preciso”: texto, hipertexto e prática educativa no contexto da cibercultura

Lúcia Helena da Silva Joviano
(Doutoranda UFJF)

“É porque dizem respeito aos humanos que estas viradas na história dos artefatos informáticos nos importam.” Pierre Lévy

Resumo:

O artigo a seguir tratará da necessidade de adequação da prática educativa ao ambiente da cibercultura. Essa adequação não será visualizada como simples assimilação de meios tecnológicos e seu uso na sala de aula. O que buscará ser pensado será de como dispor de concepções já existentes, tanto as que dizem respeito ao texto, quanto ao papel da escola e do professor – a partir de uma postura antropofágica - para elaborar uma nova ação frente aos desafios de aprender/ensinar leitura à interatores/as.

Palavras-chave: cibercultura, prática educativa, antropofagia.

"Navigation is necessary": text, hypertext, and educational practice in the context of cyberculture

Abstract:

The following article will address the need to adapt to the educational environment of cyberspace. This adjustment will not be viewed as mere assimilation of technological resources and their use in the classroom. What will seek to be thought of as providing existing conceptions, both those that relate to the text, the role of school and the teacher – from a anthropophagic attitude – to develop a new action against the challenges of learning/teaching read the interactors.

Keywords: cyber culture, educational practice anthropophagic.

Introdução:

Miranda (2001), em artigo que se preocupa com a educação do olho, considera que as tecnologias nos educam, pois produzem outro olhar que ‘reconstrói a sua maneira o real’, proporcionando outras experiências perceptivas. Segundo ele, essas deveriam ser a preocupação fundamental dos/as educadores/as e não somente sua aplicação em sala de

aula. Para ele a modernidade construiu um projeto de educação visual, no qual o olhar cartesiano nos ensinou a ver o mundo como matemático e essa forma de olhar fora incorporada conservadoramente pela escola, desvalorizando os sentidos na produção do conhecimento.

Novas tecnologias são sempre discutidas em termos antagônicos, os que defendem sua positividade e os que temem as transformações que elas podem provocar. Contudo, o fato premente é que não se pode fugir delas, mas sim refletir e posicionar-se diante da forma pela qual essas tecnologias afetam as percepções e as relações socioculturais.

Haroldo de Campos(1990) salienta que a *camera eye* não foi temida por Oswald de Andrade que, ao contrário disso a deglutiui e a incorporou em sua poética, produzindo um efeito *antiillusionismo* que quebra a expectativa do leitor, forçando-o a participar do processo criativo em função do apelo ao nível de sua compreensão crítica:

Ao invés de embalar o leitor na cadeia de soluções previstas e de inebriá-los nos estereótipos de uma sensibilidade de reações já codificadas, esta poesia, em tomadas e cortes rápidos, quebra a morosa expectativa desse leitor, força-o a participar do processo criativo. (CAMPOS, 1990, p. 17)

Seguindo essa trilha é imperativo pensar o processo educativo, hoje inserido no mundo da cibercultura,¹ enquanto materialização do papel ativo e interativo do/a aluno/a na sala de aula e no processo de aprendizagem:

Nesse contexto sociotécnico, os integrantes da chamada “geração digital” (Tapscott, 1999) estão cada vez menos passivos perante a mensagem fechada à intervenção, pois aprenderam com o controle remoto da televisão, com o *joystick* do *videogame* e agora com o *mouse* do computador conectado. Eles evitam acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência e lidam facilmente com a diversidade de conexões de informação e de comunicação nas telas. Modificam, produzem e partilham conteúdos. Essa atitude diante da mensagem é sua exigência de uma nova sala de aula, seja na educação básica e na universidade, seja na educação presencial e na educação à distância. (SILVA, 2009)

¹ Segundo Silva (2009) “A cibercultura se constitui como conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, (...) constituído por novas práticas comunicacionais (*e-mails*, listas, *weblogs*, jornalismo *online*, *webcams*, *chats* etc.) e novos empreendimentos que aglutinam grupos de interesse (cibercidades, *games*, *software* livre, ciberativismo, arte eletrônica, MP3, cibersexo etc.). Disponível em: <http://www.abciber.org/publicacoes/livro1/textos/educacao-presencial-e-online-sugoes-de-interatividade-na-cibercultura/> Acesso em 10/01/2011.

