

Formação de professores, tecnologias da informação e comunicação e pós-graduação: uma possível articulação

Cezar Nonato Bezerra Candeias*

Teacher training, information and communication technologies and graduate studies: a possible relationship

*Doutor em Educação de Adultos pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Pesquisador, extensionista e Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas.

RESUMO: O presente artigo estabelece uma análise da formação continuada de professores da Educação Básica articulando com as Tecnologias de Informação e Comunicação e a Pós-Graduação a partir da constatação do expressivo crescimento das matrículas ocorridas nos cursos *lato Sensu*, na modalidade a distância, desenvolvidos via Sistema UAB. Nessa análise buscamos a proposição do Modelo Emergente, destacando os aspectos da reflexão, da pesquisa e da crítica, articulando os mesmos com a proposição da Inteligência Coletiva de Pierre Lévy. Por fim, concluímos identificando potenciais virtudes que a opção por cursos *lato Sensu*, na modalidade a distância podem trazer ao ofertar uma formação na qual estejam presentes tanto os princípios do Modelo Emergente quanto os da Inteligência Coletiva, observando que esses cursos impõem à Pós-Graduação o debate do papel social da pesquisa e dos diferentes níveis de formação (especialização, mestrado e doutorado).

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Inteligência Coletiva, Pós-Graduação

ABSTRACT: This article analyzes the continuing training of teachers of elementary education in connection with Information and Communications Technology and Graduate studies, based on the observation of the significant growth in enrollment in distance learning *lato Sensu* programs developed via the UAB System. In this analysis, we investigated the proposition of the Emerging Model, highlighting aspects of reflection, research and criticism and linked them with the proposition of Collective Intelligence by Pierre Lévy. Finally, we identified potential virtues of distance learning *lato sensu* programs, which provide training involving the principles of both the Emerging Model and Collective Intelligence. It is important to highlight that these courses demand the discussion of the social role of research and the different levels of training (specialization, master's and doctoral degrees) .

KEYWORDS: Continuing Education, Collective Intelligence, Graduate Studies

Os dados presentes no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério de Educação (SIMEC-MEC) indicam um avanço considerável no que se refere ao aumento da matrícula de professores da educação básica em cursos de Pós-Graduação de tipo *lato sensu*. É importante destacar que essa ampliação das matrículas está diretamente relacionada com a oferta desses cursos na modalidade a distância os quais, em seu maior percentual, funcionam de forma vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Segundo o SIMEC, de 2005 a 2011, o Sistema UAB teve um crescimento da matrícula de professores da Educação Básica em cursos de Pós-Graduação *lato sensu* maior que 1.300%. Ainda que para um melhor entendimento do que representa esse percentual, seja necessário cotejar esse dado com outras variáveis, como o quantitativo total do crescimento da oferta de cursos *lato sensu* em todo o Brasil, para além do Sistema UAB, não podemos deixar de observar a expressividade desse crescimento de matrículas, como é possível ver no Quadro 1:

Quadro 1 – Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu –Sistema UAB/ Brasil		
Ano	Quant. de Polos	Matrículas
2005	4	33
2006	4	33
2007	118	1.267
2008	332	3.927
2009	537	7.837
2010	603	32.832
2011	636	44.961

Fonte: MEC (2013) – <http://simec.mec.gov.br>

Na informação que consta no Quadro 1, nos chama a atenção o fato de que apesar do avanço do número de matrículas estar articulado ao aumento do número de Polos da UAB, a proporção da ampliação das matrículas ocorre em um crescente maior se comparado a constituição de novos polos da UAB, como é possível observar a partir de 2007. Vejamos o Gráfico 1.



Fonte: MEC (2013) – <http://simec.mec.gov.br>

Observado o contexto que os dados acima podem nos sugerir, percebemos que no atual cenário da educação brasileira três fatores parecem caminhar em um sentido de convergência, são eles: a Formação de Professores, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e a Pós-Graduação.

Definitivamente essas não são dimensões, ou mesmo desafios, recentes da educação. A produção acadêmica sobre cada um desses aspectos é vasta e com um grande acúmulo teórico e empírico (FREITAS, 2002; HETEKOWSKI, 2004; LEMOS, 2004; SANTOS, 2003; KUENZER; MORAES, 2005; BRZEZINSKI, 2006; 2008; GATTI; BARRETO, 2009). A novidade parece residir na atual articulação que vem se estabelecendo entre as mesmas, apresentando assim novas realidades que fendem desde o fazer da educação no nível da vivência cotidiana dos indivíduos, perpassando o ser professor, chegando até a elevação macro institucional, como por exemplo a implicação cada vez mais direta das Universidades na formação continuada dos professores e na necessidade de um novo desenho para a pesquisa em educação no Brasil.

