

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA DA REPRODUÇÃO E A PEDAGOGIA DA AUTORIA

Ivanderson Pereira da Silva¹
Luis Paulo Leopoldo Mercado²

RESUMO

Neste estudo, evidenciamos o vigente paradigma da Pedagogia da Reprodução, bem como sua necessária superação em favor de uma didática que promova a formação do sujeito autor; que valorize suas potencialidades criativas e sua curiosidade epistemológica. Num primeiro momento, evidenciamos como a Pedagogia da Reprodução está impregnada nas práticas pedagógicas e como seu exercício nega a curiosidade dos alunos. Posteriormente destacamos como o estímulo à curiosidade e à reflexão crítica nos espaços de aprendizagem alicerçados pelas TIC podem contribuir para a formação do sujeito autor no contexto da Sociedade da Informação. Como resultados dessa investigação, verificamos que a intensidade da reflexão nas práticas pedagógicas é que vai determinar se esta está centrada numa Pedagogia da Reprodução ou numa Pedagogia da Autoria. Trata-se de um contínuo reflexivo no qual os níveis mais baixos de reflexão apontam para práticas centradas na Pedagogia da Reprodução e os níveis mais altos apontam para uma Pedagogia da Autoria.

Palavras-chave: Pedagogia da Reprodução. Pedagogia da Autoria. Sociedade da Informação.

ABSTRACT

In this study, we evidenced the prevailing paradigm of Pedagogy of Reproduction and its necessary resilience in favor of teaching that promotes the formation of the subject author; that enhances their creative potential and its epistemological curiosity. At first moment, we evidenced with the Pedagogy of Reproduction is steeped in teaching practices and how your exercise denies students' curiosity. Later we highlight how the stimulus to curiosity and critical reflection in learning spaces anchored by TIC can contribute to the formation of the subject in the context of the author Information Society. As a result of this investigation, we found that the intensity of reflection in pedagogical practices will determine if it is centered on a Pedagogy of Reproduction and Pedagogy of Authorship. This is an reflective continuous in which lower levels of reflection point to practices centered Pedagogy of Reproduction and the highest levels point to a Pedagogy of Authorship.

Keywords: *Pedagogy of Reproduction. Pedagogy of Authorship. Information Society.*

¹ Licenciado em Física, Mestre em Educação; Professor Assistente I da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Membro do Grupo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e Online. ivanderson@gmail.com

² Doutor em Educação (PUC/SP, 1998). Professor Associado IV vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e Online. Coordenador da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Alagoas. Avaliador Institucional do INEP. Avaliador ad-hoc da SEED/MEC, Sesu/MEC (Reuni), CAPES, CNPq, FINEP, FAPEAL. luispaulomercado@gmail.com

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do homem moderno propiciou uma acelerada busca pelo desenvolvimento de tecnologias que favorecessem o bem-estar e uma melhoria em sua qualidade de vida. A chamada Sociedade da Informação se caracteriza pelo uso crescente e cada vez mais intenso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). (WERTHEIN, 2000; ALMEIDA, 2009; FILATRO, 2004; TRACTENBERG e STRUCHINER, 2010). Com isso, o modo como os homens se relacionam é alterado e a apropriação das TIC nesse cenário se torna uma necessidade na medida em que a educação, o comércio, a saúde, a segurança, dentre outras categorias sociais necessitam de profissionais que sejam proficientes no uso inteligente das TIC.

O sujeito que não as domina terá dificuldade em ser incluído nesse tipo de sociedade em que cada vez mais, e com maior intensidade, as relações entre os homens têm sido mediadas pelas TIC. Para suprir tais necessidades, o homem se vê constantemente pressionado a se apropriar desses recursos e em atenção a essa necessidade, a escola e a universidade, enquanto instituições promotoras de uma educação formal, têm se preocupado com a integração das TIC ao currículo escolar (MERCADO e FIGUEIREDO, 2011).

No entanto, apesar de existir, o uso que se faz desses recursos ainda está longe de promover uma formação efetivamente consoante à Sociedade da Informação. Pesquisadores de todo o mundo têm se dedicado ao desenvolvimento de estratégias didáticas que favoreçam uma efetiva aprendizagem nas diversas disciplinas do currículo e ao mesmo tempo promovam uma formação centrada nas necessidades da Sociedade da Informação (COLL e MONEREO, 2009; MERCADO, 2006, 2008, 2009a, 2009b), no entanto, embora algumas escolas já estejam implementando políticas de uso das TIC em seus projetos pedagógicos, tais experiências ainda são incipientes.

O uso ainda é precário e por vezes está centrado na reprodução de informações: exibição de vídeos, audição de *podcast* ou músicas, cópia ou digitação de textos, etc. (CLAUDINO e SILVA, 2010; SILVA e PRAXEDES, 2010; SILVA e MERCADO, 2012). Diante desse cenário, percebemos a necessidade da adoção de práticas pedagógicas, tanto escolares quanto universitárias, consoantes à constituição do autor e a necessidade do rompimento do paradigma da reprodução em favor de uma Pedagogia da Autoria.

Neste estudo, apresentamos algumas reflexões acerca do vigente paradigma da Pedagogia da Reprodução, bem como sua necessária superação em favor de uma didática que promova a formação do sujeito autor, que valorize suas potencialidades criativas e sua curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Num primeiro momento, evidenciamos como a Pedagogia da Reprodução está impregnada nas práticas pedagógicas e como seu exercício nega a curiosidade dos alunos. Posteriormente destacamos como o estímulo à curiosidade e à reflexão crítica nos espaços de aprendizagem, alicerçadas pelas TIC, podem contribuir para a formação do sujeito autor no contexto da Sociedade da Informação. Por fim, apontamos que a intensidade da reflexão nas práticas pedagógicas é que vai determinar se esta está centrada numa Pedagogia da Reprodução ou numa Pedagogia da Autoria.

Trata-se, dessa forma, de uma provocação à reflexão. Um contínuo reflexivo no qual os níveis mais baixos de reflexão apontam para práticas centradas na Pedagogia da Reprodução e os níveis mais altos apontam para uma Pedagogia da Autoria.

O PARADIGMA DA PEDAGOGIA DA REPRODUÇÃO NO USO DAS TIC

Tanto na escola pública quanto nas escolas da iniciativa privada, têm-se investido bastante na inserção dos mais diferentes recursos tecnológicos. Segundo Blinkstein e Zuffo (2006, p. 26), "nunca se ouviu falar tanto de novas tecnologias para a educação". Desde o início do século XXI, o discurso de que as crianças necessitam que, na escola, sejam dispostos a elas tais recursos, tem permeado as justificativas de projetos educacionais bem como a fala dos educadores em geral. A partir da emergência das TIC e da promessa de que estas resolveriam ao menos os problemas de motivação dos alunos, estimulando-os à criação, à interação e a uma participação ativa no processo ensino-aprendizagem, as escolas implementaram laboratórios de informática, conectaram seus computadores à internet, adquiriram câmeras digitais, gravadores de áudio, projetores multimídia e as mais diversas variantes destes recursos (idem).

De posse deste aparato tecnológico e sob o slogan da "modernidade", essas instituições divulgaram suas marcas como interativas, informatizadas, tecnológicas, atuais e revolucionárias, atraindo alunos interessados numa educação que não enfocasse unicamente a exposição de conteúdos. Com o passar do tempo, percebeu-se que os alunos já não precisavam mais de aulas de informática, pois estes, muitas vezes, neste aspecto, sabiam mais que seus professores; percebeu-se que diante das diversas possibilidades de caminhos que

os espaços virtuais oferecem, o professor se sentia atordoado enquanto que seus alunos os percorriam sem nenhum constrangimento; percebeu-se que a escola não sabia o que fazer com as TIC (BLIKSTEIN e ZUFFO, 2006, p. 26).