Refletir sobre a nova sala de aula² envolve pensar em termos de espaço físico, que deverá ser o suporte para o acesso ao ciberespaço, mas também pensar nos/as profissionais que nela atuam, bem como nas concepções que embasam a prática educativa. O ensino da leitura e escrita tem sido o calcanhar de Aquiles da educação e o PCN/Língua Portuguesa, (1998) destaca:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (p. 30).

Mesmo com avanços quantitativos e até alguns qualitativos alcançados pela educação no século passado, ainda assim o ensino da leitura/escrita e o aproveitamento do texto literário e outros em sala de aula, tem sido problemático e demanda ação, pois ainda não se tem uma compreensão adequada do texto no trabalho pedagógico e torna-se indispensável pensar em hipertexto e hipermídia.³

Para Santaella (2008) o computador e o processo de digitalização a ele vinculado transformou o texto escrito em hipertexto, pois esse se compõe de:

vínculos não- lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas

² Sobre a nova sala de aula, o uso de laboratórios conectados e a utilização educacional de ambientes virtuais verificar: MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Anais do ENDIPE: Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm> Acesso em: 05/01/2011

³ Hipermídia: “quando não apenas texto, mas imagem, som e animações passaram a ser visualizados na tela do computador, todos eles acessáveis através de *links*, (...) é, portanto, uma extensão do hipertexto.” (SANTAELLA, 2008, p. 62-63)

visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas. (p. 47)

Tais características remetem à ideia de rede. E rede pode significar tecido, ou seja, o texto, tal qual como pensado por Roland Barthes (2004b). Dessa forma, para o ensino de leitura/escrita a mudança que deve ser feita é epistemológica, pois não bastará adequar-se ao mundo da hipermídia em termos de uso, pois isso, por si só não garantirá a ultrapassagem do modelo vigente de leitor/decodificador para o multiforme leitor/autor/interator.⁴ Pensar docentes e discentes como aprendizes e leitores/autores autônomos não é uma novidade em termos teóricos, como será exposto no presente artigo, o imprescindível é pautar a prática educativa por esses valores.

A Pedagogia libertadora de Paulo Freire

Para pensar uma educação envolta por ambientes educativos em hipertexto e hipermídia, torna-se necessário a vinculação do trabalho pedagógico a uma concepção de educação e ser humano embasada pela autonomia, e para tal, já há algum tempo e para atender outras demandas históricas, Paulo Freire elaborou sua contribuição.

Na busca de uma prática educativa que resolvesse a problemática brasileira de avançar no desenvolvimento econômico e nas conquistas políticas e sociais, Paulo Freire escreve sua grande obra a *Pedagogia do Oprimido*, (2001b) lançando uma nova concepção de alfabetização e de educação. Na verdade, essa obra foi uma sistematização de experiências anteriores do autor, cuja primeira foi sua participação no Movimento de Cultura Popular, fundado em 1960 durante a administração de Miguel Arraes, [Recife] no qual em 1962 pela primeira vez foi colocada em prática sua proposta de alfabetização que devido ao seu sucesso tornou-se programa oficial do governo João Goulart.

A Constituição brasileira em vigor era a de 1946, que propunha como condição para o exercício do voto a alfabetização, excluindo com esse critério, uma imensa parte da população da participação política. A preocupação central não era apenas de fazer com que

⁴ Termo utilizado para designar aquele que age, movimenta-se e controla como personagem, um jogo e ou ficção interativa. Sobre isso consultar: HAYLES, Katherine N. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. São Paulo: Global: UPF Editora, 2009.

o alfabetizando decifrasse letras e símbolos, mas sim torná-lo apto a uma prática eleitoral consciente, utilizando o voto como uma das formas capazes de afastar as oligarquias retrogradas e autoritárias que vinham até então dando o tom à política brasileira. Essa é a preocupação que subjaz o Método Paulo Freire de alfabetização de adultos.

Segundo Freire, a ordem injusta instaurada secularmente na sociedade brasileira é desumanizadora, pois a exploração, a alienação, enfim a opressão impede que os homens caminhem no sentido do *ser mais*, da sua humanização. Assim a Pedagogia do Oprimido é:

Aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2001: 32)

A tarefa assumida pela Pedagogia do Oprimido não é fácil uma vez que, os oprimidos têm em si introjetada a opressão fazendo-os temer a sua própria libertação, pois não basta apenas o reconhecimento da opressão para transformação da realidade é necessário ação, luta pela superação da situação de contradição entre opressores – oprimidos.

