

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cláudia Zank

**CRITICIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
prática e ferramentas dialógicas**

Porto Alegre
2016

Cláudia Zank

**CRITICIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
prática e ferramentas dialógicas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patricia Alejandra Behar

Linha de Pesquisa: Tecnologias Digitais na Educação

Coorientador: Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Zank, Cláudia
Críticidade na Educação Profissional : prática e
ferramentas dialógicas / Cláudia Zank. -- 2016.
234 f.

Orientador: Patricia Alejandra Behar.
Coorientador: Jorge Alberto Rosa Ribeiro.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Crítica. 2. Educação Profissional. 3. Educação
humanista. 4. Práticas pedagógicas dialógicas. 5.
Ferramentas dialógicas. I. Behar, Patricia Alejandra,
orient. II. Ribeiro, Jorge Alberto Rosa, coorient.
III. Título.

Cláudia Zank

**CRITICIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
prática e ferramentas dialógicas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2016.

Prof. Dra. Patricia Alejandra Behar – Orientadora

Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro – Coorientador

Prof. Dr. Jaime Zitkoski - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Tadeu Queiroz Morais – Estácio/IFRS

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho - UTFPR

Para aquele que escolhi como meu
companheiro na vida, Henrique Cabrera
Pinho.

Para minha mãe, Mirna Ramos.

Ao concluir este trabalho, agradeço...

... À Profa. Dra. Patricia Alejandra Behar, que apostou em mim quando nem eu mesma imaginava ir tão longe; por sua autoconfiança e determinação, que me inspiram e me encorajam.

... Ao Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, o mestre que me possibilitou a crítica como hoje eu a entendo.

... Aos meus alunos dos cursos de extensão e a todos os professores da educação profissional. Suas batalhas são as minhas.

... À UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), por te me acolhido. Emociona-me profundamente caminhar entre seus prédios!

Assim, nossa tarefa como educadores libertadores que precisam treinar para o trabalho é levantar questões críticas sobre o próprio treinamento que estamos dando. Nossos estudantes devem ganhar a vida, e ninguém pode desconhecer essa necessidade, ou menosprezar esta sua expectativa educacional. Ao mesmo tempo, o problema pedagógico é de que maneira intervir no treinamento, no sentido de despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também sobre a formação profissional (FREIRE; SHOR, 1986, p. 47).

RESUMO

A presente tese tem por objetivo investigar junto a professores da educação profissional o desenvolvimento de criticidade a partir de práticas pedagógicas que utilizam as ferramentas fórum e editor de texto coletivo. O estudo se desenvolveu sobre uma base composta de quatro eixos: humanismo, crítica, educação profissional e recursos tecnológicos. O foco do primeiro eixo está na educação humanista. O segundo eixo dá destaque às diferentes compreensões de crítica que perpassam a história. O cenário da educação profissional é o foco do terceiro eixo. No quarto eixo são tratados os recursos tecnológicos, com ênfase nas ferramentas fórum e editor de texto coletivo. A pesquisa é desenvolvida em uma abordagem qualitativa a partir da estratégia de pesquisa estudo de caso. Com o fim de coletar dados, foram realizados três cursos de extensão na modalidade semipresencial. As fontes de pesquisa utilizadas foram: entrevista e observações das ações e dos registros dos sujeitos participantes da pesquisa nas ferramentas fórum, editor de texto coletivo e editor de texto *Word*. O estudo mostra que o entendimento de crítica é uma construção que envolve a inserção de três aspectos: sentido político, função de julgamento, e análise, questionamento e reflexão. Estes aspectos, em diferentes graus e formas, já estavam presentes na compreensão dos sujeitos acerca de crítica. Contudo, as evidências indicam que as práticas pedagógicas dialógicas podem ter contribuído para a inserção de novos elementos. Com relação a um alinhamento com as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas, os dados apontam três diferentes possibilidades: professores que apresentam traços de uma e outra concepção; professores com discurso mais alinhado à concepção hegemônica; e professores com discurso mais alinhado à concepção contra-hegemônica. A pesquisa indica ainda que o modelo de competências e o viés utilitarista da educação profissional estão naturalizados, ou seja, são aceitos e não questionados, contribuindo para que a concepção hegemônica mostre sua força e presença na educação. Os dados confirmam o caráter dialógico das ferramentas fórum e editor de texto coletivo, e indicam que, devido as suas diferentes características, podem ser utilizadas com diferentes propósitos e em diferentes momentos das práticas pedagógicas. O estudo conclui que se desenvolve criticidade na medida em que elementos/aspectos que compõem um entendimento de crítica se inserem na compreensão e nas ações dos sujeitos até o ponto em que crítica seja transformadora da realidade. Assim, o fato de não haver evidências de uma fase inicial de criticização pode sugerir que a criticidade pode ser desenvolvida em diferentes contextos, inclusive os educacionais, mas não somente. Para esta pesquisa, havendo a intenção docente, práticas pedagógicas dialógicas que utilizem o fórum e editor de texto coletivo podem contribuir para que aspectos de crítica se insiram na compreensão e na ação crítica dos alunos. A ausência destas práticas em contexto de educação profissional pode, por outro lado, contribuir para a perpetuação de uma hegemonia que mantém seus interesses por meio de um professor, uma escola e um aluno não críticos.

Palavras-chave: Crítica. Educação Profissional. Educação humanista. Práticas pedagógicas dialógicas. Ferramentas dialógicas.

ZANK, Cláudia. **Criticidade na Educação Profissional**: prática e ferramentas dialógicas. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ABSTRACT

The present Ph.D. dissertation aims to investigate, alongside teachers of professional education, the development of criticality from teaching practices that employ tools such as forum and collective text editor. This research is conducted upon four branches: humanism, criticism, professional education, and technological resources. The focus of the first branch lies on the humanistic education. The second branch sheds lights on the different interpretations concerning criticism throughout history. The context of professional education is the point of the third branch. In the fourth branch, technological resources are addressed, with emphasis on tools such as forum and collective text editor. This inquiry is carried out from a qualitative approach based on the research strategy known as case study. Three extension courses in blended mode have been offered with the purpose of data collection. The research sources that have been utilized were interviews and observations of the actions and records related to the subjects participating in the study in the following tools: forum, collective text editor and Word text editor. The exploration shows that the understanding of criticism is a construction involving three aspects: political sense, judgment function, and analysis, questioning and reflection. When it comes to the awareness of criticism, these aspects had already been conceived by the subjects to certain degrees and forms. Nevertheless, evidence indicates that dialogic teaching practices may have contributed to the insertion of new elements. Regarding an alignment with hegemonic and counter-hegemonic conceptions, the data reveal three different possibilities: teachers who have traits of one and other conception; teachers whose discourse is more aligned to the hegemonic conception; and teachers whose discourse is more aligned to the counter-hegemonic conception. This study demonstrates that the competency model and the utilitarian perspective of professional teaching are naturalized. In other words, they are accepted and not questioned, optimizing the force and presence of the hegemonic conception towards education. The data also confirm the dialogic character of the previously mentioned tools, forum and collective text editor, and signal that they may be utilized for different purposes and on diverse moments of the teaching practices due to their various features. This research remarks that criticality is developed as the elements/aspects composing an understanding of criticism are included in the comprehension and actions of the subjects until criticism transforms reality. Thus, the fact that there is no evidence of an introductory phase of criticalization may suggest that criticality can be developed in different contexts, including the educational framework, but not only this one. In terms of the present study, given pedagogical purposes, dialogic teaching practices that employ forum and collective text editor may enable criticism aspects to be inserted in the comprehension and critical action of students. The absence of such practices in a professional education context might, on the other hand, strengthen the perpetuation of a hegemony that keeps its interests by means of noncritical teachers, schools and students.

Keywords: Criticism. Professional Education. Humanistic Education. Dialogic teaching practices. Dialogic tools.

ZANK, Cláudia. **Criticidade na Educação Profissional**: prática e ferramentas dialógicas. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O humanismo freiriano	31
Figura 2 – A Educação humanista de Paulo Freire	33
Figura 3 - Origem da palavra “Crítica”	38
Figura 4 - Designações da Teoria Crítica	49
Figura 5 - Graus de Compreensão da Realidade	59
Figura 6 - Como se dá o diálogo	88
Figura 7 - Página de busca “Criar Fórum de Discussão”	96
Figura 8 - Formas de visualização e organização do Fórum no Rooda	98
Figura 9 - Fórum no ETC	99
Figura 10 - Formas de organização do Fórum no Moodle	100
Figura 11 - Fórum de Apresentação no ETC	102
Figura 12 - Categorias de Fórum no ETC	103
Figura 13 - Ferramentas de interação no Google Drive	108
Figura 14 - Ferramentas de interação no Editor de Texto Coletivo – ETC	108
Figura 15 - Wiki e ferramentas de comunicação do Moodle	109
Figura 16 - Antiga página de acesso do ETC	113
Figura 17 - Atual página de acesso do ETC	114
Figura 18 - Tópicos do Fórum do ETC	115
Figura 19 - Funcionalidades do editor do ETC	116
Figura 20 – Conversas na Ferramenta Comunicador	188
Figura 21 – Tópico do Grupo de Onai e Assu no Fórum	188
Quadro 1 - Síntese dos significados encontrados para “crítica”	62
Quadro 2 - Possibilidades do Fórum	101
Quadro 3 – Plano de Trabalho do Curso de Extensão Piloto	129
Quadro 4 – Plano de Trabalho do Curso de Extensão 2015/1	131
Quadro 5 – Plano de Trabalho do Curso de Extensão 2015/2	132
Quadro 6 – Esquema para análise dos dados	135
Quadro 7 – Síntese das análises elaboradas pela autora na categoria “Crítica”.	150
Quadro 8 – Síntese das análises elaboradas pela autora na categoria “Educação Profissional”	162

Tabela 1 - Número de Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014	73
Tabela 2 - Número de Matrículas no Ensino Médio – Integrado à Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014	73
Tabela 3 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014	75
Tabela 4 - Número de Matrículas na Educação Profissional – Concomitante por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014	75
Tabela 5 - Número de Matrículas na Educação Profissional – Subsequente por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAC	Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador
AI-1	Ato Institucional nº1
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSCCL	Computer Supported Collaborative Learning
CSCW	Computer Supported Cooperative Work
Deed	Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep
EaD	Educação a Distância
EDP	Educação dialógica problematizadora
EMI	Ensino Médio Integrado
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETC	Editor de Texto Coletivo
FACED	Faculdade de Educação
IBESP	Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NUTED	Núcleo de Tecnologias Aplicadas à Educação
PL	Projeto de Lei
PLANET	Planning network
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PRONATEC	Programa nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
RecETC	Recomendador do Editor de Texto Coletivo
Rooda	Rede Cooperativa de Aprendizagem
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SEST	Serviço Social do Transporte
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFTPR	Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	19
2.1 INTERLIGAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS	19
2.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	21
2.3 QUESTÕES QUE DINAMIZAM A PESQUISA	22
3 HUMANISMO	25
3.1 A EDUCAÇÃO HUMANISTA DE FERNANDO DE AZEVEDO	25
3.2 A EDUCAÇÃO HUMANISTA DE PAULO FREIRE	29
4 O SIGNIFICADO DE CRÍTICA	35
4.1 A ETIMOLOGIA DE CRÍTICA	37
4.2 A CRÍTICA NO ILUMINISMO	41
4.3. A ESCOLA DE FRANKFURT	46
4.3.1 A Teoria Crítica	48
4.4 CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM PAULO FREIRE E EM ÁLVARO VIEIRA PINTO.....	52
4.4.1 Consciência Crítica em Vieira Pinto	53
4.4.2 Consciência Crítica em Paulo Freire	57
4.5 ASPECTOS FUNDAMENTAIS AO ENTENDIMENTO DE CRÍTICA	61
5 POR UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MAIS HUMANISTA	65
5.1 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	65
5.2 A CORRELAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO....	78
6 A DIALOGICIDADE FREIRIANA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NOS RECURSOS TECNOLÓGICOS	82
6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE TECNOLOGIA	83
6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS CRÍTICAS E CRITICIZADORAS	85
6.3 FERRAMENTAS DIALÓGICAS	89
6.3.1 Fórum	94
6.3.2 Editor de Texto Coletivo	105
6.3.3 O ETC – Editor de Texto Coletivo	113
7 TRABALHOS CORRELATOS	117
7.1 TESES E DISSERTAÇÕES	117

7.2 ARTIGOS CIENTÍFICOS	120
8 PERCURSO INVESTIGATIVO	124
8.1 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	124
8.2 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	126
8.3 OS CURSOS DE EXTENSÃO	127
8.3.1 Curso de Extensão Piloto	129
8.3.2 Curso de Extensão Edição 2015/1	130
8.3.3 Curso de Extensão Edição 2015/2	132
8.4 RELAÇÕES METODOLÓGICAS	134
8.5 ETAPAS DO PROCESSO DE ANÁLISE	137
8.5.1 Conjuntos Categóricos	138
9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	140
9.1 CATEGORIA “CRÍTICA”	140
9.1.1 Compreensão acerca de crítica no início do curso	141
9.1.2 Compreensão acerca de crítica ao fim do curso	145
9.2 CATEGORIA “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”	151
9.3 FERRAMENTAS DIALÓGICAS FÓRUM E EDITOR DE TEXTO COLETIVO	164
9.3.1 Fórum.....	164
9.3.2 Editor de Texto Coletivo	181
9.3.3 O papel da tutoria em uma educação dialógica na modalidade a distância	198
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
10.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS	206
10.2 A TÍTULO DE CONCLUSÃO.....	211
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE A - Termo de Consentimento do Curso de Extensão Piloto	230
APÊNDICE B - Termo de Consentimento do Curso de Extensão 2015/1	231
APÊNDICE C - Termo de Consentimento do Curso de Extensão 2015/2	232
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista.....	233
APÊNDICE E – Perguntas respondidas no editor de texto word.....	234

1 INTRODUÇÃO

A fim de contribuir para uma educação profissional mais humanista, esta tese aborda o desenvolvimento de criticidade a partir de práticas pedagógicas que utilizam as ferramentas dialógicas fórum e editor de texto coletivo. O tema emergiu das leituras e reflexões que a pesquisadora tem realizado desde o período do Mestrado¹.

Neste sentido, os estudos acerca do cenário atual da educação profissional mostram a preocupação de renomados intelectuais e pesquisadores² para que esta se traduza em uma formação mais humana e não somente tecnicista, utilitarista. Em outras palavras, que não se limite à preparação para o mercado de trabalho, mas que também prepare o aluno para o exercício crítico da sua profissão e da sua condição de cidadão (FRIGOTTO, 2010).

Leituras sobre a aplicação dos recursos digitais na educação mostram que cresceu muito o número de publicações acerca da utilização desses recursos na educação profissional. No entanto, o enfoque das pesquisas está na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para potencializar processos de ensino e aprendizagem ou para mediar práticas pedagógicas a distância. Neste sentido, faltam investigações a respeito das possibilidades de contribuição das TIC na promoção de uma educação com fins humanistas, principalmente se for considerada a concepção freiriana, na qual a educação deve ser dialógica, crítica e criticizadora (FREIRE, 2008). Existem, contudo, estudos como os de David (2010) e Abegg (2009), que apontam a possibilidade de ocorrência do diálogo freiriano na utilização de algumas ferramentas de interação, bem como estudos que mostram que estes recursos digitais podem mediar práticas pedagógicas dialógicas.

Estas observações formam a base a partir da qual se desenvolveu um projeto de pesquisa. A banca de defesa³ desse projeto apoiou a continuidade da investigação, fornecendo contribuições. Assim, entre 2014/2 e 2015/2 ocorreu a coleta de dados através de cursos de extensão desenvolvidos na Universidade

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado entre março/2008 a dezembro/2010.

² Apenas para citar alguns destes pesquisadores, destacamos Lucília Machado, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Dante Henrique Moura.

³ A Defesa do Projeto de Tese ocorreu em novembro de 2014.

Federal do Rio Grande do Sul e direcionados a professores da educação profissional das redes pública e privada de Porto Alegre e arredores.

A base teórica, a metodologia, a apresentação e discussão dos dados, e as considerações a que se chegou formam a estrutura atual do presente estudo, composto por 10 capítulos. O próximo capítulo, “Contextualização da Pesquisa”, apresenta as relações entre a pesquisa de Mestrado e a de Doutorado, bem como os eixos que compõem o estudo e os objetivos da pesquisa. O capítulo 3 discute o “Humanismo”, destacando a concepção freiriana, na qual a crítica tem papel fundamental. Trata, ainda, da educação humanista na visão de Paulo Freire. No capítulo 4, “O significado de crítica”, são debatidos os diferentes entendimentos do termo, do Iluminismo a Paulo Freire. O capítulo 5, “Por uma educação profissional mais humanista”, aborda o cenário atual da educação profissional. Após, discute a correlação entre concepção de educação e prática pedagógica. No capítulo 6, “A Dialogicidade Freiriana nas Práticas Pedagógicas e nos Recursos Tecnológicos”, são desenvolvidas considerações acerca de tecnologia e, em seguida, apresenta-se o diálogo freiriano como proposta de prática pedagógica humanista, crítica e criticizadora. O capítulo discute ainda os recursos digitais fórum e editor de texto coletivo e apresenta o ambiente virtual utilizado para a coleta de dados. Na sequência, o capítulo 7 trata dos “Trabalhos Correlatos”; o capítulo 8, “Percurso Investigativo”, descreve a metodologia de pesquisa; e o 9 refere-se à “Análise e Discussão dos Dados”. Após, são apresentadas as “Considerações Finais”, bem como as “Referências” e o “Apêndice”.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Uma pesquisa não surge quando o pesquisador se depara com uma folha de papel ou uma tela em branco. Há sempre uma historicidade. Nas raízes de uma tese, há a trajetória daquele que a escreve. Nesse sentido, para contextualizar esse estudo, é preciso retroceder alguns anos.

Este capítulo apresenta aspectos referentes à trajetória da pesquisadora e à sua Dissertação de Mestrado que se relacionam com o presente trabalho. Assim, nesta seção, sempre que adequado ao contexto e ao texto, será usada a primeira pessoa do singular.

Na próxima seção, serão apresentados os eixos formadores deste estudo e, na sequência, a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

2.1 INTERLIGAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS

Minhas experiências, como professora e como estudante, foram as sementes que geraram a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação do PPGEDU/UFRGS (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e que, conseqüentemente, influenciaram toda a minha carreira acadêmica.

Trabalhando há alguns anos como docente na educação profissional, decidi, em um dado momento, cursar a Pós-graduação Lato Sensu, “Especialização em Educação a Distância”. Começou assim a se delinear na minha vida a relação entre duas linhas de pesquisa, a qual só foi se concretizar quando, em 2008, iniciei meu Mestrado.

Contando com a orientação da Prof^a Dr^a Patricia Alejandra Behar, da Linha de Pesquisa “Informática na Educação⁴”, e com a coorientação do Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, da linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e

⁴ Atualmente a linha de pesquisa foi modificada para “Tecnologias Digitais na Educação”.

Educação”, tive o suporte necessário para tratar de temas referentes aos recursos digitais aplicados à educação e à educação profissional, relacionando-os.

Assim, desenvolvi minha Dissertação de Mestrado⁵ sobre uma base composta por três blocos teóricos:

1) Trabalho: foram enfocadas as questões relacionadas às equipes, entendendo que estas se configuram como uma das estratégias das empresas para garantir a competitividade.

2) Educação profissional: foram apresentados os principais documentos oficiais relativos à educação profissional e autores que entendem o ensino por competências como uma estratégia de manutenção dos interesses dos empresários.

3) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): foi trabalhada a tecnologia *groupware* e aspectos a ela relacionados, dando destaque ao ETC (Editor de Texto Coletivo) e suas possibilidades como apoio ao trabalho de um grupo de sujeitos.

Utilizando a observação, a entrevista e o grupo focal como instrumentos para coleta de dados, o estudo adotou a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para concluir que “ainda que seja possível construir saberes em escolas de educação profissional, isso não significa que eles serão mobilizados, articulados ou colocados em ação no desempenho de atividades requeridas pelas situações de trabalho” (ZANK, 2010, p. 183).

Algum tempo após acabar o Mestrado, comecei a me preparar para a seleção para o Doutorado. Com a intensão de dar continuidade ao trabalho realizado junto às Linhas de Pesquisa “Informática na Educação” e “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, as leituras continuaram voltadas à educação profissional e aos recursos digitais aplicados na educação.

De certo modo, portanto, o presente estudo dá continuidade a temas trabalhados na Dissertação. Nesse sentido, e como se perceberá no decorrer da leitura, a tese faz referência em notas de rodapé a diversos aspectos tratados na Dissertação. Desses se destacam, no que tange à educação profissional, as menções aos documentos legais, a questão dual na educação brasileira e as

⁵ “Editor de Texto Coletivo: Contribuições para o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe”. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27056>>.

considerações acerca do ensino por competências. Já com relação aos recursos digitais, há referências às tecnologias *groupware* e temas correspondentes e se retoma o ETC, ainda que não como objeto de pesquisa.

2.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Esta tese desenvolve-se sobre uma base composta por 4 eixos que se interligam. O primeiro trata do **humanismo** na perspectiva de Paulo Freire, um educador que “direcionou seu trabalho e toda a sua obra pedagógica em prol de um mundo mais humanizado” (ZITKOSKI, 2010, p. 210). A concepção freiriana é voltada à libertação, à emancipação do homem concreto e, neste sentido, não pode prescindir de uma educação transformadora. Uma educação, portanto, que não se traduza em treinamento técnico, mas que seja também crítica e criticizadora.

O segundo eixo diz respeito ao significado de **crítica**. O termo aparece em contextos variados, com diferentes fundamentações teóricas e pouca ou nenhuma reflexão a respeito. A análise das diferentes perspectivas e momentos da história em que o termo é utilizado mostra que seu significado muda de acordo com os interesses daqueles que o utilizam.

O terceiro eixo diz respeito ao atual cenário da **educação profissional**, cuja identidade técnica e utilitarista (LOBATO, 2011) a aproxima da Pedagogia do Capital, uma concepção hegemônica de educação (MARTINS; NEVES, 2012).

Os **recursos tecnológicos** são tratados no quarto eixo. A partir de uma discussão sobre tecnologia, são apresentadas as práticas pedagógicas dialógicas, críticas e criticizadoras. Após, destacam-se as ferramentas fórum e editor de texto coletivo, consideradas dialógicas em termos computacionais (PIMENTEL; GEROSA; FUKS, 2011).

A partir do estudo destes 4 eixos e da relação que se constrói com os dados coletados, a pesquisa busca responder sua questão norteadora, bem como atingir os objetivos a que se propôs, os quais são elencados na próxima seção.

2.3 QUESTÕES QUE DINAMIZAM A PESQUISA

Este estudo parte do entendimento de que, ainda que a educação profissional técnica de nível médio tenha como objetivo preparar o aluno para se inserir no mercado de trabalho, ela não pode se restringir a uma formação tecnicista, utilitarista e pragmática. É preciso que a educação profissional também se traduza em uma formação humanista.

Na perspectiva freiriana, a educação humanista diz respeito a um trabalho pedagógico crítico e dialógico que leve ao desenvolvimento de criticidade. Diante disso, conjecturou-se a possibilidade de criticização do aluno da educação profissional a partir de práticas pedagógicas dialógicas, proporcionando-lhe, assim, uma educação com fins mais humanistas.

Entendendo que Freire não se opunha ao uso das tecnologias em prol da humanização, encontrou-se nas ferramentas fórum e editor de texto coletivo a possibilidade de criação de espaços para o diálogo e para a mediação de práticas pedagógicas dialógicas. A partir disso, conjecturou-se se estas ferramentas também poderiam ser utilizadas em práticas pedagógicas que visassem ao desenvolvimento de criticidade.

Diante destas observações, relações e conjecturas, destaca-se como questão-problema deste estudo:

Como identificar junto a professores da educação profissional o desenvolvimento de criticidade a partir de práticas pedagógicas que utilizem as ferramentas fórum e o editor de texto coletivo?

Com base nesta questão, são traçados os seguintes objetivos:

Objetivo da pesquisa

Investigar junto a professores da educação profissional o desenvolvimento de criticidade a partir de práticas pedagógicas que utilizem as ferramentas fórum e o editor de texto coletivo.

Objetivos específicos

- a) Analisar os entendimentos dos sujeitos participantes acerca de crítica.
- b) Identificar as concepções de educação e de educação profissional dos sujeitos participantes.
- c) Compreender como as ferramentas fórum e editor de texto coletivo podem contribuir para o desenvolvimento de criticidade.

Com relação aos objetivos específicos “a” e “b”, cabe destacar que:

- O objetivo “a” parte do pressuposto de que pode haver diferentes compreensões acerca do significado do termo crítica (o capítulo 4 trabalhará com diferentes perspectivas de crítica).

- O objetivo “b” parte do pressuposto de que há diferentes concepções de educação. Neste sentido, a pesquisa busca compreender se os sujeitos participantes alinham-se mais com a concepção hegemônica ou contra- hegemônica de educação, aproximando-se mais da Pedagogia do Capital ou de uma Pedagogia Humanista (sobre estas concepções tratará o capítulo 5).

Para responder o problema de pesquisa e atingir os objetivos propostos, é preciso esclarecer as razões pelas quais o presente estudo compreende o fórum e o editor de texto coletivo como *ferramentas dialógicas*.

Em termos computacionais, essas ferramentas são consideradas dialógicas porque proporcionam interação entre dois textos (PIMENTEL; GEROSA; FUKS, 2011). É o que ocorre entre as postagens no fórum e as edições no editor de texto coletivo. No que tange à educação, o fórum é considerado dialógico por possibilitar o encontro entre os sujeitos, ou seja, a interação (KRATOCHWILL, 2006), e a ocorrência do diálogo freiriano (DAVID, 2010). Da mesma forma, no editor de texto coletivo, a dialogicidade é evidenciada nas interações e trocas entre os participantes (TINAJERO; ROJAS-DRUMMOND, 2012), tornando-o adequado para mediar práticas pedagógicas dialógicas (ABEGG, 2009).

Deste modo, tanto no que tange aos aspectos computacionais quanto aos educacionais e, principalmente, quanto às possibilidades de que se estabeleça o diálogo em uma perspectiva freiriana, é que este estudo compreende o fórum e o editor de texto coletivo como *ferramentas dialógicas*.

Também é preciso tornar claro como esta investigação compreende *crítica*. A perspectiva adotada, neste sentido, é a freiriana, na qual crítica é entendida como

a possibilidade de refletir criticamente a realidade de modo a transformá-la (FREIRE, 2008; MOREIRA, 2010).

No entanto, o estudo amplia esta compreensão, pois entende que todo conceito de crítica é composto por diferentes aspectos: o sentido político, a função de julgamento, e a reflexão, análise e questionamento. Assim, a função de julgar está sempre presente na *crítica*. Este julgamento, contudo, se dá através de questionamento, análise e reflexão e conduz, necessariamente, à intervenção na realidade, de modo que traga benefícios não só para aquele que desenvolveu a criticidade, mas para a coletividade. Assim, para esta tese, *crítica* significa reflexão e ação na busca de um mundo melhor para todos.

Antes dos capítulos que compõem a base teórica, é preciso advertir que a escrita desta tese já estava concluída quando, em 22 de setembro, o governo federal apresentou uma Medida Provisória (MP) que propõe a reforma do Ensino Médio (EM) e atinge, por conseguinte, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Ainda assim, foi possível inserir alguns parágrafos⁶ que atualizaram a tese frente ao novo cenário⁷ que começou se configurar. Contudo, ficará evidente aos leitores atentos que a base teórica, especialmente o capítulo 5, foi escrita em período anterior à MP.

⁶ Estes parágrafos foram inseridos no Capítulo 5, na seção 5.1, a qual trata da educação profissional.

⁷ A MP provisória ainda está recebendo propostas de emendas. Para virar lei, precisa ser analisada por comissão especial do Congresso e aprovada pela Câmara e pelo Senado em até 120 dias a partir de sua apresentação.

3 HUMANISMO

Diversos pesquisadores tem defendido uma educação profissional mais humanista, que não se limite à preparação para o mercado de trabalho. Diante disso, este capítulo tem por objetivo estudar o humanismo. A ênfase está em Paulo Freire, para quem uma educação humanista deve ser crítica e proporcionar a crítica do aluno.

Assim, o capítulo discorre inicialmente sobre a concepção humanista de Fernando de Azevedo, um dos primeiros educadores brasileiros a se afastar do modelo clássico. Após, o capítulo dedica-se a Paulo Freire, cuja perspectiva humanista de educação exige um sujeito crítico, que não se acomode à realidade, mas que a transforme.

3.1 A EDUCAÇÃO HUMANISTA DE FERNANDO DE AZEVEDO

Conforme aponta Souza (2009), os anos após 1945 foram de agitação intelectual: acontecimentos como o fim da Segunda Guerra Mundial, mudanças de ordem política e social, novas descobertas e inventos mexeram com as certezas e verdades da sociedade moderna. Com isso, questões humanistas voltaram a fazer parte dos debates que buscavam compreender os acontecimentos e a sociedade da época. Segundo esta autora (2009, p. 83), não se tratava, no entanto, de uma retomada ou reflorescimento do Humanismo Renascentista⁸, mas de “alargar a compreensão do humanismo adequando-o aos desafios da sociedade moderna”.

Maia (2013, p. 25) aponta que, nesse contexto, que o termo humanismo “foi associado (de forma apropriada ou não) a algumas tendências políticas, ideológicas, filosóficas e religiosas das mais diferentes naturezas, muitas vezes, inclusive,

⁸ O humanismo renascentista foi um movimento de cunho intelectual e cultural que começou na Itália, no século XIV, e que propunha um retorno das culturas grego-latinas através da valorização das línguas e obras da Antiguidade Clássica (do século VIII a.C a V d.C.).

contraditórias entre si”. Pode se citar, como exemplos, o humanismo cristão⁹; o humanismo existencialista¹⁰; o humanismo marxista¹¹; etc.

No Brasil, desde os anos 1930 ampliavam-se os debates acerca da relação entre humanismo e educação. Esta relação, no entanto, era muitas vezes relegada em virtude de discussões sobre a importância das letras e das ciências no ensino secundário (SOUZA, 2009).

Como um dos principais intelectuais deste período, Fernando de Azevedo defendia um novo humanismo¹². Ao se aproximar das ideias de autores como Dewey¹³ e Kerschensteiner¹⁴, o educador sentiu necessidade de

[...] um rompimento, senão político, ao menos filosófico, com a tradição humanista pedagógica na qual havia sido formado, trazendo elementos para redimensionar a cultura clássica e adequá-la às mudanças exigidas por nossa civilização, enfatizando a necessidade da transmissão do saber científico e técnico, de uma cultura que fosse socialmente útil e do desenvolvimento de uma outra atitude, frente a essas mudanças (ALVES; PAGNI, 2004, p. 26).

⁹ O humanismo cristão “pode ser empregado para designar a *visão cristã de homem*, ou, em outras palavras, a contribuição específica que trouxe o Cristianismo, a partir da Revolução Bíblica, na compreensão do homem, seu lugar na história e sua dimensão transcendente a ser plenificada na trans-história” (OLIVEIRA, 1985, p. 128 apud MENDONÇA, 2008, p. 31). Entre seus principais representantes estão: Jacques Maritain, Emmanuel Mounier e, no Brasil, Alceu de Amoroso Lima (MENDONÇA, 2008).

¹⁰ De uma forma geral, pode se dizer que, “Para os existencialistas, a existência precede a essência, não havendo predefinição do ser, o homem é um ser único que experimenta, que é dono de seu destino e de suas ações” (GARRE; HENNING, 2013, p. 283). Segundo estes autores (2013), o humanismo existencialista contou com duas correntes distintas, a dos ateus, na qual o francês Sartre (1905-1980) é um dos principais representantes, e a dos cristãos, que poderia ser representada pelas ideias do filósofo e teólogo dinamarquês Kierkegaard (1813-1855), também considerado um dos primeiros existencialistas.

¹¹ O Humanismo marxista vê o homem como ser social e histórico que se constitui pelo trabalho, pois através dele, além de suprir com suas necessidades, transforma a natureza e a aproxima de sua humanidade. Assim, é que a libertação da alienação, condição ainda por acontecer, torna-se fundamental para a compreensão do caráter humanista marxiniiano, pois é ela que permitirá ao homem atingir sua verdadeira liberdade (GARRE, HENNING, 2013).

¹² Novo em relação ao humanismo que caracterizava a educação brasileira de então, ou seja, uma educação controlada pela Igreja Católica, e cujo currículo era voltado para o estudo das línguas e literaturas.

¹³ Filósofo norte-americano que pregava uma escola mais utilitária e pragmática, em sintonia com sociedade. Dewey foi fundador da pedagogia da escola nova, e “Encontrava-se particularmente preocupado com o desenvolvimento de uma comunidade democrática num país que parecia encontrar-se em risco de perder o seu compasso moral e espiritual” (APPLE, TEITELBAUM, 2001 apud BORGHETTI; MASSIMI, 2013, p. 95).

¹⁴ Kerschensteiner (1854-1932) foi um pedagogo alemão que “estruturou seus ideais basicamente no contexto educacional alemão, mediante uma perspectiva de ‘escola do trabalho’, e pautando-se numa teoria da educação com base na preparação científica, com vista a desenvolvê-la mais tarde na prática. Para o educador, a formação humana não estava descolada do real, por isso, as suas principais obras discutem a escola e suas diferentes implicações existentes nela, uma vez que, em seu entendimento, a escola seria a base educacional de uma sociedade” (BUENO; FARIAS; FERREIRA, 2012, p. 439).

Para Azevedo, portanto, a discussão não se limitava à permanência do latim ou à amplitude das línguas “vivas” no ensino secundário, mas ao fato de que as ciências seriam fundamentais para proporcionar ao homem moderno a formação de que precisava. Neste sentido, para Fernando de Azevedo, humanismo e saber científico estavam profundamente relacionados:

Negar, pois, o aspecto humanizador da ciência e atribuir-lhe caráter inumano é insistir numa ficção contra a qual se revoltam não só a natureza lógica da ciência universal por seu espírito e seus métodos, como também a tendência constante à cooperação, sem a qual é impossível tornar o saber fecundo (AZEVEDO, 1952, p. 34).

O humanismo azevediano também se configurou na educação através da valorização da cultura geral¹⁵. Segundo Souza (2009, p. 85), Fernando de Azevedo “entendia que a educação secundária destinava-se à formação das camadas médias do país devendo, pois, configurar-se como um curso desinteressado, de sólida cultura geral e livre de qualquer especialização”. Neste sentido, na concepção de Azevedo, o ensino superior seria responsável pelas especializações, enquanto o primário e secundário teriam [...] “uma cultura preposta a formar homens, no mais alto sentido” (SOUZA, 2009, p. 87). Para a autora, Fernando de Azevedo diria que “pelo fato do humanismo pautar-se no universal, livre dos nacionalismos e particularismos e visando a libertação do homem do que é exclusivo e unilateral é que ele não admitia qualquer especialização” (2009, p. 85).

A escola única, pública e democrática, luta empreendida por Azevedo nos anos 1920 e 1930¹⁶, voltou a ser defendida pelo educador no final dos anos 1950. Desta vez como integrante da “Campanha em Defesa da Escola Pública” e à frente do “Manifesto dos educadores mais uma vez convocados”. Este documento, assinado por educadores, intelectuais e lideranças estudantis e sindicais, pretendia

¹⁵ É preciso destacar que a valorização da cultura geral pode não ser apenas um traço humanista de Fernando de Azevedo. Conforme aponta Cunha (1980, p. 231), a cultura geral no ensino secundário tinha dois objetivos: preparar a classe dirigente para as escolas superiores e formar a classe média, “empregada como elemento assimilador e propagador de correntes de ideias e de opinião”. Cunha (1980) chama a atenção, ainda, que a formação das classes média e dirigente ia ao encontro dos interesses das oligarquias, “desejosas de consolidar seu poder e abafar a ‘questão social’” (1980, p. 230).

¹⁶ No cargo de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal entre 1927 e 1930, Azevedo implantou um plano de educação popular, no qual a escola única seria a pedra angular de uma escola secundária pública e democrática (ALVES; PAGNI, 2004).

combater o substitutivo apresentado por Carlos Lacerda¹⁷, que privilegiava as instituições privadas de educação, garantindo-lhes recursos públicos (COUTINHO, 2006).

Os intelectuais que promoviam a “Campanha em Defesa da Escola Pública” não obtiveram sucesso. O substitutivo de Carlos Lacerda foi aprovado¹⁸ e, em 1961, incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁹ (LDB) (BRASIL, 1996). A LDB não ratificava, assim, a proposta humanista de escola democrática. Ao contrário, além de garantir igualdade de direitos para a escola privada, não deu continuidade a algumas conquistas consagradas na legislação anterior, como, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino primário (ROMANELLI, 1989). A Lei manteve, ainda, a estrutura dual do ensino médio, subdividido em uma educação destinada às elites (secundário) e outra aos trabalhadores (técnico). No entendimento de Romanelli (1989) demonstrava-se, assim, o descaso com a educação popular. No decorrer dos anos,

A democratização do secundário no país efetuar-se-ia com base em outros pressupostos que ganhariam cada vez mais legitimidade nas décadas seguintes: a especialização, a educação para o trabalho e o caráter instrumental e utilitário da seleção cultural para a escola média (SOUZA, 2009, p. 88).

Estes pressupostos apontados por Souza (2009) passaram a ser combatidos por outros intelectuais que lutavam em favor da educação popular. Dentre eles, Paulo Freire, a quem Gadotti (2002, p.8) se referia como “um dos últimos humanistas”, e sobre o qual tratará a próxima seção.

¹⁷ Jornalista, proprietário de jornal, vereador, deputado federal e governador do antigo Estado da Guanabara (Distrito Federal), Na época em que apresentou o substitutivo, Carlos Lacerda atuava como deputado federal eleito pelo Distrito Federal.

¹⁸ Detalhes sobre o caminho percorrido pelo substitutivo de Carlos Lacerda até ser incluído na LDB em Coutinho (2006).

¹⁹ Lei nº 4.024/61.