Como reflexo disso, mais que permitir, a escola acabou por restringir o uso dos recursos tecnológicos em seu interior. Basta adentrar o laboratório de informática em uma escola para perceber cartazes espalhados informando das proibições de acesso a uma série de interfaces da internet. Também não é permitido o uso do aparelho celular, mp3 player, wayphone, palmtop ou notebook. Se o professor ou o coordenador flagrar um aluno fazendo uso de tais recursos na sala de aula, certamente tal aparelho será confiscado, apreendido e o aluno será advertido de que, na escola, não se deve usá-los. Blinkstein e Zuffo (2006, p. 27) fazem uma analogia desse cenário com o cenário da Idade Média:

Vamos supor que uma nave extraterrestre, na Idade Média, tenha deixado na Terra um grande carregamento de computadores portáteis com uma rede sem fio semelhante à Internet. A população descobre o tal carregamento e rapidamente, todo um feudo está cheio de computadores. O que irá acontecer? A primeira medida do senhor feudal será catalogar as máquinas e decidir quem poderia tê-las ou não. Os líderes religiosos iriam rapidamente criar um código de conduta para o uso das novas máquinas. Os usos heréticos seriam banidos e uma equipe de fiscalização seria logo colocada em operação. Voltemos aos nossos dias. Visitemos uma escola bem equipada em termos tecnológicos. Consultemos o manual de regras de uso da rede. Provavelmente, vamos encontrar lá mais proibições do que possibilidades: não se pode usar correio eletrônico, não se pode copiar arquivos da Internet, há filtro e bloqueios de todos os tipos, o uso dos computadores é estritamente regulamentado, há cartazes em todas as paredes advertindo para as punições de quem não cumprir as regras. Qual é a mensagem que o aluno entende de tudo isso? Que as tecnologias vieram para dar-lhe mais espaço de criação? Ou vemos uma mera extensão dos mecanismos tradicionais de vigilância e punição da escola?

A reflexão acerca desta analogia encontra eco no postulado de Coll e Monereo et al (2010, p. 11), quando afirmam que a

incorporação das TIC na educação não transforma nem melhora automaticamente os processos educacionais, mas, em compensação, realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre esses atores e as tarefas e conteúdos de aprendizagem, abrindo assim, o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos, que ocorrerá, ou não, e que representará, ou não, uma melhora efetiva, sempre em função dos usos concretos que se dê à tecnologia.

Os apontamentos de Blinkstein e Zuffo (2006) e Coll e Monereo et al (2010), sinalizam para um desafio que se evidencia nas escolas e que emerge a partir da inserção das TIC na educação: por não saber o que fazer ou como fazer, essas instituições, em vez de favorecerem a emergência da criatividade dos alunos, de instigar o desejo de conhecer, de provocar uma postura ativa no processo ensino-aprendizagem, têm censurado, anulado e negado aos alunos as possibilidades de aprendizagem nos espaços virtuais.

Transpor a metodologia da reprodução a partir do quadro e giz para a reprodução por meio de artefatos eletrônicos é reduzir/anular o potencial que tais recursos oferecem à educação contemporânea. A censura em torno do uso das TIC na escola tem prevalecido sobre as possibilidades didáticas com uso destas. Um estudo apontado por Blikstein e Zuffo (2006, p. 29), realizado com “mais de 200 crianças de escolas públicas brasileiras mostra que, quanto mais confiamos nelas, quanto menos proibições existem no ambiente, quanto mais confiável é a atmosfera, mais elas demonstram responsabilidade, maturidade, motivação e interesse”. Ao engessar uma proposta didática diante do computador conectado à internet, o professor reduz seu potencial pedagógico e anula a possibilidade de estímulo à criatividade, à autonomia e à emergência da autoria dos alunos. Para Blikstein e Zuffo (2006, p. 28 e 39),

quando qualquer sistema, metodologia ou tecnologia de educação nos imagina apenas como consumidores de algo já mastigado, deglutido e digerido, boa parte de seu poder revolucionário se perdeu. [...] A internet é mais valiosa para a educação como matéria-prima de construção do que como mídia. Assim, em vez de entrar em um ambiente pré-construído, que os próprios alunos construam seus ambientes. Em vez de confiar a um grupo centralizado a produção de material didático, que os próprios alunos de forma descentralizada, produzam documentação para ajudar outros alunos. Em vez de criar proibições, estimular as possibilidades e a responsabilidade cidadã de cada aprendiz.

Nesse sentido, silenciar esses alunos durante um terço do dia para que ouçam com atenção a fala do professor, que reproduz, seja com o quadro e o giz, seja com a lousa digital, o modelo tradicional de ensino, é negar a eles a criatividade, a autonomia e a autoria nos espaços de aprendizagem. A escola deve se constituir enquanto terreno fértil para a emergência de metodologias a partir das quais o trabalho pedagógico possa se dar enquanto produto da ação conjunta entre professores e alunos. Os alunos que hoje compõem as salas de aula nasceram em meio à emergência das TIC e delas fazem uso sem nenhum medo ou inibição. A tecnologia faz parte de seu cotidiano, da sua cultura e cada vez mais as pessoas têm percebido que o computador, assim como foi o rádio, o cinema e a TV, não é a revolução,

mas favorece a mudança. A verdadeira mudança está no uso que se faz desses recursos, nas práticas. Ao mesmo tempo em que esta facilidade de acesso à informação representa um avanço, representa também um sinal de alerta. Para Lévy (1999, p. 157), assim como a palavra *pharmakon*, que em grego representa ao mesmo tempo remédio e veneno, também assim o é o ciberespaço. Ao mesmo tempo em que representa um dos maiores avanços da humanidade, em termos de tecnologia, também representa um perigo mortal se for mal administrado:

o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

Na internet, os sujeitos estão sós e livres para optar percorrer pelas infinitas possibilidades de caminhos no labirinto do ciberespaço. Alguns desses caminhos podem conduzi-los a experiências riquíssimas e momentos muito significativos, viagens virtuais, vídeos pedagógicos, recursos de entretenimento, cursos online, bate-papo com amigos da escola, jogos virtuais. Outros caminhos podem favorecer a emergência da autoria desses sujeitos, a criação de vídeos, um despertar para sua consciência ética e cidadã por meio do contato/produção com/de vídeos, áudios ou textos ou do contato com outros sujeitos por meio das interfaces de comunicação. Nessas conversas ou através da reflexão acerca da produção, o sujeito pode dar início a um movimento de crítica e indagação da realidade a partir da qual passa a se formar como cidadão consciente de seu papel na sociedade, ético e crítico da realidade.

Entretanto, entre os caminhos que favorecem o aprendizado, a formação ética e o entretenimento, também se encontram caminhos que levam à pornografia, à pedofilia, ao uso de drogas, à apologia ao crime organizado, à violação da privacidade e à exposição do corpo, ao reforço de preconceitos de ordem étnica, religiosa, ou de qualquer outra forma, ao plágio, ao afastamento do sujeito de sua família, à depressão e à própria alienação da realidade. A exemplo disso, destacamos o caso de um casal sul-coreano que foi preso por deixar a filha única de três meses morrer de fome enquanto passavam dias e noites diante de uma tela de computador interagindo com um jogo no qual o principal objetivo era cuidar de uma criança virtual (G1, 2010). A reflexão acerca desse caso aponta para a gravidade do

problema de uma sociedade que, definitivamente, não tem preparado seus filhos para lidar com as interfaces da internet.