Um dos instrumentos utilizados para a manutenção da situação de opressão é o que foi chamada por Paulo Freire de 'Educação Bancária', esta seria baseada na convicção de que os educadores são os legítimos detentores do saber e os educandos meros depósitos que recebem ou são "enchidos" pelos conteúdos proferidos em aulas que são verdadeiros monólogos desconectados da experiência vivida por parte dos educandos. Ou seja, "narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade." (op. cit., 2001: 57)

A prática educativa bancária nega o processo de busca, cujo resultado é o saber, nega também o humano, na medida que o impede de agir, de inventar, reinventar, enfim ser sujeito e não objeto na feitura de sua própria aprendizagem. Por isso é autoritária, pois o ato de memorizar, repetir que é exigido dos educandos não educa, domestica impede de pensar "é a negação de sua ontológica vocação de 'ser mais'." (op. cit., 2001: 61)

O grande rompimento proposto por Freire na construção de uma pedagogia libertadora, problematizadora e por isso revolucionária, está no fato de romper com a contradição entre educadores – educandos, pois parte da premissa que por meio do diálogo ambos tornam-se sujeitos, pois:

O educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.(FREIRE, 2001b: 69)

E é nesse sentido que seu último livro *Pedagogia da Autonomia* (2002) caminhou, pois tem como preocupação discutir alguns elementos fundamentais ao exercício de uma prática libertadora. Já nas primeiras páginas do capítulo I salienta que “ensinar não é ‘ transferir conhecimento,’ mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”.(FREIRE,2002: 25)

Ao longo do livro, que se divide em três capítulos, o autor procurou de forma clara e didática analisar as exigências pertinentes ao ensinar e algumas podem ser destacadas como: a necessidade da pesquisa, do respeito aos educandos, a sua autonomia, o reconhecimento da identidade cultural, do inacabamento e do condicionamento do ser humano. A exigência da ética para ensinar, da criticidade, da curiosidade, da aceitação do novo e da reflexão sobre a prática.

O importante chamamento da obra, diz respeito á preocupação com a construção do princípio da liberdade nos educandos que só dará mediante uma prática educativa pautada no exemplo e na coerência, ou seja não deve -se ensinar democracia com autoritarismo, não se ensina participação com a palavra monopolizada pelas professoras e professores. Dessa forma, “uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade”.(FREIRE, 2002:121)

Como em todos os outros livros, a grande marca é o entender a educação como um ato eminentemente político, porque uma especificidade humana, uma forma de intervenção no mundo, uma profunda crença e esperança na capacidade humana de fazer-se e refazer-se transformando o entorno, livrando-o das injustiças, da opressão, enfim da desumanização.

Hoje outras são as forças opressoras, elas situam-se, entre outros lugares, nas imensas empresas do entretenimento e do mundo virtual. Elas mercantilizam sonhos, desejos, produtos e informações em um multiverso inesgotável de artigos e sensações. Assim, para “ver com olhos livres” (ANDRADE, 1997, p. 330) em um mundo do controle, em que há câmeras e informações pessoais circulando *online* podendo ser localizadas em

tempo e espaço, ainda pode-se considerar a herança de Paulo Freire atual, mesmo a par das inevitáveis diferenças socioculturais existentes de quando a obra fora escrita para hoje⁵, pois suas concepções não foram ultrapassadas e devem e merecem ser [re] colocadas.

Texto, autoria e intertextualidade: olhares sobre a leitura/escrita

No fluxo de questionamentos sobre o papel opressor da linguagem, agenciado por vários estudiosos entre a década de 1960 e 1970,⁶ a crítica literária, como também outros campos do saber, foi alvo de um novo olhar, em que a concepção de autor suscitou grande debate. Questões surgiram: o sentido da obra está no autor? É a intenção do autor que produz o significado da obra?