3.2 A EDUCAÇÃO HUMANISTA DE PAULO FREIRE

Nas referências bibliográficas da tese de Freire (1959), intitulada “Educação e Atualidade Brasileira” já apareciam, entre outros autores²⁰, os humanistas Fernando de Azevedo, Gabriel Marcel e Jacques Maritain²¹, mostrando que, pelo menos desde essa época, o pensamento humanista já se fazia presente na obra de Freire.

A influência destes autores não significava, no entanto, que Freire aceitasse totalmente suas posições políticas ou filosóficas. Seu humanismo não se construiu somente a partir de estudos e leituras, mas também a partir de suas experiências, como ele mesmo afirma na obra “Pedagogia do Oprimido”²²:

As afirmações que fazemos nesse ensaio não são de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importante que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. Nossa intenção é continuar com estas observações para retificar ou ratificar, em estudos posteriores, pontos afirmados neste ensaio (FREIRE, 2014, p. 33).

Destaca-se, neste sentido, que o humanismo de Freire não tinha relação com o modelo clássico, nem mesmo com as discussões que se travaram, no âmbito da educação, sobre a importância do Latim no ensino secundário. Seu humanismo relacionava-se com o homem concreto, fonte de suas reflexões e preocupações:

O autor [referindo-se a si mesmo] não entende por humanismo, neste como em outros estudos seus, as belas artes, a formação clássica, aristocrática, a erudição, nem tampouco um ideal abstrato de bom homem. O humanismo é um compromisso radical com o homem concreto (FREIRE, 1983, p. 22).

O homem concreto, na perspectiva freiriana, é um homem em construção ou, nas palavras do autor, um “ser da busca permanente, em virtude da consciência

²⁰ Aqui não são apontadas correntes filosóficas humanistas, mas intelectuais humanistas, por essa razão não foi citado o humanismo marxista nem o marxismo. Contudo, este estudo compartilha da opinião de Gadotti (2002) de que o marxismo é uma fonte importantíssima do pensamento freiriano.

²¹ Segundo Borgheti (2013, p. 59), os filósofos Marcel e Maritain “pensavam uma educação de cunho liberal com ênfase na educação popular em que trabalhadores e intelectuais se integrassem para traduzir o que a seria a referência fundamental: a cristianização dos trabalhadores”.

²² A primeira edição de Pedagogia do Oprimido, publicada no Chile, é datada de 1968.

que tem de ser incompleticidade [...]” (1971, p. 125). Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2014) completa: os homens são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar-se. Na concretude do homem, não há espaço para idealizações. O homem concreto é um homem inacabado, imperfeito. Ao perceber a existência de uma concepção ingênua de humanismo, que idealizava um modelo de homem, Freire (2014, p. 116) percebia também um dos erros desta concepção: “[...] na ânsia de corporificar um modelo ideal de ‘bom homem’, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos”.

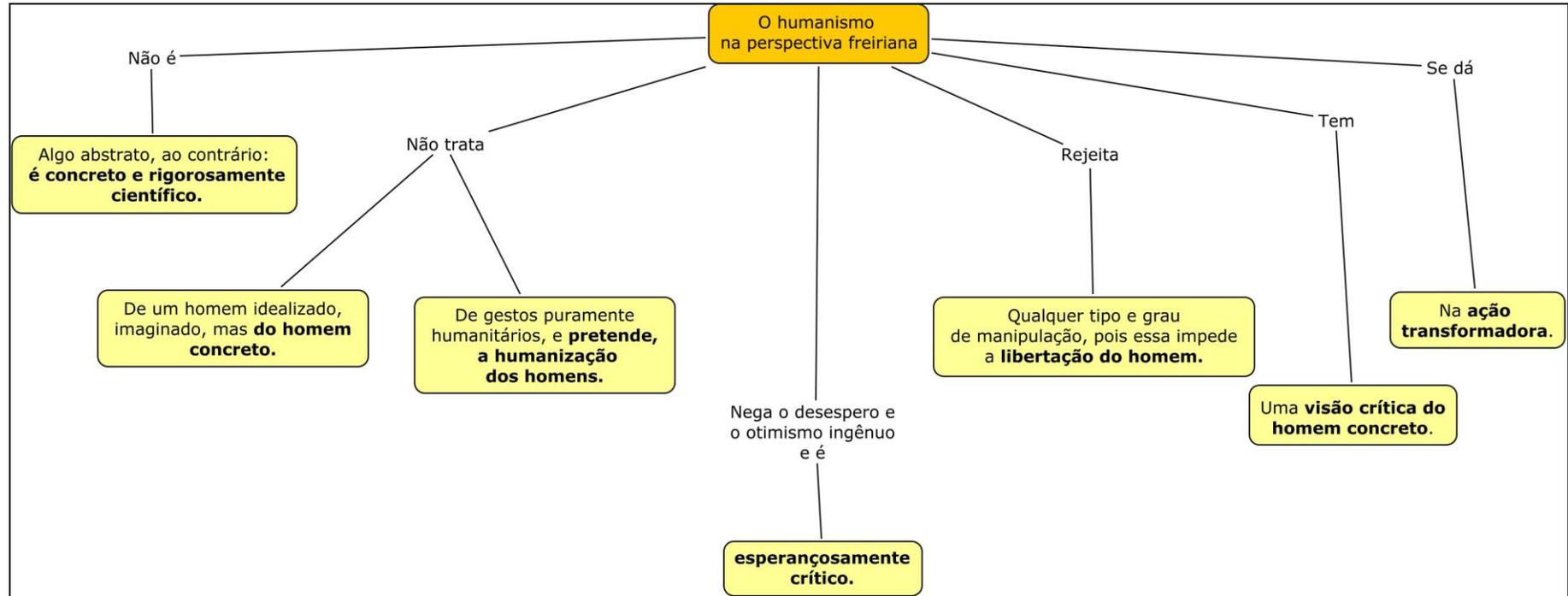
Este esquecimento significaria a aceitação e, portanto, a manutenção da situação de opressão sob a qual viviam, e ainda vivem, tantas pessoas. O humanismo freiriano diz respeito, portanto, à emancipação do homem. Por essa razão, que, para a educação, “[...] enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (FREIRE, 2014, p. 105).

Assim, tendo presente a situação concreta deste homem concreto, o humanismo na perspectiva freiriana é aquele que trabalha, que age, para que este homem passe de ingênuo a crítico, podendo, com isso, modificar sua condição e transformar a realidade. A crítica²³, portanto, não só está relacionada ao humanismo freiriano, como é um dos pontos fundamentais a este humanismo não humanitário, mas humanizador e democrático, pois desejoso da libertação de todos os homens.

Em “Extensão ou Comunicação” Freire (2006) discorre sobre o humanismo, apresentando alguns elementos que o configuram e que são sistematizados na Figura 1:

²³ O próximo capítulo tratará especificamente de crítica, apresentando uma seção sobre a perspectiva freiriana.

Figura 1 - O humanismo freiriano



Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Freire (2006).

Destaca-se no mapa conceitual apresentado, a relação entre crítica e esperança. Diz Freire (2006, p. 74):

E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*.

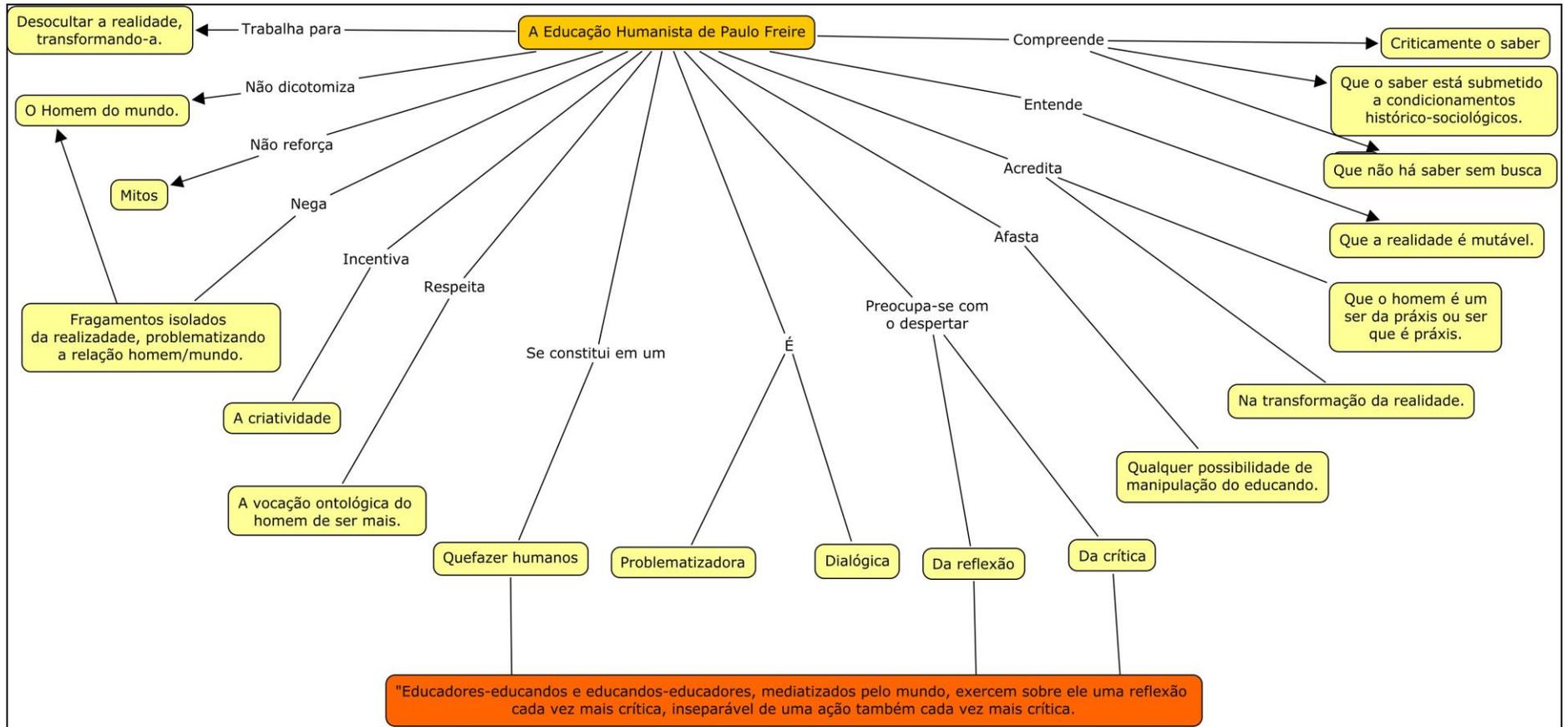
Esta relação também é tratada por Freire (2014, p. 126) em “Pedagogia do Oprimido”: “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das ‘situações-limites²⁴’”. Esta percepção crítica ocorre através da conscientização, um dos objetivos de uma educação humanista:

A educação que, para verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, não pode, portanto caminhar neste sentido [de manipulação do homem]. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o de aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham (FREIRE, 2006, p. 76).

A Figura 2 destaca, assim, características da educação humanista na perspectiva Freiriana:

²⁴ É preciso compreender que, para Freire (2014), “situações-limite” não tem um viés pessimista, ou seja, não podem ser vistas como barreiras insuperáveis. Freire aprofunda a origem de seu entendimento em nota de rodapé da obra Pedagogia do Oprimido: “O prof. Álvaro Vieira Pinto analisa, com bastante lucidez, o problema das ‘situações-limite’, cujo conceito aproveita, esvaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originariamente em Jaspers. Para Vieira Pinto, as ‘situações-limite’ não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o sermais’ (mais ser)” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 284 apud FREIRE, 2014, p. 125).

Figura 2 – A Educação humanista de Paulo Freire



Fonte: A autora, baseada em Freire (1971).

Destaca-se neste mapa conceitual o diálogo²⁵ e a problematização. Segundo Freire (2006), o educador deve problematizar, e não expor o conteúdo. Assim, “Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação” (FREIRE, 2006, p. 51).

Assim como a crítica é fundamental ao humanismo freiriano, o desenvolvimento de criticidade, ou o despertar da crítica, como consta no mapa conceitual, é característica fundamental da educação humanista freiriana: “Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação” (FREIRE, 2008, p. 103). Para Paulo Freire (2008, p. 94), a contribuição dos intelectuais à sociedade “haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora”.

Diante do exposto, este estudo entende que a educação humanista freiriana confunde-se com uma educação crítica, mas também com uma educação criticizadora. Ou seja, não há educação humanista sem crítica. Como também não há educação humanista sem a possibilidade de desenvolver a criticidade nos educandos.

Da mesma forma, a “ascensão da ingenuidade à criticidade” (FREIRE, 2008, p. 72) só se dá através de uma educação humanista. A compreensão, portanto, e foco deste estudo, é que criticidade se desenvolve e “[...] há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 2008, p. 69).

Diante do exposto, o próximo capítulo passa a tratar especificamente de crítica, apresentando diversas perspectivas, entre elas a freiriana.

²⁵ O capítulo 6, seção 6.2, se deterá com mais detalhes sobre o diálogo na educação humanista de Paulo Freire.

4 O SIGNIFICADO DE CRÍTICA

Conforme apontado no capítulo anterior, a crítica é fundamental à educação humanista na perspectiva freiriana. No entanto, existem diferentes significados de crítica. Diante disso, o presente capítulo tem por objetivo apresentar alguns entendimentos do termo que perpassam a história, buscando compreender significados atuais.

Os substantivos crítica e criticidade, bem como suas formas adjetivas, crítico/crítica, e verbal, criticar, são termos que, na educação, se tornaram banalizados. Expressões como “reflexão crítica”, “prática pedagógica crítica”, “domínio crítico” e “pensamento crítico”, entre outras, são utilizadas em contextos variados, inclusive em documentos oficiais e em textos acadêmicos, com diferentes fundamentações teóricas e pouca ou nenhuma reflexão a respeito.

Para o senso comum, criticar é julgar, geralmente apontando dualidades, ou seja, aspectos negativos e positivos, o lado bom e o lado ruim. Contudo, há um posicionamento acerca de crítica que a toma apenas como apontamento de aspectos negativos, tornando-a temida. Tal posicionamento não escapa aos dicionários. Houaiss e Villar (2009), por exemplo, estabelecem que criticar é analisar, julgar (obras, peças, filmes etc); apontar defeitos, dizer mal de; depreciar; elogiar. Estes significados são os mais usuais e se relacionam à etimologia da palavra crítica.

Também no que diz respeito à “crítica de arte” há algumas visões não aprofundadas acerca do significado do termo. Trazer estes entendimentos sobre crítica podem, contudo, contribuir para o debate que aqui se delinea. Nesse sentido, Osório (2005), aponta alguns traços prejudiciais à compreensão do papel e lugar da crítica (de arte) na atualidade, os quais são aqui sistematizados em três pontos:

a) A não compreensão do objeto da crítica leva ao desprezo pelo mesmo. Também leva a uma emissão de juízo que aponta somente para o extremo negativo da dualidade bom/ruim, gostei/não gostei. Em outras palavras, é uma crítica que não gera reflexão:

Seria o caso de nos perguntarmos se há, nos tempos atuais, alguma disposição favorável a transformar aquele sentimento de desorientação em exercício reflexivo. Uma forma negativa de responder à desorientação é rejeitar tudo que é visto nas galerias e museus de arte contemporânea. Este desprezo alimenta o clima antiintelectual vigente que me parece, além de politicamente perigoso, um retrocesso civilizatório (OSÓRIO, 2005, p. 11).

b) Uma imagem errônea do crítico, no qual ele é visto como detentor de poderes de decisão: “[...] a imagem do crítico castrador, cuja função seria apenas de ajustar seu conhecimento livresco às obras de modo a decidir o que pode ou não ser feito. [...] a figura social da crítica é acima de tudo a de uma fala pernóstica e ressentida” (OSÓRIO, 2005, p. 15).

c) A relação criticar com falar mal: “Há de se desconstruir esta equação para se pôr em foco uma função mais positiva, quiçá mais criativa para a crítica” (OSÓRIO, 2005, p. 16). Segundo o autor (2005), é preciso retirar do crítico o papel de juiz e dar-lhe o papel de testemunha, “que deve estar atenta aos fatos para poder trazê-los a público” (OSÓRIO, 2005, p. 17).

Utilizar o termo crítica e seus correlatos sem atribuir-lhes um significado é deixar para o leitor a interpretação, possibilitando um entendimento errôneo ou, ainda, uma simples vinculação ao senso comum ou ao que consta nos dicionários, limitando a compreensão ao sentido de “juízo” em termos duais (bom/ruim; belo/feio etc). Tanto um termo vazio de significado quanto um empregado erroneamente refletem textos pouco fundamentados, os quais podem gerar conclusões, no mínimo, questionáveis.

Assim, e com o intuito de contribuir para a compreensão do significado de crítica em contextos educacionais, este capítulo apresenta nas próximas seções uma retomada histórica e, também, algumas perspectivas teóricas em que crítica aparece como elemento fundamental.

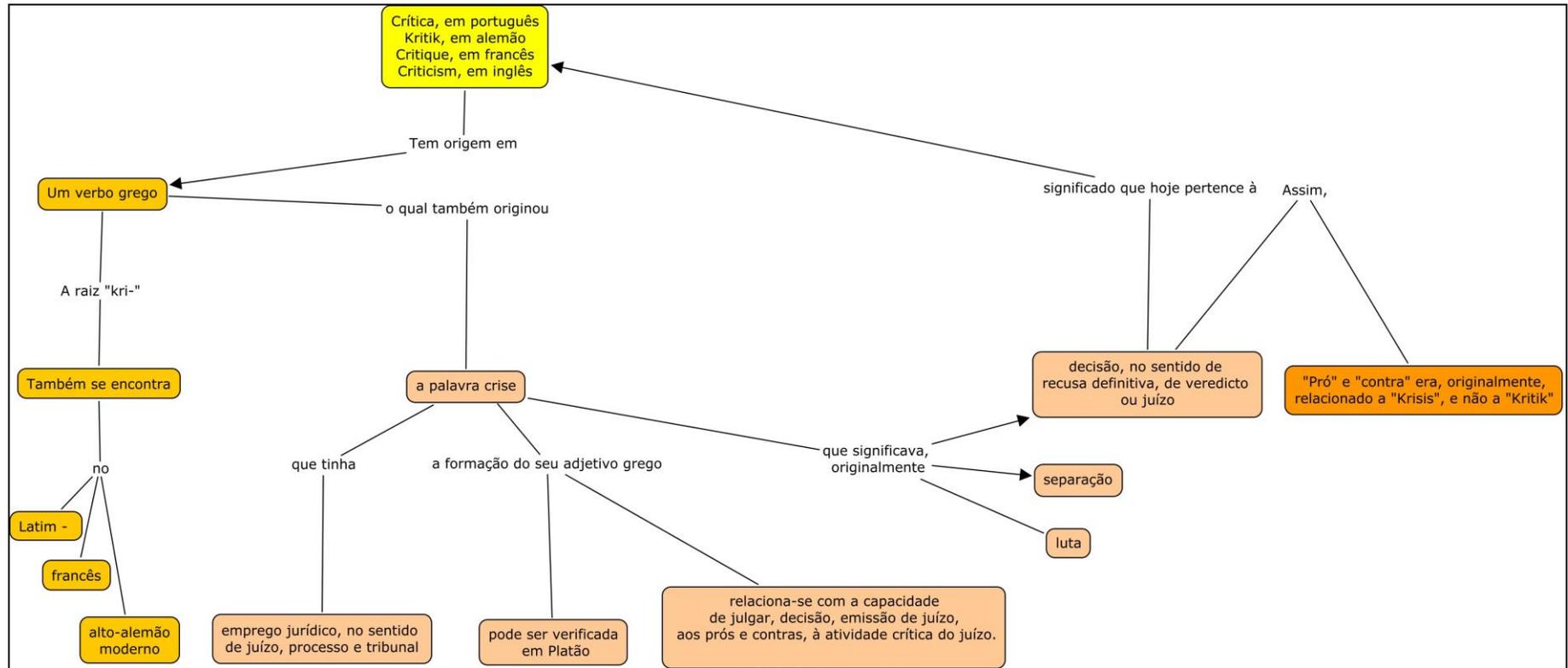
4.1 A ETIMOLOGIA DE CRÍTICA

Koselleck²⁶ (1999), em sua obra “Crítica e Crise”, faz um estudo aprofundado acerca da etimologia da palavra crítica. Para tanto, apoia-se, basicamente, no Dicionário Alemão (*Deutsches Wörterbuch*), dos irmãos Jacob e Wilhem Grimm, publicado em 1873; no Novo Dicionário Inglês (*A New English Dictionary*), de 1888; e no Dicionário da Língua Francesa (*Dictionnaire de La Langue Française*), publicado em 1877.

Assim, baseado neste autor, a Figura 3 apresenta a origem do termo crítica:

²⁶ Reinhart Koselleck (1923-2006) foi um historiador alemão, considerado um dos mais importantes do pós-guerra. Conhecido por “Crítica e crise”, obra advinda de seu doutorado, e por ser um dos fundadores e o principal teórico da “história dos conceitos” ou “história conceitual”, um campo multidisciplinar que estuda a semântica histórica de conceitos e termos.

Figura 3 - Origem da palavra "Crítica"



Fonte: A autora, baseada em Koselleck (1999).

Conforme é possível observar na Figura 3, tanto a palavra crise como a palavra crítica tem origem no mesmo verbo grego. Seus significados, portanto, não tinham limites tão bem estabelecidos quanto atualmente: “As significações, hoje separadas, de uma crítica ‘subjetiva’ e uma crise ‘objetiva’ ainda eram concebidas em grego sob um conceito comum” (KOSELLECK, 1999, p. 202).

No decorrer dos séculos, os sentidos de crise e crítica se afastam, ficando esta “restrita a arte de julgar e apreciar, sem que seu sentido incluísse a gravidade de uma decisão, tal como ocorria no sentido teológico, jurídico e médico da crise” (KOSELLECK, 1999, p. 203).

Segundo Koselleck (1999), o dicionário francês aponta que as palavras crítica e crise surgiram durante a época clássica, ou seja, de meados do século XVI até finais do século XVIII: “por crítica entendia-se a arte de avaliar de forma adequada a matéria em questão, em particular textos antigos, mas também obras literárias e artísticas, assim como povos e homens” (KOSELLECK, 1999, p. 93). Ainda segundo este autor, “Na Inglaterra pode-se verificar a palavra ‘*criticismo*’ desde 1607 [...]” (1999, p. 93).

Destaca-se desse período o uso religioso de crítica, em que esta caracterizava um método de estudo da Bíblia. Koseleck cita a obra “História Crítica do Velho Testamento” (*Histoire critique Du Vieux Testament*), de 1678, escrita por Richard Simon, para quem o método crítico permitia apontar a dissolução do princípio protestante da fé:

Precisamente para atacar esse fundamento do protestantismo, Simon apontou, com base no método crítico, as contingências e interferências na origem do Velho Testamento, a fim de provar, por esta via a necessidade de uma tradição eclesiástica. [...] As regras da crítica seriam independentes da fé, argumentava junto com Spinoza, e portanto, os protestantes também deviam submeter-se a elas. Certamente, Simon pôs a nova arte da crítica a serviço de sua igreja, mas de fato deslocou o critério da verdade para, do âmbito da revelação ao âmbito do pensamento claro e racional, o que para ele significava pensamento crítico (KOSELLECK, 1999, p. 94).

Nesse momento, a razão começava a aliar-se à crítica, abandonando a revelação²⁷. Contudo, a separação total entre razão e religião começa realmente a

²⁷ Sureki (2007, p. 258) explica que a “revelação”, dentro da ética cristã, está profundamente relacionada à fé cristã, isto é, “[...] o centro da fé cristã é a auto-revelação de Deus em Jesus Cristo. Daí decorre que o modo de entendermos a Revelação influi diretamente no significado da ação

ocorrer a partir da obra “Dicionário histórico e crítico” (*Dictionnaire historique et critique*), de Pierre Bayle, publicado em 1695, em que o método crítico passa a abarcar todas as áreas e não apenas a religião. Assim, se inicialmente a crítica “era apenas um sintoma da diferença cada vez mais aguda entre razão e revelação, em Pierre Bayle a própria crítica torna-se a atividade que separa os dois domínios” (KOSELLECK, 1999, p. 95). Com Bayle, a crítica torna-se a maneira mais adequada de atingir, através de um pensamento racional, conhecimentos e resultados considerados corretos: “A crítica torna-se a instância judicativa que distingue a razão, que faz avançar constantemente o processo dos p[ro] e dos contras” (KOSELLECK, 1999, p. 96). Segundo esse autor (1999), graças a Bayle, os conceitos de crítica e de razão estarão sempre ligados.

Neste contexto inicia-se o século XVIII. Um século em que, “Pelo sentido, pode-se trocar com frequência e facilmente, [...] a palavra ‘crítico’ pela palavra ‘racional’. A própria razão se transforma no processo crítico da determinação da verdade” (KOSELLECK, 1999, p. 206).

Com relação à crítica política, esta ainda não acontecia. Como se verá na próxima seção, neste momento da história, na Europa, o Estado era inatingível e a crítica, apolítica. Contudo, conforme aponta Koselleck:

Ainda que o próprio Bayle tenha entendido a crítica como atividade puramente “espiritual” e apolítica – sua crítica dirigia-se principalmente ao fanatismo religioso -, ele de fato executou conscientemente a separação decisiva entre o reino da crítica e a Soberania do Estado, que se tornaria o pressuposto da crítica política (1999, p. 100).

O próximo passo, e que vem a acontecer no século seguinte ao lançamento da obra de Bayle, ou seja, no auge do Iluminismo, é a submissão não só da religião, mas também da política ao juízo da crítica.

humana dos cristãos, pois esta deve ser justamente um reflexo de sua fé. [...] a Revelação de Deus em Cristo (ponto de partida da reflexão cristã) tem que ser entendida sob o pressuposto de que Deus se revelou antes de Cristo e continua se revelando depois de Cristo sem que isso diminua a revelação no Cristo”.

4.2 A CRÍTICA NO ILUMINISMO

Durante séculos a Europa vivenciou um sistema político e administrativo no qual os reis tinham um poder centralizado, ilimitado e, muitas vezes, tirânico. Este sistema é conhecido como absolutismo e se caracteriza, entre outras coisas, por um estado não laico, em que o poder dos reis é considerado divino; pela imposição, portanto, da religião e dos impostos, e pela ausência de liberdade e direitos do povo.

Contudo, no século XVIII, também conhecido como o Século das Luzes, começa a surgir um movimento que, ao ter suas ideias aceitas e divulgadas na França, torna-se a base intelectual da Revolução Francesa (SANTOS, 2013), possibilitando, na sequência, o surgimento do capitalismo e da burguesia e fazendo com que o sistema absolutista comece a ruir. Trata-se do Iluminismo, um movimento de cunho intelectual que:

Procurava uma explicação racional para todas as coisas, rompendo com as formas de pensar até então consagradas pela tradição. Rejeitava a submissão cega à autoridade e a crença na visão medieval teocêntrica. Isso significa dizer que o Iluminismo foi um movimento intelectual composto por filósofos, economistas e pensadores políticos, que analisava a sociedade e suas instituições à luz da razão (SANTOS, 2013, p. 2).

Alguns dos mais importantes iluministas foram René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1740), Isaac Newton (1642-1727), Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804).

Estes pensadores começaram a fazer algo que até então era impraticável: questionar a ordem absolutista estabelecida. É preciso esclarecer, contudo, que o Iluminismo tinha outra face, presente em países integrantes de uma Europa menos desenvolvida e, por isso, considerada mais periférica (países ibéricos, estados italianos, uma parte dos estados germânicos, terras da coroa da Áustria, Hungria, Polônia e Rússia) (FALCON, 2009). Assim, diferentemente do iluminismo francês, este não era tão revolucionário. Ao contrário, “Pombal²⁸ não queria saber do

²⁸ O autor refere-se ao Marquês de Pombal (título concedido em 1770) que, nomeado, em 1755, ministro principal do Rei José I, desenvolveu uma séria de reformas em Portugal.

Iluminismo francês, pois este continha elementos capazes de pôr em perigo a autoridade em geral e a autoridade real em particular. Rousseau e Voltaire continuavam proibidos [...]” (CARVALHO, 2006, p. 67). Esta face do iluminismo caracterizava-se por políticas reformistas promovidas pelos governos monárquicos. Tratava-se de

Políticas econômicas mercantilistas, associadas a práticas reformistas as mais variadas, sobretudo em relação à sociedade e à cultura, configuraram então um processo de mudança “pelo alto”, as quais ficaram conhecidas desde então como *despotismo esclarecido*, ou *absolutismo esclarecido* (FALCON, 2009, p. 10).

Já para a face francesa do Iluminismo, políticas reformistas advindas de governos monárquicos não modificariam situações problemáticas. Somente a razão científica e o conhecimento poderiam modifica-las. Da mesma forma, “para os filósofos do Esclarecimento²⁹, as injustiças sociais não passavam de vitórias temporárias do irracionalismo” (SANTOS, 2013, p. 3).

Segundo Koselleck (1999, p. 89), o século XVIII “[...] convertia o mundo inteiro num palco de forças opostas”, e a arte fornecia o cenário para uma série de dualismos³⁰ ou conceitos antagônicos, como “decadência/progresso”; “riqueza/miséria”, entre outros. Esta série de dualismos poderia se prolongar “[...] sem que os conceitos apresentados perdessem seu caráter distintivo, isto é, sem que jamais deixassem de incluir e ao mesmo tempo excluir os conceitos contrários” (KOSELLECK, 1999, p.90).

²⁹ Esclarecimento e Iluminismo são termos que se referem ao mesmo movimento. Iluminismo, na França, e Esclarecimento (“Aufklärung”) na Alemanha.

³⁰ Deve-se destacar que a classe burguesa, cada vez mais ascendente e poderosa, fez uso do pensamento estruturalmente dualista para negar, criticando, o Estado absolutista e a Igreja. Esta negação, segundo Koselleck (1999), transformou-se em posição política: “Em virtude da crítica indireta e por último direta, que lhe é imanente, a “forma de pensar” dualista, uma antiga tradição na história das religiões, é a expressão e a interpretação de um acontecimento que marcou época: o advento do mundo burguês. A classe burguesa, que adquiria cada vez mais poder ascendendo em posições sociais e econômicas e tinha diante de seus olhos uma nova concepção de mundo, considerava-se, por isso, cada vez mais, a detentora potencial do poder político. Mas, só desenvolvendo um pensamento estruturalmente dualista a nova elite adquiriu uma autoconsciência peculiar, que a transformou naquilo que era: um grupo de homens que, como representantes e educadores de uma nova sociedade, assumiam suas posições intelectuais na medida em que negavam o Estado absolutista e a Igreja dominante” (KOSELLECK, 1999, p. 109). A burguesia ampliava, assim, “sua participação política, através do exercício da crítica fundamentada na razão” (BELLONI, 1996, p. 25).

Assim como Bayle no fim do século anterior dirigia sua crítica ao fanatismo religioso e a caracterizava como apolítica, Voltaire, em pleno Século das Luzes, se dizia praticante da crítica literária e,

Ao praticar crítica literária, estética ou histórica, criticava indiretamente a Igreja e o Estado. Deste modo, sua crítica adquiriu um significado político. Um significado, aliás, de caráter inteiramente específico, que remontava ao conceito de crítica e à concepção de mundo dualista que lhe eram correspondentes (KOSELLECK, 1999, p. 101).

Segundo Koselleck (1999, p. 93), nos termos iluministas, “A crítica é uma arte de julgar. Sua atividade consiste em interrogar a autenticidade, a verdade, a correção ou a beleza de um fato para, a partir do conhecimento adquirido, emitir um juízo [...]”. Assim, é inerente à crítica distinguir entre as partes de um mundo dual.

Os primeiros passos da evolução da crítica durante o Século das Luzes partem, inicialmente, de um processo de prós e contras as religiões. Mais adiante é que se começa a envolver o Estado, acentuando o dualismo, “[...] para transformar-se, de modo aparentemente apolítico, em crítica política” (KOSELLECK, 1999, p. 108).

A partir de Voltaire a crítica começa a “torna-se porta-voz da opinião pública” (KOSELLECK, 1999, p. 102):

Esse surgimento [da crítica] coincide com a necessidade do uso público da razão, com o fato de a razão ter que se legitimar no espaço comum da polis. Os seus limites implicam o seu uso compartilhado, no sentido de que o exercício crítico é uma atividade que traz luz para o esclarecimento comum, entendendo-se assim a crítica como um “exercício experimental de liberdade”. A possibilidade de experimentar sentidos novos, subjacentes à atividade da crítica, é o fundamento de uma liberdade política (e poética) que se assume como abertura para o novo (OSÓRIO, 2005, p. 21).

Na sequência, tudo passa a ser passível de submissão à esfera pública³¹ (KOSELLECK, 1999). Para Belloni,

O papel do Iluminismo com relação à opinião pública é fundamental: as idéias iluministas operam um deslocamento teórico nas noções até então correntes: a antiga liberdade de opinião religiosa e de crítica que o Estado

³¹ Segundo Belloni (1996, p. 25) foi durante o século XVIII que se desenvolveu o “Princípio da Publicidade, segundo o qual os indivíduos têm o direito de tornar públicas suas opiniões sobre o governo e a sociedade e de exigir a publicização dos atos governamentais”.

absolutista havia confinado ao foro íntimo - espaço do privado e do segredo subtraído à esfera pública - vai se instalar publicamente e constituir uma nova esfera pública, estabelecendo assim o "**reino da crítica**" (1996, p. 26, grifo do autor).

Apesar da inegável importância de Voltaire para o Iluminismo, quando se trata de crítica, Immanuel Kant, filósofo alemão, é que se destaca, pois está em Kant o berço da moderna concepção de crítica: se referir a Kant é se referir "ao momento de fundação do exercício da crítica, ao momento de constituição de sentido desta palavra e de sua função essencialmente política de viabilizar espaços de dissenso que são onde habitam o comum e o múltiplo" (OSÓRIO, 2005, p. 19).

Três de suas obras, publicadas entre 1781 e 1790, e definidas por Braga (2011) como "Críticas" ou investigações acerca de três diferentes campos do conhecimento, tornaram-se marcos da moderna filosofia (OSÓRIO, 2005). São elas: "Crítica da razão pura", em que Kant trata das questões relativas à epistemologia do conhecimento; "Crítica da razão prática", no qual o autor analisa as questões éticas, e "Crítica da Faculdade do Juízo" ou "Terceira Crítica", "onde se definiram, em grande parte, os termos da experiência estética moderna" (OSÓRIO, 2005, p. 19) e que trata, dentro das questões estéticas, sobre o julgamento do que é belo.

Nesta última obra há uma questão acerca do julgamento e, portanto, de crítica - uma vez que "Ajuizar é criticar" (OSÓRIO, 2005, p. 30), cuja reflexão pode apontar para elementos importantes em atuais compreensões acerca do significado de crítica. Para Kant, o julgamento daquilo que é belo ocorre a partir de um sentimento de prazer desinteressado, ou seja, não deve haver desejo em possuir aquilo que se considera belo (BRAGA, 2011). No entanto, e como aponta Osório (2005), este desinteresse não deve ser confundido com indiferença. O desinteresse é que permite a não vinculação a interesses e, portanto, à manipulação: "Os juízos determinantes são constituidores da experiência que é sempre derivada e, portanto, manipulada. Só pelo desinteresse é que os fenômenos são eles próprios" (OSÓRIO, 2005, p. 29). Nesse sentido, o desinteresse kantiano pode ser relacionado a uma concepção de crítica em que as questões políticas estejam presentes, ou seja, a uma possibilidade de relacionamento com o mundo que chama a atenção para

Um tipo de abertura em que o sujeito se põe junto ao mundo, sem o manipular, mas deixando-o ser, e assim afirmando sua pertença e seu

cuidado. É o desinteresse do juízo estético, paradoxalmente, que nos faz ter interesse pelos acontecimentos, pelo mundo, nos comprometendo com suas formas de aparecer e ter sentido, sendo assim um elemento fundamentalmente político (OSÓRIO, 2005, p. 29).

Outro tópico kantiniano que merece destaque é o que diz respeito ao dissenso³². Como bem coloca Osório (2005), o julgamento perde sua razão de ser se tiver que confirmar o que já se sabe ou o que é regra. Ajuizar, nesse sentido, não busca um consenso, mas o dissenso: “Julgamos em nome do dissenso, e não do consenso. Julgar implica diferenciar, produzir diferenças” (OSORIO, 2005, p. 9).

Sobre sua própria época e a crítica que então se fazia, diz Kant (1781) no Prefácio de “Crítica da razão pura”:

Nossa época é a verdadeira época da crítica, a que tudo deve se submeter. A *religião*, pela sua *santidade*, e a *legislação* pela sua *majestade*, querem em geral subtrair-se a ela. Então suscitam contra si a justa suspeita e não podem reivindicar o sincero respeito que a razão só concede àquele que pôde suportar seu exame livre e arbítrio (KANT, 1781 apud KOSELLECK, 1999, p. 107).

Segundo Koselleck (1999), as etapas da crítica que se seguem a partir de Kant e Voltaire mostram a importância política que toma o conceito de crítica. Contudo, o processo evolutivo da crítica toma caminhos não mais controláveis e o crítico torna-se o “dono da verdade”:

Ao crítico, preso às suas posições dualistas, escapa o significado histórico do processo que desencadeou. O crítico, diz a *Enciclopédie*, é um guia que sabe distinguir a verdade e a opinião, o direito e a autoridade, o dever e o interesse, a virtude e a fama. Em sua formação dualista, todos estes conceitos deixam de lado a problemática política que lhes é inerente. A verdade, o dever, a virtude e o direito situam-se, de antemão, de um único lado (KOSELLECK, 1999, p. 105).

Na continuidade desse processo, “A crítica exacerbou-se, via anticrítica, em supercrítica. Por último ficou obtusa e converteu-se em hipocrisia” (KOSELLECK, 1999, p. 108).