É importante que os professores não fechem os olhos para as TIC. São eles, junto com os pais, os responsáveis pela formação das próximas gerações. Nesse sentido, é importante pensar acerca de estratégias didáticas que promovam a formação do aluno consciente do cenário contemporâneo. É nessa perspectiva que a utilização das TIC aliadas à educação deve ser referida com base à formação e não ao puro "treinamento técnico, para viver de forma mais crítica e humana, despertando na pessoa o valor da tecnologia, da sua utilização e a possibilidade de dela se utilizar para poder transformar, criar novas formas de interação e relação social, construir conhecimento" (RODRIGUES e LIMA, 2006, p. 302).

Para que esse modelo de formação possa ser privilegiado, faz-se necessário romper com o modelo verticalizado do processo ensino/aprendizagem. Para Lévy (1999, p. 158),

devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadoras em "níveis", organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes "superiores" a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

Tal modelo aponta no sentido de favorecer a dinâmica do processo ensino/aprendizagem centrado no aluno e que este não pode ser puramente concebido e restrito aos limites físicos da sala de aula. Espaços que favoreçam a emergência dos saberes e que valorizem as experiências, vivências e habilidades dos alunos devem ser incorporadas ao currículo e à prática dos professores em todos os níveis da educação brasileira.

A NEGAÇÃO DA CURIOSIDADE COMO CERNE DA PEDAGOGIA DA REPRODUÇÃO

No ato de ensinar, a troca de informações e mensagens se estabelece do professor para com o aluno e vice-versa. Tais mensagens, que não se constituem unicamente de forma oral, vão delineando mudanças nas práticas tanto do professor, quanto dos alunos que vão se constituindo enquanto sujeitos do processo ensino/aprendizagem. Do mesmo modo que esta ação pode favorecer o crescimento do aluno enquanto sujeito autônomo, enquanto responsável e consciente de suas ações, também pode, assim, o neutralizar. Em sua prática, o

professor contribui para favorecer os caminhos pelos quais o perfil do aluno é delineado. Acerca destas ações, Freire (1996, p. 85) afirma que

se existe uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. [...] A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também.

Nesse sentido, o paradigma da transmissão condiciona o educador à racionalidade técnica, não favorecendo a reflexão. Do mesmo modo que limita a criatividade do aluno por não favorecer o diálogo e a expressão de suas dúvidas ou inquietações. Na lógica da exposição, da transmissão das informações, o foco do processo ensino/aprendizagem está situado na memorização e na reprodução dessas informações. A exemplo disso, pode-se mencionar o vídeo "*Tecnologia ou Metodologia?*"³, que está disponível na interface Youtube. O vídeo constitui-se numa animação gráfica que representa uma sala de aula na qual, num primeiro momento, a professora escreve na lousa o algoritmo matemático da multiplicação e faz uma arguição à turma: $2 \times 1 = 2$; $2 \times 2 = 4$; $2 \times 5 = 10$... O diretor da instituição pede licença à professora para interromper a aula e anunciar que a escola será equipada com os mais modernos recursos tecnológicos e a partir de então será uma escola revolucionária. Num segundo momento do vídeo, a professora aciona um botão e a lousa "futuristicamente" desce do teto deixando os alunos impressionados com a "modernidade" da escola. Com um segundo clique no controle remoto, o aparelho de projeção multimídia é acionado e logo projeta na lousa uma luz que representa o mesmo algoritmo matemático da multiplicação esboçado anteriormente através do giz e do quadro-negro. Ao passo que avança nos slides a partir do controle remoto, a professora faz uso da voz, executando seu trabalho habitual da mesma forma, repetindo a mesma pergunta: $2 \times 1 = 2$; $2 \times 2 = 4$; $2 \times 5 = 10$...

Com base na reflexão a partir desse vídeo, percebemos que não é a tecnologia em si ou a quantidade de tecnologia que uma escola detém que define a forma como é conduzido o processo ensino/aprendizagem. Assim como também não são as TIC que definem a qualidade

³ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk>> Acesso em ago. 2013.

desse ensino, ou mesmo se este está em consonância com as tendências pedagógicas atuais; mas sim a metodologia empregada pelo próprio professor. Dessa forma, o foco das discussões deve estar nas estratégias didáticas empregadas e na promoção dos meios necessários e próprios para que tais práticas aconteçam. Para Freire (1996, p. 57), “o educador que, ensinando geografia, [ou matemática, ou qualquer outra disciplina] ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica!”. O professor que centra sua prática unicamente na exposição, alinha-se com o paradigma da reprodução, pois é nela que o professor se assume como o ser falante e o aluno, o ser silencioso e silenciado. O professor verticaliza e estratifica o processo ensino/aprendizagem no qual ele é o sujeito que ensina e o aluno o sujeito que aprende, desconsiderando que o ensinar é processo no qual também se aprende e o aprendizado não se dá unicamente de maneira passiva.

É necessário favorecer a criatividade, a ação e a autoria dos alunos. A reflexão acerca da constituição do autor e como se dá esse processo não tem sido preocupação evidente nas escolas nem nos centros universitários. Isso se reflete no que Santos e Oliveira (2005, p.42) chamam de “educação pautada na Racionalidade Técnica”, ou no que Fortunato (2005), definiu como “Pedagogia da Reprodução”. Na escrita de Silva (2006, p. 9), a Pedagogia da Reprodução evidenciada por Fortunato (2005, p. 9) reduz a prática da escrita, “ao ato pedagógico de reproduzir, copiar, negando ao aluno a possibilidade de assumir-se como sujeito-autor: dá-se a repetição do dito lateral dos livros e do mestre!”. Com base no estudo de Silva (2008), pode-se afirmar que a Pedagogia da Reprodução apresenta uma continuidade histórica das práticas pedagógicas desde a Educação Básica ao Ensino Superior, perpassando por todos os níveis e modalidades da Educação. Para Mizukami et al (2003, p. 71) “é provável que as populações a serem atendidas pelos professores sejam cada vez mais diversas – cognitiva, social, cultural, étnica e linguisticamente etc. – exigindo deles conhecimento mais profundo, flexível e sofisticado da matéria que ensinam e de como fazê-lo de forma eficiente”.

A exposição do professor-falante ao aluno-silenciado desconsidera as diferenças e nivela os alunos a um mesmo patamar de objetivos, desejos, inquietações e necessidades comuns. Não atenta para as diferenças apontadas por Mizukami et al. (2003). É necessária uma metodologia da prática pedagógica que favoreça a criação de espaços de aprendizagem

nos quais o aluno possa evidenciar suas necessidades educacionais, bem como a busca pelos conhecimentos necessários; que estimule sua criatividade, a reflexão, a se constituir enquanto autor de sua aprendizagem. É necessário que nesses espaços, a curiosidade do aluno, em vez de ser castrada, seja estimulada e que passe de uma curiosidade ingênua, que se satisfaz com uma primeira resposta, para uma curiosidade epistemológica, crítica, que se incomoda, que investiga, que não cessa, como bem destaca Freire (1996, p. 87):

o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando.