Sobre essas questões, Compagnon (2001) estabeleceu três correntes de ideais: a primeira seria aquela que ele nomeou de “antiga” para qual a obra é resultado da intenção do autor, essa se vincula à filologia, ao positivismo e ao historicismo. A segunda foi nomeada de “moderna” e postula que a intenção do autor não deve ser levada em consideração na explicação da obra. Pensavam assim os formalistas russos, a Nova Crítica e o estruturalismo francês. E por fim o que ele chamou de “terceira via”, na qual se evidencia a figura do leitor como o critério de significação da obra. (p.47)

No caminho da ‘terceira via’ encontram-se os estudos de Barthes (2004b) que apontam para uma morte do autor, considerando que “[...] a escritura é a destruição de toda voz, de toda a origem [...] produz-se esse desligamento, a voz perde sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escritura começa” (p. 65). A destruição da pessoa do autor, no que diz respeito a sua presença na obra, tem como motivo criticar as elaborações burguesas/positivista, nas quais o indivíduo, sujeito de sua vontade é a fonte e fim último dessa sociedade: “Dar ao texto um Autor é impor-lhe um travão, é provê-lo de um significado último, é fechar a escritura.” (p. 69)

Barthes encontra um novo objeto para a Literatura superando a noção de obra/autor. Esse novo objeto é o Texto. Que deve ser compreendido como:

⁵ Foucault situa no pós Segunda Guerra Mundial a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle. Conferir em: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: editora 34, p. 219-226, 1992.

⁶ Sobre essa temática conferir em: NASCIMENTO, Evando. Texto, Textualidade, Contexto. In: SIGNORINI, Inês. (org) **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

o Texto é um campo metodológico.” [...] o texto se demonstra, se fala segundo certas regras (ou contra certas regras) a obra segura-se na mão, o texto mantém-se na linguagem: ele só existe tomado num discurso” (p. 67)O Texto pelo contrário, pratica o recuo infinito do significado [...]o Texto é radicalmente simbólico: uma obra de que se concebe, percebe e recebe a natureza integralmente simbólica é um texto. “(p. 69) o Texto é plural [...] O plural do Texto deve-se, efetivamente, não à ambiguidade de seus conteúdos, mas ao que se poderia chamar de pluralidade estereográfica dos significantes que o tecem (etimologicamente, o texto é um tecido) (p. 70).

Compreender a noção de Texto é olhar do lugar da enunciação provendo de sentidos infinitos a escritura, uma vez que o leitor e/ou o crítico passa, de elemento passivo que buscava o sentido oculto ou explícito dado pelo autor à sua obra, a ser aquele que cooparticipa da feitura do Texto. A morte do autor deu vida ao leitor e ao Texto.

Ainda nesse sentido, um dos elementos constituintes da argumentação para a morte do autor é visão da intertextualidade presente no Texto, essa diz respeito à impossibilidade de considerarmos uma obra como objeto original de um autor, pois um texto é povoado por elementos vindos de outros ‘lugares’. Assim,

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura. (p. 68-69)

Sobre a questão da morte do autor e da intertextualidade, podemos encontrar pontos de interseção entre Barthes e Gilles Deleuze. Para este, só existe literatura no devir: “A Literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento, como Gombrowicz o disse e fez. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.” (DELEUZE, 1997, p. 11)

Para Deleuze, nesse processo de composição, marcado pela ausência de um eu/autor, há uma solidão povoada por encontros, no qual:

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo roubo, e isso que faz, não algo mútuo, mas um bloco

assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre”. (Idem, 1998, p. 15)

Para ele, mais que autor a escritura suscita a ideia de produtor, pois mesmo que despojado de métodos e regras, aquele que se entrega à produção poético-literária precisa de uma longa preparação que está envolta de multiplicidades, instabilidade e movimento das subjetividades. Nessa linha de fuga:

Não se é mais um autor, é-se um escritório de produção, nunca se esteve mais povoado. Ser um “bando”: os bandos vivem os piores perigos, reformar os juizes, tribunais, escolas, famílias e conjugalidades, mas o que há de bom em um bando, em princípio, é que cada um cuida de seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu proveito, e que um devir se delinea, um bloco, que já não é de ninguém, mas está “entre” todo mundo, se põe em movimento como um barquinho que crianças largam e perdem e que outros roubam. (Ibidem, p.17)

As colocações de Deleuze evidenciam as articulações entre vida, subjetividade e escritura, pois essas são intermediadas pelo devir. Então, como o processo de subjetivação se dá nos múltiplos encontros e confrontos com outras subjetividades e com o entorno, também a escritura assim se manifesta: “Nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. [...] O deserto, a experimentação sobre si mesmo é a nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam.” (ibidem, p. 19)

Os conceitos, supracitados, estabelecidos por Deleuze e Barthes, a despeito da pouco ou nenhuma atenção merecida por parte da educação, há algum tempo já chamavam a atenção para a mudança paradigmática que teria de ser empreendida para conceber o texto, a escrita e a autoria para além do modelo cientificista, com o qual ainda hoje se despotencializa e inibe significados, pois classifica-se, hierarquiza-se e nomeia-se os artefatos e os participantes do aprender/ensinar.