Séculos mais tarde, a crença ilimitada na razão e na racionalidade científica será alvo de crítica por parte de destacados intelectuais. Estes intelectuais formarão

³² Compreendendo dissenso como sinônimo de dissensão, ou seja, como “falta de concordância sobre algo; divergência” (HOUAISS, VILLAR, 2009, p. 256)

um grupo conhecido por Escola de Frankfurt e se oporão “à fé vã da modernidade na promessa de racionalidade do Iluminismo como recurso para resgatar o mundo da cadeia da superstição, da ignorância e do sofrimento” (GIROUX, 1983, p. 11). A Escola de Frankfurt deixará como legado a Teoria Crítica. Sobre ambas tratará a próxima seção.

4.3. A ESCOLA DE FRANKFURT

A Escola de Frankfurt (*Frankfurt Schule*), diferentemente do que o nome sugere, não se refere a uma escola. Trata-se de um grupo de pensadores, cujas atividades se desenvolveram em torno do Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*) (KONDER, 1988).

Este instituto foi fundado em 1923, em Frankfurt, Alemanha, a partir dos esforços de Félix J. Weil, doutor em ciências políticas, que organizou, em 1922, a “Primeira Semana de Trabalho Marxista”, a qual objetivava construir uma noção de marxismo “verdadeiro” ou “puro”. Segundo Assoun,

Assim nasceu a idéia de uma instituição permanente sob a forma de um Instituto de Investigação Independente, [...]. O Instituto de Investigação Social (que devia chamar-se “Instituto para o Marxismo”, depois “Instituto Félix Weil de Investigação Social”) foi assim criado oficialmente por um decreto do Ministério da Educação em 3 de fevereiro de 1923, sobre a base de um acordo entre o Ministério e a “Sociedade para a Investigação Social (1991, p. 7).

Vê-se, portanto, que a Teoria Crítica³³, como legado deixado pelos pensadores da Escola de Frankfurt, tem por referência, desde a sua origem, o marxismo.

O Instituto de Pesquisa Social passou por diferentes fases, países e diretores. Devido à ascensão nazista, no início da década de 1930 foram instalados

³³ A próxima subseção tratará da Teoria Crítica.

escritórios na Suíça, Paris e Londres. Foi neste período que passou a ser dirigido por Max Horkheimer³⁴, o qual

Lançou as bases de um trabalho coletivo interdisciplinar [...] Isto foi feito de modo a, de um lado, valorizar a especialização em seus aspectos positivos, e, de outro, garantir uma certa unidade para os resultados das pesquisas em cada um desses ramos de conhecimento. E essa unidade era dada justamente pela referência à obra de Marx (NOBRE, 2011, p. 15).

Para Nobre (2011), esta unidade interdisciplinar tendo o marxismo por referência foi o primeiro sentido da Teoria Crítica. Para espelhar as produções, foi fundada a revista *Zeitschrift für Sozialforschung*, a qual contava com trabalhos de vários intelectuais da época, como Adorno³⁵ e Marcuse³⁶, entre outros. Conforme aponta Konder, os colaboradores da revista, em geral,

tinham uma posição antifacista, socialista, influenciada pelo marxismo; faziam restrições ao modelo soviético, evitavam se identificar com o 'marxismo-leninismo', porém tinham a preocupação de não levar, na época, água para o moinho dos inimigos da União Soviética (1988, p. 60).

A influência marxista, no entanto, não significava concordância total com o pensamento e a obra de Marx. Na opinião de Giroux (1983, p. 9), todos os membros da Escola de Frankfurt tentaram “repensar e reconstruir radicalmente o significado da emancipação humana, projeto esse que diferiu consideravelmente da bagagem teórica do marxismo ortodoxo”. Para Nobre (2011, p. 16),

³⁴ Horkheimer (1895 – 1973) nasceu em Stuttgart, Alemanha, e dedicou-se, primeiramente, à literatura, após à psicologia e, por fim, à filosofia, defendendo doutorado sobre Kant. Em 1931 passa a dirigir o Instituto de Pesquisas Sociais. Com a chegada de Hitler ao poder o Instituto é fechado e Horkheimer se exila na Suíça. Em 1934, o filósofo instala-se em Nova York e regressa à Alemanha somente em 1948, onde se torna catedrático do departamento de filosofia e reitor da Universidade (ASSOUN, 1991).

³⁵ Theodor Wiesengrund Adorno (1903 – 1969) nasce em um meio de músicos e, desde cedo, se orienta para a estética musical, tendo feitos cursos de composição e técnica de piano. Sua tese de doutoramento “Kierkegaard, construção da estética” foi defendida em 1931 e publicada em 1933. Em 1938 Adorno se tornou membro do Instituto de Pesquisas Sociais e seu diretor após a aposentadoria de Horkheimer em 1958 (ASSOUN, 1991).

³⁶ Herbert Marcuse (1898 – 1979) nasceu em Berlin e estudou filosofia, doutorando-se com tese sobre o “Romance de artista” (*Künstlerroman*). Mais adiante, sob orientação de Heidegger, defendeu a tese “A ontologia de Hegel e a fundação de uma teoria da historicidade”. Neste período entra em contato com a Escola de Frankfurt. Em 1933 se exila na Suíça e assume com Adorno e Horkheimer a direção da Revista para a Pesquisa Social (*Zeitschrift für Sozialforschung*) (ASSOUN, 1991).

Ter a obra de Marx como referência, como horizonte comum, não significa partilhar dos mesmos diagnósticos e opiniões. Pelo contrário, o desenvolvimento da Teoria Crítica mostra que havia acirradas divergências entre os colaboradores do Instituto, não só porque a própria obra de Marx se presta a interpretações divergentes, mas também pelo fato de que as maneiras de se utilizar de Marx para compreender o tempo presente também são diversas.

A partir de 1934, o Instituto instala-se em Nova York. A expatriação dura até 1950, quando o Instituto retomou seus trabalhos em Frankfurt. E é após este retorno à Alemanha que a “etiqueta” ou rótulo *Escola de Frankfurt* é lançada (ASSOUN, 1991; NOBRE, 2011).

Portanto, ainda que a expressão “Teoria Crítica” tenha surgido como conceito em texto de Horkheimer de 1937 (“Teoria Tradicional e Teoria Crítica”) (NOBRE, 2011), ela não pode ser confundida com o Instituto de Pesquisa Social. Por outro lado, “O espírito próprio da Escola está de qualquer modo bem presente desde o período da fundação. E é por isso que não é possível separar a história do instituto da escola” (ASSOUN, 1991, p. 8).

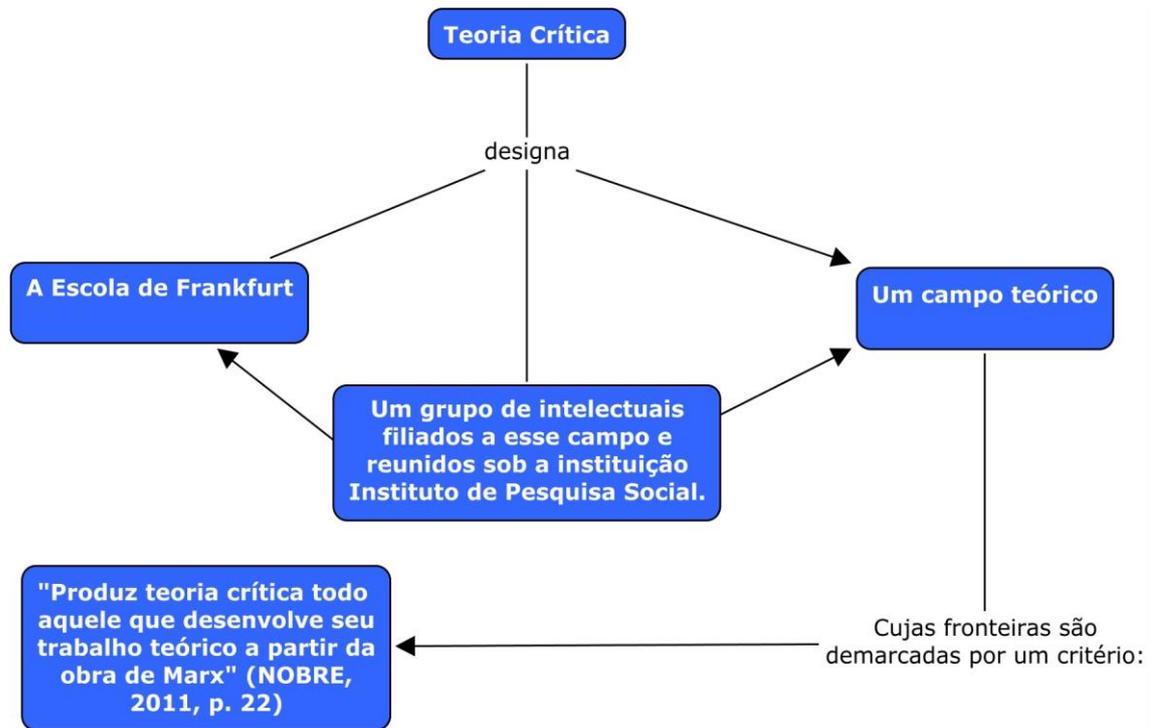
Para Assoun (1991), a Escola de Frankfurt pode ser vista sob três diferentes ângulos: da criação do Instituto de Pesquisas Sociais, do projeto científico “filosofia social³⁷”, e da movimentação teórica da Teoria Crítica, sobre a qual este estudo passa a tratar.

4.3.1 A Teoria Crítica

Como dito anteriormente, a Teoria Crítica apareceu como conceito na obra de Horkheimer de 1937. Contudo, o campo teórico não é a única designação da Teoria Crítica, como mostra a Figura 4:

³⁷ Segundo Assoun (1991), os primeiros anos do Instituto de Pesquisa Social foram de certa ambiguidade, uma vez que tratava-se de um projeto sociológico, como indica o nome do Instituto, mas seus membros mais importantes eram filósofos. Quando Max Horkheimer passou a dirigir o Instituto, contudo, tornou-se mais claro tratar-se de uma “filosofia social”.

Figura 4 - Designações da Teoria Crítica



Fonte: A autora, baseada em Nobre (2011).

Na continuidade da afirmação de Nobre (2011, p. 22), presente na Figura 4, pode-se também dizer que produz teoria crítica todo aquele que desenvolve seu trabalho a partir da conceituação de Horkheimer. Nesse sentido, Nobre (2011) lança como características da Teoria Crítica: (a) que ela designa um campo teórico que já existia, o marxismo (Teoria Crítica em sentido amplo) e (b) a versão de Horkheimer deste campo já existente e a análise que ele faz do momento histórico a partir da sua interpretação de Marx (Teoria Crítica em sentido restrito). Acrescenta ainda o autor:

[...] se a obra de Marx é a referência fundamental para a formulação do modelo de 1937, muitos dos modelos críticos formulados posteriormente – seja por outros autores, seja pelo próprio Horkheimer – terão por referência fundamental não a obra de Marx diretamente, mas os escritos de Horkheimer da década de 1930 (NOBRE, 2011, p. 24).

Diante disso, e também por fugir aos objetivos deste estudo, não se aprofundará acerca do campo marxista. No entanto, a fim de ir ao encontro do

significado de crítica em teoria crítica, é preciso pontuar pelo menos dois princípios marxistas fundamentais a esta teoria. O primeiro diz respeito aos ideais de liberdade e igualdade da sociedade capitalista. Conforme Nobre explica, o capitalismo entende o mercado como uma instituição neutra, na qual

[...] a troca de mercadorias de igual valor segundo regras que valem para todos é também por isso uma troca *justa*. Nesse sentido, ele [o mercado capitalista] promete ser a instituição que garante e promove os ideais da sociedade capitalista: a liberdade e igualdade para todos (2011, p. 28).

Marx, contudo, acreditava que o mercado não promove esses ideais. Ao contrário, ele serve de mecanismo que aprofunda as desigualdades sempre presentes na sociedade capitalista. Esta desigualdade corresponde à distribuição de bens e beneficia a classe de capitalistas (acumulação de riqueza), em detrimento da de proletários (crescente pobreza). Para Marx, a igualdade e a liberdade somente ocorrerão com a abolição do capital por meio de uma revolução por parte do proletariado, ou seja, quando o proletariado se emancipar da dominação capitalista. Assim, é fundamental à Teoria Crítica o entendimento de que a emancipação não é um ideal, portanto algo que fica no campo teórico, mas uma possibilidade real. Nesse sentido,

[...] a realização dessa possibilidade concreta da emancipação, da construção de uma sociedade de mulheres e homens livres e iguais, não é obra da teoria que a descortina, mas da *prática* transformadora que a torna real. Assim, a Teoria Crítica só se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes (NOBRE, 2011, p. 31, grifo do autor).

Como Nobre (2011), no entanto explica, ainda que a Teoria Crítica esteja dirigida para e pela prática transformadora, a teoria não é menos importante. A análise das estruturas sociais e o desenvolvimento histórico se fazem tão presentes e necessários quanto a prática. O autor salienta ainda que a teoria não deve explicar como as coisas funcionam, mas sim fazer uma análise deste funcionamento sob a perspectiva da emancipação:

Dito de outra maneira, é a *orientação para a emancipação* o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, que permite pela primeira vez a constituição de uma teoria em sentido enfático. A orientação para

emancipação é o *primeiro princípio* fundamental da Teoria Crítica (NOBRE, 2011, p. 32, grifo do autor).

Seguindo a perspectiva da emancipação como base da teoria, Nobre (2011, p. 33, grifo do autor) coloca a importância de que a teoria seja “expressão de um *comportamento crítico* relativamente ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender”. O comportamento crítico é, portanto, o segundo princípio fundamental da Teoria Crítica.

Estes princípios do marxismo relacionam-se à Teoria Crítica em sentido amplo e são fundamentais para entender a Teoria Crítica em sentido restrito, ou seja, a interpretação de Horkheimer, em “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, para estes princípios e como ele os utiliza para diagnosticar sua realidade.

O autor apresenta em sua obra uma clara distinção entre as duas teorias. A teoria tradicional nega as condições e condicionantes históricas:

Segundo Horkheimer, a perspectiva tradicional de teoria, pretendendo simplesmente explicar o funcionamento da sociedade, termina por adaptar o pensamento à realidade. Em nome de uma pretensa neutralidade da descrição, a Teoria Tradicional resigna-se à forma histórica presente da dominação. Em uma sociedade em classes, a concepção tradicional acaba por justificar essa divisão como necessária (NOBRE, 2011, p. 38).

Por outro lado, a Teoria Crítica entende que a ação humana resulta na realidade social e ocorre em um contexto de estruturas históricas determinadas, “Desse modo, o primeiro passo é o de investigar essas estruturas, de maneira a descobrir quais são as condições históricas em que se dá a ação” (NOBRE, 2011, p. 38). A Teoria Crítica, diferentemente da teoria Tradicional,

não se comporta criticamente apenas em relação ao conhecimento produzido sob condições capitalistas, mas igualmente em relação à própria realidade que esse conhecimento pretendeu apreender (NOBRE, 2011, p. 40).

A perspectiva da emancipação ajuda a conceituar o termo crítico na expressão “Teoria Crítica”. Assim, o primeiro sentido fundamental é o de que “Não é possível mostrar ‘como as coisas são’ *senão* a partir da perspectiva de ‘como deveriam ser’: ‘crítica’ significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que

ainda não é mas pode ser” (NOBRE, 2011, p. 10, grifo do autor). O autor salienta, contudo, que essa possibilidade não deve ser vista como utópica. Da mesma forma não significa um abdicar do conhecimento e da produção teórica, ou seja, de conhecer as coisas como são, o que leva ao segundo sentido fundamental da crítica: “um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar” (NOBRE, 2011, p. 10).

A Teoria Crítica, tanto no sentido amplo como no restrito, influenciou muitos estudiosos. No âmbito da educação destaca-se Paulo Freire, sobre quem esta tese passa a se dedicar na próxima seção.

4.4 CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM PAULO FREIRE E EM ÁLVARO VIEIRA PINTO

Conforme visto no capítulo anterior, a crítica é fundamental ao humanismo e à educação humanista de Paulo Freire. Assim, não é de se estranhar, e como aponta Guareschi (2010, p. 394), que o termo seja de uso corrente nas obras do educador:

Um rápido olhar sobre qualquer de seus livros vai encontrar o termo ligado a um sem número palavras, como: consciência, curiosidade, postura, atitude, situação, pedagogia, leitura, pesquisa, herança esforço, sujeito, pensamento, compreensão, maneira, educação, conscientização, auto-inserção, etc., além, é claro, da própria consciência crítica e autocrítica.

Diante disso, esta seção busca, através da obra de Paulo Freire, compreender seu entendimento de crítica.

Parte-se, assim, do livro “Educação como Prática da Liberdade”, publicado em 1967. Neste livro Freire apresenta três diferentes graus de compreensão da realidade: consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica e, em nota de rodapé, sugere: “A este propósito, é indispensável a leitura de estudos sérios e profundos do Mestre brasileiro Álvaro Vieira Pinto” (FREIRE, 2008, p. 67).

Assim, seguindo a sugestão de Freire, antes de se dedicar aos conceitos propostos por este autor, esta seção apresenta os conceitos de “consciência crítica” e “consciência ingênua”, propostos por Álvaro Vieira Pinto³⁸, voltando, posteriormente, às consciências intransitiva e transitiva de Paulo Freire.

4.4.1 Consciência Crítica em Vieira Pinto

Em sua obra “Consciência e Realidade Nacional”, publicada em dois volumes no ano de 1960, Álvaro Vieira Pinto trabalha com o conceito de “consciência”:

consciência é sempre um conjunto de representações, ideias, conceitos, organizados em estruturas suficientemente caracterizadas para se distinguirem tipos ou modalidades. Contudo, uma distinção fundamental se impõe: é preciso distinguir entre conteúdos da consciência e percepção, por ela própria, do condicionamento desses conteúdos (1960, p. 20).

No primeiro volume, o autor se detém na consciência ingênua e, no volume 2, na consciência crítica.

Para Freitas (1998), “Consciência e Realidade Nacional” foi uma tentativa do autor de tecer considerações acerca do homem inculto. Segundo este autor, Vieira Pinto era guiado por duas orientações: a de que “incultura” não significa ausência de conhecimento” e a de consciência nacional, “O conjunto de condições objetivas que constitui o estado de uma comunidade nacional é sempre acompanhado por uma consciência social, onde se reflete” (VIEIRA PINTO, 1960 , p. 11).

A consciência crítica é, portanto e conforme explica Paiva (1980, p. 153), a “consciência crítica da realidade nacional, que só existe enquanto consciência nacionalista, ligada a uma ideologia e a um projeto”. A ideologia, neste contexto era

³⁸ Nascido em 1909, na cidade de Campos, Rio de Janeiro, Vieira Pinto tinha formação em medicina, matemática e física. Foi professor de filosofia, pesquisador e diretor do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). Cassado pelo AI-1 (Ato Institucional nº 1) exilou-se na Iugoslávia e no Chile. Ao voltar para o Brasil, dedicou-se à tradução e à escrita. Faleceu em 1987.

isebiana³⁹, e o projeto, o do desenvolvimento nacional e da democracia representativa (PAIVA, 1980).

A consciência nacional, na concepção de Vieira Pinto (1960), admitia diferentes graus de percepção da realidade, os quais iam

desde as formas tão pouco esclarecidas que confinam com o inconsciente, até as que dispõem de lúcida percepção das idéias e noções resultantes dos reflexos dos fatos na consciência coletiva (VIEIRA PINTO, 1960, p. 11).

O autor desenvolveu, assim, um processo metodológico (FREITAS, 1998) no qual os estados de consciência passam do ingênuo ao crítico, havendo entre estes uma fase intermediária (VIEIRA PINTO, 2005):

1) Estado Inicial: imemorial de consciência de si, no qual não há legítima representação do próprio mundo. Nessa fase inicial, a passividade dos povos e sua subjugação são totais. Esta fase corresponde à “Consciência Ingênua”, no qual a percepção histórica dos fatos é vedada (FREITAS, 1998).

2) Estado Intermediário: Quando a consciência já despertou, mas ainda não tem condições de passar do estado inicial para o estado “para si” (última fase). Este é o estado da “consciência para o outro”, pois a consciência percebe a realidade, mas ainda “Deixa-se conduzir pelo outro para os fins que este tem em vista” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 265)

3) Estado Final: Quando se é “capaz de perceber a realidade e conceber autonomamente o projeto de transforma-la em seu favor” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 264). É o estado da “consciência para si” ou “consciência crítica”.

³⁹ Assim eram denominados os intelectuais que fizeram parte do ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros. “O ISEB foi criado em 1955 como órgão do Ministério da Educação e Cultura, no Rio de Janeiro, a partir de um grupo de intelectuais organizados anteriormente no Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP) (Abreu, 2001: 2.801-2.803). Fundado com apoio presencial, Juscelino Kubitschek participou da inauguração da sede em 1957, o ISEB ‘transforma-se no principal centro do pensamento nacionalista e desenvolvimentista brasileiro’, mesmo que não tivesse influência direta nas políticas governamentais (Bresser, 2004: 50). [...] Os principais intelectuais do ISEB foram, entre outros, os filósofos Álvaro Vieira Pinto, Rolando Corbisier e Michel Debrun; o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos; o economista Ignácio Rangel; o historiador Nelson Werneck Sodré; e o cientista político Hélio Jaguaribe. [...] A tese central do ISEB foi a de que o subdesenvolvimento só poderia ser vencido pela industrialização, e de que isto seria uma aspiração de todas as classes sociais (Abreu, *op. cit.*)” (KLEBA, 2006, p. 75).

Freitas (1998) explica que, mais do que uma relação entre estas fases e o desenvolvimento do país, há uma dependência direta. Ou seja, quanto mais se desenvolve o país, mais se manifesta a consciência crítica. É preciso salientar aqui que, na concepção de Vieira Pinto (1998, 2005), desenvolvimento não pode ser confundido com crescimento econômico: o crescimento é um fato econômico, enquanto o desenvolvimento ocorre em benefício do povo, é transformador e libertador (VIEIRA PINTO, 2005). Nesse sentido, “Vieira Pinto (1957: 29) entende que “o processo de desenvolvimento tem de necessariamente ser um fenômeno de massas”, ou seja, tem que estar inserido na consciência nacional” (BRESSER-PEREIRA, 2004, p. 19).

Dentro da concepção de consciência de Vieira Pinto (1960), pode ser considerado portador da consciência ingênua “Todo aquele que não é capaz de perceber as necessidades de mudanças estruturais da sociedade, ou aquele que, mesmo tendo tal percepção, ainda assim fecha os olhos à realidade” (Freitas, 1998, p. 102). Assim, “a consciência ingênua é, por essência, aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 83).

Dentre os entraves para a aquisição da consciência crítica, Vieira Pinto (1960, p. 228) aponta a troca da percepção dos fatos históricos por uma “gnose ingênua de cunho dualista, em que o choque real das forças econômicas é ocultado pelo combate místico entre Luz e Treva, o Bem e o Mal”.

A antítese da consciência ingênua é a consciência crítica (FREITAS, 1998). Esta se opõe àquela e permite que seja possível não só perceber a realidade, como também planejar, de modo autônomo, sua transformação:

A consciência crítica é aquela que toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre porém apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais privados. Nisso exatamente distingue-se na forma oposta, que com certeza merece ser chamada de ingênua, embora também reflita interesses objetivos, entretanto com a diferença de que estes são individuais ou de exíguos grupos sociais, em contraposição aos da maioria da sociedade, o verdadeiro autor do desenvolvimento do processo histórico (VIEIRA PINTO, 2005, p. 226).

Nesse sentido, a consciência crítica, mais do que uma percepção, volta-se à ação: “A categoria consciência crítica foi arquitetada por Vieira Pinto sob influência do binômio militância/transformação” (FREITAS, 1998, p. 106). Assim,

Só merece ser julgado crítico o pensador que considera determinante do seu pensamento o estado real de existência da humanidade em totalidade. Quer isto dizer que exatamente supera os determinantes pessoais acidentais, sempre presentes, e se instala no processo total do movimento da sociedade, para daí tirar os conceitos com que enunciará a percepção do mundo e os juízos de valor (VIEIRA PINTO, 2005, p. 227).

Para Vieira Pinto (1960, p. 82), o adjetivo “crítico” proporciona ao substantivo “consciência” o significado de “pensamento que apreende os fatos segundo critérios objetivamente válidos, e assim se revela de natureza verdadeiramente crítica”. Crítica, portanto, proporciona à consciência a ação de “apreender”, para a qual se valerá de critérios. Vê-se, assim, que também no significado que o adjetivo “crítico” proporciona à expressão “consciência crítica”, a ação está presente. Ou seja, a forma crítica da consciência é aquela que questiona:

Recebe o qualificativo de *crítica* porque, de fato, é uma consciência permanentemente atenta em denunciar as influências a que está submetida e criticá-las. É crítica no sentido etimológico da palavra, porquanto procede à “crise”, isto é, à separação dos fatores atuantes e capaz de apreciar a significação de cada um, a força da respectiva motivação e, de modo geral, o resultado deles, expresso nos julgamentos a que é levada em virtude da sua inclusão no contexto histórico, onde assentam os fundamentos de suas atitudes e de seu modo de pensar. Está sempre interessada em descobrir os determinantes do seu conteúdo, porque sabe que eles existem e tem por tarefa lógica distingui-los e avalia-los. É, pois, um pensamento constantemente ocupado na indagação sobre a legitimidade dos seus enunciados, à procura das influências que os explicam, cuja revelação consciente é a finalidade que impõe a si mesma [...] Não é crítica porque se superponha à realidade, mas, ao contrário, porque se decide a fazer a análise das relações que a ligam a este fundamento, como espaço de ocorrências físicas e sociais, que a antecedem e de que não se desvincula. (VIEIRA PINTO, 1960, p. 84).

Esta intenção e necessidade de agir criticamente na realidade também está presente em Paulo Freire, o qual, segundo Paiva (1980), foi fortemente influenciado por Vieira Pinto: “Assumimos neste trabalho que Vieira Pinto foi o autor isebiano que mais profundamente marcou o pensamento de Freire no que concerne às formas de

consciência e sua transformação⁴⁰” (PAIVA, 1980, p. 160). Na opinião da autora, é natural que Freire se apoiasse em Vieira Pinto, uma vez que

[...] não apenas ele foi aquele que mais clara e amplamente colocou o problema pedagógico, como ele seguiu uma trilha central para a reflexão pedagógica⁴¹ (trilha que perdera relevância entre outros isebianos): aquela da descrição das formas da consciência e da discussão sobre a passagem de uma a outra (PAIVA, 1980, p. 147).

A passagem da consciência ingênua para a crítica torna-se uma das preocupações de Freire (PAIVA, 1980). Assim, a próxima subseção passa a apresentar a concepção freiriana desses conceitos.

4.4.2 Consciência Crítica em Paulo Freire

Conforme apontado anteriormente, Paulo Freire (2008) trabalhou na obra “Educação como Prática da Liberdade” com três diferentes graus de compreensão da realidade: consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica, e seu texto vem acompanhado de uma nota na qual ele recomenda a leitura de Vieira Pinto, mais especificamente de “Consciência e Realidade Nacional”. Segunda aponta Paiva (1980, p. 153),

Não é preciso muito esforço para verificar que os conceitos usados por Freire e por Vieira Pinto giram em torno dos mesmos eixos fundamentais e que são construídos do mesmo modo: como descrição fenomenológica ligada à “vivência” do próprio autor da sua passagem de uma a outra forma de consciência (afinal, tanto isebianos, como Rolando Corbisier e Vieira Pinto, quanto Paulo Freire viram-se percorrendo este caminho nos anos 50, num processo definido por eles como sendo de “conversão à realidade nacional”, à observação do mesmo processo no outro e que se apresenta como como “intelecção engajada”, na medida em que a compreensão das

⁴⁰ Isso não significa, no entanto, que Freire não tivesse sido influenciado por outros isebianos. Sobre esta temática, especificamente, Paiva (1980) cita Guerreira Pinto como autor isebiano que defendeu “posições muito próximas e por vezes idênticas àquelas que se tornaram conhecidas como características da obra de Vieira Pinto” (PAIVA, 1980, p. 160).

⁴¹ Em 1966 foi lançado “Sete Lições sobre Educação de Adultos”, livro de Vieira Pinto no qual são reunidos roteiros de aulas-conferências proferidas durante seu exílio no Chile. Um dos temas tratados diz respeito às concepções ingênua e crítica da educação.

formas de consciência está a serviço de fins que se entrelaçam com a passagem de uma a outra daquelas formas.

Esta evolução, termo utilizado por Paiva (1980) para se referir ao processo percorrido por ambos os autores e que os permitiu fazer leituras um do outro, também teve como ponto em comum uma preocupação com a educação que, em Freire, se ampliou. Se, por um lado, o autor não se dedica profundamente à análise social (PAIVA, 1980), por outro, “a preocupação de Freire foi encontrar um método pedagógico que, ao mesmo tempo em que promovia a alfabetização, propiciasse a passagem de uma forma de ‘consciência ingênua’ a uma ‘consciência crítica’” (PAIVA, 1980, p. 148).

O primeiro grau, portanto, é o da intransitividade da consciência:

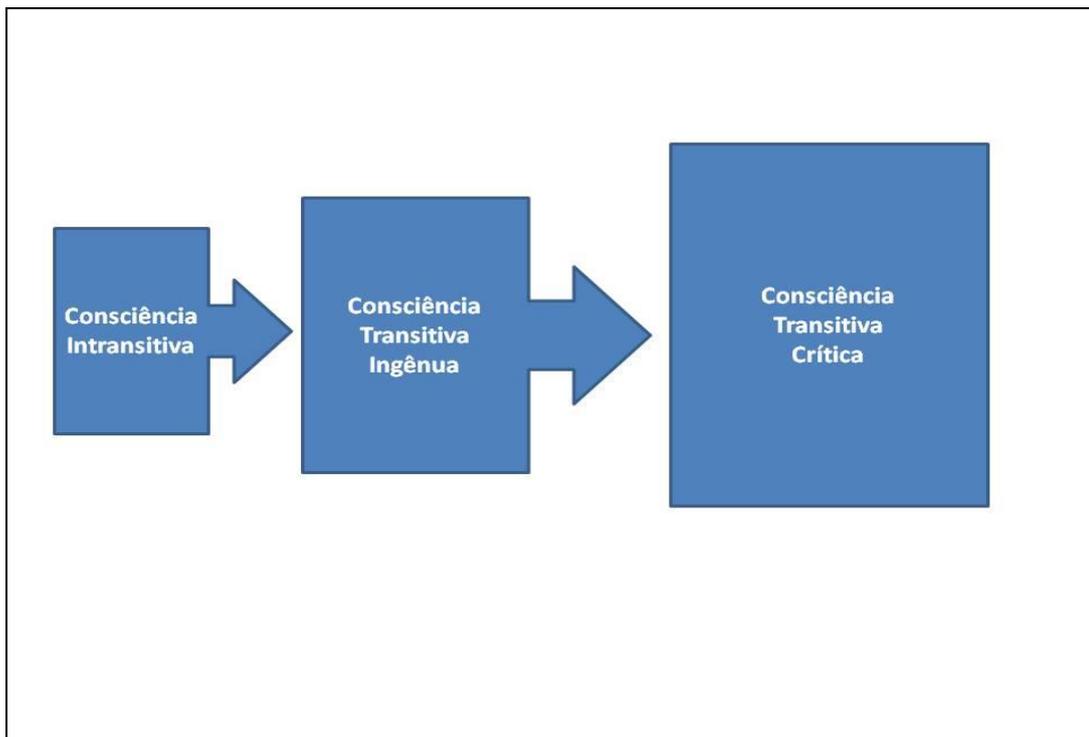
Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. [...] Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital” (FREIRE, 2008, p. 67).

Freire usa o termo “posição inicial” para se referir a este grau, mostrando, assim, a possibilidade de mudança, ou seja, de passagem de um grau a outro:

É evidente que o conceito de “intransitividade” não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto (FREIRE, 2008, p. 68).

Assim, os graus não são estanques, podem ser superados de modo que a consciência humana possa se ampliar, como mostra a Figura 5:

Figura 5 - Graus de Compreensão da Realidade



Fonte: A autora, baseada em Freire (2008).

Conforme explica Freire (2008), tão logo aumenta o poder de diálogo do homem com outro homem e com o seu mundo, a consciência se transitiva:

Segundo Freire, quando o sujeito social inicia a construção de sua consciência crítica, o faz numa prática social histórica e materialmente situada, isto é: o homem começa a ser sujeito social em contato com outros homens e num contexto de realidade que os determina geográfica, histórica e culturalmente. O interessante é que esse homem adquire consciência dos demais e de seus contextos quando começa a comunicar-se com os outros e com o mundo (CONTRERAS, 1997, p. 22).

Os interesses e preocupações passam a abranger outras esferas e o existir passar a ser algo mais dinâmico. Nesse processo, a passagem de consciência intransitiva para transitiva crítica passa, necessariamente, por uma fase de transição, a da consciência transitiva ingênua:

A transitividade ingênua, [...], se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum.

Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce (FREIRE, 2008, p. 68).

Vê-se, portanto, que a passagem de um grau a outro é um processo: “Ora, o conceito de ‘transitivização’ tem a ver com ‘trânsito’, mudança, ‘transição de fase’” (PAIVA, 1980, p. 159), e na concepção freiriana, o diálogo é fundamental para que transição ocorra. Nesse sentido, Freire aponta que só se chega ao grau de transitividade crítica por meio de “uma educação dialogal e ativa, voltada para responsabilidade social e política” (FREIRE, 2008, p. 69).

Para Freire (2008), a transitividade crítica se caracteriza pela busca pelos princípios causais, pela profunda interpretação dos problemas, pela prática do diálogo. Nesse sentido, como também visto em Vieira Pinto (1960), percebe-se a “ação” como fundamental à tomada da consciência transitiva crítica. Para assim se tornar e assim permanecer, a transitividade crítica exige o abandono da passividade e da aceitação e toma para si a ação do questionamento e da reflexão: “É transitiva, fundamentalmente, a consciência daqueles que assistem e percebem a mudança e assumem posição diante dela” (PAIVA, 1980, p. 159).

Em “Educação e Mudança”, Freire (1983, p. 40) apresenta outras características da consciência crítica:

1. Anseio de profundidade na análise dos problemas. [...]
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. [...] Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. [...].
7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, choca.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.

10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

O desenvolvimento de criticidade, para Freire (2008), ocorre a partir de um trabalho pedagógico crítico. Se resultasse do crescimento econômico do país, não seria crítico. Também neste sentido, o autor compartilha do pensamento de Vieira Pinto, o qual entende a consciência crítica na relação com o desenvolvimento e não com o crescimento. Freire (2008, p. 69) afirma:

É preciso, na verdade, não confundirmos certas posições, certas atitudes, certos gestos que se processam, em virtude da promoção econômica — posições, gestos, atitudes que se chamam tomada de consciência — com uma posição crítica. A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam.

Moreira (2010, p. 97) completa o conceito de criticidade apontado por Freire na citação anterior: “A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la”.

Contudo, ainda que Moreira (2010) apresente um significado claro para criticidade, este estudo não pode desconsiderar as outras perspectivas apontadas nem tampouco o processo histórico e até mesmo evolutivo de crítica e seus correlatos. Diante disso, a próxima seção sintetiza as perspectivas anteriormente apresentadas, indicando um caminho para a compreensão do termo em seus diferentes usos.

4.5 ASPECTOS FUNDAMENTAIS AO ENTENDIMENTO DE CRÍTICA

Este estudo visitou diferentes perspectivas e momentos da história em que o termo crítica é utilizado, e os sintetiza no Quadro 1:

Quadro 1 - Síntese dos significados encontrados para “crítica”

Item	Momento histórico ou perspectiva abordada	Termo	Significado
(01)	“Dicionário da Língua Francesa” (publicado em 1877)	Crítica	Arte de avaliar de forma adequada a matéria em questão.
(02)	“História Crítica do Velho Testamento” (Richard Simon, 1678)	Crítica	Método de estudo da Bíblia (uso religioso).
(03)	A partir da publicação de “Dicionário Histórico e Crítico” (Pierre Bayle, 1695)	Crítica	Instância judicativa. O conceito de crítica torna-se indissociavelmente ligado ao conceito de razão.
(04)	Voltaire - Iluminismo francês – Século XVIII	Crítica	Adquire significado político.
(05)	Iluminismo francês – Século XVIII	Crítica	- Arte de julgar; - Interrogação da autenticidade, verdade, correção ou beleza de um fato para, a partir do conhecimento adquirido, emitir um juízo. - Distingue partes de um mundo dual.
(06)	Kant - Iluminismo francês – Século XVIII	Crítica Criticar	- Ajuizar, mas com desinteresse (e não com indiferença), pois é o que permite a não vinculação a interesses, portanto à manipulação. - Função essencialmente política de viabilizar espaços de dissenso. Julgar implica diferenciar, produzir diferenças.
(07)	Iluminismo francês – Século XVIII – Pós Voltaire e Kant	Crítica	- Prende-se a posições dualistas, deixando de lado a problemática política e situando a verdade, o direito e a autoridade em um único lado.
(08)	Escola de Frankfurt	Crítica	- Dizer o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser -> Perspectiva da

			emancipação -> Teoria Crítica. - Um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores possam se realizar. -> Perspectiva da emancipação -> Teoria Crítica.
(09)	Vieira Pinto	Crítico (subst.) Crítica (adj.)	- Pensamento que apreende os fatos segundo critérios objetivamente válidos. Ou seja, critérios que levem em consideração o processo histórico da realidade em sua totalidade e em respeito à maioria da sociedade. - Aquilo que é atento em denunciar as influências a que está submetido e a denuncia-las. Que tem interesse em descobrir, em indagar, em analisar. Vincula-se à ação.
(10)	Paulo Freire	Criticidade	- Apropriação crescente pelo homem de sua ação no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. - Capacidade de refletir criticamente a realidade na qual está inserido, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la (MOREIRA, 2008).

Fonte: A autora.

Um dos aspectos que chama a atenção neste Quadro é o sentido/significado ou função política de crítica. Este nasce com Voltaire (item 04 do Quadro), no século XVIII. Contudo, é com Kant que a função política torna-se inerente à crítica através de suas características de desinteresse e dissenso (item 06 do Quadro) (OSÓRIO, 2005).