Considerar as diferenças dos alunos nas propostas didáticas é de grande importância. A escola deve ser uma instituição viva e que aprende. Um lugar no qual tanto professor quanto alunos discutem, refletem e aprendem juntos. Nesses espaços de aprendizagem, todos são aprendentes, todos exercitam sua liberdade de aprendizagem, a liberdade de sua curiosidade. Nesse sentido, “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]”. É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 106). É necessário exercitar a reflexão e o confronto de opiniões acerca do que se produz nos espaços de aprendizagem. A possibilidade do sujeito exercer sua autonomia está diretamente relacionada à liberdade que este sujeito tem de manifestar a autoria de suas ideias, de decidir, de se colocar na discussão e assumir-se autor do que pensa. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 107). A busca pela formação do sujeito autor é um exercício de busca pela autonomia.

CURIOSIDADE E REFLEXÃO CRÍTICA NOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

A dinâmica pela qual se busca formar o sujeito autor deve se constituir não somente enquanto motor do processo de ensino/aprendizagem, mas num ato de respeito aos alunos. Na defesa de uma educação ética, estética e libertadora, Freire (1996, p. 60), afirma que,

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e sua prosódia; o

professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se forma ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Neste sentido, as práticas de ensino devem estar em consonância com o respeito às diferenças de toda ordem, à curiosidade e à autoria, pois para Freire (1996, p. 6) “ensinar é uma aventura criadora”. Essa estética do processo ensino/aprendizagem, desenhada na Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), é uma utopia possível e praticável, como evidenciado em Silva e Mercado (2009) e Figueiredo e Silva (2010). A pedagogia que aqui é proposta caminha na contramão do dar aula, do transmitir informação, do depositar conhecimento. Alinha-se com o favorecer a aprendizagem, estimular a curiosidade, a liberdade, respeitar as diferenças, transpor o aluno de uma posição passiva para uma posição ativa, para que nos espaços de aprendizagem as práticas não se limitem ao treinamento, mas à criação.

Para Freire (1996, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá blá blá e a prática, ativismo”. É esta redução que deve ser cuidada. Nem se deve reduzir o processo ensino/aprendizagem ao ensino dos conteúdos puramente, nem tampouco se deve utilizar os espaços de aprendizagem unicamente para o treinamento técnico. Dessa forma, na prática pedagógica devem ser exploradas metodologias que favoreçam a reflexão-na-ação em busca da autonomia do aluno autor. Nessas metodologias,

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da 'formação' do futuro objeto de meu ato formador (FREIRE, 1996, p. 22-23).

O aluno precisa se assumir enquanto parte importante nos espaços de aprendizagem, e esta certeza também precisa ser fortalecida pelas ações do professor. Para Freire (1996, p. 23), “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser

formado”. Entretanto, essa transposição de paradigmas, da Pedagogia da Reprodução para uma Pedagogia da Autoria, não se dá de maneira simples. Para Mizukami et al. (2003, p. 48/49),

os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem; que aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar, de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas, vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática. [...] Apesar da diversidade teórica e metodológica com que é abordado, o ensino reflexivo aglutina as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores. A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas. Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas **teorias práticas/implícitas**. (grifo nosso).

Todo indivíduo, ainda que não tenha passado pelos bancos de uma faculdade de formação de professores, alimentam suas teorias práticas de ensino por não analisá-las ou refletir sobre elas. Essas concepções se constituem no empírico, nas ações e na percepção dos resultados do fenômeno ou de seu experimento. São representações de como se dá ou de como deve ser conduzido o processo ensino/aprendizagem. “São princípios e proposições que subjazem às que guiam as apreciações, decisões e ações dos professores (SANDERS e MACCUTCHEON, 1986, p. 54-55 apud MIZUKAMI et al, 2003, p. 50). Nesse sentido, o professor que não se permite refletir criticamente sobre suas concepções, as eleva à condição de leis. Estas são suas verdades sobre como se dá ou como deve se dar o processo ensino/aprendizagem e suas práticas educativas.

A reflexão crítica acerca da prática é o exame que coloca à prova essas representações. O grande problema de não tomar uma base conceitual sólida e se guiar apenas através das teorias práticas de ensino é que “frequentemente, induzimos falsos princípios a partir da experiência. Usamos novos conhecimentos para confirmar, mais do que para contrariar, colocar em xeque ou mesmo desafiar nosso pensamento” (MIZUKAMI et al., 2003, p. 50). Diante disso, se o professor não se permite à crítica, à reflexão, ao mesmo

tempo em que favorece a quebra de paradigmas e o rompimento de concepções equivocadas acerca do fenômeno educativo, pode cristalizar essas mesmas concepções.

Para Mizukami et al (2003, p. 52), “a reflexão é considerada como um meio em direção à emancipação e à autonomia profissional”. A busca pela autonomia do aluno não pode se dar por um professor que não busque a sua própria autonomia e “um componente básico para se tornar professor reflexivo implica estar sujeito ao exame crítico de crenças educacionais, assim como desenvolver uma visão de ensino e aprendizagem coerente e articulada” (idem, p. 51). A reflexão pela busca da autonomia do professor é componente essencial de sua constituição profissional. É elemento fundamental de sua formação em exercício que deve ser processo contínuo.

Nesse sentido, buscar a formação do aluno autor implica em favorecer a curiosidade, a autonomia e a reflexão nos espaços de aprendizagem também do professor. O aluno autor é o sujeito que, curioso, se incomoda com a realidade e busca intervir para modificá-la; que reflexivo, sabe que está condicionado, mas que livre, não está determinado; que não é sujeito da autonomia do professor, mas que pode contar com ele para construir novos conhecimentos no diálogo; que não se limita à instrumentalização ou à recepção das informações cruas, mas que cria, recria e intervém com o resultado de seus estudos. Para Freire (1996, p. 69),

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. [...] Somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Nesse sentido, a curiosidade e o estímulo à criação devem se dar num espaço de aprendizagem amplo no qual os sujeitos possam dialogar, no qual os caminhos não sejam lineares ou pré-definidos, no qual a aventura criadora possa acontecer.

INTEGRAÇÃO DAS TIC AO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO ALUNO AUTOR

No espaço físico da sala de aula, ou em espaços virtuais nos quais as metodologias estão centradas na Pedagogia da Reprodução, boa parte do potencial de compartilhamento e

de interconexões com outras autorias se perde. O texto impresso é linear, estático, fechado; não permite ao sujeito leitor outras alternativas de intervenção. Esta afirmação não consiste na negativa de que nos espaços de aprendizagem lineares, a reflexão, a criatividade e a autoria possam acontecer, entretanto, é preciso reconhecer que, em relação ao espaço virtual, estarão profundamente limitadas. Do mesmo modo, é nas interfaces da internet que os caminhos hipertextuais favorecem uma leitura não-linear, uma multiplicidade de possibilidades de aprendizagem, sem análogos no contexto físico, que favorecem o desejo do aluno, que permitem a ele selecionar os conteúdos que lhe são interessantes, que respeita as diferenças e que favorece a tomada de decisões. Construir material em formato de vídeo, editá-lo e publicá-lo na internet torna-se uma atividade corriqueira nesse cenário. No entanto, tal ação não configura um processo de formação do sujeito autor. Segundo Silva (2006, p. 8),

o contexto em que vivemos exige a formação de um aluno que, distando do lugar comum, seja sujeito-autor atuante, crítico, autônomo e interventor, capaz de, a partir da sua autoria, interpretar e analisar a realidade, retirando-se da condição de sujeito-acomodado e reproduzidor de modelos textuais, para um sujeito capaz e consciente do seu dizer/escrever.