Tendências para os docentes e as escolas em uma sociedade tecnológica:

Atualmente, o tema recorrente entre grandes estudiosos e pesquisadores em educação é de sua adequação ao mundo, cada vez mais complexo, dado pelas transformações na esfera produtiva e comunicacional. Assim, a educação, que sempre foi

criticada por pouco ou superficialmente alterar sua estrutura e seus métodos, hoje tem um grande salto a dar.

Algumas tendências são claras: a escola não é mais o *locus* onde a informação encontra-se depositada - não o único. Hoje, há toda uma rede por onde a informação circula, por isso também a aprendizagem não ocorre somente na escola. É plenamente possível aprender sem sair de casa, tendo acesso até a mais elementos do que os disponibilizados pelas atuais escolas, apenas navegando pela internet, para isso acontecer basta a agência dos/as interessados/as.

Outra questão importante está no fato de que não há mais a antiga formação, aquela em que se saía da escola ou de universidades com um diploma, pendurava-o e acreditava-se estar “eternamente” pronto para o exercício do trabalho. Hoje a palavra de ordem é a formação continuada: nunca se está pronto em uma sociedade em que tudo transforma na velocidade da luz, e o conhecimento é algo em permanente reelaboração participativa. Isso porque:

Ciberespaço e cibercultura significam rompimento paradigmático com o reinado da mídia de massa baseada na transmissão. Enquanto esta efetua a distribuição para o receptor massificado, o ciberespaço, fundado na codificação digital, permite ao indivíduo teleintraínterante a comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede hipertextual. (...) A transição do analógico para o digital² supõe migração da TV analógica, que separa emissão e recepção, para o computador *online*, em que o *site*, em vez de assistido, deve ser manipulado, operado, compartilhado, cocriado, e no qual o caminho da informação e da comunicação vem da autoria do internauta, pois pressupõe imersão e participação-intervenção do indivíduo – experiência incomum na mídia de massa. (SILVA, 2009)

A escola, em que uma mesma informação era “passada” para todos e deveria ser devolvida, tem seus dias contados, pois perderá sua validade social. Em função disso serão relatadas tendências, discutidas na última década, do que autores acreditam ser os caminhos a serem trilhados pela escola e pelo professor para adaptar a ação educativa as demandas socioculturais.

Em recente trabalho acerca da formação continuada e da possibilidade do uso da Internet como instrumento do ensino à distância, o professor Moacir Gadotti (1999) discute o papel que caberia à escola e ao professor na sociedade informacional. Baseando-se em Jacques Delors, coordenador do relatório da UNESCO, para a educação no século XXI,

apresenta o que chama de pilares para a educação continuada: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser.

Para dar conta de tal propósito, deverá caber à escola:

oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral(...);selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar);ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir o conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação (GADOTTI, 1999, P.128-129).

Nessa escola, o professor também tem um papel importante e dinâmico, ao contrário daqueles que apregoam que aprendizagem acontecerá apenas via computador, pois segundo o autor, além de ser o educador aquele que transforma a informação em conhecimento, também é ele formador de pessoas. Assim, “o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é sujeito da sua própria formação” (GADOTTI, 1999, P. 129).

Jardilino e Horikawa (1999), em artigo tratando da formação de professores na pós-modernidade, nos indica também qual seria seu perfil face as mudanças no mundo das tecnologias. Segundo os autores, o professor terá seu papel redirecionado, modificará suas funções pois:

o professor se transformará no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, pesquisar e buscar a informação mais relevante(...). Ele terá a tarefa de transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em saber (MORAN, apud JARDILINO e HORIKAWA, 1999, P.210)

Destacam ainda, que a qualidade de ensino em uma perspectiva inovadora se dará a partir do chamado professor reflexivo, que seria aquele que partindo de suas experiências, de sua prática, e de sua reflexão sobre ela, é capaz de reconstruí-la, não dependendo de técnicas ou regras pré-determinadas, mas ele próprio sendo o condutor das medidas necessárias ao trabalho em sua realidade específica (GÓMEZ, apud JARDILINO E HORIKAWA).