“Política” é compreendida neste estudo como tentativa de resolução de algum tipo de disputa, de algo que não é de interesse de todos (RODRIGUES, 2004). Este entendimento de política dá base para verificar sentidos políticos em outros significados atribuídos à crítica: (a) na perspectiva da emancipação, presente na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (item 08 do Quadro); e (b) na perspectiva de apropriação da realidade, denunciando-a e/ou transformando-a, presentes em Vieira Pinto e Paulo Freire (itens 09 e 10 do Quadro).

Um segundo aspecto que se destaca na análise do Quadro 01 é a compreensão de crítica como julgamento ou, na forma verbal, como julgar, ajuizar (itens 03, 05 e 06 do Quadro). Contudo, percebe-se na passagem da história que a crítica não fica presa às posições dualistas, julgando o que é certo ou errado, belo ou feio. Uma vez que a função política permanece inerente à crítica, ela evolui das posições dualistas para a análise, para o questionamento e a reflexão acerca da realidade (itens 05, 08, 09 e 10 do Quadro).

Assim, é possível destacar como aspectos que seriam fundamentais à construção de um conceito de crítica: (a) o sentido político, (b) a função de julgamento, e (c) o questionamento, a reflexão e a análise da realidade. Tais aspectos podem indicar que crítica, seja na forma substantiva, adjetiva, adverbial ou verbal, nunca é neutra, ou seja, sempre carrega consigo os interesses daqueles que a utilizam em seus textos e discursos, falados ou escritos.

Pressupõe-se, por conseguinte, que o significado de crítica em contextos e textos educacionais pode estar sempre relacionado a uma concepção de educação. Portanto, ter consciência de qual concepção de educação se trata, é saber se o sentido político de crítica diz respeito à aceitação da realidade ou à sua intervenção/transformação; se o julgamento leva em conta o processo histórico ou se é feito em bases duais; e se há o incentivo ao questionamento e à reflexão. Da mesma forma, compreender os aspectos fundamentais à construção do conceito de crítica é dar-se conta da concepção de educação de que trata o texto ou discurso em questão.

Diante disso, o próximo capítulo situa o cenário atual da educação profissional técnica de nível médio, bem como a concepção de educação que se aproxima deste cenário.

5 POR UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MAIS HUMANISTA

Após a compreensão da educação humanista freiriana e do levantamento de aspectos fundamentais ao entendimento de crítica, esse estudo apresenta e discute a atual configuração da educação profissional técnica de nível médio. Entendendo que esta tem, majoritariamente, se caracterizado como tecnicista e que está, portanto, situada dentro de uma concepção hegemônica de educação, o presente capítulo debate ainda a relação entre prática pedagógica e concepção de educação.

5.1 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A atual configuração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nasceu com a reforma educacional ocorrida no final do século passado durante o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso⁴². Esta reforma tomou corpo por meio da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e por posteriores dispositivos de regulamentação. Dentre estes se destaca o Decreto nº 2.208/97, o qual separou a educação profissional do ensino médio, reforçando a dualidade na educação brasileira⁴³ e legalizando uma educação voltada à classe trabalhadora e uma educação voltada às elites:

Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 [...], com uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas (FRIGOTTO, 2010, p. 32)

⁴² Fernando Henrique Cardoso teve dois mandatos consecutivos, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003. Em Zank (2010) discorre-se mais detalhadamente sobre este período da história da educação profissional (continuando até meados do segundo governo Lula). A autora também apresenta e discute os principais documentos oficiais relacionados à educação profissional nesse período.

⁴³ Não se faz aqui uma retomada acerca da historicidade da dualidade na educação, pois a autora já a apresentou em Zank (2010). Naquele texto, é possível acompanhar a questão dual a partir das Leis Orgânicas, nos anos 1940 do século XX, até os primeiros dez anos do século XXI.

O Decreto estabeleceu, assim, que a oferta de Educação Profissional poderia ocorrer de duas formas: Subsequente, para concluintes do Ensino Médio; e Concomitante, quando da realização, no mesmo período, de curso técnico e Ensino Médio (com matrículas distintas ainda que os cursos se realizassem na mesma instituição)⁴⁴.

A partir desta reforma, o modelo de competências passou a vigorar como concepção orientadora da educação profissional (DELUIZ, 2001). Contudo,

Se conceitualmente a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista, [...] operacionalmente ela se funda em uma perspectiva **funcionalista**, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho (DELUIZ, 2001, documento eletrônico, grifo do autor).

Destaca-se que, além das implicações referentes ao currículo, o modelo de competências, segundo Frigotto (2013), naturalizou a intromissão do capital nas relações sociais, anulando direitos e colocando nos trabalhadores a culpa⁴⁵ pela exclusão e pelo desemprego.

Para Campello e Lima Filho (2008, p. 125), a concepção de educação, portanto, que embasou a reforma dos anos 1990 “se insere no contexto de hegemonia das políticas neoliberais e se afina à redução do papel do Estado”.

⁴⁴ As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução Nº 6/12) possibilitam duas formas de concomitância: “b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado [...]” (BRASIL, 2012, Art. 7º).

⁴⁵ Estudo realizado por Zank (2010) aponta a noção de competências como estratégia para a manutenção dos interesses de uma minoria, os empresários. A autora destaca, neste sentido, que o modelo de competências torna o trabalhador culpado por sua situação (de desemprego, emprego precário etc); valoriza o individualismo, enfraquecendo as coletividades; e faz com que os trabalhadores se identifiquem com os empregadores. Como resultado de sua pesquisa, aponta a autora: “[...] os sujeitos mostram indícios de que aceitam pacificamente como deles a responsabilidade de se inserir ou se manter no mercado de trabalho (‘o sujeito é que não buscou desenvolver as competências, por isso está desempregado’). Da mesma forma, identificam o ‘ser competente’ com atingir metas e resultados (para a empresa). E, por fim, aceitam a competição entre colegas e a valorização do individualismo, contribuindo para enfraquecer as relações entre os pares e reforçar os laços com a empresa” (ZANK, 2010, p. 180).

O próximo governo, do presidente Luis Ignácio Lula⁴⁶ da Silva⁴⁷, na análise de Frigotto (2010), manteve a política econômica do governo anterior.

No que tange à educação profissional, esta foi reorganizada por meio do Decreto nº 5.154/2004, o qual revogou o Decreto nº 2.208/97 e passou a admitir uma articulação com a educação básica. Os cursos técnicos subsequentes e concomitantes foram mantidos, contudo se passou a possibilitar a integração entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, com ambos os cursos ocorrendo na mesma escola, com matrícula e currículo único.

Assim, a partir do Decreto nº 5.154/2004, o governo federal passou a realizar algumas ações e esforços⁴⁸ para concretizar a integração entre ensino médio e educação profissional. Conforme apontam Campello e Lima Filho (2008, p. 125),

A expansão e democratização da 'educação profissional' no Brasil assume grande relevância nesse contexto [de início do século XXI] em razão das expectativas de elaboração de uma nova política pública para o setor, no âmbito de um projeto nacional de desenvolvimento.

Em 2007 foi publicado o “Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”. E, em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.741 que, alterando dispositivos da LDB, localizou a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II da Educação Básica, e estabeleceu a articulação com o ensino médio através de cursos concomitantes e integrados.

Outros movimentos importantes no período foram as discussões acerca de novas diretrizes para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012). Frigotto (2013) conta que, neste período, houve muita pressão para que se construísse uma única diretriz – referente ao ensino médio e à educação profissional. No entanto, isto não ocorreu. Foram aprovadas duas diretrizes, reforçando a legitimidade da dualidade na educação brasileira (FRIGOTTO, 2013).

⁴⁶ O apelido “Lula” foi incorporado judicialmente ao seu nome ainda nos anos 1980.

⁴⁷ Presidente eleito em dois mandatos consecutivos: 2003 a 2006, e de 2007 a 2010.

⁴⁸ Dentre as ações, destaca-se o programa “Brasil Profissionalizado”, que repassou recursos para que os estados investissem nas escolas técnicas.

As diretrizes foram homologadas em 2012, já no governo Dilma Rouseff⁴⁹, traduzindo-se nas Resoluções nº 2, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e nº 6, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Desde então a rede federal, por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e as redes estaduais⁵⁰ têm oferecido cursos integrados seguindo as orientações destas duas Resoluções⁵¹.

Para Frigotto (2013), a integração entre ensino médio e educação profissional significa a possibilidade de acabar com a histórica dualidade da educação brasileira, caracterizada por uma escola generalista e “humanista” e por uma escola tecnicista, voltada para os filhos dos trabalhadores.

A estrutura dual tem destinado à educação profissional a restrita preparação para o mercado de trabalho. Com isso, se minimizam potencialmente as possibilidades de que os jovens e trabalhadores possam ampliar seus horizontes. Nas palavras de Frigotto (2010, p. 26), restringe-se a educação profissional à “perspectiva estrita de adaptação aos objetivos do mercado e não aos direitos dos trabalhadores e de objetivos sociais mais amplos”. Ou seja, apenas se proporciona condições de adaptação a uma realidade imposta, aceitando-a como natural. Conforme aponta Frigotto (2010, p. 27), estas questões fazem parte do projeto da classe burguesa brasileira que sempre tenta reproduzir,

[...] por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado.

Como resultado, a escola não se volta “[...] para a emancipação das pessoas, mas para inseri-las no mercado de trabalho e no mundo do consumo” (AMBROSINI, 2012, p. 167). A educação para emancipação, conforme visto no

⁴⁹ Presidente do Brasil por dois mandatos: de janeiro de 2011 a dezembro de 2014 e de janeiro de 2015 a agosto de 2016, quando sofreu processo de *impeachment* e foi destituída do cargo.

⁵⁰ No Rio Grande do Sul, entre 2011 e 2014, período do governo Tarso Genro (PT), também foram seguidas as orientações do Documento Base “Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014”.

⁵¹ Os cursos integrados “devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2012, Artigo 8º).

capítulo 3, foi foco da luta travada por Paulo Freire. Deste modo, uma das reflexões que surge como elemento da educação humanista é a crítica a uma educação de adaptação à realidade, enquanto deveria ser de transformação da realidade: “O homem não é, pois, um homem para adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais [...]” (FREIRE, 1983, p. 31).

O presente estudo compartilha da crença que a integração entre ensino médio e educação profissional pode ser uma possibilidade de combater a questão dual presente na educação brasileira e de contribuir para a emancipação das pessoas. Assim, lamenta um cenário de Ensino Médio (EM) que se configura desde o início do governo Temer⁵².

Este governo incentivou inicialmente a retomada do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 (BRASIL, 2014), o qual já propunha medidas de alteração no EM consideradas retrocesso por pesquisadores e professores (MANIFESTO, 2016a). Na sequência, com o PL ainda tramitando no Congresso Nacional, instituiu a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016b). Conforme o “Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória”, fazer uso de uma MP é uma forma antidemocrática de promover mudanças na educação, pois impõe sem discutir com a sociedade (MANIFESTO, 2016b).

Tanto o PL quanto a MP propõem alterar a LDB, dispondo sobre a organização do currículo do ensino médio. Algumas das propostas são: a fragmentação do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos; a permissão de que pessoas com “notório saber”, mas sem formação específica, assumam disciplinas; ampliação de jornada (tempo integral); e retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física (BRASIL, 2016b). Na relação com a educação profissional, a MP propõe:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos

⁵² Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), vice-presidente no governo Dilma Rousseff, assumiu a presidência do Brasil em 31/08/2016, após o processo de *impeachment* que motivou a destituição da então presidente.

pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2016b, p. 1).

A MP desconsidera, portanto, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Acrescenta-se que colocar a formação técnica e profissional como uma das opções formativas pode resultar “em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias” (MANIFESTO, 2016b, p. 1).

Essa tese considera fundamental a permanência da modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pois entende que o currículo integrado pode contribuir para proporcionar aos estudantes uma educação profissional humanista, crítica e criticadora.

Contudo, é preciso considerar que a oferta de cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, esforços das redes estaduais e da rede federal, não significa que o trabalho realizado dentro das instituições, principalmente pelos docentes que planejam e desenvolvem suas propostas de ação didática, esteja caminhando para uma educação menos tecnicista, pragmática e instrumental.

Para Lobato (2011, p. 46), a educação profissional tem “uma identidade estritamente técnica”. Segundo a autora, as práticas pedagógicas são voltadas apenas para preparar e aperfeiçoar o trabalhador, e se concretizam numa “formação profissional de cunho utilitarista” (2011, p. 47). Essa característica utilitarista está presente na educação profissional pelo menos desde os anos 1940, época em que se legitimava a dualidade por meio da Reforma Capanema⁵³, e é característica da Pedagogia do Capital, sobre a qual Frigotto (1983, p. 44) já discorria nos anos 1980:

trata-se de um tipo de formação que vai dotar os indivíduos de “qualidades morais” que os adequem a relacionar-se com o capital no desempenho contínuo das atividades produtivas por ele organizadas. A adaptabilidade tornou-se sinônimo de mão de obra qualificada.

⁵³ Em referência ao ministro Gustavo Capanema, que se envolveu diretamente com a reforma educacional referente às Leis Orgânicas de 1942.

O autor alertava sobre a capacidade desta pedagogia de se adaptar às novas formas de divisão do trabalho e sociabilidade do capital. Martins e Neves (2012, p. 539) corroboram com Frigotto (1983):

A pedagogia da hegemonia⁵⁴ tem, como objetivo principal, a conformação moral e intelectual do conjunto da população a um padrão de sociabilidade (ou modo de vida) que responda positivamente às necessidades de crescimento econômico e de coesão social, em cada período histórico, nos marcos do capitalismo.

Esta conformação já era prevista por Freire (2007), para quem o treinamento técnico era apresentado ao homem como ferramenta de sobrevivência e adaptação à realidade imutável. Ao se restringir a educação ao treinamento, impede-se o homem de agir, subtraindo-lhe, portanto, “a sua possibilidade e seu direito de transformar o mundo” (FREIRE, 2006, p. 76).

Segundo Martins e Neves (2012), a década final do século XX e as duas primeiras décadas do século XXI têm experimentado uma nova fase da Pedagogia do Capital. Esta fase se traduz, na educação, em um trabalho pedagógico de caráter pragmático, no qual “Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transformados em conteúdos escolares assumem uma posição secundária na formação das atuais e novas gerações, dificultando a compreensão crítica do mundo” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 544).

Essa investigação pressupõe que, mesmo que a modalidade integrada continue sendo oferecida e mesmo que proporcione uma formação humana (e não um mero treinamento), ainda serão necessários muitos anos para superar as gerações que veem conhecimentos não úteis para o trabalho como conhecimentos desnecessários. Em outras palavras, ainda serão necessários muitos anos para superar as “[...] concepções de educação que os professores constroem em seus percursos de formação influenciados pela racionalidade, utilitarismo e pragmatismo” (RIBEIRO et al, 2014, p. 92).

Além disso, enquanto a oferta integrada não cobrir todas as escolas de ensino médio⁵⁵ (as Tabelas 1 e 2 mostram o total de matrículas no ensino médio e o

⁵⁴ Os autores tratam Pedagogia do Capital e Pedagogia da Hegemonia como sinônimos.

⁵⁵ É preciso lembrar que, caso a MP nº 746/2016 seja chancelada pela Câmara e pelo Senado, não haverá mais a modalidade integrada. Contudo, essa tese espera não se tornar anacrônica e reforça

total de matrículas apenas no Ensino Médio Integrado em 2014), as ofertas subsequentes e concomitantes continuarão a ocorrer e com as mesmas concepções de educação (ressalta-se que estas ofertas nem ao menos se beneficiaram dos debates acerca de mudanças curriculares que ocorreram nos cursos integrados).

que, no momento da sua escrita, e apesar de a MP já ter valor de lei, ainda estão sendo propostas mudanças no texto original.

Tabela 1 - Número de Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014

Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado									
	Localização/Dependência Administrativa									
	Total	Total				Total	Urbana			
Federal		Estadual	Municipal	Privada	Federal		Estadual	Municipal	Privada	
Brasil	8.300.189	146.613	7.026.734	56.484	1.070.358	7.963.393	124.837	6.732.331	48.749	1.057.476
Norte	789.024	16.264	711.122	441	61.197	712.801	13.793	639.959	243	58.806
Nordeste	2.267.202	52.201	1.948.231	12.621	254.149	2.139.001	45.060	1.837.484	6.879	249.578
Sudeste	3.458.324	42.629	2.863.095	35.762	516.838	3.397.928	37.358	2.811.996	35.017	513.557
Sul	1.156.604	22.578	981.825	6.860	145.341	1.115.760	19.127	946.473	6.124	144.036
Centro-Oeste	629.035	12.941	522.461	800	92.833	597.903	9.499	496.419	486	91.499

Fonte: BRASIL, 2016a⁵⁶.

Tabela 2 - Número de Matrículas no Ensino Médio – Integrado à Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014

Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Médio – Integrado à Educação Profissional									
	Localização/Dependência Administrativa									
	Total	Total				Total	Urbana			
Federal		Estadual	Municipal	Privada	Federal		Estadual	Municipal	Privada	
Brasil	366.959	127.455	199.921	10.489	29.094	327.060	105.960	187.263	10.212	23.625
Norte	23.468	14.402	7.810	229	1.027	18.952	11.931	6.787	185	49
Nordeste	150.691	49.186	96.719	881	3.905	137.783	42.045	93.625	724	1.389
Sudeste	107.173	32.423	44.920	9.183	20.647	96.648	27.433	41.144	9.107	18.964
Sul	64.932	20.586	42.837	196	1.313	57.331	17.135	38.783	196	1.217
Centro-Oeste	20.695	10.858	7.635	-	2.202	16.346	7.416	6.924	-	2.006

Fonte: BRASIL, 2016a⁵⁷.

⁵⁶ Obs.: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

⁵⁷ Obs.: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Deve-se ainda salientar que, além da rede federal e das redes estaduais, a educação profissional técnica de nível médio conta também com a rede privada⁵⁸ que continua, majoritariamente, oferecendo cursos para ingressantes nas formas subsequente e concomitante. Destaca-se, neste sentido, e conforme mostra a Tabela 3, que o número de matrículas na rede privada é superior à pública. Além disso, segundo os dados do MEC/Inep/Deed⁵⁹ as matrículas nas ofertas concomitantes (328.525) e subsequentes (1.046.044) somam 1.374.569, bem superior ao número de matrículas na oferta integrada (366.959 – Tabela 2) (BRASIL, 2016a). As tabelas 4 e 5 mostram as ofertas concomitantes e subsequentes por dependência administrativa.

⁵⁸ Esta deve, igualmente, seguir as diretrizes da Resolução nº6: Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos (BRASIL, 2012, Art. 1º).

⁵⁹ Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep. Todas as tabelas estão disponíveis em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>.

Tabela 3 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014

Unidade da Federação	Matrículas na Educação Profissional									
	Localização/Dependência Administrativa									
	Total	Total				Urbana				
Federal		Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Brasil	1.374.569	110.554	317.481	18.863	927.671	1.344.605	97.814	303.421	18.384	924.986
Norte	79.322	12.746	15.875	-	50.701	77.807	12.314	15.338	-	50.155
Nordeste	277.477	40.981	47.726	581	188.189	269.116	35.630	45.785	464	187.237
Sudeste	729.962	31.986	181.470	16.995	499.511	717.335	28.563	172.764	16.851	499.157
Sul	205.611	18.104	56.811	1.170	129.526	201.005	16.475	54.102	1.069	129.359
Centro-Oeste	82.197	6.737	15.599	117	59.744	79.342	4.832	15.432	-	59.078

Fonte: BRASIL, 2016a⁶⁰.

Tabela 4 - Número de Matrículas na Educação Profissional – Concomitante por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014

Unidade da Federação	Matrículas na Educação Profissional – Concomitante									
	Localização/Dependência Administrativa									
	Total	Total				Urbana				
Federal		Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Brasil	328.525	27.484	82.374	5.284	213.383	317.871	23.631	77.222	4.973	212.045
Norte	23.248	1.133	2.814	-	19.301	22.629	1.133	2.612	-	18.884
Nordeste	45.274	6.924	9.696	128	28.526	44.067	6.170	9.539	31	28.327
Sudeste	191.364	16.090	63.393	5.051	106.830	185.974	14.415	59.897	4.942	106.720
Sul	47.045	2.424	3.683	29	40.909	45.070	1.814	2.451	-	40.805
Centro-Oeste	21.594	913	2.788	76	17.817	20.131	99	2.723	-	17.309

Fonte: BRASIL, 2016a⁶¹.

⁶⁰ Obs.: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula; 2 - Não inclui matrículas da educação profissional integrada ao ensino médio.

⁶¹ Obs.: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Tabela 5 - Número de Matrículas na Educação Profissional – Subsequente por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014

Unidade da Federação	Matrículas na Educação Profissional – Subsequente									
	Localização/Dependência Administrativa									
	Total	Total				Urbana				
Federal		Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Brasil	1.046.044	83.070	235.107	13.579	714.288	1.026.734	74.183	226.199	13.411	712.941
Norte	56.074	11.613	13.061	-	31.400	55.178	11.181	12.726	-	31.271
Nordeste	232.203	34.057	38.030	453	159.663	225.049	29.460	36.246	433	158.910
Sudeste	538.598	15.896	118.077	11.944	392.681	531.361	14.148	112.867	11.909	392.437
Sul	158.566	15.680	53.128	1.141	88.617	155.935	14.661	51.651	1.069	88.554
Centro-Oeste	60.603	5.824	12.811	41	41.927	59.211	4.733	12.709	-	41.769

Fonte: BRASIL, 2016a⁶²

⁶² Obs.: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Segundo Frigotto (2010), nos debates que se travaram nos anos 1990, o Sistema S⁶³ já se posicionava a favor da forma articulada concomitante e contra a forma integrada:

A visão de *articulação* e não *integração* da formação profissional à educação básica, defendida por grande parte dos representantes dos dirigentes do Sistema S, delegados das Conferências Estaduais e agora delegados na Conferência Nacional, não é trivial. Representa a perspectiva do dualismo e do **adestramento** (FRIGOTTO, 2010, p. 37, grifo nosso).

Ao não oferecer a integração entre ensino médio e educação profissional, as instituições privadas não modificam em nada sua concepção de educação, mantendo a lógica das competências e, portanto, a Pedagogia do Capital, no qual não se ensina “para além do que as empresas exigem” (FRIGOTTO, 1983, p. 42).

É preciso destacar que o modelo de competências perdeu sua força tanto na versão final do Parecer CNE/CEB nº11/2012 quanto na Resolução CNE/CEB nº 6/2012. No entanto, não pode se dizer que tenha sido superado⁶⁴. Ainda que as competências não tenham destaque no que é disposto sobre a organização curricular, elas se mantêm presentes:

A organização curricular, consubstanciada no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos destas Diretrizes e de seu projeto pedagógico. **Os cursos, portanto, podem e devem ter seu currículo organizado com estrutura curricular que mantenha a necessária sinergia com a concepção pedagógica livremente adotada pela instituição** [...]. As orientações deste Parecer em relação ao planejamento, estruturação e organização dos cursos e currículos, se restringem à indicação de critérios a serem contemplados, com base em princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tais como: [...] **identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem competências profissionais**, objetivando desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho⁶⁵, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas socioeconômico-ambientais, configurando o técnico a ser formado; [...] (BRASIL, 2012, p. 30, grifo nosso)

⁶³ O Sistema S é constituído por 11 entidades, entre elas o Sesi - Serviço Social da Indústria, Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Sesc - Serviço Social do Comércio, Sest - Serviço Social do Transporte, o Senat - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte, Sescop - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e o Sebrae - Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

⁶⁴ Para ilustrar a não superação das competências nas diretrizes atuais: elas são mencionadas nos artigos 5; 6 (no XV princípio da Educação Profissional Técnica de Nível Médio); 14, 17, 18 e 22.

⁶⁵ Destaca-se aqui a relação entre competências profissionais e atividades requeridas pela natureza do trabalho que caracteriza a perspectiva funcionalista do modelo de competências, conforme já mencionado em citação anterior de Deluiz (2001).

Para Moura (2013), mesmo que as novas Diretrizes, estabelecidas através da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, apontem para uma perspectiva da formação humana integral, elas continuam reiterando:

[...] uma concepção de formação humana instrumental e utilitária, podendo ser sintetizada nas seguintes características: **centralidade nas competências**; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do mercado de trabalho; ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e das saídas intermediárias; priorização das formas subsequente e concomitante ao ensino médio em detrimento do EMI⁶⁶ (MOURA, 2013, p. 718, grifo nosso).

É preciso, portanto, continuar com os debates que possam contribuir para uma educação profissional menos tecnicista e mais humanista. Dentre estes, essa tese destaca os que dizem respeito às práticas pedagógicas e como elas podem contribuir para uma educação profissional humanista porque crítica e criticizadora (FREIRE; SHOR, 1986).

Assim, a próxima seção passa a tratar de prática pedagógica e sua relação com a concepção de educação a que está vinculada.

5.2 A CORRELAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Esta tese compreende prática pedagógica como as “ações educativas intencionais, sistematizadas e planejadas, como também as formas de desenvolvimento destas práticas” (LOBATO, 2011, p. 23). Trata-se, portanto, de ações de trabalho docente vinculadas a uma determinada concepção de educação, a qual, segundo Saviani (2005, p. 31), envolve três níveis:

o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. [...] finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo.

⁶⁶ Ensino Médio Integrado.

Estes níveis mostram que não há ato educativo que esteja alheio a um entendimento de homem e de sociedade bem como do papel da educação a partir deste entendimento. Este estudo compartilha, assim, do pensamento de Freire (1971, p.124) de que não há educação neutra, uma vez que “Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo”. Da mesma forma, concorda com Gadotti (1983, p. 14) de que a educação é sempre um ato político:

[...] ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode fazer “política” estão defendendo uma certa política, a política de despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes.

Portanto, mesmo que nem sempre explicitamente, toda concepção de educação carrega em seu bojo uma ideologia, a qual influencia as práticas pedagógicas. Entende-se por ideologia a definida por Gramsci (1978) e citada por Franco (2011, p. 19):

A ideologia é por ele [Gramsci] definida como ‘uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas’ e cujo objetivo é o de conservar a unidade ideológica de todo o bloco social que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia e que, como concepção de mundo, deve difundir-se por toda a sociedade.

Assim, e por carregar uma ideologia, existem concepções hegemônicas e contra-hegemônicas. A hegemonia é uma “categoria explicativa da produção ideológica” (FRANCO, 2011, p. 21) Neste sentido,

É uma força que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política. É força mais abrangente, que envolve um espaço bem mais amplo, infiltrando-se fortemente sobre as maneiras sistemáticas de pensar, as orientações ideológicas e ainda sobre o modo de saber, de conhecer (FRANCO, 2011, p. 21).

Na sequência, entende-se que concepções pedagógicas contra-hegemônicas são aquelas “que buscam intencional e sistematicamente colocar a

educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade” (SAVIANI, 2005, p. 35)

Nesta perspectiva, a pedagogia humanista de Paulo Freire enquadra-se como contra-hegemônica (SAVIANI, 2005), uma vez que busca a libertação, a emancipação. Já a Pedagogia do Capital, que Martins e Neves (2012) também chamam de Pedagogia da Hegemonia é aquela que, através de diferentes estratégias, incluindo aí a lógica das competências, tenta manter seus interesses, ou seja, sua hegemonia.

Diante disso, e retomando o que foi tratado na seção anterior, sob a ideologia do neoliberalismo do final do século XX, o modelo de competências tornou-se concepção orientadora da educação profissional. Materializou-se, deste modo, a Pedagogia do Capital (MARTINS; NEVES, 2012), na qual se aprende o que “serve” para o trabalho (FRIGOTTO, 1983). Sob essa concepção, a educação profissional se afastou de uma formação humanista, adquirindo características de treinamento, e adaptando os homens à realidade imposta pelo mercado de trabalho (FREIRE, 2007). Os conteúdos passaram a ser definidos a partir das atividades profissionais, mostrando seu viés funcionalista. Valorizou-se o saber fazer (as habilidades), foco da formação técnica (LOBATO, 2011), e o saber ser (as atitudes). Os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos (MARTINS; NEVES, 2012; LOBATO, 2011) bem como as questões referentes à cidadania política⁶⁷ (FRIGOTTO, 2013) passaram a ser desprezados. E, ainda que o modelo de competências não se faça mais tão presente nas escolas da rede pública⁶⁸, a concepção de educação profissional – tecnicista, pragmática e instrumental, continua presente nos espaços escolares.

Esta tese diverge da Pedagogia do Capital e de uma concepção de educação profissional que só treine os alunos para o mercado de trabalho e, ainda, que faz de crítica um termo sem força de expressão e, portanto, sem poder de humanização. Ao divergir, propõe que, a partir de práticas pedagógicas baseadas na dialogicidade de Freire (2006; 2008), os professores possam proporcionar aos seus alunos, independente do curso - se integrado, concomitante ou subsequente, e independente da rede - se federal, estadual ou privada, uma educação profissional humanista, crítica e criticizadora.

⁶⁷ Cidadania política significa ter os instrumentos de leitura da realidade social que permitam aos jovens e adultos reconhecerem os seus direitos básicos, políticos, econômicos, sociais, culturais e subjetivos e a capacidade de organização para poder fruí-los (FRIGOTTO, 2013).

⁶⁸ O sistema privado continua utilizando o modelo de competências.

Tais práticas pedagógicas podem fazer uso de recursos digitais, dentre os quais esta investigação destaca as ferramentas de interação fórum e editor de texto coletivo, as quais também podem ser consideradas dialógicas. Assim, o próximo capítulo discute tecnologia, a partir do olhar de Vieira Pinto (2005), e apresenta o diálogo e as práticas pedagógicas dialógicas. Na sequência, discorre sobre os recursos digitais que podem oportunizar e favorecer o diálogo.

6 A DIALOGICIDADE FREIRIANA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Conforme visto no capítulo 4, Vieira Pinto (2005) em sua obra o “Conceito de Tecnologia” fez diversos apontamentos acerca de consciência crítica. No entanto, como aponta o título, são as questões acerca de tecnologia, mas também de técnica, que tomam quase toda a obra⁶⁹.

Uma vez que este estudo entende que os recursos tecnológicos, especificamente as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), como produtos da ação humana, ou seja, como “[...] artefatos sociais e culturais que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos” (OLIVEIRA, 2001, p. 102), se faz necessário retomar as críticas e apontamentos de Vieira Pinto (2005) e refletir sobre os diferentes papéis que as TIC podem exercer na educação.

Da mesma forma, o estudo entende que é necessário dedicar-se à compreensão do diálogo e das práticas pedagógicas dialógicas para só então passar a tratar das ferramentas dialógicas fórum e edição de texto coletivo.

Assim, este capítulo traz como introdução ao seu tema principal, as ferramentas dialógicas, duas diferentes seções: uma ancorada em Vieira Pinto (2005) e outra em Freire (2006; 2008; 2010; 2014) e Freire e Shor (1986). Em seguida discorre sobre os recursos digitais que podem oportunizar e favorecer o diálogo e apresenta o ETC (Editor de Texto Coletivo), ambiente virtual que conta com diferentes ferramentas de interação e que serviu de espaço para a coleta de dados desta pesquisa⁷⁰.

⁶⁹ A obra conta com dois volumes: no primeiro, Vieira Pinto (2005) trata das questões teóricas, filosóficas e epistemológicas acerca de técnica, e no segundo volume trata da tecnologia.

⁷⁰ Sobre a coleta de dados ver capítulo 8.

6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE TECNOLOGIA

Para Vieira Pinto (2005) a compreensão de tecnologia como *logos* da técnica⁷¹, ou seja, como teoria, ciência ou estudo da técnica, sempre carrega consigo um conteúdo ideológico. Isso se deve ao fato que a tecnologia “funda-se na prática da ação, original ou rotineira, trazendo a marca das correlações a que está exposto o agente humano, obrigado a mover-se no meio social” (2005, p. 321).

Assim, o autor (2005) alerta que os técnicos, por desconhecerem tecnologia como *logos* da técnica, acabam por elaborar concepções ingênuas e alienantes. Segundo Vieira Pinto (2005), a elaboração de tais concepções denota uma falta de consciência crítica e permite que a tecnologia se “metamorfoseie” em mitologia. Em outras palavras, tecnologia passa a ser vista como uma “graça”, e não como um meio dos homens de atingir um fim.

Esse entendimento de tecnologia oportuniza o surgimento de visões negativas acerca da sociedade, nas quais ela é rotulada como atrasada e necessitada de mudanças que só podem ocorrer por meio da técnica. Assim, a técnica torna-se um remédio para os males da sociedade. Trata-se, na visão de Vieira Pinto (2005), de um doutrinamento que pretende fazer com que as massas ingressem na “era tecnológica” para sua própria salvação. O autor (2005) reconhece as vantagens que a tecnologia pode proporcionar, mas afirma que ela jamais será nem causa nem solução de problemas sociais, pois é meio: é o homem o agente que usa a técnica para atingir suas finalidades.

Vieira Pinto (2005) alerta então para o viés ideológico que se esconde por trás destas concepções ingênuas, pois absolve os setores dominantes dos problemas que a sociedade enfrenta e, ao mesmo tempo, dá esperanças para as massas:

[...] conter o descontentamento popular, impedindo-o de chegar a graus mais perigosos, ao desviarem a atenção das massas no exame das verdadeiras causas do seu estado. E por outro lado, sob a capa das promessas messiânicas de transformações sociais, decorrentes do

⁷¹ Em “O Conceito de Tecnologia”, Vieira Pinto (2005) apresenta quatro significados para tecnologia: como sinônimo de técnica (bastante utilizado na linguagem corrente); como o conjunto de técnicas de uma determinada sociedade em uma determinada época; como *logos* da técnica (Tecnologia é a teoria/ciência/estudo da técnica); e como ideologização da técnica.

progresso da tecnologia humanizada, a difusão desse artefato tecnológico favorece a conservação do estado de coisas existentes (2005, p. 231).

Também a crença em “explosão tecnológica” denota uma consciência ingênua, pois não percebe a ausência de sensibilidade histórica na absolutização do presente (VIEIRA PINTO, 2005). Como explica Lima Filho (2013, não paginado):

[...] técnicas e tecnologias, como a pedra lascada, a pedra polida, a produção artificial do fogo e agricultura, tal como o chip da micro eletrônica e as tecnologias digitais, são igualmente tecnológicos quando referidos à sua época, posto que produtos da ação humana.

Como pontua ainda Vieira Pinto (2005), toda explosão tecnológica carrega consigo sua própria negação, pois toda a tecnologia futura sempre será mais “explosiva” que a anterior.

O autor (2005) alerta também para o risco de que a tecnologia seja feita de instrumento de dominação, criando uma mentalidade tecnológica que seja conveniente aos interesses econômicos e políticos dos setores dominantes:

A dominação é sempre determinada por um motivo econômico, e por isso toda manifestação dela, principalmente a política, exprime o afã de captura de recursos, com o fim de garantir o prolongamento do poderio do centro metropolitano. Sendo esta a finalidade, o instrumento manejado consiste na técnica conhecida no momento (VIEIRA PINTO, 2005, p. 260).

Neste tipo de mentalidade, o papel progressista da tecnologia é enaltecido e deixa-se para o esquecimento o fato de que a tecnologia deve ser considerada patrimônio da humanidade, pois passível de difusão: “Não se conserva no estado de propriedade de alguém, de algum grupo social, porque espelha um modo de ser do homem em geral” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 267). Para o autor, a função da tecnologia é “ligar os homens na realização das ações construtivas comuns” (2005, p. 269). Neste sentido, todos podem dela tomar posse e dela ninguém deve ser excluído, e é assim que a tecnologia mostra sua ambivalência: “[...] ao mesmo tempo o esteio e arma da dominação, na mão do senhor, e a esperança de liberdade e o instrumento para consegui-la, na mão do escravo [...]” (2005, p. 262).

Diante do exposto, faz-se necessário refletir, como bem pontua Lima Filho (2013), nas questões de acesso e domínio das TIC bem como no uso que estão fazendo delas nos espaços escolares. Elas podem, na perspectiva de Vieira Pinto

(2005), servir para a manutenção dos interesses de uma minoria ou contribuir para uma educação libertadora. O entendimento desta pesquisa, diante disso, é de que as TIC, aliadas a uma educação dialógica, podem ser utilizadas para promover a consciência crítica dos alunos quanto a elas próprias, quanto à educação profissional que lhes é oferecida e, ainda, quanto a todas as relações que se apresentam em nossa sociedade, sejam elas políticas, econômicas ou sociais.

Diante disso, a próxima seção passa a tratar de práticas pedagógicas dialógicas a partir de uma compreensão do diálogo freiriano.

6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS CRÍTICAS E CRITICIZADORAS

No decorrer da leitura das obras de Paulo Freire emergem diferentes categorias⁷² da pedagogia defendida por este autor. Neste sentido, as Figuras 1 e 2, presentes no capítulo 3, oferecem panoramas do humanismo e da educação humanista freiriana que, por si só, já permitiriam elencar algumas dessas categorias. Este estudo, contudo, opta por selecionar e tratar do “Diálogo”, pois entende a dialogicidade como importante elo entre crítica e humanismo. Esta compreensão encontra fundamento nas próprias palavras de Freire (2006, p. 43):

Daí que, para este humanismo [que se encontra a serviço do homem concreto], não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico.

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. [...] Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.

Na citação anterior, portanto, encontramos a dialogicidade como caminho para o humanismo e, na que segue, Freire (2008, p. 115) explica a relação entre dialogicidade, crítica e criticizar:

⁷² Apenas a título de exemplo, Mendonça (2008) opta por selecionar categorias divididas em dois blocos: Desumanização (Massificação, Assistencialismo, Invasão cultural e Educação Bancária) e Humanização (Conscientização, Diálogo, Utopia e Multiculturalidade). Seus critérios, no segundo bloco, dizem respeito a categoria consideradas instrumentos que contribuem para levar o homem a superar sua condição opressora.

[O diálogo] Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers⁷³). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo.