Nesse sentido, o autor se expressa como um sujeito crítico e reflexivo, curioso e autônomo, que intervém no meio social através de seus posicionamentos e de suas produções, que se retira da posição de objeto para se colocar enquanto sujeito atuante e produtor de sentidos. Para que no contexto escolar se possa favorecer a capacidade crítica e a autoria dos alunos e para que o professor consiga lidar com o amplo leque de informações e de recursos tecnológicos disponíveis a partir de metodologias que favoreçam a autoria dos alunos, é necessário que estes tenham boa formação, além de

conhecimentos sólidos da didática e dos conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem a educação on-line [sic] e as TIC como ferramentas que atendam às necessidades individuais e coletivas, que estimulem a construção criativa e a capacidade de reflexão e favoreçam o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva, levando à autonomia e à democracia participativa e responsável. (MERCADO, 2009a, p. 17)

Neste sentido, trabalhar na perspectiva do uso das TIC ou da mera produção de conteúdos em formatos midiáticos variados não é o verdadeiro desafio. Para Mercado

(2009a, p. 10), "hoje, o maior problema [...] é a pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos".

A PEDAGOGIA DA AUTORIA

Para Neves (2005, online), "a verdadeira evolução será quando não for preciso adjetivar a educação como *presencial* ou *a distância*: simplesmente educação" (grifo da autora); tal evolução já está em curso uma vez que metodologias que são oriundas dos espaços virtuais estão sendo importadas para a sala de aula presencial. Mas se o aluno e o professor que estão nesses espaços devem se apropriar das metodologias advindas dos espaços de formação online, devem também incorporar os perfis oriundos desses espaços.

O perfil do aluno online é o de um aluno em autoformação, capaz de desenvolver estudos autodirigidos (ALAVA, 2002); um aluno autônomo (MOORE e KEARSLEY, 2007), criativo e autor de seu próprio conhecimento (MERCADO, 2009a). Ao professor, cabe propor atividades abertas, que permitam a eles "estabelecerem suas próprias estratégias, de modo que consigam operar com elas conceitualmente, estabelecendo novas relações e formulando explicações sobre os fenômenos que superem a fragmentação ou as divisões do saber já existente" (MERCADO, 2009a, p. 18).

Ao aluno, cabe assumir esse perfil, assumir sua autonomia, sua criatividade, a autoria de suas ideias e a manifestação dessa autoria em suas produções desenvolvidas ao longo das atividades do curso. Ao professor, cabe favorecer os espaços de aprendizagem para que essa autoria, criatividade e autonomia possam ser estimuladas a partir de metodologias que favoreçam a reflexão. Segundo Mercado (2009a, p. 17),

a concepção da aprendizagem como um processo ativo permite a construção, pelos alunos, do seu próprio conhecimento e de suas capacidades, mediada por intervenções e apoio [...] [num ambiente] caracterizado por um equilíbrio entre a aprendizagem pela descoberta e exploração pessoal e pelo apoio sistemático, considerando as diferenças individuais, as necessidades e a motivação dos alunos.

Basta acessar as interfaces da internet para perceber que "crianças e jovens estão prontos para criar e mostrar suas criações". O perfil do aluno é daquele que, "se aventura e cria páginas na web, blogs, fotologs, inventa filminhos com a câmera digital, domina os recursos de um celular, enfim, alguém capaz de produzir" (NEVES, 2005, online). Esses alunos

têm a necessidade de produzir e mostrar suas produções; têm o desejo de manifestar sua autoria. Dessa forma, estratégias didáticas em consonância com uma Pedagogia da Autoria partem do conhecimento que já está produzido e que se encontra publicado nos mais variados formatos.

Uma didática para a Pedagogia da Autoria consiste na promoção de estratégias "capazes de estimular educadores e alunos a serem leitores críticos, autores criativos e cidadãos conscientes do potencial e dos limites da mídia, livres da manipulação e da massificação que pode ser exercida pelos meios de comunicação" (NEVES, 2005, online). Tal pedagogia fundamenta-se na intersecção da formação para gestão das TIC, formação do aluno autor, produção de conteúdos em diferentes formatos midiáticos e formação ética e cidadã nas interfaces da internet. Para Neves (2005) uma estratégia didática de formação com autoria configura seis categorias: exploração, análise, experimentação direta, produção com autoria, compartilhamento e avaliação dos produtos. Aqui elas serão descritas enfocando as características de cada uma.

a) Exploração

A exploração consiste na recuperação do conhecimento construído acerca do tema a ser estudado que está publicado e disponível. Tal consulta se dá a partir de publicações disponíveis em variados formatos midiáticos sejam em cd-rom, dvd, livros impressos ou online, blogs, vídeos, programas televisivos ou radiofônicos, dentre outros arquivos. Consiste no levantamento exaustivo do que já foi construído e realizado em torno do objeto de estudo e vai fundamentar os argumentos da reflexão com base no que outros autores já discutiram e comprovaram. É aqui que se inicia o estímulo à curiosidade epistemológica do aluno. Para Freire (1996, p. 29),

a curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente

Nesse sentido, a possibilidade do aluno de decidir os conteúdos que são interessantes a ele, bem como a forma como vai selecioná-los, favorece a transposição da curiosidade ingênua para epistemológica. Para Freire (1996, p. 31) “a curiosidade ingênua que, 'desarmada', está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproxima-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, torna-se curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência”. Faz-se necessária, para dar continuidade a esse processo, a seleção, leitura, reflexão e análise desse material.

b) Análise

É na análise que se dá a crítica ao objeto a ser estudado, aguçando-se a curiosidade do aluno, passando de ingênua e favorecendo a construção de uma curiosidade epistemológica. Uma vez que “a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital” (FREIRE, 1996, p. 39). A análise desse material selecionado consiste na emergência da formulação de hipóteses acerca do resultado do estudo. Através da análise é possível promover o rompimento com o senso comum e favorecer a crítica acerca do objeto estudado. As perguntas emergem e os questionamentos acerca dos “porquês”, dos “quais”, dos “comos” são evidenciados. As lacunas no plano do conhecimento ficam mais evidentes. O diálogo do autor consigo mesmo, com o estudo, e principalmente com outros sujeitos é intenso e este passa a se incomodar com os problemas encontrados, além de sentir o desejo de propor formas alternativas e investigar possibilidades metodológicas para responder as questões em foco. Outras perguntas devem surgir e se assomar à questão inicial que despertou a curiosidade ingênua e os caminhos na busca por respostas também devem ser ampliados.

c) Experimentação direta

Para Freire (1996, p. 54), a presença de um sujeito no mundo “não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. Dessa forma, quando a curiosidade já não pode mais ser saciada com o diálogo e a reflexão acerca do que já se produziu, a experimentação

consistirá na via pela qual o sujeito responderá aos questionamentos levantados. Será necessário manipular variáveis, identificar categorias, mapear cenários, descrever estratégias de reflexão e/ou intervenção, elaborar esquemas, planejamentos, organogramas, divisão de tarefas e cronogramas. A ação no empírico, tomando por base os elementos teóricos já desenvolvidos, fundamenta a experiência a ser vivenciada. Estes elementos vão favorecer a criação de roteiros próprios, planejamentos abertos, necessários à criação de um produto que materialize o conhecimento desenvolvido, que faça da atividade do aluno sua inserção na história. O desejo por contribuir com a sociedade através de seus estudos favorece no aluno o despertar da necessidade de que o roteiro seja materializado numa produção de sua autoria, em conjunto com os diálogos desenvolvidos.