Todavia, antes de tratar de forma mais direta da articulação entre a Formação de Professores, as TICs e a Pós-Graduação, é importante identificar e destacar que, no centro desse processo está a formação de professores,

não somente concebida como um campo de pesquisa ou de inovação, mas acima de tudo como um espaço político que ao se relacionar diretamente com o funcionamento cotidiano das escolas, termina por dialogar com a possibilidade de construção de realidades mais justas, democráticas e humanas, interferindo na condução das sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, antes de qualquer reflexão, queremos pontuar alguns aspectos que nos parecem importantes no atual contexto social que vivemos e como os mesmos se relacionam com o campo da Formação de Professores.

As demandas que surgem desse contexto impõem questões que direcionam pela necessidade de articulação tanto com as TICs quanto com a Pós-Graduação.

TEMPOS DE MUDANÇA: UMA CONJUNTURA?

Torna-se cada vez menos incontestável a percepção de que passamos por processos de intensas transformações, as quais vêm impactando diretamente na forma como nos organizamos, trabalhamos nos divertimos, enfim, como nos relacionamos, e também como aprendemos.

No centro desse contexto o conhecimento aparece como elemento fundamental e concebe novos contornos para a dinâmica social, servindo, inclusive, como aspecto de valoração das sociedades, como nos sugere Garcia (2002): “O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos, e da capacidade de inovação e de empreendimento que estes possuam” (p. 28).

Com nomenclaturas diferentes, mas indicando o surgimento de uma nova configuração social a partir da centralidade do conhecimento, vários autores buscaram caracterizar o momento atual, denominado como Sociedade Pós-Industrial (BELL, 1977), Sociedade Pós-Capitalista (DRUCKER, 1993), Sociedade ou Civilização da Terceira Onda (TOFFLER, 1985), Sociedade Informática (SCHAFF, 1993) e Sociedade Informacional ou Sociedade Rede (CASTELLS, 1993; 1997).

Ainda que, assim como nas formulações presentes nessas diferentes nomenclaturas, tenhamos caracterização de novos tempos, não podemos es-

quecer que a “[...] lógica imanente ao capital, embora se caracterizando por outros meios, embora tendo presente as concessões que foram feitas, no essencial, continua inalterada”. (BIANCHETTI, 2001, p. 53).

Todavia, não é possível negar as mudanças, as quais, mais que um momento conjuntural, vêm se estabelecendo como um fator estrutural. Ou seja, mais do que permanências, parece que vivemos em um momento em que a velocidade das mudanças torna-se uma constante, adentramos num mundo onde tudo se torna obsoleto rapidamente.

Nada escapa a essa efemeridade das coisas e das relações, inclusive o próprio conhecimento tem seu prazo de validade cada vez mais limitado, fator que nos obriga a adotar uma postura de constante atualização frente à realidade e nos coloca à demanda por um processo de aprendizagem permanente.

É nesse contexto que queremos pensar a Formação de Professores e sua articulação com as TICs e a Pós-Graduação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BUSCA DO MODELO EMERGENTE

É notório que a questão da Formação de Professores, dentro da dinâmica da educação escolar em suas diversas dimensões (política, sociológica, didática-curricular e econômica) possui uma centralidade, uma vez que, de acordo com Fullan (1993), “[...] a formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação” (p. 105).

Essa questão ganha maior destaque quando nos deparamos com o atual contexto, onde as demandas por inovação e atualização tornam-se uma exigência profissional para o exercício da docência, em todos os níveis da educação.

Um elemento que caracteriza essa busca por uma formação permanente é a identificação de que a mesma deve estar diretamente articulada com o fazer cotidiano da prática pedagógica dos professores, e nessa ótica, a escola além de ser um espaço onde se ensina (aos alunos) torna-se também um espaço onde os professores aprendem.

A busca pela escola como *locus* de aprendizagem docente nos abre uma

perspectiva de modelo de formação de professores que se afaste do Modelo Hegemônico de Formação (MHF), como denomina Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), para designar a concepção de formação cujas características estão:

- no treinamento de habilidades (identificadas como competências);
- em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada;
- na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 21).