Esta citação, retirada da obra “Educação como Prática da Liberdade” pode ser mais bem compreendida a partir da leitura de “Pedagogia do Oprimido”, livro em que Freire dedica dois capítulos à dialogicidade⁷⁴. Neste texto, Freire (2014) explica que não há diálogo sem amor, esse entendido como ato de coragem, pois significa compromisso com os outros homens. Por meio de questionamentos, o autor (2014, p. 111) também apresenta a relação entre diálogo e humildade:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo no outro, nunca em mim?
 Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço *outros eu*?
 Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?
 Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?
 Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?
 Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A relação entre diálogo e fé situa-se no âmbito da fé nos homens. Segundo Freire (2014, p. 109, grifo do autor), não é possível haver diálogo se não há fé nos homens. Com a fé, se instaura a confiança, responsável pelo companheirismo na “*pronúncia* do mundo”.

Para o autor (2014, p. 108, grifo do autor), “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo”. Assim, para o educador (2014, p. 109, grifo do autor), o diálogo é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

⁷³ Karls Jasper (1881-1969) foi um dos fundadores do existencialismo. Atuou na área da medicina (psiquiatria) antes de dedicar-se inteiramente a lecionar filosofia.

⁷⁴ O capítulo 3 intitula-se “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade”. O capítulo 4 intitula-se “A teoria da ação dialógica” e, em grande parte, trata da teoria da ação dialógica e suas características: a co-laboração, a união, a organização, e a síntese cultural (FREIRE, 2014).

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2014) menciona ainda a relação entre diálogo e esperança⁷⁵. Essa esperança, contudo, não é passiva, mas vivenciada na luta para “restaurar a humanidade” (FREIRE, 2014, p. 114).

Por fim, o autor (2014) apresenta o pensar crítico, sem o qual não há diálogo verdadeiro. Pensar crítico é o oposto de pensar ingênuo, é compreender que a realidade é processo. Para Freire (2014, p. 115), “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Diante do exposto, é possível sintetizar que é por meio do diálogo e, portanto, da educação dialógica, que se pode atuar criticamente no mundo, transformando a realidade e proporcionando a liberdade e a humanização do homem concreto (FREIRE, 1986; 2014).

Isso não se altera nas relações que se travam no âmbito escolar. Zitkoski (2011), nesse sentido, salienta a importância de que os professores reconheçam e valorizem os saberes advindos das experiências de vida, laborais e mesmo escolares dos alunos. Para o autor (2011, p. 97) , o diálogo “exige de nós, professores, sobretudo, uma postura de humildade e de abertura diante das relações de poder que estão em jogo no contexto da Educação escolar [...]”.

Esta postura de humildade não significa que o professor deve renunciar dos seus saberes, mas que compreenda que eles podem ser reaprendidos no processo dialógico. Trata-se, segundo Zitkoski (2011, p. 97), de uma desconstrução do “*habitus* pedagógico”, ou seja, daquele modo autoritário de entender que educação é o professor ensinar e o aluno aprender, o professor expor e o aluno ouvir. Na educação dialógica,

o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta (FREIRE, 1986, p. 65).

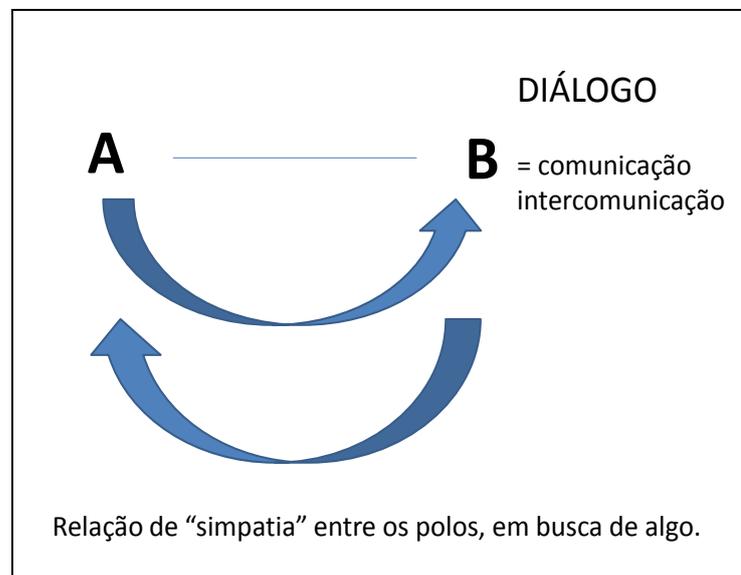
Freire (1997) esclarece que isso não significa retirar do professor o ato de ensinar. Também na educação dialógica o professor deve se empenhar para que

⁷⁵ A relação entre crítica e esperança já havia sido mencionada no Capítulo 3 dessa tese.

seus estudantes apreendam aquilo que ele objetiva com sua prática pedagógica (ZITKOSKI, 2011). Neste sentido, Freire em seu diálogo com Ira Schor (1986) destaca a importância de que as experiências dialógicas se baseiem em seriedade e competência. Alunos e professores devem ser sujeitos críticos do processo de conhecimento, o que implica que também o aluno deve compreender que a construção do conhecimento exige seriedade e disciplina (FREIRE; SHOR, 1986).

Para tanto, contudo, o professor dialógico não precisa impor sua posição, sua opinião (FREIRE; SHOR, 1986), mas sim estimular o questionamento e fomentar o debate, compreendendo que o diálogo não é aquele se dá de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” **com**⁷⁶ “B” (FREIRE, 2008), como ilustra a Figura 6:

Figura 6 - Como se dá o diálogo



Fonte: Freire (2008, p. 116).

Zitkoski (2011, p. 90) sugere, assim, que o professor se conecte “com a linguagem de seus alunos e com as temáticas, assuntos e realidade do cotidiano dos mesmos”.

Um aspecto que precisa ficar claro com relação à educação dialógica é que ela se trata de uma “posição epistemológica” (FREIRE, 1986, p. 66). Assim, o diálogo não deve ser visto ou confundido com uma técnica:

⁷⁶ Grifo nosso.

Antes de mais nada, Ira, penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64).

O diálogo, para Zitkoski (2011, p. 100), é um “princípio educativo”. Como tal, está intrinsecamente presente nas ações pedagógicas que ocorrem a partir de uma concepção humanista de educação. Conforme aponta Freire e Shor (1986, p. 66), o diálogo

Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que se quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”.

Deste modo, as práticas pedagógicas que têm o diálogo como princípio educativo exigem planejamento, exigem pensar nos objetivos educacionais:

Devo repetir uma coisa aqui para ser absolutamente claro. No momento em que o professor inicia o diálogo, ele sabe muito, primeiro, em termos de conhecimento, depois, em termos do horizonte ao qual ele quer chegar. O ponto de partida é o que o professor sabe sobre o objeto, e onde quer chegar com ele (FREIRE, 1986, p. 67).

Como princípio educativo, o diálogo se faz presente em práticas pedagógicas que incentivem os alunos a procurar informações/pesquisar; expor seus saberes/realizar trocas com os colegas; interagir com o material, inserindo novas informações, formatos e linguagens; relacionando, contextualizando, compreendendo sua realidade e se posicionando; criando e aceitando novos desafios, perspectivas e olhares (ZITKOSKI, 2011).

Assim, e porque aponta Freire e Shor (1986, p.11) que o “O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”, a próxima seção discorre sobre recursos digitais que podem oportunizar e favorecer o diálogo.

6.3 FERRAMENTAS DIALÓGICAS

Paulo Freire sempre evidenciou que tecnologia e humanismo não deveriam se opor. Assim, em “Educação e Mudança”, diz o autor (1983, p. 22):

humanismo e tecnologia não se excluem. Não percebem que o primeiro implica a segunda e vice-versa. Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, como causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

Deste modo, ainda que Freire não tenha podido vivenciar as interações nas redes sociais nem experimentar os diversos recursos digitais disponíveis atualmente na internet, seu pensar, sempre voltado para as possibilidades de uma educação crítica e criticizadora, não se opunha à incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), desde que a serviço dessa educação. Sobre isso, diz Gadotti (1997, documento eletrônico, grifo do autor):

Desde suas primeiras experiências no nordeste brasileiro, no início dos anos 60, ela⁷⁷ [Paulo Freire] buscava fundamentar o ensino-aprendizagem em **ambientes interativos**, através do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática. Mas não aceitava a sua utilização de forma acrítica.

Com foco na concepção dialógica de Paulo Freire, Abegg (2009) e David (2010) realizaram pesquisas com diferentes recursos digitais. A pesquisa de David (2010) buscou construir um sistema de análise, incorporando a categoria “Diálogo” (na perspectiva freiriana), para compreender as interações nas ferramentas fórum e *chat*⁷⁸. Já a pesquisa de Abegg (2009) teve por objetivo investigar o potencial da

⁷⁷ Acredita-se que o correto seja “ele”. Provavelmente trata-se seja um erro de impressão que foi mantido na versão online.

⁷⁸ As ferramentas pesquisadas fazem parte do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) SOLAR. Segundo David (2010, p. 108), o SOLAR é um AVA “desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual, da Universidade do Ceará. Contém ferramentas direcionadas a alunos e professores de EaD, permitindo tanto a criação como a participação em cursos a distância. O ambiente SOLAR reflete uma concepção educacional progressista e sociointeracionista e, para fins de comunicação, possui três ferramentas: *Fórum, Chat e Mensagem*”.

SOLAR: Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Federal do Ceará. [2016]. Disponível em: <<http://www.solar.virtual.ufc.br/>>. Acesso em: 13 out.2016.

mediação das TIC livres⁷⁹, por meio da ferramenta *wiki*⁸⁰, como modo de produção colaborativa no processo escolar de escopo dialógico-problematizador.

O termo *wiki* é utilizado, segundo Abegg (2009, p. 81), “para definir o software colaborativo que cria coleções de páginas interligadas formando um hipertexto ou hiperímida”. Estas páginas podem ser editadas, ou seja, os participantes de um *wiki* podem alterar seu conteúdo, permitindo a escrita colaborativa (MACEDO, 2010; ABEGG, 2009). Neste sentido, *wikis* são editores de texto coletivo.

Para Abegg (2009, p. 72), a atividade escolar mediada pelo editor *wiki* “pode ser entendida como palavra viva, traço do diálogo existencial efetivamente ocorrido. Em outras palavras, pode expressar a elaboração da comunicação e colaboração”. A autora (2009) entende, portanto, que a participação em uma atividade *wiki* possibilita ao estudante ser sujeito da produção coletiva, de modo a se reconhecer como coautor e codesenvolvedor. Neste sentido, por meio do editor de texto *wiki* se produz coletivamente e colaborativamente, e onde há colaboração, ou “colaboração” (FREIRE, 2014), há comunicação, há diálogo (ABEGG, 2009).

Segundo David (2010), a educação a distância pode ser uma oportunidade de colocar em prática a pedagogia do diálogo uma vez que conta com uma série de ferramentas de comunicação (*chat*, fórum, mural, *blog*), as quais “permitem aos alunos expressarem e reformularem seus pontos de vista várias vezes ao longo do curso” (DAVID, 2010, p. 49).

David (2010) retoma os princípios do diálogo freiriano, quais sejam humildade, esperança, afetividade e pensar crítico, e busca verificar se os pesquisados conseguem colocar esses princípios em prática através das interações no fórum e no *chat*, comprovando, assim, a prática do diálogo.

A pesquisa de David (2010, p. 206) concluiu que “A presença das características do *Diálogo* freiriano confirmou a possibilidade não somente de

⁷⁹ Abegg (2009) refere-se, especificamente, ao contexto do software livre na concepção da *Free Software Foundation*, ou seja, um software é considerado livre quando atende a quatro tipos de liberdade: (1) para executar o programa; (2) para estudar e adaptar o programa (acesso ao código fonte); (3) para redistribuir cópias, ajudando ao próximo; (4) para modificar o programa (também necessita acesso ao código fonte).

⁸⁰ A pesquisa utilizou a ferramenta *wiki* incorporada ao Moodle, entendendo este como um “software educacional livre e aberto” (ABEGG; BASTOS; MÜLLER, 2009, p. 64). O Moodle “constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais mediadas pelas TIC. É destinado à criação de comunidades de ensino-aprendizagem online em ambientes virtuais voltados à aprendizagem colaborativa permitindo aos estudantes e professores integrar-se, estudando ou lecionando mediados tecnologicamente” (ABEGG, 2009, p. 82).

observar, como também de vivenciar a dialogicidade em interações educacionais a distância”. A autora apenas alerta para a necessidade de que os atores envolvidos no processo de uso dialógico de ferramentas digitais, ou seja, os professores, valorizem e pratiquem essa dialogicidade nas interações. Da mesma forma, alerta para a necessidade de delinear os objetivos educacionais, selecionando e tendo domínio das ferramentas selecionadas. Neste sentido, vai ao encontro do que esta tese entende de prática pedagógica: uma ação intencional, sistematizada e planejada (LOBATO, 2011).

As pesquisas realizadas por Abegg (2009) e David (2010)⁸¹ abordam, assim, três recursos digitais que podem ser utilizados como apoio a práticas pedagógicas dialógicas na perspectiva de Freire: o fórum, o *chat* e o editor de texto *wiki*⁸² (ao ser usado coletivamente).

Em uma perspectiva computacional, estas ferramentas também são caracterizadas como dialógicas, uma vez que

Dialogicidade, ou dialogismo, refere-se a interação textual, ao diálogo que um texto estabelece com outros textos. O princípio dialógico contrapõe-se o monológico, que se refere à prática do monólogo, que não conversa, que é autocontido, sem referência a outros textos (PIMENTEL; GEROSA; FUKS, 2011, p. 85).

No entanto, o *chat* é uma ferramenta síncrona, enquanto o fórum e a edição de texto são assíncronos. Esta diferença faz com que o diálogo que ocorre por meio das ferramentas também se dê de modo diferenciado, pois “As características de um sistema influenciam o discurso dos interlocutores” (PIMENTEL; GEROSA; FUKS, 2011, p. 85).

Assim, no *chat* a comunicação ocorre em tempo real: “emissor e receptor enviam e respondem mensagens em um intervalo de tempo pequeno, quase imediato” (VIVACQUA; GARCIA, 2011, p. 41). Para Pimentel, Gerosa e Fuks (2011, p. 85), as características da comunicação em *chat* mostram a ocorrência de “um discurso informal (induzido pelas mensagens curtas), com alta dialogicidade⁸³ e

⁸¹ Somam-se às pesquisas de doutoramento destas autoras, os artigos escritos em parceria com outros pesquisadores e que corroboram com suas teses, como em Abegg, Bastos, Müller (2009); Abegg, Bastos (2012) e David, Freire (2013) e David, Freire e Lima (2013).

⁸² Deve-se ressaltar que, na pesquisa de Abegg (2009), a característica de software livre do Moodle é considerada fundamental para entender a ferramenta de edição wiki como adequada a práticas pedagógicas dialógico-problematizadoras.

⁸³ Aqui significando muitas interações textuais entre duas ou mais pessoas.

muito interativo (consequência da comunicação síncrona), e muitas vezes intimistas (quando os interlocutores são amigos)". Para Garibay (2014, p. 38, tradução nossa⁸⁴), ainda que no *chat* a comunicação ocorra por escrito, ela se assemelha muito com a oral, pois "[...] as intervenções são breves e espontâneas, têm uma estrutura sintática menor e uma maior expressividade emotiva reforçada pelos 'emoticons'".

Contrariamente ao que acontece nos *chats*, no fórum e no editor de texto coletivo, "O emissor envia uma mensagem e não espera resposta rapidamente" (VIVACQUA; GARCIA, 2011, p.41). Por serem ferramentas assíncronas, podem ser utilizadas e consultadas a qualquer momento. Assim, não é necessário, por exemplo, os usuários combinarem um horário para se conectarem e as contribuições podem ser postadas/publicadas de forma permanente, podendo receber comentários dos outros usuários a qualquer momento (PÉREZ SÁNCHEZ, 2005).

A característica assíncrona permite uma leitura e a redação mais pausadas, o que, segundo Garibay (2014), proporciona a consulta, melhores intervenções e reflexões. Também Pérez Sánchez (2005) entende que o caráter assíncrono permite um grau maior de reflexão, além de proporcionar ao usuário mais tempo para organizar e escrever suas ideias. Para Guisso et al (2012, p. 69), as discussões em ferramentas assíncronas podem "[...] acontecer de forma mais aprofundadas se comparadas às ferramentas síncronas, oportunizando uma maior reflexão, sobre o que foi postado e sobre o que será postado".

Vê-se, portanto, que nas ferramentas fórum e editor de texto coletivo os diálogos não ocorrem de modo tão veloz quanto em um *chat*. Por outro lado, há mais tempo para a reflexão, tanto ao escrever quanto ao ler. Em pesquisa de Paiano e Castro Filho (2008) sobre a utilização de ferramentas síncronas e assíncronas na modalidade a distância, os dados apontaram que, ao compararem *chat* e fórum,

100% dos professores e 83,3% dos alunos, acreditam que a ferramenta de Fórum é a melhor opção para que a mediação e a interação aconteçam, uma vez que as respostas não precisam ser imediatas, podendo ser cuidadosamente elaboradas e fundamentadas (PAIANO; CASTRO FILHO, 2008, p. 53).

⁸⁴ No original: "[...] las intervenciones son breves y espontáneas, tiene una menor estructuración sintáctica y una mayor expresividad emotiva reforzada con "emoticonos".

Em outras palavras, segundo sugerem os estudos de Garibay (2014), Pérez Sánchez (2005) e Guisso et al (2012), ferramentas assíncronas, como o fórum e o editor de texto coletivo, podem ser mais adequadas para atividades de análise e investigação. A possibilidade de analisar, questionar e refletir é elemento fundamental ao entendimento do significado de crítica, conforme delineado no capítulo 4. Diante disto, e entendendo que a reflexão é fundamental à criticidade, este estudo opta por tratar apenas dos recursos fórum e editor de texto coletivo, passando a apresenta-los nas próximas seções.

6.3.1 Fórum

O fórum surgiu nos anos 1970 e, desde então, cada vez mais as pessoas estão aprendendo a discutir e debater, seja por fins profissionais, educacionais ou por outros interesses, por meio de sistemas computacionais (PIMENTEL; GEROSA; FUKS, 2011). Conforme apontam estes autores (2011, p. 75), a lista de discussões foi a primeira ferramenta a ser utilizada por um grande número de usuários, sendo vista “como uma adaptação do correio eletrônico para possibilitar a comunicação entre várias pessoas”. Já os fóruns se originaram de dois sistemas de mensagem desenvolvidos em 1971, o Forum-PLANET (Planning network) e EMISARI (PIMENTEL; GEROSA; FUKS, 2011).

Com o surgimento e propagação da internet, listas de discussão e fóruns foram implementados em plataformas nomeadas por Pimentel, Gerosa e Fuks (2011, p. 76) como “grandes grupos de discussão”, cujos representantes mais conhecidos são o *Yahoo!Groups*⁸⁵ e *Google Groups*⁸⁶. Estas plataformas contavam ainda com outras ferramentas, como perfil, bate-papo e biblioteca⁸⁷. Segundo estes autores (2011, p. 76), estes “grandes grupos de discussão” foram os precursores das redes sociais.

⁸⁵ YAHOO Groups. [2016]. Disponível em: <<https://groups.yahoo.com/neo/dir>>. Acesso em: 13 out. 2016.

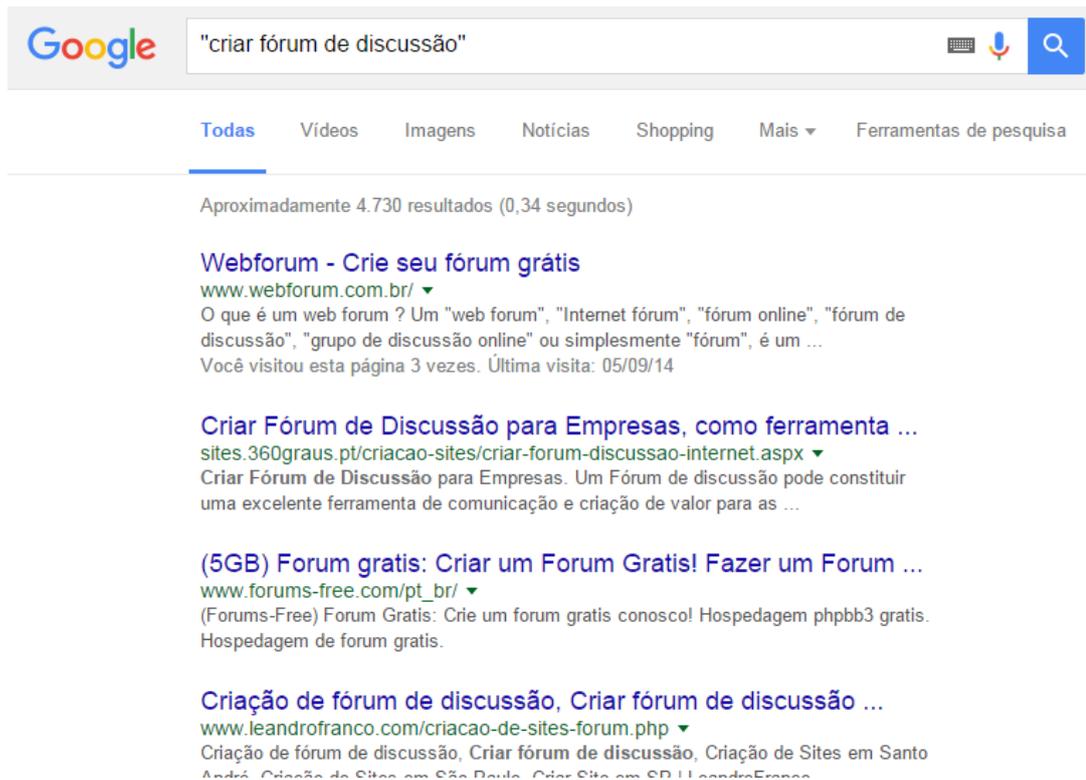
⁸⁶ GOOGLE. Grupos do Google. [2016a]. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/?hl=pt-BR&fromgroups#!overview>>. Acesso em: 13 out. 2016.

⁸⁷ O Google Groups atualmente conta somente com a lista de discussões. Já o Yahoo Grupos oferece ferramentas de comunicação e comunidades, como também arquivo de mensagens, listas de membros, salas de bate-papo e compartilhamento de arquivos e álbuns de fotos.

Além de fazerem parte de grupos de discussão como os acima descritos, de redes sociais⁸⁸ e de AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), há diversos fóruns disponíveis na web que podem ser utilizados por qualquer usuário que deseja promover uma discussão sobre determinado assunto. A Figura 7 mostra a primeira página do site de busca Google quando se pesquisa “criar fórum de discussão”:

⁸⁸ Conforme apontam Pimentel, Gerosa e Fuks (2011), os usuários não se dão conta que quando realizam trocas nos grupos e comunidades das redes sociais estão, na verdade, participando de fóruns.

Figura 7 - Página de busca “Criar Fórum de Discussão”



Fonte: *Print scream* de Google (2016)⁸⁹.

Para participar de um fórum, geralmente é solicitado ao usuário que faça um cadastro, o qual, segundo Pimentel, Gerosa e Fuks (2011, p. 76), “acaba promovendo a noção de pertencimento a uma comunidade virtual de pessoas interessadas em discutir tópicos sobre um mesmo tema”. Além do cadastro,

Eventualmente, esses sistemas de discussão contam com a atuação de um moderador responsável pela triagem das mensagens a serem publicadas, o que evita a difusão de mensagens com conteúdo inadequado ao tema, por razões ética ou políticas, ou por serem propagandas ou spam (PIMENTEL; GEROSA; FUKS, 2011, p. 76).

Quando implementados em redes sociais e AVA, os Fóruns fazem parte de um *groupware*⁹⁰, ou seja, fazem parte de um conjunto de ferramentas ou funcionalidades que dão suporte a interações e atividades de trabalho, sejam estas concretas, como um texto, ou abstratas, como a tomada de decisões (ZANK, 2010).

⁸⁹ GOOGLE. *Print scream* de Google. [2016b]. Disponível em: <<https://www.google.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2016

⁹⁰ Como em Zank (2010) se trabalhou profundamente sobre os conceitos de *groupware*, CSCW, CSCL e aprendizagem colaborativa mediada por computador, aqui se optou por apenas mencioná-los brevemente.

O *groupware* é produto de duas áreas de pesquisa: CSCW (*Computer Supported Cooperative Work* – Trabalho Cooperativo Apoiado por Computador) e CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*) ou ACAC (Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador). Esta última área, devida ao seu foco na aprendizagem colaborativa, cria “artefatos, atividades e ambientes que melhoram as práticas da construção de significado em grupo” (STAHL; KOSCHMANN; SUTHERS, 2006, p. 10), ou seja, cria aplicativos *groupware* que integram ferramentas de comunicação e trabalho conjunto/coletivo como apoio à aprendizagem colaborativa.

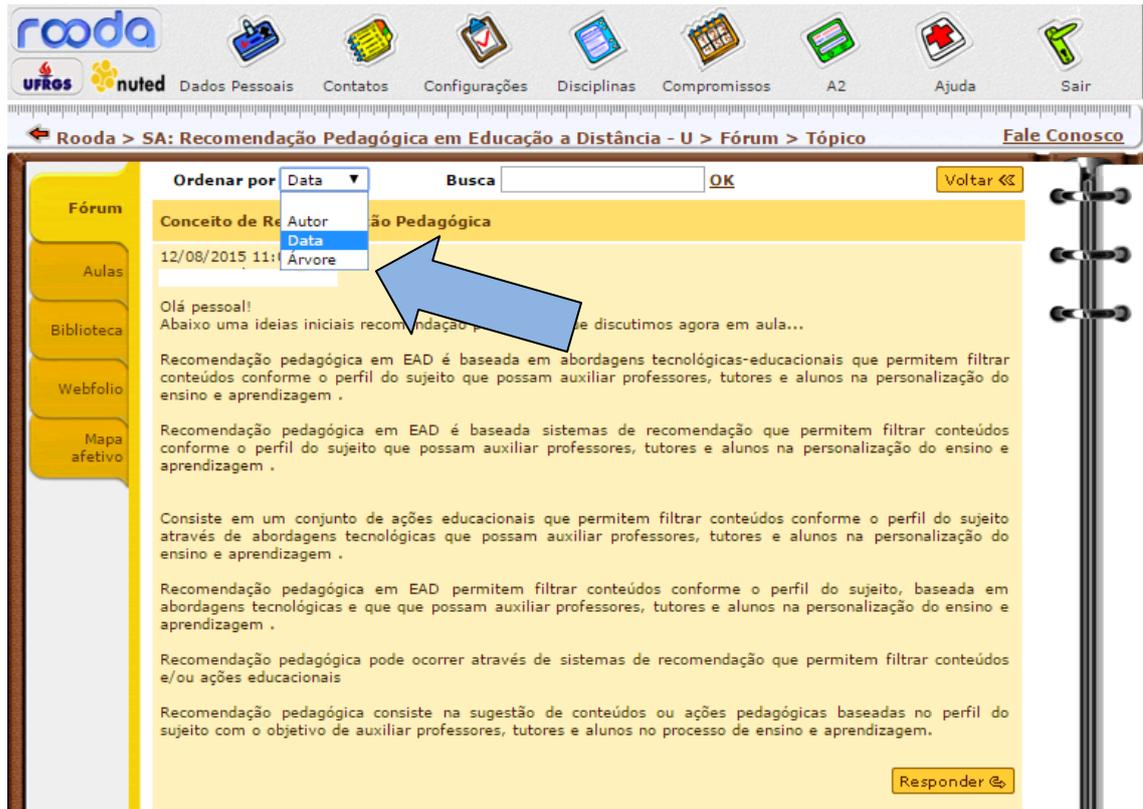
Pimentel, Gerosa e Fuks (2011) nomeiam o conjunto de ferramentas de comunicação de um *groupware* como serviço de comunicação e classificam⁹¹ os fóruns, dentro deste serviço, como sistema de discussão. Os autores (2011) destacam que sistemas de discussão geralmente são organizados por tópicos. Já as mensagens “são organizadas hierarquicamente em função do encadeamento entre as respostas (threads)” (PIMENTEL; GEROSA; FUKS, 2011, p. 75).

Contudo, a organização das mensagens pode variar de acordo com as configurações de cada fórum (GUISSO et al, 2012), ou seja, “Dependendo do AVA, a visualização das mensagens postadas pode acontecer de forma linear e/ou hierárquica, cronológica ou por assunto” (AZEVEDO, 2011, p. 48). Assim, no Rooda⁹², um AVA desenvolvido pelo NUTED/UFRGS, conforme mostra a Figura 8, as possibilidades de organização e visualização das postagens são: em árvore (as mensagens aparecem encadeadas às originais), por data de publicação (das mais antigas para as mais recentes) e por autor (da mensagem):

⁹¹ Os outros elementos desta classificação são: correio eletrônico; (exemplo: gmail, yahoo, etc); registro de mensagens (como em blogs e microblogs); mensageiro (GTalk); bate-papo; e conferência (áudio e videoconferência) (PIMENTEL, GEROSA, FUKS, 2011).

⁹² ROODA. Rede Cooperativa de Aprendizagem. [2016]. Disponível em: <<https://ead.ufrgs.br/rooda/>>. Acesso em: 13 out. 2016. Maiores informações sobre este ambiente podem ser encontradas em: NUTED. Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação. **Rooda**: Rede Cooperativa de Aprendizagem. [2016]. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/?page_id=298>. Acesso em: 13 out. 2016.

Figura 8 - Formas de visualização e organização do Fórum no Rooda



Fonte: *Print Scream* do Rooda⁹³.

No ETC⁹⁴, também desenvolvido pelo NUTED/UFRGS, as postagens são exibidas em ordem cronológica (antigas e novas) e em árvore. A Figura 9 mostra o modo de visualização em árvore do ETC:

⁹³ ROODA. Rede Cooperativa de Aprendizagem. [2016]. Disponível em: <<https://ead.ufrgs.br/rooda/>>. Acesso em: 13 out. 2016.

⁹⁴ Conforme mencionado no capítulo 2, o ETC foi objeto de pesquisa no Mestrado da pesquisadora. Algumas ferramentas deste ambiente também serão utilizadas na presente pesquisa. Assim, a subseção 6.3.3 deste capítulo apresentará o ETC e o capítulo 8, referente ao percurso investigativo, apresentará às questões relacionadas à coleta de dados que ocorrerá por meio de ações pedagógicas com uso desse ambiente. ETC: editor de texto coletivo. [2016]. Disponível em: <<http://nuted.ufrgs.br/etc/>>. Acesso em: 13 out. 2016.

Figura 9 - Fórum no ETC

The screenshot shows the ETC (Editor de Texto Coletivo) forum interface. On the left is a navigation menu with options: Notificações, Documentos, Biblioteca, Fórum, Mensagens, Dados Pessoais, Ajuda, and Sair. The main content area displays a forum thread titled "Fórum" with a breadcrumb path: "Meus Documentos - Meus Documentos - Extensão_Criticidade_2015_02 - Fórum de Extensão_Criticidade_2015_02 - Tópico Por c". The thread is organized by "Árvore" (tree view). The first post is by Cláudia Zank, dated 19:01 | 19/10/2015, asking for critical students and questioning the purpose of criticism. A second post, dated 22:20 | 19/10/2015, responds that developing criticality is important and offers advice on how to be a critical student. A third post, dated 19:03 | 24/10/2015, is a reply from Natália, stating that the original post clearly showed understanding of what being critical is.

Fonte: *Print Scream* do ETC⁹⁵.

No Moodle, Figura 10, há 4 opções de organização e visualização das mensagens: aninhadas (em árvore); cronológica, mais recente e mais antiga, e listar respostas (nesta opção não aparecem as mensagens, mas uma lista com as informações de quem postou, em que data e hora):

⁹⁵ ETC: editor de texto coletivo. [2016]. Disponível em: <<http://nuted.ufrgs.br/etc/>>. Acesso em: 13 out. 2016.

Figura 10 - Formas de organização do Fórum no Moodle



Fonte: *Print Scream* do Moodle⁹⁶.

Conforme aponta Kratochwill (2006), a ferramenta fórum é uma das mais utilizadas para os processos de ensino e aprendizagem mediados por um AVA. Guisso et al (2012) e Coutinho, Rodrigues e Ferreira (2012, p. 2), concordam com este ponto de vista:

Entre as diversas ferramentas que garantem a aprendizagem efetiva por meio da EAD⁹⁷ estão os fóruns de discussão. São muito importantes para dar condição à interação, à promoção e socialização do conteúdo, e às visões dos estudantes.

Conforme lembram Guisso et al (2012, p. 71), os fóruns funcionam

[...] como um espaço bibliográfico permanente, que se complementa e se ressignifica a cada instante com as novas participações. A partir dessa interface e dos dispositivos oferecidos no fórum online, os AVA possibilitam a interatividade e a aproximação das distâncias. Neste espaço permeiam a colaboração, o diálogo, a socialização e as trocas de informação, experiências e reflexões.

Assim como Guisso et al (2012) e Coutinho, Rodrigues e Ferreira (2012), diversos autores têm apontado as possibilidades de um fórum. Estas são sintetizadas no Quadro 2:

⁹⁶ SENAC EM DESENVOLVIMENTO: educação corporativa. [2016]. Disponível em: <<http://ww2.senacead.com.br/moodlerh/login/index.php>>. Acesso em: 13 out. 2016.

⁹⁷ Educação a Distância.

Quadro 2 - Possibilidades do Fórum

Garibay (2014)	Articulação de ideias a partir de diferentes fontes de discussão, debate , consulta e o consenso de ideias, trabalho em pares , compartilhamento de documentos.
Coutinho, Rodrigues e Ferreira (2012)	- Interação , promoção e socialização do conteúdo e das visões dos estudantes.
Guisso et al (2012)	- Colaboração, diálogo , debate , socialização , questionamentos , e trocas de informação, experiências, ideias, fundamentações teórica e reflexões.
Nardocci (2012)	Discussão , debate , argumentação sobre ideias muitas vezes polêmicas.
Pimentel, Gerosa e Fuks (2011)	- Interação , construção de relacionamentos , registro dos pensamentos, informação.
Souza et al (2011)	- Debate , identificação de melhores práticas, ideias, resolução de problemas e geração de novos conhecimentos.
Kratochwill (2006)	- Interação , aproximando os sujeitos.

Fonte: A autora⁹⁸.

A partir das palavras grifadas percebe-se a interação, portanto, a possibilidade de proporcionar o diálogo, como a maior vocação da ferramenta fórum. Neste sentido, Nardocci (2012, p. 250) destaca a função social do fórum:

Embora as discussões no ambiente digital ocorram de maneira assíncrona, são marcadas por objetivos e temas comuns aos participantes, que suscitam questões a serem discutidas. O diálogo assinala-se pela retomada de tópicos apresentados por outros participantes e por regras de conduta que visam tornar o espaço de discussão mais cooperativo. Trata-se, então de uma atividade social [...].

Sem a atividade social, não há conexão entre os participantes. Neste sentido, a criação de fóruns, mesmo que não diretamente relacionados com o conteúdo, pode ajudar na apresentação e no fortalecimento das relações entre os participantes. Conforme aponta Kratochwill (2006, p. 125):

⁹⁸ Grifo nosso.

Em se tratando de um processo educacional não presencial, o fórum mostrou-se também um qualificado arquivo das manifestações pessoais, muitas das vezes sendo uma das poucas possibilidades do estudante demonstrar suas angústias e ansiedades acerca dos conteúdos estudados e tudo que o cerca.

Devido às razões apontadas, muitos professores criam tópicos como espaços de socialização. A Figura 11 mostra um Tópico de Apresentação, que tem como objetivo a apresentação dos participantes, possibilitando, assim, a criação de vínculos e de novos relacionamentos:

Figura 11 - Fórum de Apresentação no ETC

Fórum — [Pasta: "Extensão_Criticidade_2015_02"] > [Tópico: "Apresentação"]

Meus Documentos - Meus Documentos - Extensão_Criticidade_2015_02 - Fórum de Extensão_Criticidade_2015_02 - Tópico Apresentação

Árvore Ordenar Procurar Buscar por Autor Nova Postagem

Cláudia Zank 20:42 | 02/10/2015

 Olá, pessoal!
Sejam todos bem-vindos!
Esperamos que seja de grande valia as trocas de experiências e os momentos nos quais discutiremos nossas ideias.

Este fórum é destinado para uma breve apresentação, expectativas quanto ao curso e ao uso do ETC.

Bom trabalho a todos nós!

[Responder](#) | [Marcar como Não Vista](#)

N 19:54 | 05/10/2015

 Meu nome é _____, sou formada em Gestão de RH, pós graduada em Formação Pedagógica para docentes, Coach e estudante de Psicologia. Atuo na área docente desde 2010, nos cursos de Técnico em Segurança do Trabalho, Administração, Logística, Informática, Contabilidade nas diversas disciplinas que compõem os cursos relacionadas a gestão de pessoas, empreendedorismo e planejamento estratégico.

Tenho certeza que este curso irá agregar muito na minha trajetória profissional, através da troca de idéias entre os colegas e a prof Cláudia. Juntos iremos construir o nosso aprendizado sobre CRITICIDADE, tema de grande importância para quem busca formar um cidadão consciente de si, de suas escolhas e atitudes perante a sociedade.

[Abrir mensagem](#) | [Responder](#) | [Marcar como Não Vista](#)

19:54 | 05/10/2015

 Oi, sou a _____! Administradora há 18 anos, quase sempre trabalhando em empresas privadas da área de transporte e logística. Neste período trabalhei numa escola técnica do interior e fiquei encantada com a área da educação, e decidi há alguns meses me dedicar a docência. Estou concluindo minha pós graduação em Docência para o Ensino Profissional agora em dez/15, foi um curso maravilhoso e estimulante!

[Responder](#) | [Marcar como Não Vista](#)

19:54 | 05/10/2015

 Olá, sou _____, comunicóloga com especialização em Marketing e Gestão de Pessoas. Atualmente trabalho numa empresa com mídia on e off (jornal/revista/TV fechada/Rádio Jornal e OnLine). Também sou free lancer em ministrar treinamento em uma industria de bebidas e convidada em graduação para palestra (atualmente em MKT Digital).