Uma importante contribuição nos traz Selma Garrido Pimenta (1999), em sua análise sobre a formação do professor e sua prática. Segundo a autora, os alunos de licenciaturas e

até mesmo professores já formados (ao frequentarem os ditos cursos de reciclagem) esperam das disciplinas pedagógicas métodos e técnicas prontas, que, ao utilizarem na prática, trariam o sucesso esperado do processo ensino-aprendizagem. Na realidade, essa foi um dia a crença da própria Pedagogia, através da didática.

Essa crença estava, de certa forma, ligada à concepção de escola como transmissora de informação. Porém, a realidade atual dada pela Terceira Revolução Industrial tornou a informação acessível em várias instâncias. Contudo, informação é algo que não deve ser confundido com conhecimento. Assim:

é preciso operar com informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 1999, P. 22).

Nesse mesmo sentido, deve ser a finalidade da educação escolar nestes novos tempos “possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria (idem, p. 23).

Nesse contexto, como deve se dar a formação do professor e sua educação continuada? Segundo a autora, a renovação dos saberes pedagógicos se dará a partir da própria ação, da experiência prática dos professores atuando em suas realidades. A todo o momento sua ação deve ser pensada e reelaborada. Seus estudos também caminham no sentido do chamado professor reflexivo, “ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (PIMENTA, 1999, P.29).

Assim, professores e escola serão juntos sujeitos das mudanças a serem processadas, pois terão na pesquisa a base metodológica necessária à dinamização do processo ensino-aprendizagem.

José Carlos Libâneo (1998) também discute em seu livro as novas exigências educacionais impostas à escola, dadas a partir da chamada sociedade pós-industrial. Nessa obra, além de identificar um novo rearranjo no papel da escola e no trabalho docente, o autor também preocupa-se em não dissociar estas mudanças, que devem ser processadas, do caráter emancipatório que a educação deve ter. Assim, segundo o autor, esta preocupação deve nortear o papel da escola e do professor.

Dessa forma, uma educação básica de qualidade deve estar assentada sobre os seguintes objetivos: "preparação para o mundo do trabalho; formação para a cidadania crítica; preparação para a participação social; formação ética."(LIBÂNEO,1998, P. 24-25)

Acreditando que há um lugar para a escola, uma nova escola, na sociedade tecnológica, Libâneo indica o que seria a função a cumprir por esta nova escola:

(...) lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação.(...)A escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento. (LIBÂNEO, 1998, p.26-27)

O papel do professor/a nessa escola é o de mediador/a do processo de construção do conhecimento do aluno. Sua função básica é a de criar as possibilidades para que o aluno torne-se um sujeito pensante.

Pedro Demo (1993), ao discutir os 'desafios modernos [contemporâneos, para o autor] para a educação,' insiste no grande papel a ser desempenhado por ela. Segundo o autor, a educação nada tem a temer a modernidade. Antes de qualquer coisa, deve procurar conduzi-la, ser seu sujeito histórico e não um mero objeto. Assim, "ser moderno é ser capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo" (DEMO, 1993, p.21).

Nesse contexto, o autor analisa a questão da acumulação de capital, que hoje estaria ligada à produção e ao uso de tecnologia, que traz consigo a necessidade da qualidade educativa do/a trabalhador/a, pois o processo produtivo exige raciocínio analítico, habilidade e rapidez para tomar decisões, iniciativa, habilidade de comunicação.

Partindo dessas questões, a qualidade educativa do/a trabalhador/a é sinônimo de formação básica, que "tem como finalidade principal dotar a pessoa da capacidade de pensar crítica e criativamente, e de manter-se em estado ininterrupto de atualização" (DEMO,1993, p. 33).

Essa qualidade educativa encontra-se ligada ao saber estratégico, cujos pressupostos são a formação básica (já mencionada anteriormente) e a atualização constante. Pois, perante a realidade atual, o analfabeto não é mais aquele que não domina a leitura, mais sim o desinformado. Por isso, formação confunde-se com preparação continuada.

Segundo o autor, professor/a torna-se profissão estratégica, e de acordo com a situação caótica que se encontra a educação, com escolas mal aparelhadas, com alunos

carentes, são necessários superprofessores/as para dar conta de tais propósitos. Dessa forma, são os professores/as os responsáveis por ser orientadores de processos (re) construtivos do saber de seus alunos/as. Para tanto, tem que haver salário capaz de tornar possível a atualização constante através de compras de livros, participação em cursos etc.