Nesse sentido, a prática pedagógica cotidiana e a própria instituição escolar, percebidas como aspectos inerentes à formação docente, são elementos fundamentais para uma perspectiva de formação pautada na profissionalização docente, à medida em que caminha para um processo que se estrutura como uma ação, a qual poderíamos denominar de praxiológica, um vez que articula no fazer concreto do ato educativo, a consciência objetiva do ser docente. Isso gera, a partir da relação ação-reflexão-ação, uma capacidade criadora e transformadora da condição do trabalho docente e da educação de forma mais ampla.

Nessa linha, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), procurando constituir uma síntese de várias proposições vinculadas à formação de professores, propõem como modelo alternativo ao Modelo de Formação Hegemônico o Modelo Emergente, o qual traz em sua constituição a convergência de três condições básicas da atitude profissional: a reflexão, a pesquisa e a crítica.

Segundo o Modelo Emergente, a formação de professores e o desenvolvimento de atitudes profissionais são faces de uma mesma moeda e por isso tornam-se aspectos indissociáveis.

Ainda cabe ressaltar que os três aspectos atitudinais destacados pelos autores, mais do que dimensões autônomas, que simplesmente funcionam de forma complementar, se configuram como um sistema interdependente no qual cada dimensão ganha sentido especial ao estar articulada com as demais, fazendo com que as mesmas conquistem significados próprios dentro das proposições do Modelo Emergente.

No que tange à reflexão, o Modelo Emergente traz uma abordagem crítica da reflexividade, partindo primeiramente de uma perspectiva de reflexão diametralmente oposta à perspectiva tecnicista, que entende a reflexão como um processo instrumental e técnico focado na busca de soluções para problemas tendo como base a reflexão como prática individual (LIBÂNEO, 2002).

Enquanto um processo de profissionalização, a reflexão deve estar diretamente articulada à ampliação da capacidade de tomada de decisão e interpretação da dinâmica social e escolar, por parte dos professores. A reflexão, dessa forma, se constitui como uma prática na qual o professor pensa sobre sua ação, não como uma prática solitária, mas como algo inserido em um contexto maior: institucional, cultural, político e social.

O Quadro 3 localiza a reflexão que se apoia em uma perspectiva crítica em relação a um caráter da reflexão, mais próxima de uma expressão produtivista e Neoliberal, como nos sugere Libâneo (2002).

QUADRO 3 – TIPOS BÁSICOS DE REFLEXIVIDADE	
Características do professor crítico-reflexivo	Características do professor reflexivo-Neoliberal (linear, dicotômico e pragmático)
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar, a relação teoria e prática • Agente numa realidade social construída • Preocupação com a apreensão dazs contradições • Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação • Apreensão teórico-prática do real • Reflexividade de cunho socio-crítico e emancipatório 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar, relação entre teoria e prática • Agente numa realidade pronta e acabada • Atuação dentro da realidade instrumental • Apreensão prática do real • Reflexividade cognitiva e mímica

Fonte: Libâneo, 2002, p. 63.

O Quadro 3 nos indica que a reflexão, na ótica do Modelo Emergente, possui um potencial transformador na medida em que designa a realidade educativa como alvo de análise, trazendo para o debate coletivo os aspectos contraditórios dessa realidade e a demanda de ações e procedimentos, para o estabelecimento das mudanças necessárias.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) lembram que a simples reflexão da prática sem articulação com os aspectos metodológicos e teóricos, que possam embasar uma nova práxis, torna-se insuficiente para o processo de profissionalização. É nesse sentido que os autores identificam a necessidade de entrelace da reflexividade com a dimensão da pesquisa.

A dimensão da pesquisa está associada à ideia do Professor Pesquisador, na qual o professor é visto como artista que qualifica a sua arte na medida em que se debruça sobre a sua prática, com o olhar crítico da teoria e do auxílio metodológico sem, no entanto, resumir-se ao racionalismo técnico.

A pesquisa, nesse sentido, está na base da formulação de novos saberes e, desta forma, faz-se importante elemento na formação dos professores. A abordagem do professor pesquisador é entendida pelo Modelo Emergente da seguinte forma:

Nossa visão de professor-pesquisador aproxima-se do profissional que participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo da aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor-pesquisador também se profissionaliza na medida em que participa de um coletivo como prática social, que reflete, constrói saberes e competências, caminho para uma autonomia profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 28).