Meu desejo de trabalhar com educação vem de longo tempo e no ano passado entrei no Pós Graduação e.m Docência para o Ensino Profissional. Estou em fase de abertura do ETC e estou muito animada para me apresentar a todos os participantes.

Fonte: *Print Scream* do ETC⁹⁹.

Segundo Arango M. (2003), fóruns sociais, como o apresentado na Figura 11, são caracterizados pela informalidade. Existem ainda os fóruns argumentativos, nos quais diferentes pontos de vista são apresentados e defendidos; e os pragmáticos, mais colaborativos. Com base nestas características, a autora, sugere como categorias:

⁹⁹ ETC: editor de texto coletivo. [2016]. Disponível em: <<http://nuted.ufrgs.br/etc/>>. Acesso em: 13 out. 2016.

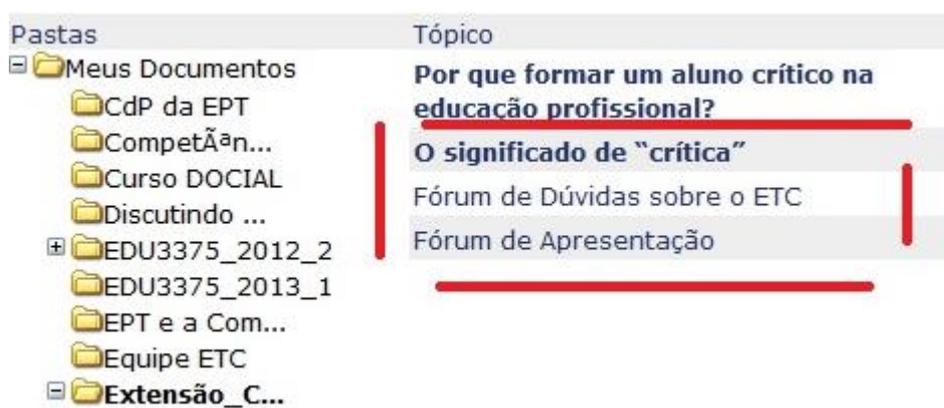
Fórum Técnico: Para fazer e responder perguntas em grupos relacionados com o hardware e software que se encontra imerso no ambiente.

Fórum Social: Para o reconhecimento, recreação, compartilhar e criar vínculos.

Fórum Acadêmico: Para discutir os conteúdos de interesse. É o mais indicado para os diálogos argumentativos e pragmáticos. (Tradução nossa¹⁰⁰) (ARANGO M., 2003, p. 5).

A Figura 12 mostra estas categorias concretizadas em fórum no ETC:

Figura 12 - Categorias de Fórum no ETC



Fonte: *Print Scream* do ETC¹⁰¹.

Guisso et al (2012) apontam outros tipos de fórum, entre eles: de notícias (nos quais coordenadores e professores publicam informações sobre o curso/aulas); de perguntas e respostas (nos quais cada participante elabora um tópico); e de única discussão, em que todos participam no mesmo espaço.

Dependendo da categoria (ARANGO M., 2003) ou do tipo (GUISO et al, 2012) de fórum, mudam a quantidade e a qualidade das contribuições. Existem, ainda, outras variáveis que influenciam nas postagens:

Em um fórum, dependendo do tema abordado, do perfil dos discentes, do interesse despertado pelo tópico, podem-se ter centenas de contribuições textuais. Algumas delas apresentam argumentos favoráveis ao tema proposto e outras relatam posicionamentos contrários. Alguns textos redigidos pelos alunos possuem relevância com relação ao assunto tratado, e outros não (AZEVEDO, 2011, p.50).

¹⁰⁰ No original: "Foro Técnico: Para plantear y resolver grupalmente dudas relacionadas con el hardware y el software en el cual se encuentra inmerso el ambiente. Foro Social: Para el reconocimiento, el esparcimiento, compartir y crear vínculos. Foro Académico: Para discutir los contenidos que interesan. Es el más indicado para los diálogos argumentativos y pragmáticos". (ARANGO M., 2004, p.5).

¹⁰¹ ETC: editor de texto coletivo. [2016]. Disponível em: <<http://nuted.ufrgs.br/etc/>>. Acesso em: 13 out. 2016.

Ao contrário do que se pode supor, nem sempre uma grande quantidade de postagens é benéfica. Neste sentido, Garibay (2014, p. 40) destaca que postagens em excesso podem se tornar uma desvantagem, pois “o estudante tem uma sobrecarga de material de leitura: a própria do curso mais as intervenções dos companheiros no fórum”. Outro problema que pode ocorrer, contrário ao excesso de mensagens, é a falta de interação. Para Guisso et al (2012, p. 71), se o professor não provocar os diálogos, “a comunicação acaba sendo construída de forma monóloga em que terão o tema que o originou como único ponto em comum”.

Para além da quantidade de contribuições, Garibay (2014) cita ainda como desvantagem do fórum o sentimento de abandono quando não se recebe resposta imediata. Vê-se, portanto, que a mediação do professor tem papel fundamental para que as interações tenham êxito e se alcance o objetivo planejado. Guisso et al (2012) responsabilizam a mediação do professor como fator de sucesso ou fracasso de um fórum:

A interação dos participantes é uma consequência de como o fórum é mediado e os envolvidos se sentirão motivados ou não a participarem da discussão proposta, mediante as interferências do educador/mediador [...] (GUISSO et al, 2012, p. 71).

Assim, não basta que o professor crie um fórum, é preciso planejamento. Para Kratochwill (2006, p. 67),

O fórum não pode ser aberto apenas como mais uma atividade a ser oferecida aos estudantes, sem que para isso não se tenha delineado os propósitos e objetivos que se pretende na utilização desta interface naquele dado momento.

A ausência de planejamento e de mediação pode distanciar o fórum daquilo que Kratochwill (2006, p. 67) aponta como “seu maior propósito, ou seja, o debate pautado na dialógica”. A autora (2006, p. 67) comenta sobre as características dialógicas do fórum:

Torna-se interessante a dinâmica desenvolvida no fórum pela sua perspectiva dialógica. Todos os participantes têm a oportunidade de se expressar, interferir e receber interferências, se constituir a partir da constituição do outro e da percepção do outro sobre a expressão do primeiro. Dentro desse processo dialógico, a autonomia e a autoria se

constituem em respeito à alteridade, à individualidade e ao mesmo tempo em que coletivamente.

Também Guisso et al (2012, p. 71), veem o fórum como um processo dialógico evolutivo que acontece “a partir dos diálogos que o interpõem”.

Diante do exposto nesta seção, entende-se que, em termos computacionais, o fórum é considerado uma ferramenta dialógica (PIMENTEL; GEROSA; FUKS, 2011) que possibilita o diálogo, contudo este somente ocorrerá se houver uma intenção pedagógica, um planejamento que leve em consideração também a mediação do professor (GUISO et al, 2012; KRATOCHWILL, 2006).

Da mesma forma, ainda que a ferramenta fórum ofereça condições de proporcionar o diálogo freiriano, este somente ocorrerá se o professor trabalhar a partir de uma concepção humanista, realizando um planejamento com base na educação dialógica de Paulo Freire (2014).

Assim, a partir do entendimento de que a ferramenta fórum pode ser um espaço onde as características do Diálogo freiriano podem se manifestar (David, 2010), a presente pesquisa pretende observar se isto significa que a ferramenta fórum também pode ser espaço para uma educação profissional crítica e criticizadora. O estudo questiona ainda sobre esta possibilidade quanto à edição de texto coletivo. Assim, próxima seção tratará deste tema.

6.3.2 Editor de Texto Coletivo

Conforme abordado na seção anterior, a área de pesquisa CSCL ou ACAC, em português, trata da aprendizagem colaborativa. Assim, seu foco está no “estudo e desenvolvimento de ambientes colaborativos que potencializem o trabalho coletivo” (MACEDO; ZANK; BEHAR, 2013, p. 117). Segundo Berdugo, Herrera e Valdiri (2010), no campo da escrita colaborativa, integrante da área de pesquisa ACAC, vem sendo desenvolvidos muitos aplicativos que integram ferramentas bastante sofisticadas de revisão e coedição de texto. Estas ferramentas evoluíram de sistemas monousuários de edição de texto (VIVACQUA; GARCIA, 2011) a plataformas mais complexas, como o Google Drive, que “oferecem um alto grau de

interação graças aos sistemas de comunicação em tempo real” (BERDUGO; HERRERA; VALDIRI, 2010, p. 356, tradução nossa¹⁰²)

Calvo et al (2011) apontam que, na área de pesquisa ACAC, a escrita colaborativa é vista como um meio para aprofundar o envolvimento dos alunos com os estudos e para a construção do conhecimento através do desenvolvimento de um texto ou hipertexto. Estes autores (2011, p. 89), citando Lorry et al (2004, p. 8, tradução nossa¹⁰³) entendem a escrita colaborativa como “[...] um processo interativo e social que envolve um grupo focado em um objetivo comum que negocia, coordena e se comunica durante a criação de um documento”. Broch (2008) também entende assim. Para a autora (2008), “A escrita coletiva pode ser definida como um processo em que mais de um autor com habilidades e responsabilidades diferentes ou não interagem na elaboração de um texto” (BROCH, 2008, p. 45).

É possível observar nos parágrafos anteriores que, enquanto Berdugo, Herrera e Valdiri (2010) utilizam a expressão “escrita colaborativa”¹⁰⁴, Broch (2008) utiliza “escrita coletiva”¹⁰⁵. Já Calvo et al (2011) preferem “escrita colaborativa” ou “escrita colaborativa apoiada por computador”, fazendo assim uma aproximação com o termo Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computado (ACAC). Outros autores, como Bustos Sánchez (2009), preferem “escrita colaborativa *online*”¹⁰⁶.

Martin-Iglesias (2011), diferentemente dos autores anteriormente mencionados, aponta para uma distinção entre os termos “escrita” e “edição”. Para o autor (2011), a escrita colaborativa pode se dar *off line*, e é uma prática bastante comum no espaços escolares presenciais. Trata-se de um “fenômeno mais amplo, que apresenta maior variedade de suportes, metodologias, práticas e técnicas, e que também pode associar-se à edição colaborativa” (MARTIN-IGLESIAS, 2011, p. 2, tradução nossa¹⁰⁷). Na edição colaborativa, a produção do grupo se dá a partir de

¹⁰² No original: “que ofrecen un alto de grado interactividad gracias a sistemas de comunicación en tiempo real”.

¹⁰³ No original: “...an interactive and social process that involves a team focused on a common objective that negotiates, coordinates, and communicates during the creation of a common document”.

¹⁰⁴ No original: “escritura colaborativa”.

¹⁰⁵ A autora (2008) utiliza também “escrita coletiva em AVA”.

¹⁰⁶ No original: “escritura colaborativa en línea”.

¹⁰⁷ No original: “la escritura colaborativa es un fenómeno más amplio, que presenta mayor variedad de soportes, metodologías, prácticas y técnicas, y que también puede asociarse a la edición colaborativa”.

contribuições individuais, podendo ser síncrona ou assíncrona (MARTIN-IGLESIAS, 2011), como no caso dos *wikis* e dos já citados Google Drive e ETC.

Diante da variedade de termos apresentados, este estudo opta por “edição de texto coletivo”, que é o utilizado pelos pesquisadores do Núcleo de Tecnologias Aplicadas à Educação da UFRGS (NUTED/UFRGS). Entende-se que ele engloba os anteriormente referidos (edição coletiva, colaborativa, on-line e apoiada por computador), pois se refere a uma produção textual realizada coletivamente e a distância por meio de um *groupware*. Para processos não apoiados pelo computador, o estudo passa a utilizar “escrita coletiva”.

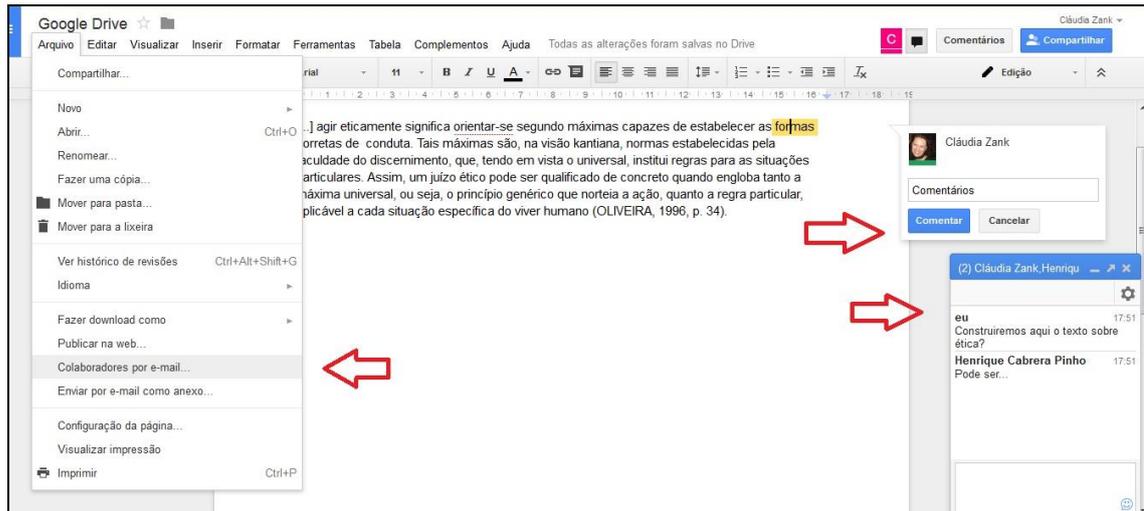
Segundo Calvo et al (2011), a edição de texto coletivo refere-se a um trabalho em grupo¹⁰⁸ bastante complexo, pois envolve uma série de ações, tais como: divisão de tarefas, definição de funções, planejamento, negociações a respeito do conteúdo, além da própria produção textual e, possivelmente, da revisão.

Estas ações do processo de edição coletiva demandam, portanto, outras funcionalidades que não somente as relativas à escrita do texto. Ou seja, além do espaço de trabalho (o editor de texto) é preciso que haja ferramentas de apoio à construção coletiva, quais sejam, as ferramentas de interação (ZANK, 2010). O Google Drive¹⁰⁹, por exemplo, conta com uma ferramenta síncrona, “bate-papo”, com a funcionalidade “Comentários” e com a possibilidade de enviar e-mail aos colaboradores (participantes do texto), conforme mostra a Figura 13:

¹⁰⁸ Opta-se aqui por usar o termo em grupo por ser o mais usual. No entanto, em Zank (2010), é possível distinguir as duas formas de coletividade, grupo e equipe.

¹⁰⁹ Mais detalhes sobre este editor de texto em Macedo, Zank e Behar (2013).

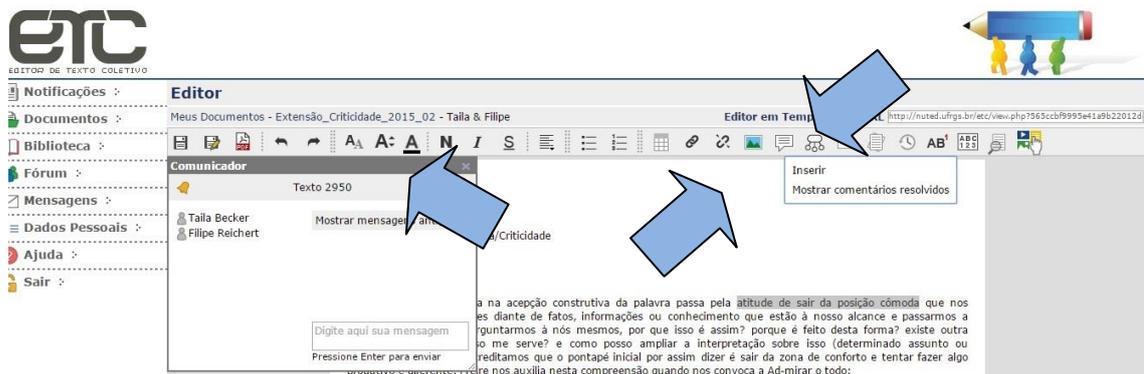
Figura 13 - Ferramentas de interação no Google Drive



Fonte: Print Scream do Google Drive¹¹⁰.

Também o ETC disponibiliza ferramentas de apoio à edição de texto (Figura 14): o “Comunicador”, síncrono, e os “Comentários”. Além disso, os usuários contam com a funcionalidade “Mensagem”, a qual é enviada diretamente para o e-mail.

Figura 14 - Ferramentas de interação no Editor de Texto Coletivo – ETC



Fonte: Print Scream do ETC¹¹¹.

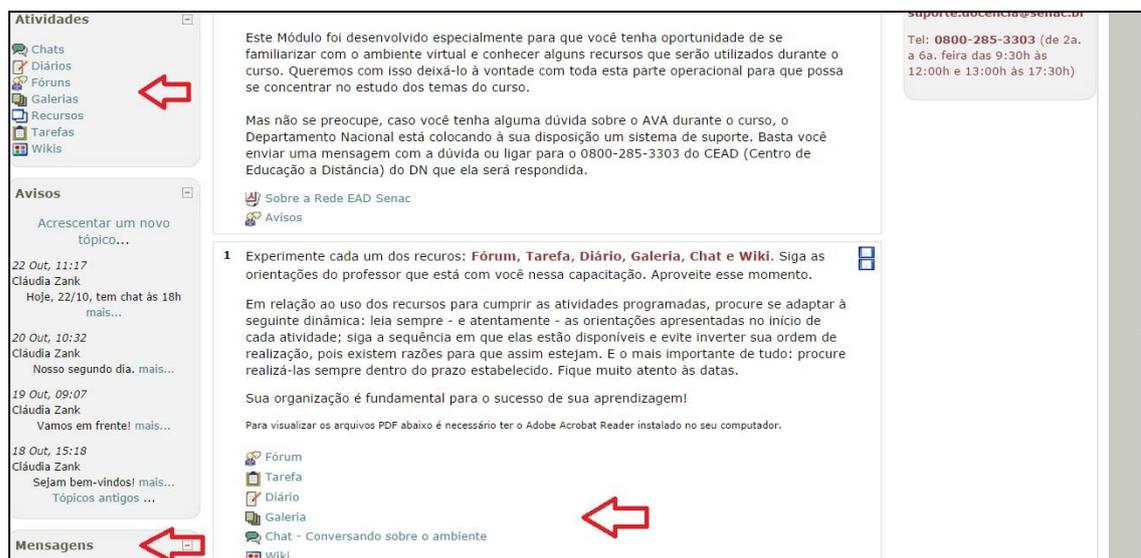
Editores de texto *wiki* geralmente não contam com muitas ferramentas de comunicação. O PBworks¹¹², por exemplo, não tem nenhuma ferramenta síncrona,

¹¹⁰ GOOGLE DRIVE. [2016]. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/drive/>>. Acesso em: 13 out. 2016.

¹¹¹ ETC: editor de texto coletivo. [2016]. Disponível em: <<http://nuted.ufrgs.br/etc/>>. Acesso em: 13 out. 2016.

disponibilizando apenas a funcionalidade “Comentários”. Já os professores que fazem uso do Moodle podem planejar práticas pedagógicas utilizando a ferramenta *wiki* e, como apoio à escrita coletiva, agregar as funcionalidades de interação do ambiente (como *chat* e mensagem) (Figura 15). Esta seleção dependerá, contudo, dos objetivos do professor e de seu planejamento.

Figura 15 - Wiki e ferramentas de comunicação do Moodle



Fonte: *Print Scream* do Moodle¹¹³.

Destaca-se, neste sentido, a necessidade de o professor dominar as ferramentas de trabalho coletivo e de interação, independente de qual editor utilizará. Em outras palavras, “o professor precisa ter fluência tecnológica, administrando os recursos em prol do desenvolvimento e de novas construções feitas por cada aluno” (MACEDO, 2010, p. 21).

O professor também precisa realizar um planejamento flexível que dê conta das diferentes situações que podem ocorrer durante a edição de texto coletivo. Como alerta Costa (2008), cada grupo tem uma forma diferente de conviver no virtual e de construir coletivamente. Macedo (2010, p. 25) sugere, ainda, um planejamento que favoreça a liberdade entre os participantes: “Liberdade para

¹¹² PBWORKS. Online team collaboration. [2016]. Disponível em: <<http://www.pbworks.com/>>. Acesso em: 13 out. 2016. Mais detalhes sobre o PBworks em Zank (2010) ou em Macedo, Zank e Behar (2013).

¹¹³ SENAC. Docência para a Educação Profissional. [2016]. Disponível em: <<http://senac.eduead.com.br/docencia/login/index.php>>. Acesso em: 13 out. 2016.

questionar, posicionar-se, contra-argumentar. Dessa forma, novos temas e novas soluções poderão emergir dos debates, favorecendo a continuidade no processo de troca e construção de novos saberes”.

A edição de texto coletivo não trata, portanto, apenas de um processo cognitivo. Trata-se também de um processo social. Assim, para Calvo et al (2011), a produção coletiva tem dupla função: por um lado a aprendizagem, a criação de novas ideias e de textos mais compreensíveis e efetivos; por outro, a socialização.

A convivência social, contudo, traz consigo os conflitos, inerentes às relações humanas. Segundo Macedo (2010, p. 25),

Em contextos digitais, os conflitos nos grupos costumam ser mais complexos para resolver do que os presenciais. A interpretação que pode ser dada para uma ou outra escrita/argumentação sobre determinado tema, por vezes, cria dimensões difíceis de administrar.

Além dos possíveis conflitos, outros problemas que afligem os participantes de um texto coletivo são os relacionados à questão da autoria e do tornar público algo que ainda está em construção. Sobre isto discorre Broch (2008, p. 46):

Escrever um texto coletivo implica tornar público o que eu escrevi, ou seja, compartilhar com outros autores/parceiros do grupo e com o professor. Pode levar algum tempo para que o aluno se acostume com a ideia de deixar a sua marca de autoria no texto e assumir aquilo que escreveu ou, ainda, assumir um possível erro, que pode ser algo que ele ainda não tenha certeza: uma hipótese.

Assim, para Broch (2008), o participante de uma edição de texto coletivo passa por dois estranhamentos: o primeiro é o do produto inacabado; o segundo é perceber que seu texto foi alterado, modificado por outra pessoa.

Por fim, ainda em relação ao planejamento, ressalta-se a necessidade de o professor pensar na sua atuação como mediador tanto do processo de interação quanto do de produção textual dos alunos. Afinal,

Sendo a troca entre os sujeitos o foco, é fundamental que as atividades apóiem-se num processo coletivo em que a interação seja uma prática constante, e que esta prática seja a base para sucessivas construções (MACEDO, 2010, p. 24).

Para Costa (2008, p. 69), “[...] a produção textual coletiva, construída em colaboração e na confiança mútua, é o resultado final esperado”. No entanto, assim

como a escrita, também a colaboração e a confiança são construídas. Neste sentido, em grupos em que não há nem confiança nem colaboração, o produto final pode não ser tão bom. Para Bustos Sánchez (2009), o compartilhamento de responsabilidades (ler os materiais, se encontrar nos espaços de comunicação, distribuir as tarefas, melhorar seu texto e dos colegas) é fator fundamental para um texto bem acabado.

Deve-se destacar, contudo, que nem sempre o texto/produto final é o que importa em uma prática pedagógica utilizando edição de texto coletivo. Dependendo do objetivo do professor, o processo de escrita pode ser mais relevante, pois é durante o processo que “se favorece o pensamento reflexivo (sobretudo se os participantes colocam em ação mecanismo para defender e explicar melhor suas ideias)” (BUSTOS SÁNCHEZ, 2009, p. 38, tradução nossa¹¹⁴). É durante o processo de construção textual que a função cognitiva é colocada em ação e a escrita torna-se “ferramenta do pensamento” (BUSTOS SÁNCHEZ, 2009, p. 34):

Para autores como Miras (2000), escrever reflexivamente supõe algo mais que o domínio das estratégias de redação, supõe a capacidade e a intenção de refletir e questionar os próprios conhecimentos, a habilidade de identificar os aspectos confusos e contraditórios do texto, a capacidade de ler de maneira mais estratégica e, sobretudo, a capacidade de releer-se (BUSTOS SÁNCHEZ, 2009, p. 35, tradução nossa¹¹⁵).

A função cognitiva não anula a social, pois o autor, ao transformar suas ideias em um discurso por escrito, sempre pensa nos possíveis destinatários (TINAJERO, ROJAS-DRUMMOND, 2012). Neste sentido, para Bustos Sánchez,

A escrita cumpre uma função dupla: a primeira, comunicativa, transacional ou interpessoal (escrever para interagir com outra pessoa ou para nos comunicarmos); e, a segunda, representativa ou ideacional (escrever para expressar conhecimentos, ideias, sentimentos, representarmos ou criarmos os objetos de nosso pensamento) (2009, p. 35, tradução nossa¹¹⁶).

¹¹⁴ No original: se favorece el pensamiento reflexivo (sobre todo si los participantes ponen en marchan mecanismos para defender o explicar mejor sus ideas).

¹¹⁵ No original: “Para autores como Miras (2000), escribir reflexivamente supone algo más que el dominio de las estrategias de composición, supone la capacidad y la intención de reflexionar y cuestionar los propios conocimientos, la habilidad de identificar los aspectos confusos y contradictorios em el texto, la capacidad de leer de manera estratégica y, sobre todo, la capacidad de releerse.”

¹¹⁶ No original: “Desde una perspectiva de uso podemos plantear que la escritura cumple una doble función: la primera, comunicativa, transaccional o interpersonal (escribir para interactuar con otras personas o para comunicarnos); y, la segunda, representativa o ideacional (escribir para expresar conocimientos, ideas, sentimientos, representarnos o recrearnos los objetos de nuestro pensamiento).”

Para Tinajero e Rojas-Drummond, a edição de texto coletivo é “uma forma social de pensar”, um convite ao debate e à reflexão conjunta:

Na escrita colaborativa a noção dialógica do processo de redação é evidente à medida que os participantes compartilham, integram, analisam e criticam ideias para um propósito determinado. Além disso, cada expressão faz parte de um todo maior, em que os significados interagem, entram em conflito e afetam o sentido de conversação e do texto (TINAJERO, ROJAS-DRUMMOND, 2012, p. 220, tradução nossa¹¹⁷).

Os autores Tinajero e Rojas-Drummond (2012) e Bustos Sánchez (2009) exaltam, assim, a potencialidade de ferramentas de edição de texto coletivo para a promoção do diálogo inter e intrapessoal.

Já Abegg (2009, p. 72), mencionada no início deste capítulo, ressalta a possibilidade de proporcionar uma perspectiva freiriana ao diálogo que ocorre por meio de um editor de texto coletivo *wiki*. Para a autora (2009), esta ferramenta potencializa o diálogo problematizador como prática pedagógica. Para isto, contudo, faz-se necessário o planejamento de práticas pedagógicas¹¹⁸ na perspectiva do diálogo freiriano, “[...] desencadeando um processo participativo, ativo e reflexivo que envolve professores e estudantes como sujeitos intérpretes-autores da ação educativa” (ABEGG, 2009, p. 68).

Diante, portanto, da possibilidade de ocorrência do diálogo freiriano por meio da edição de texto coletivo, esta investigação questiona se esta ocorrência pressupõe que um editor de texto coletivo também seja espaço que possa contribuir para o desenvolvimento da criticidade nos alunos da educação profissional.

¹¹⁷ No original: “En la escritura colaborativa la noción dialógica del proceso de composición es evidente ya que los participantes comparten, integran, analizan y critican ideas para un propósito determinado. Además, cada expresión es parte de un todo más amplio, en el que los significados interactúan, entran en conflicto y afectan el sentido de la conversación y del texto.

¹¹⁸ Abegg (2009, p. 15) trabalha com o conceito de atividades de estudo: “O conceito atividade de estudo indica um dos tipos de atividade reprodutiva crítica dos estudantes. O que diferencia uma atividade de estudo de outras atividades é que a mesma tem um conteúdo e uma estrutura especial, ou seja, ela necessariamente exige um planejamento definido com finalidades a serem alcançadas”. Citando Alberti (2009), a autora (2009, p. 15) completa: “Nessa perspectiva, a atividade de estudo torna-se a principal nas atividades dos estudantes sendo que, a partir da realização das atividades escolares, os mesmos desenvolvem a capacidade de organização para outras”.

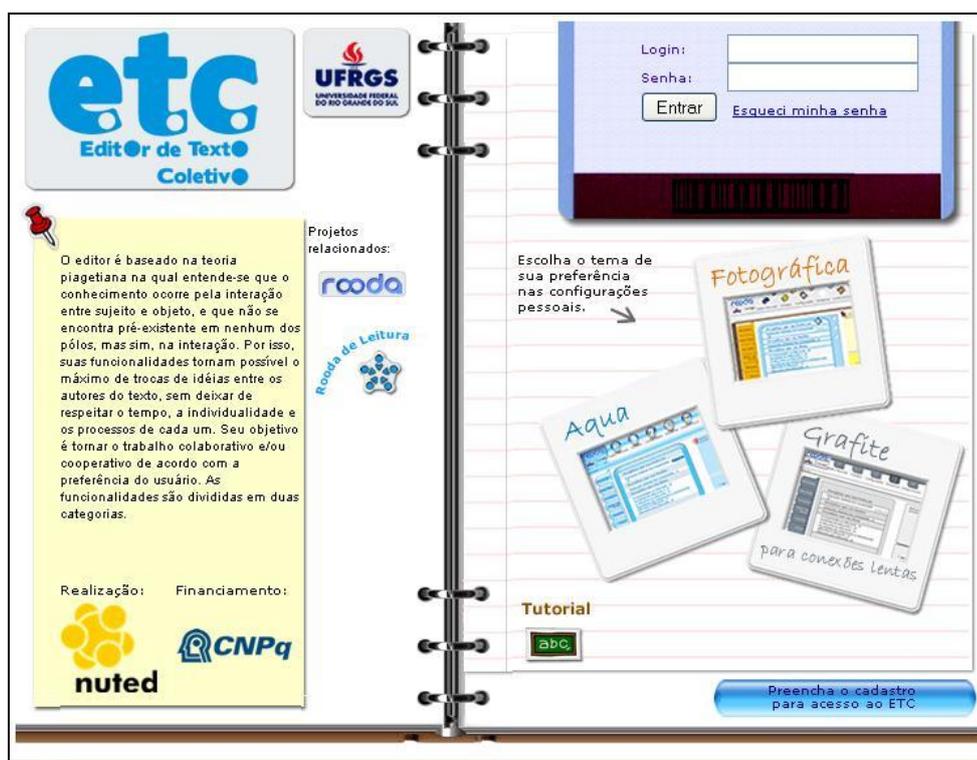
6.3.3 O ETC – Editor de Texto Coletivo

O ETC¹¹⁹ é um aplicativo *groupware* que conta com as ferramentas de interação assíncrona fórum e editor de texto coletivo, apresentadas nas seções 6.1 e 6.2 do presente capítulo.

Por contar com essas ferramentas e por ser um ambiente virtual (ZANK, 2010) familiar à pesquisadora, o ETC foi selecionado para a coleta de dados da pesquisa.

Como já mencionado anteriormente, o ambiente foi desenvolvido pelo NUTED/UFRGS. Começou a ser utilizado nos anos de 2002 e 2003 no curso de Graduação em Pedagogia e nos cursos de Pós-Graduação em Educação e em Informática na Educação (UFRGS). Desde então, vem sendo aplicado em diversos outros cursos e disciplinas.

Figura 16 - Antiga página de acesso do ETC

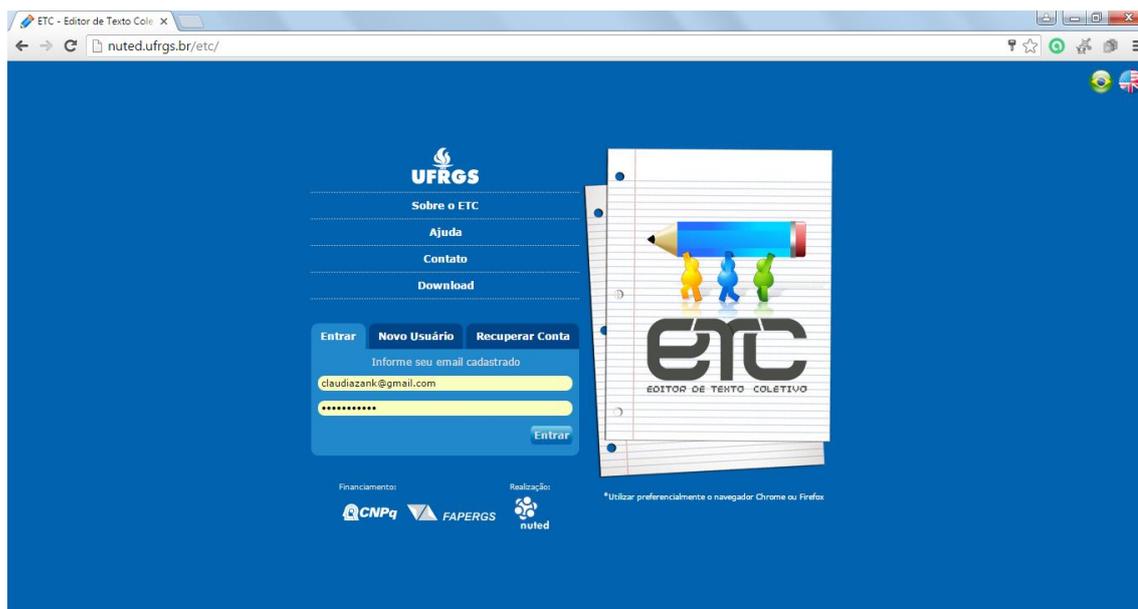


Fonte: Zank (2010).

¹¹⁹ Como o ambiente virtual ETC foi amplamente abordado em Zank (2010), não se pretende retomar aspectos já apresentados. Sugere-se, assim, a leitura de Zank (2010) para aprofundar conhecimentos acerca do histórico do ETC e para ter uma descrição detalhada do ambiente.

A fim de atender as necessidades de seus usuários, o Editor é constantemente atualizado e aperfeiçoado pela equipe interdisciplinar do NUTED/UFRGS, da qual a pesquisadora faz parte, e que é composta por profissionais de diferentes áreas (como educação, computação e *webdesign*) (ZANK, 2010).

Figura 17 - Atual página de acesso do ETC



Fonte: *Print Scream* do ETC¹²⁰.

Destaca-se que o ETC é desenvolvido dentro da filosofia do Software Livre. Para Abegg (2009, p. 47),

A expressão livre em “*software livre*” precisa ser entendida como “liberdade de expressão” e aqui está a maior interface com a EDP [educação dialógica problematizadora], pois esta também tem por base a liberdade de expressão [...].

Encontra-se, portanto, na filosofia do Software Livre uma possível aproximação entre o ETC e a educação dialógica freiriana adotada por este estudo.

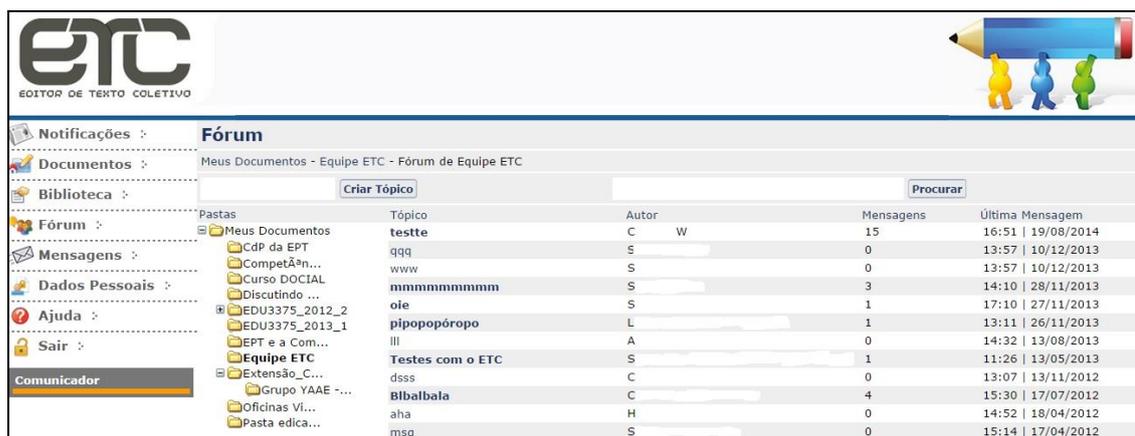
Conforme apontado na seção 6.3.1, o fórum do ETC conta com os modos de visualização em árvore e em ordem cronológica. A visualização em árvore permite

¹²⁰ ETC: editor de texto coletivo. [2016]. Disponível em: <<http://nuted.ufrgs.br/etc/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

ver como os diálogos estão encadeados. Já as visualizações em ordem cronológica facilitam ver as últimas postagens e fazer o controle da participação dos alunos. Outra vantagem do fórum do ETC é que, na visualização em árvore, ele mostra as postagens que não foram lidas, permitindo ao professor direcionar suas ações com maior rapidez sem perder as relações entre as postagens.