d) Produção com autoria

Através de suas produções os alunos evidenciarão o rompimento com as ideias impostas pelos veículos dominantes de comunicação de massa e contribuirão com a produção do conhecimento com a memória da sociedade, com o coletivo, fazendo história e não apenas sendo objetos dela. As ideologias começarão a ficar mais evidentes nesse momento e nesse sentido, o trabalho coletivo favorece uma crítica mais ampla e reflexiva. A partir de múltiplos estudos exploratórios desenvolvidos a partir de um determinado objeto, é provável que várias ideias venham à tona. Esta “presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente” (FREIRE, 1996, p. 53). É justamente por essa razão que não é coerente que o exercício da presença social fique no isolamento.

e) Compartilhamento

A socialização das hipóteses e das constatações, a reflexão com base nos diferentes pontos de vista, e o compartilhamento dos produtos resultantes da produção dos alunos, promove uma rica contribuição com a Ecologia Cognitiva (LEVY, 1999). Quando essa socialização acontece no âmbito da sala de aula, tal contribuição fica restrita aos alunos que ali se encontram presentes, limitados temporalmente e espacialmente, mas se tais produções

forem publicadas nas interfaces da internet, o encontro de múltiplas vozes pode ser ampliado. A esse respeito, Mercado (2009a, p. 31-32), afirma que:

as publicações on-line colocam o aluno em contato com múltiplas linguagens. Elas possibilitam: desenvolver diversas formas de expressão, em situações de comunicação real; trabalhar, ao mesmo tempo, a escrita, a oralidade e a expressão corporal; a cooperação e o reconhecimento às produções dos colegas; ao aluno ser produtor de informação e não só consumidor; situações reais de leitura e escrita. Possibilitam então a observação e reflexão sobre o mundo a sua volta.

Além dos debates desenvolvidos a partir do produto gerado, a partir dessas interfaces é possível o encontro com outras manifestações de autoria e o diálogo com estes outros produtos em rede global. Nesse cenário, a autoria coletiva a partir do compartilhamento de várias produções favorece a emergência de novas ideias e novas curiosidades.

f) Avaliação dos produtos

O processo de construção deve estar sempre permeado por uma criteriosa avaliação dos produtos. A autocrítica e a crítica construtiva das produções dos demais colegas colocam os alunos numa posição central do processo ensino/aprendizagem. O deslocamento definitivo do aluno de sua posição na matriz de carteiras na sala de aula é evidenciado quando a estes é delegada a função de avaliar o produto de sua produção, bem como contribuir com as produções dos demais colegas. As categorias da Pedagogia da Autoria não constituem etapas e um processo linear, não se trata de uma linha de produção. Os sujeitos estão livres para (re)criar, (re)inventar, adaptar, inovar, o que num ciclo anterior já foi construído. Percebe-se, dessa forma, que se trata de uma espiral, que se amplia em torno das categorias descritas evidenciando uma autoria coletiva global, de fios de ideias que se inter cruzam e tecem a Ecologia Cognitiva.

Aqui, a “curiosidade é já conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 55). É no coletivo que as ideias podem ser discutidas e ampliadas. A avaliação é uma reflexão acerca do que já foi produzido, do que já é história, memória, documento. Nessa avaliação é possível perceber falhas no produto e carecer de outras autorias para que se amplie o objeto ou se aprofunde no mesmo. Isto é um processo natural tendo em vista que “a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente

processo social de busca” (FREIRE, 1996, p. 55). A curiosidade não cessa, pelo contrário deve ser estimulada. Novas inquietações surgirão e novos diálogos, reflexões e produções se farão necessários.

A PEDAGOGIA DA AUTORIA COMO UM CONTÍNUO REFLEXIVO DA PEDAGOGIA DA REPRODUÇÃO

A Pedagogia da Reprodução não exclui a Pedagogia da Autoria. Tomando por base as ideias de Valli (1992) apud Mizzukami et al. (2003), percebe-se que estas são um contínuo de um mesmo processo reflexivo, só que são determinadas em diferentes níveis de reflexão. A autora apresenta uma taxonomia hierárquica, “que sugere certos níveis que devem ser considerados como pré-requisitos para os demais e que certos temas ou questões educacionais têm ênfases diferenciadas” (MIZZUKAMI et al. 2003 p. 59). Tal taxonomia pode ser mais bem visualizada no **Quadro 1**.

Quadro 1 – Níveis de Reflexão

(continua)

Orientação Conceitual	Enfoque da Proposta Didática	Taxonomia dos Níveis de Reflexão
Pedagogia da Reprodução (FORTUNATO, 2005)	Racionalidade Técnica (SANTOS E OLIVEIRA, 2005) Educação Bancária (FREIRE, 1996)	Nível 1 – Comportamental. Caracterizado por ênfase exclusiva na manifestação de comportamentos prescritos a partir pesquisa na área. A preocupação restringe-se à aquisição de habilidades na realização de uma tarefa predeterminada. Autoridades externas julgarão tanto a propriedade quanto a adequação do comportamento do professor. Nível 2 – Tomada técnica de decisões. Caracterizado por ênfase no desempenho adequado de comportamentos prescritos de ensino. Diferentemente do primeiro nível, cabe aqui aos professores julgarem o próprio desempenho. Reflete-se sobre conhecimento proposicional e aplica-se tal conhecimento na prática, de maneira instrumental. Esse conhecimento, porém, não é passível de outros julgamentos ou debates. A tomada de decisão reflexiva é limitada a uma determinação técnica sobre se o desempenho de uma pessoa se adequou ou não ao tipo de conhecimento que está sendo considerado.
Pedagogia da Autoria (NEVES, 2005)	Prático Reflexivo (MIZZUKAMI et al., 2003) Educação Problematicadora (FREIRE, 1996)	Nível 3 – Reflexão-na-ação. Trata-se da imagem preferida de prático reflexivo de Schön, levando em conta complexidade, incerteza, instabilidade, unicidade e conflito de valores inerentes a situações de ensino que limitam o uso da racionalidade técnica. Neste tipo de reflexão, o conhecimento externo guia a prática apenas tangencialmente. A situação é vista, por si só, como uma fonte importante de conhecimento. O conhecimento da atividade profissional derivado da prática pessoal é valorado. Como nos dois níveis anteriores, no entanto, o foco é, ainda, basicamente na atividade pedagógica. A principal diferença é que fatores contextuais são agora considerados. A problematização ou a inquirição sobre metas mais amplas e propósitos da escolarização ainda não são temas centrais no processo reflexivo Nível 4 – Deliberativo. Implica considerar a reflexão sobre explicações, perspectivas e teorias competitivas entre si como um componente central da

Quadro 1 – Níveis de Reflexão

(conclusão)

Orientação Conceitual	Enfoque da Proposta Didática	Taxonomia dos Níveis de Reflexão
		preparação de professores, quase como uma pré-condição para a própria ação reflexiva. Nesse nível, o conhecimento não guia a prática, mas informa-a indiretamente. Nível 5 – Personalista. Corresponde à abordagem de narrativas de ensino de Sparks-Langer e à abordagem desenvolvimentista de Zeichner. A voz do professor, o crescimento pessoal e as relações profissionais constituem preocupações centrais Nível 6 – Crítico. Último nível de conhecimento para o ensino, oriundo da teoria do reconstrucionismo na reforma educacional. Somente nesse nível as implicações sociais e políticas do ensino e da escolarização passam a ser centrais à formação de professores. O estudo de aspectos sociais e políticos da escolarização, no entanto, não constitui por si só uma perspectiva crítica. Essa perspectiva deve considerar a escola e suas relações com a perpetuação de uma ordem social injusta e implica ajudar os professores a agirem em sala de aula, na escola e em outros níveis do sistema, de forma a corrigir as injustiças. Trata-se do exame de práticas pedagógicas à luz do contexto sócio-político mais amplo, a fim de corrigir/superar fatores condicionantes da iniquidade social.