Os saberes que se formam a partir das atividades de pesquisa terminam por estar vinculados a situações problemas do contexto profissional do professor, gerando assim um potencial saber que possui um nível de teorização. Estes, ao estarem articulados com os aspectos práticos do cotidiano escolar, se diferenciam do conhecimento acadêmico na medida em que se legitimam, junto ao coletivo, no qual o professor-pesquisador está inserido, concretizando assim a proposição de um conhecimento que nasce das demandas da realidade concreta, e retorna a essa mesma realidade para ser vali-

dato num permanente e dialético processo.

Dos três aspectos que compõem o Modelo Emergente, elencados pelos autores, a Crítica é a dimensão que mais se destaca como caráter atitudinal:

A crítica, numa perspectiva mais ampla, é considerada como uma atitude, uma forma de aproximação. Reformulação e recriação da realidade, na qual estão como elementos básicos, o esforço de conhecimento da realidade, o esforço de superação das práticas iniciais, a reconstrução de ideias próprias, tomando como referências os resultados das pesquisas, dos conhecimentos das disciplinas científicas e as experiências próprias e de outros colegas. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 31).

Dentro dessa ótica, a atitude crítica se constitui em uma ação de releitura da realidade educativa direcionada à sua compreensão e transformação, efetuada pelos professores de forma coletiva de modo que, ao se apoiarem em diferentes referenciais advindos das diferenças dos próprios sujeitos, qualifica essa atitude como uma ação não individualizada.

Este agir crítico que está diretamente articulado à busca da profissionalização do professor, significa transformar a realidade educativa, perpassando, necessariamente, por questões como a busca da melhoria do exercício da docência e das ações educativas na sala de aula, escola e sociedade.

Ramallo, Nuñez e Gauthier (2004) reconhecem a existência de diferentes abordagens acerca do conceito de crítica e destacam que mais importante do que caminhar na direção da busca de uma alternativa única, o debate sobre a crítica deve estar guiado pela percepção do potencial de transformação presente na ação docente, diante das contradições sócias. Articulado a isso deve estar o princípio do agir da educação escolar como um projeto de cidadania e, nesse sentido, a construção de referenciais teóricos que devem se concretizar em compromissos sociais e políticos, assumidos como instituição e registrados nos Projetos Pedagógicos.

A formação de professores, nessa perspectiva, aproxima o ato educativo como um ato político, como nos recorda Paulo Freire (1987) e, dessa forma, demanda ao processo de formação o debate crítico acerca do(s) sentido(s) atribuído(s) ao compromisso de transformar a escola e a sociedade.

Resultante do Modelo Emergente de formação, Ramallo, Nuñez e Gauthier (2004) visualizam a formação de um novo professor que se apresen-

ta a partir de uma nova atitude, como podemos observar:

A atitude de professor pesquisador, reflexivo, crítico, para a inovação educativa e social supõe mecanismos institucionais que facilitem a mudança da estrutura escolar. O professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma “racionalidade técnica”, e sim sujeito construtor da sua profissão. As relações de poder dentro da escola inserem de forma diferente o professor nas redes de poderes e políticas da escola, uma vez que ele é sujeito ativo no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, que procura romper com práticas retrógradas assumidas passivamente. Como sujeito ativo o professor é um agente de “transformação” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 37).

PIERRE LÉVY E AS ÁRVORES DO CONHECIMENTO: DIÁLOGO ENTRE TICS E MODELO EMERGENTE

Nesse contexto não é possível pensar as tecnologias/técnicas como algo, totalmente, externo aos seres humanos, à medida que “[...] o mundo humano é ao mesmo tempo, técnico” (LÉVY, 1999a, p. 22), e percebendo que essas tecnologias são na verdade sócio-técnicas, sobretudo as tecnologias da informação e da comunicação, o autor enfatiza que nos encontramos numa cibercultura. Cibercultura 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” (LÉVY, 1999a, p. 17). Por sua vez, o ciberespaço é definido como o “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores [...] [especificando] *não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo*” (LÉVY, 1999a, p. 17).