Assim, a capacidade do aprender a aprender, que deve ser habilidade tanto de professores/as como alunos/as, centra-se na atividade da pesquisa. Somente ela é capaz de construir subjetividades ativas, e criativas.

Percebem-se claramente pontos em comum entre os autores mencionados. E o principal deles esta na grande importância da formação continuada, na habilidade principal que deve existir para se lidar com a velocidade das mudanças processadas no mundo hoje, que é estar pronto a aprender autonomamente.

Ao encontro das proposições supramencionadas, considera-se que não adianta oferecer e mostrar um caminho infinito, em passagens, paragens e desvios, a quem não sabe andar. A educação ambientada à cibercultura só será algo além da utilização de uma nova tecnologia, se for capaz de elaborar uma mudança paradigmática, que altere suas bases epistemológicas. E essa mudança perpassa a ultrapassagem, de uma noção que professa o/a leitor/a como um decifrador/a de um código presente em um enunciado, para um leitor capaz de potencializar os sentidos mobilizáveis nas teias do texto.

Alguns apontamentos:

Para Deleuze (1992), referindo-se a já citada emergência das sociedades de controle, “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (p. 220). E uma arma eficiente está em pensar em como se deve, e ou por onde, olhar. Há velhas novidades rondando o espaço virtual que merecem o olhar apurado, não aquele que esquadrinha matematicamente, mas o que agencia conexões “contra todas as catequeses” (ANDRADE, 1997, p. 353). O gigante Google pretende criar uma biblioteca contendo todos os livros. Não era esse o sonho da Enciclopédia de Diderot e D’Alembert? A velha noção de fim, de deter todo o conhecimento, em um mundo que apregoa a interatividade e a multimodalidade.

A internet é um suporte que está conduzindo a literatura ao multiverso da ficção interativa onde o/a leitor/a é interator/a, isso é um fato. E a prática educativa, que não conseguiu ainda compreender efetivamente a ação do/a leitor/a, dará este passo? Não sem

compreender e praticar, a noção de que leitores/as não são passíveis de formação, mas fazem-se, constituem-se em contatos e conexões com textualidades e pessoas.

As conjecturas, apresentadas no presente artigo, já salientavam e apontavam para o atual cenário, sem, contudo a prática ter sido alterada, ou pouco alterada. Se mais uma vez novas tecnologias e conceitos adentrarem a escola sem a devida devoração, pouco mudará. Pois, “a devoração é também tomar (o) conhecimento do outro, da sabedoria viva do outro” (MONTEIRO, 2007, p. 08) de uma forma seletiva e possibilitando a reinvenção “contra todos os importadores de consciência enlatada”, “uma consciência participante”. (ANDRADE, 1997, p. 354)

Uma nova arma não precisa ser a que acabou de ser fabricada, mas aquela que potencializa a ação e nutre os agenciamentos e desnaturaliza [re] significando. A postura antropofágica mobiliza armas que não ferem, mas promovem o ‘despoder’ por meio da negociação entre diferenças. Por isso a prática educativa em ambiente de hipermídia deveria antropofagizar o verbo, a via, a veia.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE, Oswald, Manifesto da poesia pau-brasil. In: TELES, G, M. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 326-331,1997.

ANDRADE, Oswald, Manifesto Antropófago. In: TELES, G, M. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 353-360,1997.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 12 ed. 2004a.

_____. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> pag. 30

CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, O. **Obras completas de Oswald de Andrade – Pau-Brasil**. São Paulo: Editora Globo, 1990.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: 34 ed., 1997.

_____. **Conversações**. São Paulo: editora 34, p. 219-226, 1992.

_____ ; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação & atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. **O ciberespaço na formação continuada – educação a distância com base na Internet**. Verbo de Minas, Juiz de Fora, v. 1, n.2 p.125-145. 1999.

JARDILINO, J.R.L.; HORIKAWA, A.Y. **A formação do professor: desafios à educação na pós modernidade**. Verbo de Minas, Juiz de Fora, v. 1, p.207- 213. 1999.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MIRANDA, Carlos Eduardo A. **Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº54, p. 28-40. agosto/2001.

MONTEIRO, André. **Antropofagia: um modo de devir brasileiro**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.