Fonte: Baseado em Mizzukami et al. (2003, p. 56-57)

Os seis níveis de reflexão apontados determinam duas dimensões do processo educativo: a Racionalidade Técnica e a Prática Reflexiva. Cada uma delas aponta para paradigmas educacionais distintos: a Pedagogia da Reprodução e a Pedagogia da Autoria, respectivamente. Nesses níveis, os conteúdos sobre os quais a reflexão está centrada, bem como a qualidade na reflexão, encontram-se em planos distintos. Tais características, que são próprias a cada nível de reflexão, podem ser mais bem visualizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Racionalidade Técnica e Prática Reflexiva

Nível	Qualidade da reflexão	Conteúdo da reflexão
Prática reflexiva		
6. Crítico (reconstrucionismo social)	Problematisando as metas e os propósitos da escolarização à luz da justiça e de outros critérios éticos.	Dimensões sociais políticas da escolarização.
5. Personalista (desenvolvimental, narrativas)	Ouvindo a voz de cada um	Crescimento/desenvolvimento pessoal e temas relacionados.
4. Deliberativo (eficiência social, cognitivo)	Pensando exigências e pontos de vista concorrentes entre si	Uma série de preocupações de ensino
3. Reflexão-na-ação	Contextualizando conhecimento da profissão e proposicional	Desempenho pessoal de ensino.
Racionalidade técnica		
2. Tomada técnica de decisões	Realizando correspondência entre desempenho e diretrizes externas.	Instrução genérica e comportamentos de manejo derivados da pesquisa sobre o ensino.
1. Comportamental	Não se aplica	Instrução genérica e comportamentos de manejo derivados da pesquisa sobre o ensino.

Fonte: Mizzukami et al. (2003, p. 58)

A partir dos quadros 1 e 2, é possível identificar que, os níveis são interdependentes uns dos outros. Não é possível se chegar a uma prática reflexiva sem que se tenha, a princípio, vivenciado a Racionalidade Técnica. Esses graus de reflexão decorrem da busca pelo aprofundamento e pelo adensamento das discussões em torno do objeto de estudo que se discute. Contínuos de um mesmo processo reflexivo, o Prático Reflexivo está para a Pedagogia da Autoria assim como a Racionalidade Técnica está para a Pedagogia da Reprodução. Neste sentido, assim como a prática reflexiva decorre do aprofundamento das discussões e da reflexão crítica da Racionalidade Técnica; assim também a Pedagogia da Autoria tem, em seus níveis mais fundamentais, a Pedagogia da Reprodução. Hatton e Smith (1995) apud Mizzukami (2002, p. 61), apontam ainda a análise da Taxonomia dos níveis de reflexão. Tal análise pode ser visualizada no **Quadro 3**.

Quadro 3 – A reflexão como Orientação Conceitual

	Tipos	Características	Indicadores
Racionalidade Técnica	Técnico (tomada imediata de decisões sobre comportamentos e habilidades)	Baseia-se em resultados de uma base de pesquisa/teórica, mas sempre interpretada à luz de preocupações pessoais e de experiências prévias.	Iniciar análise (usualmente com os pares) sobre o uso próprio de habilidades essenciais ou competências genéricas que são frequentemente aplicadas e em pequena escala em ambientes controlados.
Reflexão-na-ação	Descritivo (desenvolvimental, eficácia social, personalista)	Toma a melhor prática possível como meta.	Analisar o desempenho profissional (provavelmente sozinho) e oferecer razões para as ações empreendidas.
	Dialogico (deliberativo, cognitivo, narrativo)	Faz um balanço entre exigências e pontos de vista concorrentes e explora soluções alternativas.	Ouvir as próprias vozes (sozinho ou com outros) e explorar formas alternativas de resolver problemas numa situação profissional.
	Crítico (reconstrucionismo social)	Configura os problemas a partir da consideração de critérios éticos, de metas e práticas de sua própria profissão.	Pensar sobre os efeitos das próprias ações sobre os outros, levando em conta forças sociais, políticas e/ou culturais. Pode ser compartilhado.

Fonte: Mizzukami et al. (2003, p. 61).

Nessa análise, fica claro que à medida que se avança nos níveis de reflexão, intensifica-se a troca, o diálogo e a interação entre os sujeitos. A reflexão tem que ver com o colocar à prova suas orientações conceituais. Nesse sentido, a Pedagogia da Reprodução e a Pedagogia

da Autoria se constituem processos de ensino/aprendizagem situados em diferentes níveis de reflexão.

Segundo Pontes (2007, p. 59), "o educador constrói-se como autor durante o exercício da sua prática docente". Mas "sem aprofundar a capacidade de refletir, o educador não pode se constituir como autor" (PONTES, 2007, p. 61). A Pedagogia da Reprodução, da qual escreve Fortunato (2005), decorre exatamente da não-reflexão dos professores acerca de suas práticas. A ação pedagógica dos professores, como afirma a autora citada, consiste em ações de reprodução de outras práticas, que por sua vez também decorrem de outras reproduções. Tal ciclo só pode ser quebrado quando os "educadores tomarem o poder sobre sua atuação profissional" (PONTES, 2007, p. 63) e não dela forem mais reféns.

Na visão de Marinho et al (2009), a internet

é a rede no tempo de uma Sociedade da Autoria, onde cada internauta se torna, além de (co)autor ou (co)produtor, distribuidor de conteúdos, compartilhando a sua produção com os demais indivíduos imersos em uma cibercultura. O internauta deixa de ser apenas um leitor isolado ou tão somente um coletor de informações. Ele agora passa a colaborar na criação de grandes repositórios de informações; torna-se também semeador e contribuindo para que uma riqueza cognitiva se estabeleça e se expanda em um espaço cujo acesso é amplo, em tese possível a todos.

A partir de tais interfaces é possível não apenas compartilhar conteúdos, mas produzi-los, debater sobre eles, comentar sobre as produções de outras pessoas. O processo de formação a partir da Pedagogia da Autoria, no contexto das Interfaces da Internet, aponta não apenas para um novo paradigma da didática, mas também para um novo perfil de sujeito na Sociedade da Informação.

Por conta da abertura oferecida pelas interfaces online, os sujeitos têm liberdade plena para manifestar suas opiniões sem censura alguma, para publicar o que quiserem da forma que acharem melhor, tomando para si, dessa forma, a responsabilidade de produzir e organizar grande parte das informações que vão circular pelo mundo nesta, e para além desta geração, mesmo sem ter consciência de que o estão fazendo. Desde a formação inicial de professores e para além dela, deve-se trabalhar o emprego de metodologias que favoreçam a autoria dos alunos e a formação de sujeitos autores.

Segundo Silva (2008, online), a natureza dos espaços virtuais de aprendizagem e/ou interfaces da internet, propiciam este desenvolvimento:

A dinâmica comunicacional da cibercultura e das interfaces de comunicação online entram em conflito com os fundamentos e práticas do ensino tradicional, em que se tem o professor responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento.

Tal modelo rompe definitivamente com o paradigma da transmissão. Se por conta do atual perfil dos alunos, o professor deve refletir acerca de suas práticas, por outro ângulo, a escola deve rever seus objetivos e diretrizes pedagógicas e assumir para si a responsabilidade sobre a formação ética dos alunos que, diante das interfaces digitais, estão entregues à própria sorte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas centradas na Pedagogia da Reprodução não somente negam a curiosidade dos alunos. Quando essas práticas se dão nas séries iniciais, o que se presencia é a morte do autor desde a raiz. Estamos matando o sujeito autor desde a idade mais tenra, quando proibimos mais que permitimos. A ousadia é essencial dentro da escola e na universidade. Somente os ousados, os curiosos, os sujeitos capazes de promover uma reflexão crítica, conseguem se apropriar das TIC de um modo inteligente.