Na cibercultura, o conhecimento ganha *status* de centralidade, configurando um “espaço do saber”, o qual tem sido marcado pela velocidade da evolução dos saberes, pelo crescente contingente de pessoas convocadas a aprender e produzir novos conhecimentos e, o surgimento de novas ferramentas que fazem surgir novos cenários e identidades. Essa realidade apre-

senta uma potencialidade de reinvenção do laço social, trilhando o caminho da consolidação de uma inteligência coletiva, de modo a fortalecer dinâmicas de aprendizado recíproco e sinergia de competências e da imaginação dos indivíduos.

A necessidade da reinvenção do laço social surge em meio aos processos de transformações, citados no início deste texto, oriundos das mudanças nas categorias tempo e espaço. Nesse processo, os agrupamentos humanos vêm suas identidades em crise, sendo necessária a construção de novos laços sociais, baseados em um processo de inclusão a partir do saber.

Lévy (1999b) nos mostra que, na relação que os homens estabelecem com as coisas, desenvolvem-se as competências; na relação com os signos e com a informação é produzido o conhecimento; e na relação com os outros os saberes se tornam vivos. Nesse sentido, o autor afirma que, no processo de reconstrução do laço social, é necessária a busca do aprendizado recíproco, à medida que o mesmo redefine as identidades e também as relações entre os indivíduos, configurando uma interconexão baseada na complementaridade.

Postulemos explícita, aberta e publicamente o aprendizado recíproco como mediação das relações entre os homens. As identidades tornam-se identidades de saber. As consequências éticas dessa nova instituição da subjetividade são imensas: quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas, como nossas zonas de inexperiência não se justapõem, ele representa uma fonte possível e enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, tanto mais quanto mais diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuem melhor juntos do que separados (LÉVY, 1999b, p. 27).

Tomando como referência a perspectiva de aprendizado recíproco acima citado, Lévy (1999b) vai defender que a base e o objetivo da inteligência coletiva residem no reconhecimento e no enriquecimento mútuo entre as pessoas, em uma perspectiva da construção de um “[...] novo humanismo que inclui e amplia o ‘conhece-te a ti mesmo’ para um ‘aprendamos a nos conhecer para pensar juntos’, e que generaliza o ‘penso, logo existo’ em um

“formamos uma inteligência coletiva, logo existimos eminentemente como comunidade” (LÉVY, 1999b, p. 31).

Como forma de concretização da edificação da inteligência coletiva, Lévy, juntamente com Authier, desenvolve, entre novembro de 1991 e fevereiro de 1992, o software Árvores de Conhecimento (AdC).

As AdCs surgiram a partir de uma demanda, encomendada, pela então primeira ministra, Edith Cresson, para a Universidade da França, na ocasião coordenada pelo Filósofo Michel Serres, a qual tinha por objetivo desenvolver sistemas de reconhecimentos de saberes os mais diversos, como forma de combate à exclusão social, ao desemprego e à evasão escolar.

Tendo como fundamentos a auto-organização, a democracia e a livre troca, as AdCs funcionam por meio dos seguintes princípios:

- *Cada um sabe*

A vida das pessoas está impregnada de saber. Há uma correspondente linha do conhecimento para a linha da existência, as quais se entrecruzam, até mesmo porque o saber é uma das dimensões do ser. Tendo como princípio que cada um sabe, enuncia-se a mais simples das verdades, restituindo a cada ser humano a sua dignidade. Dessa forma, é na medida em que vivo que eu conheço.

- *Nunca se sabe*

Ninguém é possuidor de todo o conhecimento. Em meio à imensidão de conhecimentos produzidos, cada um ignora muito mais coisas do que as que pode conhecer ou ter noção. Ao mesmo tempo, o que eu ignoro um outro poderá conhecer e, por meio dele, eu posso ter acesso a esse conhecimento.

- *Todo saber está na humanidade*

Não sei, mas o outro sabe. Nós conhecemos na coletividade. “Assim, o conhecimento advém e dura somente por causa da imensa coletividade dos homens e de seus produtos, da fervilhante fábrica dos povos, do meio humano em geral” (LÉVY; AUTHIER, 2000).