Além disso, os Tópicos com novas mensagens são marcados em negrito e o primeiro tópico da lista é aquele em que foi publicada a última postagem, como mostra a Figura 18:

Figura 18 - Tópicos do Fórum do ETC



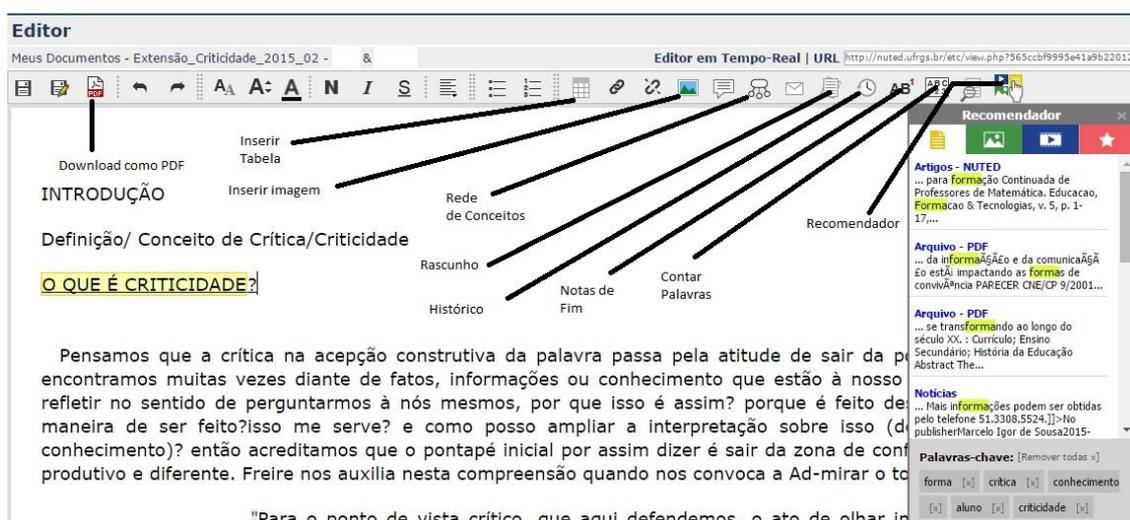
Pastas	Tópico	Autor	Mensagens	Última Mensagem
Meus Documentos	testte	C W	15	16:51 19/08/2014
CdP da EPT	qqq	S	0	13:57 10/12/2013
CompetAn...	www	S	0	13:57 10/12/2013
Curso DOICIAL	mmmmmmmm	S	3	14:10 28/11/2013
Discutindo ...	ole	S	1	17:10 27/11/2013
EDU3375_2012_2	pipopóropo	L	1	13:11 26/11/2013
EDU3375_2013_1	lll	A	0	14:32 13/08/2013
EPT e a Com...	Testes com o ETC	S	1	11:26 13/05/2013
Equipe ETC	dsss	C	0	13:07 13/11/2012
Extensão_C...	Bibalbala	C	4	15:30 17/07/2012
Grupo YAAE -...	aha	H	0	14:52 18/04/2012
Oficinas Vi...	msg	S	0	15:14 17/04/2012
Pasta edica...				

Fonte: *Print Scream* do ETC¹²¹.

A seção anterior, 6.3.2, mostrou a Figura 14, na qual são apontadas as ferramentas de interação do ETC que dão apoio à produção coletiva: Notas, Mensagem, e a ferramenta síncrona Comunicador, por meio da qual os participantes de um texto podem conversar simultaneamente à edição. Na Figura 19 são destacadas outras funcionalidades do editor:

¹²¹ ETC: editor de texto coletivo. [2016]. Disponível em: <<http://nuted.ufrgs.br/etc/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

Figura 19 - Funcionalidades do editor do ETC



"Para o ponto de vista crítico, que aqui defendemos, o ato de olhar in

Fonte: *Print Scream* do ETC¹²².

Dentre as funcionalidades destacadas na Figura 19, duas são resultados de pesquisas realizadas pelo NUTED/UFRGS: a Rede de Conceitos (MACEDO, 2010) e o Recomendador ou RecETC¹²³ (MARIA, 2016).

A Rede de Conceitos é uma funcionalidade voltada especificamente para o professor. Macedo (2010) observou que as produções textuais coletivas geravam um alto volume de textos e informações, dificultando o acompanhamento do professor. Assim, utilizando a técnica de Mineração de Textos, que extrai e relaciona os principais conceitos de um texto, apresentando-os através de um grafo, se desenvolveu a ferramenta Rede de Conceitos (MACEDO, 2010). Esta tem como objetivo, portanto, “apoiar o gerenciamento e o acompanhamento do professor sobre as produções dos alunos no Editor de Texto Coletivo” (MACEDO, 2010, p. 16).

Já o RecETC trata-se de uma funcionalidade ainda em fase de desenvolvimento. A ideia, segundo Maria (2016), é que o Recomendador indique automaticamente textos, imagens e vídeos relacionados ao assunto que está sendo desenvolvido no editor de texto do ETC. Assim como a Rede de Conceitos, também o Recomendador faz uso da técnica de Mineração de Textos para extrair as palavras-chave mais frequentes, identificando os temas que estão sendo tratados no texto (MARIA, 2016). A partir destas palavras-chave é que a funcionalidade seleciona e recomenda os materiais.

¹²² ETC: editor de texto coletivo. [2016]. Disponível em: <<http://nuted.ufrgs.br/etc/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

¹²³ Recomendador do ETC.

7 TRABALHOS CORRELATOS

Este capítulo objetiva apresentar algumas pesquisas que contribuíram para o processo de construção dessa tese. Assim, subdivide-se em duas seções: na primeira são apresentadas as dissertações e teses; em seguida são destacados os periódicos nacionais e internacionais.

7.1 TESES E DISSERTAÇÕES

A tese¹²⁴ de Moraes (2015) buscou investigar se a educação profissional técnica de nível médio na modalidade a distância poderia contribuir para o desenvolvimento territorial no Piauí. Utilizando-se das abordagens quantitativa e qualitativa, a pesquisa fez um recorte temporal (entre 2008 e 2012) e espacial (relativo a 4 polos, um em cada mesorregião do estado). Segundo o autor, os resultados mostraram: (a) os egressos tinham como expectativa inserir-se no mercado de trabalho; (b) os cursos técnicos não garantiram nem a inserção no mercado de trabalho nem melhoria salarial. A conclusão de Moraes (2015, p. 9) é que existem outras variáveis que devem ser levadas em conta para que a educação profissional seja de qualidade e possa contribuir para o desenvolvimento do Estado, entre elas: “a) questões socioeconômicas e culturais dos atores sociais envolvidos; b) gestão pública e organização de políticas de fomento à educação; c) profissionalização e empregabilidade e d) finalidade social”.

Freitas (2014) investigou¹²⁵ a necessidade de ressignificação da identidade dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em sua forma integrada, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Para tanto, a autora (2014) construiu uma base teórica compostas de discussões acerca do capitalismo, da contra-hegemonia em Gramsci, e da Educação Profissional, observando nesta última, entre outros fatores, as

¹²⁴ Título da tese: “A importância da educação profissional na modalidade de educação a distância para o desenvolvimento territorial”.

¹²⁵ Título da tese: “Sobre a identidade dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da Educação Ambiental Transformadora”.

possibilidades de superação da dualidade na educação e sua integração com o Ensino Médio. A autora (2014, p. 7) define como sua tese que “a integração do ensino técnico ao médio, está, entre outros fatores, condicionada à permanente ressignificação da identidade profissional dos docentes [...]”.

Na pesquisa “A prática pedagógica da formação profissional por competências da modalidade aprendizagem do SENAI-PA”, Lobato (2011) analisa a proposta metodológica de formação profissional por competências realizadas pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) no Pará. Para tanto, a tese apresenta um rico referencial teórico sobre as teorias pedagógicas e econômicas que têm fundamentado a prática pedagógica de educação profissional. Após analisar dados coletados por meio de entrevistas com discentes, docentes e coordenadores pedagógicos da instituição, Lobato (2011) conclui que a condição utilitarista da formação profissional se manifesta em toda proposta metodológica de formação do SENAI.

A pesquisa¹²⁶ de Borgheti (2013) teve por principal objetivo analisar o problema da liberdade nas obras que Paulo Freire escreveu até 1970, compreendendo a apreensão que o autor faz da psicologia humanista de Erich Fromm. Trata-se, portanto, de uma pesquisa histórica, em que o Borgheti (2013) faz uma ampla retomada dos contextos históricos, políticos, culturais e educacionais pelos quais Freire passou. O estudo conclui que a psicologia humanista de Fromm propiciou a Freire uma reflexão acerca da educação brasileira, considerando nesta reflexão a história da tradição educacional do povo brasileiro bem como sua inexperiência democrática.

A tese de Abegg (2009), “Produção colaborativa e diálogo-problematizador mediados pelas tecnologias da informação e comunicação livres”, investiga o potencial colaborativo das TIC livres por meio da ferramenta *wiki* do Moodle. A autora (2009) busca apoio teórico nos conceitos de diálogo-problematizador, colaboração e autonomia para explicitar o modo de produção colaborativo interfaceando o movimento do *software* livre e da educação como prática da liberdade. Entre suas considerações finais, Abegg (2009) alerta para a importância dos professores disporem-se mais ao diálogo-problematizador mediado pelas TIC livres.

¹²⁶ A tese se intitula “O problema da Liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm”.

Outros dois estudos que têm como objetos de pesquisa a edição de texto coletivo e merecem ser aqui destacados são os de Broch (2008) e Macedo (2010). A pesquisa de Broch (2008), “Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem”, investiga como estudantes de língua inglesa participam e realizam uma atividade de escrita de texto teatral em ambiente virtual. O estudo apresenta a edição de texto coletivo como processo, atividade social e atividade cognitiva. Conclui, assim, que a escrita em AVA propicia a interação entre pessoas com diferentes conhecimentos da língua inglesa, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

A tese de Macedo (2010), “Rede de Conceitos: Uma ferramenta para contribuir com a prática pedagógica no acompanhamento da produção textual coletiva”, oferece uma ampla fundamentação teórica acerca de aspectos relacionados aos processos coletivos baseados nos recursos digitais. A pesquisa destaca que a ferramenta pode indicar tanto o tema desenvolvido na produção textual quanto fornecer indicadores qualitativos desta produção. A pesquisa de Macedo (2010) contribui, assim, para qualificar o ETC, ambiente no qual a Rede de Conceitos foi implementada.

Com relação à ferramenta de interação fórum, ganham destaque as pesquisas de Kratochwill (2006), David (2010) e Azevedo (2011). Embora o estudo de Kratochwill, “Educação on-line: Perspectivas de uma avaliação dialógica no fórum de discussão” seja de 2006, ele apresenta aspectos ainda atuais e bastante relevantes às discussões acerca da ferramenta. Destacam-se, neste sentido, as questões amplamente trabalhadas pela autora sobre as interações no fórum. A pesquisa ressalta, ainda, a importância da intervenção dialógica¹²⁷ do pesquisador através de questionamentos e sugestões, propiciando momentos de reflexão e reformulação da prática interativa. Conclui, por fim, que o fórum é um valioso recurso para a educação on-line, uma vez que tanto a interação quanto a interatividade podem ser amplamente trabalhadas nos processos educativos.

A tese de David (2010), “Interações contingentes em ambientes virtuais de aprendizagem” tem por objetivo desenvolver um sistema de análise para compreender as interações em AVA que favorecem a aprendizagem. A pesquisa trabalhou com as ferramentas fórum e *chat*. O sistema de análise resultante

¹²⁷ A perspectiva dialógica abordada pela autora é de Bakhtin.

apresentou 4 categorias – conversação, textualização, diálogo e aprendizagem. O diálogo foi trabalhado na perspectiva de Paulo Freire a partir dos pilares simetria discursiva, reflexividade crítica, valorização da autonomia e exercício da autonomia. Ainda com relação a esta categoria, David (2010) observou que a formação de um cenário pedagógico reflexivo e problematizador pode ser prejudicada pela falta de vivência dos participantes em contextos educacionais dialógicos.

Outra tese importante e relacionada ao fórum, é a de Azevedo (2011), “MineraFórum: um recurso de apoio para análise qualitativa em fóruns de discussão”. Esta pesquisa abordou o desenvolvimento, uso e experimentação de um recurso implantado no ETC que auxilia o professor a analisar as contribuições dos alunos nos fóruns. Para tanto, Azevedo (2011) fez uma ampla revisão da literatura, abordando temas relacionados à educação a distância, AVA e mineração de textos, técnica utilizada pelo pesquisador para criar a ferramenta. Assim como a pesquisa de Macedo (2010), a de Azevedo também contribui para qualificar o ETC, o tornando mais prático para professores que pensam em utiliza-lo em suas práticas pedagógicas.

7.2 ARTIGOS CIENTÍFICOS

Foram selecionados para compor esta seção apenas os artigos nacionais e internacionais que tratam de pesquisas originais e fazem parte do sistema de classificação de periódicos nacionais e internacionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram descartados, portanto, artigos que façam revisão ou atualização de literatura.

Com foco na Educação Profissional, o texto de Leite e Medeiros (2015) analisa os discursos em constituição na política que norteia a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Por meio de pesquisa quanti-qualitativa, as autoras (2015) buscam identificar os sentidos complexos e heterogêneos que disputam o espaço-tempo da política de integração. Leite e Medeiros (2015, p. 90) concluem que, apesar de haver uma pluralidade de discursos e redes de significados, é preciso que os oponentes sejam vistos como adversários e não como inimigos, pois

“sua existência precisa ser reconhecida como elemento significativo nos diferentes contextos das relações sociais, e pode suscitar uma multiplicidade de formas de emancipações contingenciais” (LEITE; MEDEIROS, 2015, p. 90).

O artigo de Fonseca e Santos (2015) trata de um estudo de casos múltiplos sobre a formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Os dados foram coletados a partir de um questionário aplicado a docentes e do Projeto Pedagógico do Curso e interpretados pela análise de conteúdo. Os autores concluem que, apesar de haver relativa convergência entre a proposta curricular do curso e os requisitos da legislação, “esses elementos divergem das visões dos sujeitos sobre a especificidade da docência na articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional” (FONSECA; SANTOS, 2015, p. 1).

Dentre os estudos acerca da ferramenta fórum, destaca-se o de Tenório, Cantini e Tenório (2015) e o de Guisso et al (2012). O primeiro parte da perspectiva de que o fórum é uma TIC fundamentada na interação e na colaboração. A partir disso, os autores realizam um estudo de caso a fim de investigar as percepções de tutores de duas instituições em dois diferentes estados sobre o fórum. Os autores concluem que as principais vantagens do fórum são a possibilitar aproximação entre cursistas e tutor, promover a aprendizagem colaborativa e desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a aceitação e a comunicação escrita.

A pesquisa de Guisso et al (2012) tem por objetivo identificar as contribuições da ferramenta fórum para a aprendizagem colaborativa e dialógica. Para tanto, desenvolve um forte embasamento teórico sobre a ferramenta e sua contribuição, em uma perspectiva dialógica, nos processos de ensino e aprendizagem. Utilizando-se da proposta de Bardin acerca da análise de conteúdo, os autores confirmam a viabilidade da utilização dialógica dos fóruns para processos de ensino e aprendizagem a distância, alertando, apenas, para a importância da adequada preparação do professor para trabalhar com grupos a distância.

Ainda com relação à ferramenta fórum, porém de âmbito internacional, ganham destaque as pesquisas de Chen e Chiu (2008) e de Han e Hill (2006).

Os autores Chen e Chiu (2008) pesquisaram o fluxo das discussões em 131 postagens de 47 participantes em 7 diferentes tópicos, observando como as mensagens iniciais afetam as mensagens posteriores. A análise se deu através de 5 dimensões: avaliações, conteúdo de conhecimento, sinais sociais, informações

pessoais e elicitación, todas embasadas teoricamente. Os autores (2008) concluem que os professores podem gerenciar as discussões online com o propósito de promover o pensamento crítico e facilitar a discussão de tópicos controversos.

Han e Hill (2006) investigaram como discussões assíncronas podem contribuir para processos de aprendizagem. As autoras, por meio da análise do discurso, identificam diferentes tipos de discurso: estabelecimento de metas, reflexão, conexão, reformulação original e reorientação. Para tanto, na fundamentação teórica, as autoras (2006) aprofundam os temas relativos à dimensão tecnológica e social e concluem que serão necessárias novas estratégias de ensino e aprendizagem para poder exercer plenamente as capacidades dos sistemas tecnológicos e humanos.

Com relação aos editores de textos coletivos, destacam-se as pesquisas dos colombianos Berdugo, Herrera e Valdiri (2010); dos australianos Calvo et al (2011); e do espanhol Bustos Sánchez (2009).

A pesquisa de Berdugo, Herrera e Valdiri (2010) trata de uma proposta de intervenção educativa através do ambiente virtual “Lingweb”. Esta plataforma é, como o Moodle, um sistema de gestão de cursos, porém especificamente para línguas estrangeiras. Integra um conjunto de ferramentas e funcionalidades para o desenvolvimento de habilidades em escrita acadêmica. Assim, conta com funções de edição e revisão colaborativa. Por meio de pesquisa ação, e com dados coletados em cursos de língua inglesa e língua francesa, Berdugo, Herrera e Valdiri (2010) observaram a necessidade de dedicar mais tempo a intervenções pedagógicas no ambiente e oferecer apoio personalizado aos estudantes com dificuldades a fim de otimizar os processo de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias.

O estudo de Calvo et al (2011) refere-se ao iWrite, um ambiente de edição de texto coletivo. O ambiente foi desenvolvido com o intuito de contribuir com o professor na gestão de grupos de escrita coletiva. Assim, conta com ferramentas de análise do processo de escrita, fornece feedback automático e ainda pode ser programado para enviar perguntas aos alunos. O estudo conta com um forte embasamento teórico sobre CSCL e CSCW, contudo reconhece a necessidade de ampliar a pesquisa, pois apenas descreve comentários de alunos e administradores.

A pesquisa de Bustos Sánchez (2009), assim como a de Abegg (2009), teve como foco a edição de texto no *wiki* do Moodle. O estudo, de caráter exploratório, analisa os processos de edição de texto coletivo de um grupo de estudantes universitários. Para tanto, o autor (2009) discorre, entre outras coisas, sobre a escrita como ferramenta do pensamento e apresenta uma série de pesquisas sobre edição de texto coletivo. Os resultados da pesquisa mostram que os grupos que, de fato, trabalham colaborativamente (leem os materiais, interagem e distribuem as tarefas) são os que apresentam um produto final melhor. Já os grupos que compartilham as responsabilidades ao longo de todo processo de desenvolvimento dos textos são os que desenvolvem melhor sua tarefa de edição coletiva.

8 PERCURSO INVESTIGATIVO

Este capítulo apresenta e descreve o percurso investigativo realizado por este estudo, o qual partiu do entendimento de metodologia como:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2009a, p. 14).

Assim, o capítulo trata em suas primeiras seções sobre a caracterização da investigação e as etapas de pesquisa. Após, descreve os cursos de extensão realizados em 2014/2, 2015/1 e 2015/2, os quais possibilitaram a coleta de dados. Na sequência, apresenta um esquema representativo das relações metodológicas (objetivos, instrumentos de pesquisa e fundamentação teórica). Por fim é descrito o processo de análise e as categorias são apresentadas.

8.1 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa enquadra-se como estudo de caso, pois trata de fenômenos/fatos/acontecimentos contemporâneos inseridos em contextos da vida real (YIN, 2005). O estudo de caso consiste em:

coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Essa investigação tem como objeto o estudo de um grupo de pessoas. A concepção de que um grupo de pessoas pode ser entendido como um caso também fundamenta-se em Gil (2007, p. 183), o qual considera que o conceito de caso:

[...] poder ser entendido como uma família ou qualquer outro grupo social, um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura.

A abordagem é qualitativa, pois trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009a, p. 21).

Com relação aos instrumentos para a coleta de dados, Yin (2005, p. 109) aponta 06 fontes para o estudo de caso: “documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos”, sugerindo que sejam escolhidas no mínimo duas destas fontes. A esta lista, Prodanov e Freitas (2013) acrescentam as observações indiretas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, etc. Diante destas possibilidades, foram selecionadas as seguintes fontes de evidências:

1. Entrevista semiestruturada¹²⁸: “Combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009b, p. 65). Da mesma forma, o pesquisador tem liberdade para improvisar, adaptando as perguntas, alterando a ordem dos tópicos e fazendo perguntas que não estão no roteiro.
Neste estudo, as entrevistas foram gravadas e houve posterior transcrição.
2. Observações das ações dos sujeitos participantes nas ferramentas fórum e editor de texto coletivo do ETC¹²⁹.
3. Observações dos registros dos sujeitos participantes no ETC:
 - 3.1. Ferramenta fórum;
 - 3.2. Ferramenta editor de texto coletivo;
 - 3.3 Ferramentas de apoio à edição de texto Comunicador e Mensagem.
4. Observações de textos escritos individualmente em editor de texto *Word*¹³⁰.

¹²⁸ O roteiro das entrevistas compõe o Apêndice D.

¹²⁹ Como será detalhado mais adiante, a coleta de dados se deu a partir de cursos de extensão semipresenciais, planejados e desenvolvidos pela pesquisadora, utilizando o ambiente virtual ETC.

¹³⁰ Os textos respondiam a três perguntas (Apêndice E).

Destaca-se que os extratos obtidos tanto na transcrição das entrevistas como na escrita coletiva e individual dos alunos foram fidedignos aos originais, sendo corrigidas apenas as palavras que configurariam erros ortográficos graves. Além disso, o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa foi preservado, pois foram criados codinomes a partir das letras finais dos nomes.

A fim de “aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos”, Yin (2005, p. 104) sugere a realização de um estudo de caso piloto. O autor (2005) destaca ainda o caráter formativo do caso piloto. Em concordância com Yin (2005), optou-se pela realização de um curso de extensão piloto.

A próxima seção apresenta as etapas de desenvolvimento da pesquisa, dentre as quais está a referente ao curso de extensão piloto.

8.2 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Com o intuito de responder a questão-problema e alcançar os objetivos de pesquisa propostos¹³¹, a investigação desenvolveu-se em 06 etapas:

1. Curso de extensão piloto

Realizado em 2014/2, o curso¹³² consistiu na promoção de um espaço de discussão e produção textual acerca do tema “Desenvolvimento de Criticidade na Educação Profissional”.

2. Análise do curso de extensão piloto

Foram analisados o planejamento e desenvolvimento do curso piloto. O objetivo era identificar pontos falhos ou a aprimorar quanto à carga horária, sugestões de leitura e metodologia do curso, possibilitando modificações para a próxima edição.

Os instrumentos de pesquisa também foram motivo de reflexão. O objetivo era verificar a permanência dos instrumentos previamente selecionados e a

¹³¹ Os objetivos da pesquisa foram anunciados no Capítulo 2, seção 2.3 – “Questões que dinamizam esta pesquisa”. A seção 8.4 deste capítulo os retoma.

¹³² O curso de extensão piloto e os cursos posteriores (2015/1 e 2015/2) serão detalhados na próxima seção.

necessidade de inserção de novos. Como a defesa do projeto de tese ocorreu durante esta etapa, as observações da banca também contribuíram para reflexões acerca dos instrumentos de pesquisa.

3. Curso de extensão 2015/1

Como resultado da etapa 2, o planejamento deste curso sofreu modificações¹³³. Além disso, por sugestão da banca de Defesa do Projeto de Tese, houve alteração quanto aos instrumentos de pesquisa, tendo sido acrescentado o item 4, “Observações de textos escritos individualmente em editor de texto *Word*”. Esses textos individuais foram produzidos pelos alunos no início e no término do curso.

4. Análise do curso de extensão 2015/1

O Plano de Trabalho foi reavaliado a fim de identificar melhorias para a próxima edição do curso.

5. Curso de Extensão 2015/2

Nesta etapa, e já tendo ocorrido duas edições do curso de extensão (etapas 1 e 3), foram realizadas poucas alterações quando ao planejamento do curso e nenhuma alteração quanto aos instrumentos de pesquisa.

6. Análise dos dados coletados nos cursos de extensão

Esta etapa diz respeito à análise dos dados coletados nas etapas 1, 3 e 5 e será descrita na seção 8.5.

8.3 OS CURSOS DE EXTENSÃO

Conforme mencionado, os dados foram coletados por meio da realização de três cursos de extensão, sendo o primeiro considerado piloto. Todos os cursos foram oferecidos a professores da educação profissional técnica de nível médio, das redes pública e privada de Porto Alegre. Estes cursos ocorreram na modalidade semipresencial, sendo utilizado o Editor de Texto Coletivo (ETC) nas aulas a distância.

¹³³ A próxima seção apresentará os Planos de Trabalhos dos cursos, nos quais será possível visualizar as alterações.

Nas três edições foram oferecidas até 18 vagas, levando em consideração que este é o número de computadores disponíveis no Laboratório de Informática da Faculdade de Educação (FACED), onde realizaram-se as aulas presenciais.

A divulgação dos cursos deu-se a partir de e-mails enviados pela pesquisadora a docentes da educação profissional técnica de nível médio que já haviam sido seus alunos em outras ocasiões¹³⁴. Esses docentes compartilharam as informações sobre os cursos na rede social. Na sequência, os interessados entraram em contato (por e-mail) e preencheram a ficha de inscrição.

Os cursos foram planejados e desenvolvidos dentro da concepção de educação dialógica, na qual o diálogo não começa quando professor e alunos se encontram, “mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2014, p. 115).

Neste sentido, tomou-se o cuidado para selecionar um conteúdo programático que atendesse aos objetivos da pesquisa, mas que este não fosse imposto aos alunos. Assim, a cada aula a distância eram apresentadas diferentes conceitos, concepções e pontos de vista, tanto de crítica quanto de educação profissional, a partir dos quais os alunos podiam se identificar (ou não), questionar, criar novas ideias, posicionamentos e possibilidades.

Da mesma forma, os enunciados dos fóruns de discussões foram cuidadosamente planejados para que ocorresse o diálogo a partir de pontos de vistas diferentes. Além disso, os alunos tinham liberdade para abrir outros tópicos de discussão, podendo debater outros temas de interesse relacionados aos que estavam sendo trabalhados.

É preciso esclarecer que a educação dialógica crítica e criticizadora de Paulo Freire foi o parâmetro conceitual adotado por este estudo. No entanto, muitos professores, alunos dos cursos de extensão, tinham diferentes perspectivas de crítica e de educação profissional. Estas diferentes perspectivas foram respeitadas e analisadas neste estudo, indo ao encontro dos objetivos específicos da pesquisa.

¹³⁴ A pesquisadora atuou, em diferentes instituições, em dois cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* com foco na docência para a educação profissional. Nesses cursos teve oportunidade de conhecer diversos professores. Além disso, entre 2012 e início de 2015, trabalhou como conteudista e tutora em oficinas virtuais pedagógicas voltadas à capacitação de docentes da educação profissional inicial e continuada e técnica de nível médio, ampliando seu número de contatos.

Os alunos receberam constante feedback de suas postagens nos fóruns. Da mesma forma, após o término das aulas, foram enviados pareceres sobre suas produções coletivas. Deste modo, foram considerados aptos a receber o Certificado todos aqueles que participaram dos momentos presenciais e a distância e da produção coletiva.

8.3.1 Curso de Extensão Piloto

O curso piloto, etapa 1, teve como título “Como formar um aluno crítico? Desenvolvendo a Criticidade na Educação Profissional”, e ocorreu durante os dias 28/08/2014 e 18/09/2014, com carga horária de 20h.

O curso teve por objetivo proporcionar discussões e reflexões sobre criticidade e sobre como ela pode ser desenvolvida na educação profissional. Oferecido a professores da educação profissional técnica de nível médio, contou com 17 alunos matriculados, sendo 10 da rede pública estadual e 07 da rede privada. Ainda que todos fossem professores, a heterogeneidade foi garantida pelas áreas de formação diversificadas e os dois diferentes níveis de escolaridade (graduação e pós-graduação - especialização, mestrado e doutorado).

Conforme mostra o Plano de Trabalho, houve 2 aulas presenciais e 3 a distância:

Quadro 3 – Plano de Trabalho do Curso de Extensão Piloto

Aula	Modalidade	Descrição
01	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações individuais; - Apresentação do programa do curso, das concepções gerais; objetivos pedagógicos e forma de avaliação; - Distribuição do Termo de Consentimento¹³⁵; - Cadastro e instrumentalização dos alunos para uso do ETC; - Divisão da turma em grupos;

¹³⁵ Apêndice A.

		- Orientações para as atividades das próximas semanas.
02	A Distância	- Leitura dos materiais disponibilizados na Biblioteca do ETC sobre o tema “Crítica”; - Participação no fórum (1); - Início da produção textual dos grupos no ETC.
03	A Distância	- Leitura dos materiais disponibilizados na Biblioteca do ETC sobre o tema “Educação Profissional Crítica e Criticizadora”; - Participação no fórum (2); - Construção do texto coletivo; - Orientações sobre o andamento dos textos coletivos.
04	A Distância	- Participação nos fóruns (1 e 2); - Construção do texto coletivo; - Orientações finais para os textos coletivos.
05	Presencial	- Apresentações dos grupos sobre os textos construídos; - Fechamento do curso.

Fonte: A autora.

8.3.2 Curso de Extensão Edição 2015/1

Este curso de extensão teve como título “Formação de um aluno crítico: Desenvolvendo a criticidade na Educação Profissional”. Ocorreu entre 23/04/2015 e 11/06/2015 e também objetivou proporcionar discussões e reflexões acerca de criticidade e como ela pode ser desenvolvida na educação profissional.

Como no curso de extensão piloto, foi oferecido a professores da educação profissional técnica de nível médio. Contou com 17 professores matriculados: 7 da rede pública estadual, 1 da rede pública federal, 7 da rede privada e dois professores que trabalhavam em instituição pública da rede estadual e em instituição privada. Desses, 1 tinha Doutorado, 6 tinham Mestrado, 6 tinham Especialização e 4 apenas a Graduação.

Diferentemente do estudo de caso piloto, este curso teve carga horária de 40 horas e inserção de uma terceira aula presencial. Este aumento na carga horária teve como objetivo oferecer aos alunos um prazo maior para a construção do texto coletivo e para as trocas no fórum.

O Quadro 4 apresenta o Plano de Trabalho do curso de extensão edição 2015/1:

Quadro 4 – Plano de Trabalho do Curso de Extensão 2015/1

Aula	Modalidade	Descrição
01	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações individuais; - Apresentação do programa do curso, das concepções gerais; objetivos pedagógicos e forma de avaliação; - Distribuição do Termo de Consentimento¹³⁶; - Atividade: Produção de texto individual; - Cadastro e instrumentalização dos alunos para uso do ETC, com foco na ferramenta fórum; - Orientações para as atividades das próximas semanas.
02	A Distância	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos materiais disponibilizados na Biblioteca do ETC sobre o tema “Crítica”; - Participação no fórum (1).
03	A Distância	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos materiais disponibilizados na Biblioteca do ETC sobre o tema “Educação Profissional Crítica e Criticizadora”; - Participação no fórum (2).
04	A Distância	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos materiais disponibilizados na Biblioteca do ETC sobre o tema “Desenvolvimento da Criticidade em Contexto Educacional”; - Participação no fórum (3).
05	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre os temas trabalhados a distância; - Divisão da turma em grupos; - Instrumentalização dos alunos para uso do ETC, com foco na ferramenta Edição de Texto;

¹³⁶ Apêndice B.

		- Orientações sobre a construção do texto coletivo.
06 – 07 – 08	A Distância	- Construção dos textos coletivos; Obs.: A aula 7 incluiu encontro no espaço de edição de texto através da Ferramenta Comunicador.
09	Presencial	- Apresentações dos grupos sobre os textos construídos; - Atividade: Produção de texto individual; - Avaliação do curso.

Fonte: A autora.

8.3.3 Curso de Extensão Edição 2015/2

Esta última edição do curso de extensão teve como título “Formação de um aluno crítico: Possibilidades de Desenvolvimento da Criticidade na Educação Profissional” e ocorreu entre os dias 05/10/2015 e 30/11/2015, com carga horária de 44h. Como nas edições anteriores, pretendia oferecer um espaço de discussões e reflexões sobre criticidade na educação profissional. Contou com 9 alunos matriculados, sendo 6 da rede pública federal e 3 profissionais bacharéis que estavam terminando Curso de Especialização Latu Sensu em formação de professores para a educação profissional. Os participantes apresentaram como níveis de escolaridade a graduação e a pós-graduação: 8 com Especialização e 1 com apenas a graduação.

A única alteração nesta edição do curso foi a inserção de mais uma aula presencial, pois como houve dois feriados no período, os encontros presenciais ficariam muito distantes um do outro. O Quadro 5 mostra o Plano de Trabalho:

Quadro 5 – Plano de Trabalho do Curso de Extensão 2015/2

Aula	Modalidade	Descrição
01	Presencial	- Apresentações individuais; - Apresentação do programa do curso, das concepções gerais; objetivos pedagógicos e forma de avaliação;

		<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição do Termo de Consentimento¹³⁷; - Atividade: Produção de texto individual; - Cadastro e instrumentalização dos alunos para uso do ETC, com foco na ferramenta fórum; - Apresentação do tema de discussão da semana; - Orientações para as próximas semanas.
02 e 03	A Distância	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos materiais disponibilizados na Biblioteca do ETC sobre o tema “Crítica”; - Participação no fórum (1).
04	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre temática anterior; - Apresentação das temáticas a serem discutidas nos próximos fóruns; - Orientações para as próximas semanas.
05	A Distância	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos materiais disponibilizados na Biblioteca do ETC sobre o tema “A importância do desenvolvimento da Criticidade na Educação Profissional”; - Participação no fórum (2).
06	A Distância	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos materiais disponibilizados na Biblioteca do ETC sobre o tema “Desenvolvimento da Criticidade em Contexto Educacional”; - Participação no fórum (3).
07	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre as temáticas trabalhadas a distância; - Divisão da turma em grupos; - Instrumentalização dos alunos para uso do ambiente virtual (foco na edição coletiva de textos); - Orientações sobre a construção do texto coletivo; - Início da produção textual dos grupos no ETC.
08, 09 e 10	A Distância	<ul style="list-style-type: none"> - Construção dos textos coletivos;
11	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações dos grupos sobre os textos construídos; - Atividade: Produção de texto individual;

¹³⁷ Apêndice C.

		- Avaliação do curso.
--	--	-----------------------

Fonte: A autora.

8.4 RELAÇÕES METODOLÓGICAS

O entendimento desse estudo é de que todas as partes de uma tese devem contribuir para sua finalização, ou seja, para a análise dos dados e as reflexões que esta provoca.

Assim, esta seção apresenta um esquema (Quadro 6) que relaciona objetivos, instrumentos de pesquisa, etapas dos cursos de extensão em que se coletaram dados, e a correspondente fundamentação teórica. O objetivo do esquema é contribuir para o processo de análise da pesquisa.

Quadro 6 – Esquema para análise dos dados

Objetivo Geral	Instrumentos de Pesquisa	Momentos de coleta de dados (Cursos de Extensão)	Fundamentação Teórica
<p>Investigar junto a professores da educação profissional o desenvolvimento de criticidade a partir de práticas pedagógicas que utilizem as ferramentas fórum e o editor de texto coletivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observações das ações dos sujeitos participantes nas ferramentas do ETC fórum e editor de texto coletivo; - Observações dos registros dos sujeitos participantes no ETC (fórum, editor de texto coletivo e ferramentas de apoio Comunicador e Mensagem); - Observações de textos escritos individualmente em editor de texto <i>Word</i>; - Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fóruns (1, 2 e 3); - Atividade de construção textual - edição de texto coletivo; - Atividades de escrita de texto individual, na primeira e na última aula, presenciais. - Última aula, presencial. 	<p>Capítulos 3, 4, 5 e 6.</p>
Objetivos Específicos			
<p>Analisar os entendimentos dos sujeitos participantes acerca de crítica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observações de textos escritos individualmente em editor de texto <i>Word</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de escrita de texto individual, na primeira e na última aula, presenciais. 	<p>Capítulo 4.</p>
<p>Identificar as concepções de educação e de educação profissional dos sujeitos participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observações de textos escritos individualmente em editor de texto <i>Word</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de escrita de texto individual, na primeira e na última aula, presenciais. 	<p>Capítulos 3 e 5.</p>

	- Observações dos registros dos sujeitos participantes na ferramenta fórum do ETC.	- Fórum 2	
Compreender como as ferramentas fórum e editor de texto coletivo podem contribuir para o desenvolvimento de criticidade.	- Observações das ações dos sujeitos participantes nas ferramentas do ETC fórum e editor de texto coletivo; - Observações dos registros dos sujeitos participantes no ETC (fórum, editor de texto coletivo e ferramentas de apoio Comunicador e Mensagem); - Entrevistas.	- Fóruns (1, 2 e 3); - Atividade de construção textual - edição de texto coletivo; - Última aula, presencial.	- Capítulos 3, 4 e 6.

Fonte: A autora.

A próxima seção discorre sobre a análise de conteúdo, o “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37) utilizado por essa investigação para analisar os dados coletados.

8.5 ETAPAS DO PROCESSO DE ANÁLISE

Após a coleta de dados, procedeu-se ao processo de análise dos dados, a qual seguiu o conjunto de técnicas de análise proposto por Bardin (2011). Nesse sentido, o processo foi composto por três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamentos dos resultados, inferência e interpretação.

A etapa de Pré-Análise, conforme orienta Bardin (2011), é uma etapa de organização composta por atividades não estruturadas, das quais este estudo deu destaque à leitura “flutuante”. Esta leitura possibilita um primeiro contato com os registros (dados) obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa referenciados na seção 8.1. É através da leitura flutuante que impressões, percepções e suposições se formam e, aos poucos, vão se tornando mais consistentes (BARDIN, 2011). Na sequência, procedeu-se à preparação do material. Neste momento as entrevistas foram transcritas, e os registros nos fóruns e nos textos coletivos foram copiados em arquivo de texto.

A segunda etapa proposta por Bardin (2011), a exploração do material, trata da codificação, ou seja, é uma fase da análise em que o texto passa a ser organizado sistematicamente até que se formem unidades. Nesse estudo optou-se pela unidade de registro “tema”, uma vez que se trata de “uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p. 135). O registro “tema” é apropriado para estudar opiniões, atitudes valores que aparecem em questões abertas, entrevistas, reuniões de grupo etc (BARDIN, 2011).

As unidades de registros visam à categorização,

uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos (BARDIN, 2011, p. 147).

Destaca-se, nesse sentido, que o critério de categorização foi semântico com categorias temáticas.

Durante o processo de análise investiga-se ainda as qualidades das categorias. O objetivo é confirmar se atendem às condições de exclusão mútua (os elementos não podem ser classificados em duas ou mais categorias); homogeneidade; pertinência (ao material de análise escolhido e pertencimento ao quadro teórico); objetividade e fidelidade; e produtividade, ou seja, as categorias devem fornecer “resultados férteis: em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos”. (BARDIN, 2011, p. 150),

Diante do exposto, a próxima subseção apresenta as categorias da pesquisa.