A utilização das TIC e a apropriação de suas potencialidades favoreceram a percepção das mesmas não apenas como adereços de uma escola, mas como necessidades pedagógicas dos alunos e da sociedade. O paradigma da Pedagogia da Reprodução representa não somente uma vertente da didática, mas um fenômeno histórico e cultural que se perpetua na sociedade.

Ao longo dos anos, o professor ensina a seus alunos por meio de uma Pedagogia da Reprodução, na qual os alunos são treinados a copiar/transcrever e na qual o parâmetro de avaliação de um bom aprendizado é a capacidade do aluno reproduzir o que o professor também reproduziu. É necessário romper com o paradigma da Pedagogia da Reprodução diante do contexto das interfaces da internet, tendo em vista os inúmeros problemas já evidentes de ordem ética, emocional e comportamental que se manifestam a partir da emergência do ciberespaço.

Entretanto, favorecer a Pedagogia da Autoria requer um esforço em investir mais e melhor tanto na melhoria da qualidade das condições de trabalho dos professores bem como

na melhoria da qualidade da formação dos mesmos. À universidade cabe assumir a responsabilidade de formar professores autores que atuarão na formação da sociedade para além da geração atual.

As interfaces da internet têm evoluído muito rapidamente, tornando-se cada vez mais acessíveis ao mesmo tempo em que convidam os sujeitos a produzir e publicar conteúdos, estimulando o contato destes com os mais diferentes formatos e gêneros midiáticos. Enquanto a escola se nega a explorar as possibilidades didáticas com autoria a partir das interfaces da internet, o aluno continua descobrindo suas facetas sozinho e, de fato, agindo sem direção preferencial do modo como lhe convém.

Cabe considerar as condições físicas e de tempo dos professores para se dedicar aos estudos e às reflexões acerca da prática, bem como para criar e dar asas à autoria de suas propostas didáticas. A constituição do autor não se dá na experiência de uma atividade pontual de uma oficina ou de um curso rápido. O processo deve ser contínuo e as etapas da Pedagogia da Autoria não se encerram na avaliação dos produtos, pois esta nada mais é do que uma exploração e uma análise de determinado conteúdo ou arquivo.

Trata-se de um ciclo que recomeça no fim e não finaliza no começo. Não existe preocupação em concluir as etapas, mas em vivenciar a experiência, em fomentar a criação de comunidades de aprendizagem e de prática em suas salas de aula, em dar prosseguimento ao seu processo de formação continuada na escola.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Serafim (org). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. As ideias da andragogia e da heutagogia. LITTO, Fredric; FORMIGA, Marco. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo K. As sereias do ensino eletrônico. In. SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 25-40.

CLAUDINO, Fernando; SILVA, Ivanderson. P. A indisciplina e a desmotivação na escola: na perspectiva do estágio supervisionado em física. **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo horizonte: UFMG, 2010.

COLL. César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIGUEIREDO, Lilian. K.; SILVA, Ivanderson. Inserção das TIC no currículo escolar: reflexões e ações. In: **Anais do II Seminário Web Currículo**: Integração de tecnologias na prática pedagógica e no currículo. São Paulo: PUCSP, 2010.

FILATRO, Andréa. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: Senac, 2004.

FORTUNATO, Marcia V. Plágio na escola: melhor aprender com ele. **Carta na escola**. 2005. Disponível em:

<http://www.cvps.g12.br/centropedagogico/pdf/Atualidades/Pl%C3%A1gio%20na%20escola.pdf> Acesso em: 10 jun. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996

G1. **Casal deixa bebê morrer de fome enquanto cria filha virtual na internet**. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL1516741-6174,00-CASAL+DEIXA+BEBE+MORRER+DE+FOME+ENQUANTO+CRIA+FILHA+VIRTUAL+NA+INTERNET.html>. Acesso em: 12 out. 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **Tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

MARINHO, Simão P. et al. Oportunidades e possibilidades para a inserção de interfaces da web 2.0 no currículo da escola em tempos de convergência de mídia. **Revista E-Currículo**. São Paulo, v. 4, n. 2, jun 2009. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_4_n_2_jun_2009/art5.pdf. Acesso em: 16 fev. 2010.

MERCADO, Luis P. (Org.). **Experiências com tecnologias de informação e comunicação na Educação**. Maceió: Edufal, 2006.

_____. Integração de mídias nos espaços de aprendizagem. **Em Aberto**, nº 79, v. 22, 2009a, p. 17-44.

_____. **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2008.

_____. Utilização de casos na educação online. In MERCADO, Luis P. **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009b, p. 113-132.

MERCADO, Luis P.; FIGUEIREDO, Lílian K. Integração de mídias na escola: análise das interações nos materiais do curso mídias na educação. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 195-234, jan./jun. 2011. Disponível em:

<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/2193/2166>. Acesso em: 27 ago. 2012.

MIZUKAMI, Maria G. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Paulo: Edufscar/Inep, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MOORE, Michael.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson. 2007.

NEVES, Carmem M. Pedagogia da autoria. **Boletim Técnico SENAC**. Vol 31 n° 3. setembro/dezembro 2005. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/313/boltec313b.html>. Acesso em: 5 mai 2010.

PONTES, Rosana A. **A construção da autoria pedagógica na formação de educadores**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Católica de Santos. 2007. Disponível em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/36763268.html. Acesso em: 5 maio 2010.

RODRIGUES, Cleide A.; LIMA, Daniela C. Avaliação online: interfaces do aprender e o ensinar. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, Helena M.; OLIVEIRA, Ronaldo A. O registro da aula: a construção do processo de autoria nas aulas de didática. **Revista Olhar de Professor**. v. 8, nº 1. 2005, p. 39-49. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68480104.pdf>. Acesso em: 16 ago 2010.

SILVA, Dinorá F. Autonomia e emoção na produção textual em novos ambientes tecnológicos de aprendizagem. In. PERES, Eliane; TRAVERSIM, Clarice; EGGERT, Edla; BONIN, Iara. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, discursos e cultura**. Porto Alegre: Edpucrs, 2008.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. n. 37. p. 69-74. dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.thefreelibrary.com/Cibercultura+e+educacao:+a+comunicacao+na+sala+de+aula+presencial+e...-a0197040684>. Acesso em: 16 fev. 2010.

SILVA, Obdália S. F. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? **29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf>. Acesso em: 5 maio 2010.

SILVA, Ivanderson P. ; PRAXEDES, Ana P. O estágio no curso de física a distância como espaço de iniciação científica: um estudo das potencialidades da interface google docs para a orientação de trabalhos acadêmicos. **XXVIII Encontro de Físicos do Norte e Nordeste**. Teresina, 2010.

SILVA, Ivanderson P.; MERCADO, Luis P. O estágio de docência online no curso de Física licenciatura modalidade a distância da UFAL: formando recursos humanos para além dos muros da escola. **III Seminário Web Currículo: educação e mobilidade**. São Paulo, 2012.

TRACTENBERG, Leonel; STRUCHINER, Miriam. A emergência da colaboração na educação e as transformações na sociedade pós-industrial: em busca de uma compreensão problematizadora. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

Recebido em 26 de julho de 2013
Aprovado em 30 de agosto de 2013