- *Noolítico*

No tempo em que, mesmo com o passar do tempo, as habilidades e as técnicas se mantinham, o papel do saber, na dinâmica da vida como um todo, passava despercebido. Todavia, no atual cenário de intensas mudanças, o conhecimento ganha centralidade porquanto é a partir dele que se engendra

o atual processo de mutações nas diversas esferas da vida. Por isso poderemos dizer que se utilizando um neologismo criado pelos autores nos encontramos no período noolítico. “Esse neologismo é formado a partir da raiz grega nous, espírito, e lithos, pedra, a ‘pedra do saber’” (LÉVY; AUTHIER, 2000, p. 104).

- *A Questão da identidade*

A construção de espaços do saber está diretamente vinculada com a possibilidade de serem explicitada a(s) identidade(s) de cada indivíduo envolvido num determinado coletivo, procurando assim construir uma nova civilidade fundada em comunidades de aprendizagem e de conhecimento. Deparamo-nos com um momento de profunda mudança, a qual tem a chance de alterar a dinâmica das relações sociais, baseada na “[...] passagem de uma sociedade organizada pela circulação dos sinais e das coisas no espaço econômico, para uma sociedade animada pela composição das subjetividades no espaço do saber” (LÉVY; AUTHIER, 2000, p. 105).

- *Da escola à sociedade pedagógica*

É necessário perceber que os conhecimentos desenvolvidos na escola não refletem a totalidade dos saberes dos homens e que a mesma tem se estruturado a partir de uma lógica em que impera o *a priori*, definindo, a partir das suas tradições e da percepção da demanda social, quais os conhecimentos necessários válidos.

Para além da escola e com ela, a busca de comunidades do saber procura dar visibilidade e reconhecimento em saberes que, muitas vezes, não conseguem se explicitar em espaços institucionais como na escola. Assim, no noolítico, urge construirmos uma sociedade pedagógica.

- *Inventar o novo espaço coletivo*

A “república do futuro” estará assentada sobre a livre apropriação do saber, o qual será o principal estrato produtivo. Três valores, então, conformarão essa “república do futuro”: liberdade, igualdade e fraternidade. A liberdade somente é possível a partir do empoderamento dos indivíduos, elemento conquistado no processo de construção da autonomia; a Igualdade, vista na perspectiva da justa partilha do saber, concretizando assim uma economia do saber, de caráter não mercantil, à proporção que, de forma autônoma, subordine a economia dos signos e das coisas à dos seres pensantes; a Fraternidade, vista como espaço de alteridade, no qual, ao se consolidarem diferentes

comunidades que se interligam, são fortalecidos também os laços sociais sob uma perspectiva humanizante, que é a do saber.

Não é preciso fazer grandes esforços para identificar que os princípios acima elencados dialogam com as proposições do professor pesquisador, reflexivo, crítico presente no Modelo Emergente, quando destacam a necessidade da construção do conhecimento em uma lógica coletiva, resultante da ideia de que: ao mesmo tempo em que todos têm algum conhecimento, ninguém tem a totalidade do mesmo, pois essa totalidade encontra-se em toda a humanidade.

O princípio de uma formação que busca a transformação da realidade social, que está no cerne do Modelo Emergente, também dialoga com as AdCs nas suas proposições vinculadas a ideia de que a construção do conhecimento deve explicitar as identidades individuais e coletivas, de maneira a constituir uma sociedade mais justa, denominada de “república do futuro”, agregando nesse sentido o empoderamento dos indivíduos, a justa partilha do saber e a alteridade.

À GUIA DE CONCLUSÃO: A PÓS-GRADUAÇÃO COMO O LOCUS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DAS TICS

Como anunciado no início desse texto, a formação continuada de professores da educação básica vem ampliando a oferta de cursos na modalidade a distância, tendo como principal meio de interação e aprendizagem o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*, ambiente que se caracteriza por ser uma tecnologia livre, e que traz em seu funcionamento a lógica da rede colaborativa.

Desde a sua concepção, o *Moodle* tem o potencial de dialogar, diretamente, com as proposições do Modelo Emergente, pois traz o potencial de estabelecer relações de caráter horizontais entre os envolvidos no processo de aprendizagem, bem como a flexibilidade para se adequar as demandas locais e a incorporação de lógicas que ultrapassam a simples racionalidade técnica, na medida em que pode agregar ao processo de formação as diferentes mídias, tecnologias e formas de interação.

Todavia, observados os limites circunscritos ao que se propõe o *Moodle*, ou seja, ser um ambiente mediador, os sujeitos inseridos no processo serão os responsáveis pela concretização dos princípios que fazem da formação de professores uma ação transformadora.

Nesse sentido, o crescimento na busca pela formação continuada, sob a perspectiva de cursos de pós-graduação *lato sensu* nos parece algo interessante de se analisar. Nesse sentido, precisamos nos perguntar: em que a modalidade de curso *lato sensu* pode fortalecer uma formação continuada de professores na perspectiva do Modelo Emergente?

Retornemos então aos três aspectos atitudinais do Modelo Emergente: reflexão, pesquisa e crítica. Não seriam esses aspectos também inerentes à formação demandada para qualquer pessoa que se lança em um curso de pós-graduação, seja ele, *lato* ou *stricto sensu*? A resposta a esses questionamentos será inevitavelmente positiva.

Todavia, é importante perceber que nem toda a formação em pós-graduação, apesar de indicar a necessidade da reflexão, da pesquisa e da crítica, será, necessariamente, uma formação que vislumbre a transformação.

O aspecto da transformação, que é um qualificativo político da formação proposta no Modelo Emergente, deve ser resultante do processo de encontro das pessoas e nesse aspecto, o uso das TICs, em especial o *Moodle*, parece nos trazer, em potencial, uma grande possibilidade de formação que nos aproxima de um processo de constituição de AdCs, ou para ampliarmos o aspecto conceitual, de um processo de constituição de uma inteligência coletiva.

Sabemos, no entanto, que muito ainda há que avançar nessa articulação entre um modelo de formação de professores comprometido com as mudanças educacionais, sob a dinâmica das TICs dentro da perspectiva da pós-graduação, avanços esses que partem desde o desenho e a estruturação da matriz curricular do curso, perpassando pelos aspectos estruturais, como acesso aos computadores e conectividade, dentre outras questões.

Todavia, o fato concreto de, por exemplo, termos um contingente cada vez maior de professores que fazem a opção por uma formação vinculada a um curso de pós-graduação *lato sensu*, conforme podemos perceber no Quadro 1, não é algo descontextualizado da realidade da educação básica, mas também abrange os meandros educação superior, indutora desse processo de formação.

Essa realidade que se configura como uma constante e que parece que veio para ficar, vem impondo às Universidades e em especial aos Programas de Pós-Graduação de todo o Brasil, o debate acerca do seu papel social.

As demandas que os professores apresentam para a formação em nível *lato sensu*, aos poucos, chegarão aos cursos *stricto sensu*, na medida em que há um movimento, dos egressos dos cursos de especialização, que busca a ampliação de suas formações nos cursos de Mestrado e Doutorado.

Nesse movimento, as contradições inerentes ao ser professor remetem, para o âmbito da pós-graduação, a necessidade de um debate não apenas de caráter metodológico, mas, sobretudo, aos aspectos epistemológicos da produção do conhecimento. Ou seja, torna-se necessário colocar na “ordem do dia” o debate sobre a relação entre conhecimento e poder, destacando uma rearticulação do domínio do conhecimento com a equidade social, estabelecendo esse debate a partir de uma ética da vida (GATTI, 2001), a qual aponta para uma consciência humano-social-científica que supere a realidade de desigualdade social, presente nas escolas e em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BELL, D. **O Advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações – desafios à educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRZEZINSKI, I. (Coord.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento, n. 10).

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139-1166. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

CASTELLS, M. **A Informatização do Trabalho**. In: O Socialismo do futuro - o futuro do trabalho. Salvador: Fundación Sistema / Instituto Pensar, 1983. p. 89-95.

_____. **La era de la información**. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial, 1997

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

FULLAN, M. **Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform**. London: Falmer Press, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, set. 2002.

GARCIA, C. M. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, n. 30, p. 27-56, 2002.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 108-116, set./out./nov./dez. 2001.

_____; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. Representações do Brasil. 2009. Disponível em: <<http://www.unesco.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

HETKOWSKI, T. M. **Políticas Públicas:** Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas. 2004. 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2004.

KUENZER, A. Z., MORAES, M. C. M. Temas e tramas na Pós-Graduação em Educação. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1321-1362, set./ out./ nov./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

LE MOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999a.

_____. **A Inteligência Coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1999b.

LÉVY, P.; AUTHIER, M. **As árvores de conhecimentos.** São Paulo: Escuta, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério de Educação - SIMEC.** Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

SCHAFF, A. **Sociedade Informática**. 4. ed. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1993.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1985.