8.5.1 Conjuntos Categóricos

Seguindo as qualidades anteriormente apontadas e entendendo que as categorias devem dar conta de relacionar os dados coletados e o apoio teórico construído sem perder de vista os objetivos da pesquisa, são apresentadas as seguintes categorias e subcategorias:

- a. Crítica – Evidencia como os professores compreendem o significado de “crítica”. Para tanto, foram coletados dados no início dos cursos de extensão e ao final. A investigação subdivide a categoria em duas partes:
 - a.1. Compreensão acerca de crítica no início do curso;
 - a.2. Compreensão acerca de crítica ao fim do curso.
- b. Educação Profissional – A categoria trata das concepções de educação profissional dos professores, observando se estão mais alinhadas a uma concepção hegemônica ou contra-hegemônica.
- c. Ferramentas dialógicas fórum e editor de texto coletivo – Essa categoria aborda o papel das ferramentas no desenvolvimento da criticidade e o papel do tutor/professor em práticas pedagógicas dialógicas críticas e

criticizadoras que utilizem tais ferramentas. Para tanto, apresenta as seguintes subdivisões:

c.1. Fórum

c.1.1. Entendimento dos professores acerca do trabalho realizado no fórum;

c.1.2. Diálogo;

c.1.3. Reflexão.

c.2. Editor de Texto Coletivo

c.2.1. Entendimento dos professores acerca do trabalho realizado no editor de texto coletivo;

c.2.2. Diálogo;

c.2.3. Reflexão;

c.2.4. Fórum: Subsídios para a edição de texto coletivo.

c.3. O papel da tutoria em uma educação dialógica na modalidade a distância.

9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta, analisa e discute os dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, o embasamento teórico é retomado e estabelecem-se relações com os dados.

Cada seção deste capítulo refere-se a uma categoria de análise. Assim, o capítulo conta com 3 seções, correspondendo às categorias “Crítica”, “Educação Profissional”, e “Ferramentas Dialógicas Fórum e Edição de Texto Coletivo”.

9.1 CATEGORIA “CRÍTICA”

Esta categoria está relacionada ao segundo eixo teórico deste estudo – o significado de crítica - e subdivide-se em dois itens categoriais. O primeiro identifica como os professores, ao iniciar os cursos de extensão, compreendem o significado de “crítica”. O segundo item identifica a compreensão de crítica destes professores ao final do curso.

Fazendo uso da fundamentação teórica construída no Capítulo 4, pretende-se, a partir da análise do entendimento dos professores acerca de crítica no início e no fim dos cursos de extensão, verificar se há alguma alteração nesse entendimento. Para tanto, os aspectos fundamentais à compreensão de crítica – sentido político; função de julgamento; questionamento, reflexão e análise da realidade -, construídos a partir do Quadro 01¹³⁸, serão levados em conta.

As subdivisões da categoria iniciam com informações acerca dos instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados. Na sequência são apresentados extratos das escritas dos participantes dos cursos de extensão, os quais são analisados à luz do referencial teórico sobre o significado de crítica.

¹³⁸ Capítulo 4, seção 4.5.

9.1.1 Compreensão acerca de crítica no início do curso

Os dados aqui analisados foram coletados no instrumento de pesquisa “Observações de textos escritos individualmente em editor de texto *Word*”, relacionado a uma atividade dos cursos de extensão que ocorria no primeiro dia de aula. Destaca-se, assim, que a escrita dos alunos não tem nenhuma influência de discussões ou leituras realizadas durante os cursos.

A subcategoria busca compreender como os professores entendem o significado de crítica. Esta análise é feita a partir dos três aspectos já mencionados anteriormente: sentido político; função de julgamento; questionamento, reflexão e análise da realidade.

No que tange ao sentido político, esta categoria encontrou duas possibilidades. Na primeira, percebe-se nos extratos dos professores uma aproximação, mesmo que não intencional, com uma perspectiva de apropriação da realidade, denunciando e/ou transformando-a, como defenderam Vieira Pinto (1960) e Paulo Freire (1983). Uma segunda possibilidade é extratos que não apresentam sentido político algum, o que sugeriria um pensamento apolítico¹³⁹ por parte dos professores.

É preciso salientar, quanto a esta segunda possibilidade, que a presente pesquisa não compreende a ausência de sentido político nos extratos como neutralidade por parte dos professores, mas como um posicionamento situado em contexto explicado pela Teoria Tradicional de Horkheimer¹⁴⁰, na qual o pensamento é adaptado à realidade e a neutralidade disfarça a dominação (hegemonia) (NOBRE, 2011).

Assim, com relação a um possível sentido político expresso nos textos dos professores, esta investigação destaca inicialmente os extratos de Ytan¹⁴¹ e Epil, que mostram um viés político ao declarar “não aceitação”. Para Ytan, crítica “É não

¹³⁹ Entendendo, aqui, apolítico como “que(m) não se interessa por política” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 53)

¹⁴⁰ A Teoria Tradicional de Horkheimer foi trabalhada no capítulo 4 (“O Significado de Crítica”), seção 4.3 (“A Escola de Frankfurt”), subseção 4.3.1 (“A Teoria Crítica”).

¹⁴¹ Conforme informado em nota de rodapé na seção 8.1 (Caracterização da Investigação), Capítulo 8 (Percurso Investigativo), foram criados codinomes a partir das letras finais dos nomes dos participantes dos cursos de extensão.

aceitar as coisas como elas são¹⁴², ter o seu ponto de vista e opinião acerca dos assuntos que permeiam sua vida”. Epil não se afasta desse ponto de vista e o complementa:

Epil: No meu ponto de vista para ser crítico ou ter a criticidade desenvolvida é necessário ser um “curioso” na melhor acepção da palavra, ter desenvolvido dentro de si a inquietude de não se conformar com o conhecimento e informações conforme ele/ela foi apresentado(a) pelas pessoas à nós [...].

Freire (1983) apresentou o abandono da aceitação e da passividade como fundamental à consciência transitiva crítica. No entanto, é preciso pontuar que a “não aceitação ou conformidade” expressa nos extratos não acompanha uma preocupação ou uma relação com a coletividade/comunidade/sociedade. A crítica, nesse sentido, pode estar sendo vista como um benefício individual, e iria de encontro às concepções de Freire (2014) e mesmo de Vieira Pinto (2005, p. 226), para quem

A consciência crítica é aquela que toma consciência de seus dominantes no processo histórico da realidade, sempre porém apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais privados.

Diferentemente dos colegas Epil e Ytan, Iram expressa um pensamento voltado à coletividade:

Iram: Para ser crítico ou ter criticidade o aluno deverá alargar seu conhecimento um saber maior para poder opinar refletir e pensar sobre situações suas e alheias.

No entanto, percebe-se na escrita da professora a ausência da ação e, para Freire (2014, p. 53),

“[...] inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro”.

¹⁴² Sublinhados pela autora os trechos mais significativos dos extratos.

No que diz respeito ao julgamento, como aspecto inerente à crítica, não percebe-se nos extratos entendimentos de crítica como simples apontamentos dualistas, ou seja, julgamentos expressos através de adjetivos antagônicos como bom/ruim; fraco/forte etc. No entanto, a análise mostra que, para os professores, a criticidade está muito relacionada ao conhecimento ou à posse de informações:

Assu: No mundo onde estamos inseridos e somos parte integrante precisamos conhecer o que ocorre a nossa volta [...].

Aran: Ser crítico é pensar com suas próprias ideias, é conhecer as diferentes realidades e poder transmitir sua opinião sobre determinado tema.

Élav: Acredito que o ser consegue ser crítico a partir do momento em que consegue formular suas próprias opiniões sobre as questões de sua vida, do mundo a que pertence etc. A capacidade de ser crítico, no meu ponto de vista, se constrói com vários fatores, tais como: A informação: o ser que não tem muitas informações não consegue formular alternativas de escolha; [...]

Alima: [...] Para tal [ser crítico, se posicionar e poder opinar sobre alguma coisa], seria necessário conhecimento e liberdade para se expressar.

Percebe-se nas compreensões de crítica, portanto, uma característica - conhecimento ou posse de informações, que pode ter nascido no Iluminismo, uma vez que responsável pela difusão do conhecimento como ferramenta para modificar situações problemáticas:

Em suma, pela razão os homens seriam capazes de explicar todos os mistérios do Universo e resolver os problemas do mundo.

Na concepção dos iluministas, somente por meio da razão científica o homem poderia alcançar o verdadeiro conhecimento, a convivência harmoniosa em sociedade, a liberdade individual e a felicidade. A razão era, portanto, o único guia da sabedoria capaz de esclarecer qualquer problema, possibilitando ao homem a compreensão e o domínio da natureza. Dessa forma, para os filósofos do Esclarecimento, as injustiças sociais não passavam de vitórias temporárias do irracionalismo. A humanidade, guiada pela razão e pela ciência, com os homens livres e autônomos, poderia conhecer o progresso e a felicidade (SANTOS, 2013, p. 3).

Outro aspecto levantado na análise, e que pode ter raízes no Iluminismo, é a relação entre crítica e opinião. Neste sentido, retirou-se dos extratos anteriores de Iram, Aran, Élav e Ytan os seguintes trechos:

- “poder opinar”;
- “poder transmitir sua opinião”;
- “formular suas próprias opiniões”;
- “ter seu ponto de vista e opinião”.

Nos extratos que seguem também aparece a relação crítica/opinião:

Alima: Associa a criticidade com a reflexão “ter uma opinião sobre algo”¹⁴³. Conseguir, de uma maneira clara, se colocar/posicionar sobre determinado assunto.

Enila: Ser crítico é não aceitar tudo como dado, é refletir e formar uma opinião diante da realidade, diante do que nos é colocado, mas ao mesmo tempo também é buscar ter uma consciência mais profunda que nos leve a uma noção de cidadania.

Esta relação crítica/opinião não está presente nem no que se aponta como senso comum¹⁴⁴, nem nos dicionários ou na etimologia de crítica. Contudo, também pode ter suas raízes no Iluminismo, um movimento que incentivou e valorizou o compartilhar das opiniões e em que se desenvolveu o “Princípio da Publicidade”¹⁴⁵, segundo o qual os indivíduos têm direito a opinar publicamente. Assim como no Iluminismo, “[...] o exercício crítico é uma atividade que traz luz para o esclarecimento comum, entendendo-se assim a crítica como um “exercício experimental de liberdade” (OSÓRIO, 2005, p. 21), na atualidade, a crítica também pode ser vista como a capacidade de usar o conhecimento adquirido para poder opinar, tornando público seu ponto de vista.

¹⁴³ Grifo em itálico da professora Alima.

¹⁴⁴ Rever início do capítulo 4.

¹⁴⁵ Rever a seção 4.2 do capítulo 4, “A Crítica no Iluminismo”.

Nos extratos de Iram, e de Enila, apresentados anteriormente, aparece também o aspecto da reflexão. Da mesma forma para Onai, as questões referentes à análise, questionamento e reflexão são fundamentais à criticidade:

Onai: Ter capacidade de análise e de relacionar situações novas com experiências anteriores e tirar conclusões e propor novas ideias através de sua própria experiência ou de outras adquiridas.

Não está presente na fala destes últimos professores o questionar, refletir e analisar profundamente a realidade com o fim de transformá-la (FREIRE, 1983; MOREIRA, 2010). No entanto, percebe-se nos extratos que, com relação a esses aspectos de crítica, há uma aproximação com a perspectiva freiriana e um distanciamento de uma visão de senso comum que considera crítica apenas como um julgamento feito em bases duais.

A próxima subseção evidenciará se estes e outros professores alteraram suas percepções no decorrer dos cursos de extensão.

9.1.2 Compreensão acerca de crítica ao fim do curso

Os dados analisados nesta subcategoria também foram coletados na fonte de evidência “Observações de textos escritos individualmente em editor de texto *Word*”. No entanto, esta fonte relaciona-se a uma atividade dos cursos de extensão que ocorreu no fim do último dia de aula. A atividade consistia em os alunos/professores retomarem os textos escritos na primeira aula, e publicados na Biblioteca do ETC, e modifica-los, caso houvesse alterações quanto a sua compreensão acerca de crítica.

Pretende-se verificar nessa subcategoria quais mudanças ocorreram no entendimento dos professores. Essa verificação se dará, portanto, a partir dos mesmos três aspectos trabalhados na subcategoria anterior: sentido político; função de julgamento; questionamento, reflexão e análise da realidade.

Uma das primeiras observações relacionadas a estes dados é a de que os professores não excluíram/deletaram trecho significativos¹⁴⁶ do que haviam escrito anteriormente apenas acrescentaram novos¹⁴⁷.

No que tange ao sentido político, destaca-se o extrato de Assu que, anteriormente, não continha nenhum viés político, mas que, ao referir-se à educação profissional, passar a inserir em seu entendimento de crítica a ação através do abandono da omissão e da passividade:

Assu: A educação é um processo dialogal que exige tomada de decisão e de posicionamento. Não basta só realizar o processo, se tem que fazer parte, parte essa que deve ser em tempo integral, não podemos mais nos omitir e nem ficarmos passivos diante da magnitude de desenvolver a criticidade na educação profissional.

Também o texto da professora Élav passa a incorporar a ação como elemento da crítica. Diz a docente:

Élav: Acrescentaria ainda que o indivíduo “crítico” se posiciona sobre tudo na vida, inclusive sobre as questões políticas e pratica uma ação capaz de mudar o que julga necessário, desenvolvendo sua criatividade, ou aproveitando-se dela, neste processo.

A ação é um elemento político amplamente abordado nas leituras de Vieira Pinto (1960; 2005) e Freire (2008, p. 114):

Acontece, porém, que toda a compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será.

A inserção da ação no entendimento das professoras pode sugerir, assim, uma ampliação do seu entendimento inicial acerca de crítica. Nesse sentido, as professoras poderiam estar em processo de desenvolvimento de criticidade. Na

¹⁴⁶ Quando houve cortes, foi para adequar o texto para inserção de um complemento/novo trecho.

¹⁴⁷ Com exceção da professora Ytan, que não retomou a escrita anterior, e elaborou novo texto.

perspectiva de Freire (2008): fazendo a passagem de uma fase a outra de consciência, uma vez que a transividade crítica exige o abandono da passividade e da aceitação e toma para si a ação (FREIRE, 2014; PAIVA, 1980).

A análise dos dados coletados neste momento dos cursos de extensão também mostra que a relação entre crítica e possibilidade de transformação da realidade para a sociedade/coletividade não foi um elemento político marcadamente inserido na escrita dos professores. No entanto, a professora Iram que em sua escrita anterior já sugeria uma preocupação com o outro, reforça este elemento em seu entendimento de crítica, além de mencionar a possibilidade de transformação da realidade:

Iram: Ter consciência que uma nova atitude de crítica sobre sua atual condição social. Com este “poder”, o aluno ter a consciência que pode mudar sua situação e dos que estão a sua volta.

Faz parte do processo de transividade da consciência, em uma perspectiva freiriana, que o homem adquira consciência não só de si mesmo, mas também dos outros e de seus contextos (CONTRERAS, 1997). Nesse sentido, Iram mostra uma aproximação com a concepção de crítica adotada por esta pesquisa.

Ainda com relação ao sentido político, destaca-se a inserção da influência dos processos históricos no extrato do professor Onai. Este é um elemento fundamental ao sentido político de crítica, mas que, anteriormente, não aparecia em nenhum dos textos individuais:

Onai: É ter a capacidade de ver, pensar, analisar, repensar em um processo contínuo baseado em nossas próprias experiências e de outras experiências que tomamos contacto e vivenciamos relacionando com experiências já conhecidas. É um processo pelo qual aprendemos não simplesmente através de um processo mecânico, intuitivo ou reflexo. Temos a capacidade de avaliar as situações contextualizando no tempo e espaço.

Da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt aos estudos de Vieira Pinto (1960; 2005) e Freire (2008), a consciência das condicionantes históricas são fundamentais

à criticidade, pois como afirma Vieira Pinto (2005, p. 226), “A consciência crítica é aquela que toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre porém apreendendo o processo em totalidade [...]”.

No que tange aos aspectos de questionamento, análise e reflexão da realidade, estes também apareceram nas novas escritas dos professores:

Aran: Ser crítico é conseguir olhar de uma maneira diferente, sob um ângulo distinto o que todos vêm de uma mesma forma. Ou ainda, conseguir questionar o que ocorre e se questionar, sempre na tentativa de entender mais a fundo e sob diferentes “olhares”, não se contentando com o que recebe “pronto” de informações ou respostas.

Para Freire (2008, p. 104), o diálogo, a investigação e a pesquisa “estão intimamente ligados à criticidade”. Assim, a professora Élav, ao usar os termos pesquisa e investigação, aproxima-se da criticidade freiriana:

Élav: [...] Aqui complementar com a “pesquisa”, a “investigação”, ou seja, o indivíduo pesquisa e investiga para poder formular suas próprias opiniões e depois compará-las com os outros pontos de vista.

Estes termos mostram ainda que, para a professora, a criticidade exige uma análise mais cuidadosa. Esse entendimento vai ao encontro da característica de crítica que trata da profundidade na análise dos problemas (FREIRE, 1983).

A professora Enila já havia escrito em seu primeiro texto que “ser crítico é não aceitar tudo como dado, é refletir [...]”. E, nesse instrumento, ela escreve:

Enila: “Acrescentaria que é fazer a análise das informações recebidas, pensando por quem ela foi gerada e para quem”.

A análise destes extratos sugerem que houve uma ampliação nas características freirianas de consciência crítica, pois estes professores mostram-se mais indagadores e investigadores (FREIRE, 1983) ou, ao menos, mais preocupados com estes aspectos do que anteriormente.

Observou-se na subcategoria anterior que não apareceram nos extratos referências de crítica como julgamento dualista, ou seja, julgamento expresso através de adjetivos antagônicos. Nessa subcategoria, contudo, a análise mostra uma preocupação em negar crítica como um julgamento, principalmente se realizado em bases dualistas:

Assu: Nesse momento, depois de cercar-me de teorias agregando uma pratica que possuo, penso que critica está bem longe de julgar, é sim uma forma criteriosa em constante construção, onde ambas as partes educador e educando participam de um processo em constante evolução.

Ytan: É importante salientar que há necessidade de se conhecer previamente do assunto , e não somente dar uma opinião com o intuito de criticar, julgar, dizer se é bom ou ruim. A palavra crítica muitas vezes está relacionada, no senso comum, a julgar, a criticar, porém sem se preocupar com as consequências de fazer julgamentos sem fundamento, muitas vezes.

O presente estudo não rejeita o julgamento como elemento constitutivo de crítica, contudo entende que se esse julgamento ficar preso a posições dualistas, ele não estará levando em conta as condicionantes históricas e, portanto, não contribuirá para a transformação da realidade. O julgamento assim entendido afasta-se, portanto, da perspectiva freiriana considerada por este estudo. Em outras palavras, essa tese não nega que o julgamento, principalmente enquanto ação reflexiva, é inerente à crítica, mas deve sempre estar em um patamar de questionamento e reflexão/análise e não de dualidade.

Para finalizar a análise dos dados a que se refere esta subcategoria, apresenta-se a escrita da professora Alima. Esta professora sugere em seu texto que somente um docente crítico pode desenvolver a criticidade de seus alunos:

Alima: Trabalhar a autonomia e o empoderamento dentro de sala de aula são diretrizes fundamentais para o trabalho de criticidade com os alunos. Finalmente, abrir espaço para a manifestação efetiva dos alunos é um dos principais caminhos. [...] Também, não podemos esquecer, apenas sujeitos aberto a um

pensamento crítico, podem orientar outros sujeitos para tal. Logo, sejamos críticos com a vida!

Ao relacionar crítica com o trabalho em sala de aula, a professora mostra o poder de transformação da realidade de um professor e de uma educação dialógica crítica e criticizadora (FREIRE, 1977; 2014).

A fim de melhor visualizar os entendimentos de crítica dos professores no início e no fim dos cursos, o Quadro 7 apresenta uma síntese do que foi analisado nessa seção:

Quadro 7 – Síntese das análises elaboradas pela autora na categoria “Crítica”

Codiname	Subcategoria “Compreensão acerca de crítica no início do curso”	Subcategoria “Compreensão acerca de crítica ao fim do curso”
Ytan	- Observa-se em seu extrato um viés político (não aceitação) e a relação entre crítica e opinião.	- Verifica-se em seu extrato uma rejeição à noção de crítica como julgamento dual (bom/ruim).
Epil	- Observa-se em seu extrato um viés político (não aceitação/conformidade).	- Nos dados coletados para esta categoria não foi verificada alteração entre o posicionamento inicial e final do professor.
Onai	- Observa-se em seu extrato a relação entre crítica e análise.	- Verifica-se um sentido político no extrato (necessidade de contextualizar situações no tempo e espaço).
Iram	- Observa-se em seu extrato uma menção à coletividade e à reflexão bem como a relação entre crítica e opinião.	- O extrato sugere consciência do outro e preocupação com o coletivo. Também observa-se uma aproximação do entendimento de crítica com possibilidade de mudança.
Assu	- Observa-se em seu extrato a relação entre criticidade e conhecimento ou posse de informações.	- Verifica-se um sentido político (ação) no destaque ao abandono da passividade e omissão. - Em outro extrato, verifica-se uma não aceitação de crítica como julgamento.
Aran	- Observa-se em seu extrato a relação entre criticidade e	- Verifica-se em seu extrato uma nova relação: entre

	conhecimento ou posse de informações. - Observa-se ainda uma relação entre crítica e opinião.	crítica e questionamento.
Élav	- Observa-se em seu extrato a relação entre criticidade e conhecimento ou posse de informações. - Observa-se também uma relação entre crítica e opinião.	- Verifica-se um sentido político ao expressar a necessidade de agir para transformar. - A professora complementa seu posicionamento anterior (dado coletado no primeiro dia de aula) enfatizando a importância da pesquisa e da investigação para se posicionar sobre alguma coisa.
Alima	- Observa-se em seu extrato a relação entre criticidade e conhecimento. - Em outro extrato observa-se a relação entre crítica e opinião.	- Verifica-se no extrato a compreensão de que a criticidade do docente é fundamental ao desenvolvimento da criticidade do aluno.
Enila	- Observa-se a relação entre crítica e opinião. - Também se observa um entendimento de crítica como reflexão.	- Verifica-se a inserção de um novo ponto em seu entendimento de crítica: análise das informações.

Fonte: A autora.

9.2 CATEGORIA “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”

Esta categoria relaciona-se com o primeiro e o terceiro eixos dessa tese, Humanismo e Educação Profissional. O Capítulo 5 trouxe para o debate duas concepções de educação: hegemônica e contra-hegemônica. Entende-se que uma Educação Profissional marcadamente caracterizada como tecnicista atenderia aos anseios hegemônicos, enquanto que um viés humanista, preocupado em desenvolver a criticidade de seus alunos, iria ao encontro de uma concepção contra-hegemônica.

A categoria busca identificar se as manifestações dos professores acerca de educação/educação profissional estão mais alinhadas a uma concepção hegemônica ou contra-hegemônica. Para tanto, foram coletados dados a partir de dois instrumentos de pesquisa: “Observações de textos escritos individualmente em editor de texto *Word*” (os textos foram escritos em dois diferentes momentos: em atividade que ocorria no primeiro e no último dia de aula dos cursos de extensão), e “Observações dos registros dos sujeitos participantes na ferramenta fórum¹⁴⁸ do ETC”.

Nesses instrumentos os professores explicitam as razões pelas quais eles acreditam que se deva desenvolver a criticidade dos alunos da educação profissional. Para analisar esses dados são utilizados dois indicadores para evidenciar hegemonia e contra-hegemonia: os fins humanistas e os fins utilitaristas. No primeiro, o homem é compreendido como um ser social comprometido com o todo. O desenvolvimento da criticidade na educação (profissional) beneficiaria, portanto, a coletividade, pois que levaria à emancipação e transformação da realidade. Nos fins utilitaristas, o desenvolvimento da criticidade estaria atrelado a uma melhor atuação no mercado de trabalho, possibilitando inserção/manutenção/promoção. Proporcionaria, portanto, benefícios individuais ao trabalhador.

Segundo Martins e Neves (2012), a lógica das competências na educação é uma das estratégias utilizadas pelo capital para manter seus interesses, sua hegemonia. Uma das questões que relaciona fortemente o modelo de competências com a Pedagogia da Hegemonia ou do Capital é, justamente, o que a afasta do humanismo: a educação voltada restritamente para o trabalho, utilitarista, portanto. Acrescenta-se que as competências contribuem para culpar o trabalhador por sua situação (de desemprego, precarização etc) e ainda valoriza o individualismo (FRIGOTTO, 1983; ZANK, 2010; MARTINS; NEVES, 2012), pontos que beneficiam a lógica hegemônica.

O extrato¹⁴⁹ que segue é de Epil, professor que atua em uma instituição de educação pertencente ao Sistema S e que utiliza a educação por competências. O professor explica porque se deve desenvolver a criticidade dos alunos da educação profissional:

¹⁴⁸ Fórum (02).

¹⁴⁹ Dados coletados em texto individual, no editor *Word*, escrito no primeiro dia de aula.

Epil: Para estimular o aluno a buscar o “novo” ou uma nova forma de ver aquele conhecimento e competências que já possui é o que se busca na educação profissional agregando conhecimento sim, mas sem deixar de valorizar e aprimorar aquelas competências e valores que o aluno já traz de suas vivências pessoais e profissionais, e deste somatório se produz alguns resultados muito proveitosos para todas as partes envolvidas dentro do processo de educação, para o professor e aluno.

Uma análise superficial poderia apontar que o professor está alinhado com a Pedagogia da Hegemonia, uma vez que menciona o trabalho por competências. No entanto, essa investigação entende que, apesar de Epil fazer uso do termo competências isso não significa que ele defenda uma concepção hegemônica de educação. Profissionais que tiveram seu primeiro emprego como professor após o fim dos anos 1990 e início dos anos 2000 em uma instituição privada, principalmente se do Sistema S, começaram a atuar já no modelo das Competências, o que pode ter se naturalizado em suas ações docentes. Há de se considerar, nesse sentido, que as concepções de educação desses professores têm sido influenciadas pela racionalidade, utilitarismo e pragmatismo (RIBEIRO et al, 2014).

Durante os cursos de extensão não houve discussões acerca da Pedagogia das Competências na Educação Profissional, assim, na atividade final, quando Epil teve oportunidade de rever seu posicionamento, ele não fez alterações quanto a esse aspecto. O professor apenas acrescentou as palavras abaixo sublinhadas ao seu texto:

Epil: Para estimular o aluno a buscar o “novo” ou uma nova forma de ver, reler e ampliar aquele conhecimento e competências que já possui é o que se busca na educação profissional agregando conhecimento sim, mas sem deixar de valorizar e aprimorar aquelas competências e valores que o aluno já traz de suas vivências pessoais e profissionais, e deste somatório se produz alguns resultados muito proveitosos para todas as partes envolvidas dentro do processo de educação, para o professor, aluno e a sociedade como um todo.

A inclusão do trecho “sociedade como um todo” pode sugerir que o professor, mesmo que não alinhado com a educação crítica e criticizadora de Freire (2008), começa a apreender o aspecto democrático do humanismo freiriano (FREIRE, 2014). Tal possibilidade pode ser reforçada pelo trecho abaixo, escrito pelo professor Epil em uma postagem no fórum (2):

Epil: E quanto para a indagação de para que serve essa crítica? Serve para que através da postura proativa de todas as partes envolvidas no processo de aquisição do conhecimento (de não ficar limitado ao que foi proposto) surgirão resultados exitosos tanto do ponto de vista pedagógico como também de efeito multiplicador e instrumento de mudança da realidade vivenciada por todos nós enquanto pessoas e cidadãos que vivem em sociedade, me refiro a nível de país mesmo.

A professora Nele, que também atua na rede privada, manifestou no fórum (2) um discurso alinhado com a Pedagogia da Hegemonia, no qual as práticas pedagógicas são pensadas apenas para a preparação e adaptação do trabalhador ao mercado de trabalho (LOBATO, 2011):

Nele: A educação profissional requer um aluno que, em um tempo de aula relativamente curto, tenha uma postura diferenciada, uma atitude diferenciada. A tomada de decisão é um importante aspecto requerido para esse tipo de profissional. E é nesse sentido que o profissional precisa desenvolver suas características críticas. Além do conhecimento teórico, para a resolução de problemas há uma saída apenas para a solução desses problemas: a tomada de decisão baseada na crítica das consequências possíveis e benefícios que podemos ter através de cada atitude.

Portanto, entendo que a crítica serve para a distinção entre um profissional que tem autonomia no seu local de trabalho e um profissional que é dependente de outros.

Na sequência das postagens no fórum, perguntou-se para a professora: “Na tua concepção, portanto, ser crítico serve como um diferencial no mercado de trabalho?”. Ela respondeu “Com certeza!”. Os dados sugerem, assim, que a professora Nele entende a criticidade como uma qualidade que traz benefícios para

aqueles que querem se inserir, se manter ou crescer profissionalmente no mercado de trabalho. Deste modo, vai ao encontro do que Frigotto já apontava nos anos 1980 sobre a educação profissional: uma formação que ajude os trabalhadores a se adaptar às atividades produtivas organizadas pelo capital (FREIRE, 1983).

Destaca-se ainda na escrita da professora Nele, a ênfase na postura e na atitude diferenciada que os alunos da educação profissional devem ter. Ou seja, as “qualidades morais” (FRIGOTTO, 1983) ou atitudes e valores, o “saber ser”, elemento integrador das competências e fundamental à Pedagogia da Hegemonia. Deluiz (2001), ao tratar do modelo das competências já alertava para a sobrevalorização dos aspectos atitudinais, os quais contribuiriam para um controle mais difuso dos trabalhadores.

Por fim, salienta-se no extrato da professora o desenvolvimento da criticidade como um benefício individual, pois ajudará o trabalhador na conquista de um emprego, uma promoção etc. Este viés individualista, valorizado pelas empresas (DELUIZ, 2001; RAMOS, 2001; ZANK, 2010), também está presente no próximo extrato¹⁵⁰, da professora Élav, que atua igualmente na rede privada, em uma instituições do Sistema S:

Élav: Como profissional, para que ele possa escolher as melhores possibilidades de carreira a seguir. Como indivíduo, para que ele consiga ser um indivíduo livre, capaz de fazer suas próprias escolhas.

O extrato mostra um alinhamento com a Pedagogia da Hegemonia, na qual os trabalhadores buscam um “[...] padrão de sociabilidade (ou modo de vida) que responda positivamente às necessidades do crescimento econômico e de coesão social [...]” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 539). É preciso pontuar, contudo, que esse extrato foi retirado da atividade realizada na primeira aula do curso. No extrato da atividade realizada no último dia do curso, a professora posiciona-se de maneira completamente diferente. Diz ela:

Élav: Aqui acho que mudou muito!! Hoje entendo que a importância esteja no fato de que o aluno de educação profissional, além de um futuro trabalhador, é um

¹⁵⁰ Retirado da atividade realizada no primeiro dia de aula no editor de texto *Word*.

membro da sociedade e que precisa compreender o sistema político-econômico-social em que atua como consequência de fatores históricos e compreender também a importância do seu papel dentro deste sistema. Desta forma consiga analisar o sistema e modificá-lo no que julgar necessário.

Percebe-se neste último extrato da professora Élav um posicionamento alinhado ao humanismo freiriano. Destaca-se, nesse sentido, a compreensão acerca das condicionantes histórico-sociológicas e a possibilidade de transformação da realidade a partir da análise da mesma (FREIRE, 1983)

Diferentemente do observado nessa escrita, o extrato¹⁵¹ do professor Oino, também atuante da rede privada, coloca a sala de aula como um espaço de preparação para o mercado de trabalho e, nesse contexto, o aluno é tratado e visto como um trabalhador em treinamento e dele são esperadas qualidades apreciadas no mundo do trabalho (LOBATO, 2011):

Oino: Um aluno que saiba se expressar, que tenha poder mental de criar discussões sobre o que está sendo instruído. Um aluno que saiba discernir entre o certo e o errado, e que após uma informação básica possa ter a habilidade de construir uma informação nova, ou seja, agir com criticidade, este é o nosso aluno ideal, o aluno que garimpamos em nossas salas de aula.

Estimular, provocar, criar situações para que os mesmos possam ser capazes de decidir o que é melhor, decidir como resolver uma situação adversa e chegar a uma solução ideal para o problema. Um aluno capaz de pensar, de agir, de sair de seu marasmo intelectual e apresentar-se ao mundo dos seres que constroem conhecimentos.

Destaca-se ainda na escrita do professor Oino um discurso de “aluno idealizado”, que saiba discernir entre certo e errado, decidir o que é melhor, resolver situações adversas e “apresentar-se ao mundo dos seres que constroem conhecimentos”. Este aluno idealizado poderia ser visto como um espelho do seu futuro empregador, e a educação profissional como “uma educação que prepara os trabalhadores para se identificarem com os interesses dos ‘patrões’” (ZANK, 2010, p.

¹⁵¹ Retirado do Fórum.

60). Deste modo, ao ter um emprego, o aluno trabalhará como se fosse o empresário, o proprietário do negócio (ROSENFELD, 2003).

Apesar do viés utilitarista da educação evidenciado em alguns extratos, a análise dos dados aponta que um professor trabalhar na rede privada, com destaque ao Sistema S, não significa que ele esteja completamente alinhado a uma concepção hegemônica de educação profissional. Os dados sugerem que, independente de ter ou não conhecimento sobre hegemonia e contra-hegemonia, sobre Pedagogia do Capital ou sobre educação humanista, esses professores desejam proporcionar aos seus alunos - naturalmente dentro dos limites de seus conhecimentos, vivências, organizações curriculares e carga horária, uma educação mais ampla, que não fique restrita à preparação para o mercado de trabalho. E esse desejo existe mesmo quando eles creem no ensino por competências. Nesse sentido, mesmo que não haja na organização curricular das instituições um componente de filosofia, de artes ou de sociologia, por exemplo, e mesmo que os saberes constitutivos das competências não incluam a cidadania política, os professores compreendem que educação não é mero treinamento.

Com relação à questão da cidadania, destacam-se os extratos de três professores. Nos textos de Otre e Aicra, principalmente, percebe-se uma perspectiva de cidadania próxima à cidadania política apontada por Frigotto (2013), na qual as pessoas têm instrumentos de leitura da realidade que lhes possibilita exigir seus direitos e organizar-se para usufruí-los.

Otre, professor de idiomas do Sistema S, tem muita clareza no potencial que a aprendizagem de um idioma pode proporcionar ao cidadão, não restringindo à questão “importância para o mercado de trabalho”:

Otre: Além de trazer comigo uma bagagem profissional-pessoal da busca de formar uma estudante crítico, busco formá-los para a vida. Como professor de inglês, entre outros grupos, do PRONATEC, sigo as orientações de meus gestores e do PPP¹⁵². São tratados como indivíduos inteligentes, com diferentes percepções de mundo e advindos de realidades diversas. Digo a eles que o diferencial não está em procurar o inglês, o diferencial está naquilo que farão dali para diante com o idioma que procuram. Como aplicarão em suas vidas diárias. Como usarão tais ferramentas da

¹⁵² Projeto Político Pedagógico.

fala, leitura em outra língua para dizerem a seu governo, suas empresas: eu sou um cidadão, eu existo como alguém que consegue ver o mundo com um pouco mais de plenitude; tenho meus deveres, mas também meus direitos. Instigo-os e estímulo ao trabalho conjunto em sala de aula. A conhecerem os colegas e a aprenderem a se conhecer em todas suas potencialidades.

Percebe-se ainda no extrato de Otre um alinhamento com uma educação mais integral, em que o homem não é visto somente a partir da sua relação com o trabalho (ZANK, 2010). Uma educação, portanto, com fins mais humanistas.

Aicra, professora que também atua em instituição da rede privada, alerta em sua escrita sobre como a pessoa que desenvolve a criticidade pode tornar-se um cidadão mais atento quanto às influências hegemônicas. Escreve a professora:

Aicra: Desenvolver um aluno mais crítico é ter a possibilidade de formar um cidadão mais crítico que poderá entender e analisar a sua sociedade, política, economia, cultura com um pouco mais discernimento. Sendo assim um cidadão menos influenciado pelas grandes corporações, artefatos midiáticos. Desenvolvendo seu senso crítico com suas próprias opiniões, podendo assim contribuir em outras perspectivas para sua vida, família, sociedade, política e seu próprio trabalho.

Assim, além da questão da cidadania política (FRIGOTTO, 2013), o extrato de Aicra apresenta um viés humanista que se caracteriza, principalmente, pela consciência que a professora tem quanto às influências das grandes corporações e artefatos midiáticos. Freire (1977, p. 43), se reportando à manipulação, diz que:

Na verdade, manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de 'domesticação'.

O humanismo verdadeiro não pode aceita-las em nome de coisa alguma [...]

Ainda com relação à questão da cidadania, destaca-se um trecho de uma segunda postagem de **Epil** no fórum (2), no qual o professor mostra a educação profissional como formadora de um cidadão crítico, com um viés mais humanista, portanto:

Epil: E quanto ao desenvolver a criticidade na educação profissional essa dita criticidade tem conexão direta com o crescimento pessoal e profissional do aluno no meio em que ele vive porque educamos não somente o aluno mas sim o cidadão que sabendo se posicionar e adotar verdadeiramente uma postura ética e crítica no meio em que vive também será um multiplicador, uma ferramenta de mudança da nossa realidade tão carente de posturas éticas, principalmente por aqueles que receberam através do voto da maioria a dita "representatividade" do povo brasileiro, no Poder da Nação.

O humanismo freiriano, como tem mostrado esta tese, pode ser caracterizado de diversas formas. No que tange à educação profissional, no entanto, os fins humanistas estão marcadamente presentes em uma concepção de educação que não fica restrita à preparação para o mercado de trabalho, ou seja, que não seja uma formação estritamente tecnicista ou utilitarista. Os dados têm sugerido que os professores posicionam-se a favor desta característica humanista da educação, mas que, contraditoriamente, também podem ter alguns pontos de vista que alinham-se mais à concepção hegemônica.

No caso das professoras Assu e Leu, que atuam na rede pública estadual, isto não se altera. Ainda que a professora Assu, em sua escrita individual realizada no primeiro dia de aula, tenha dado somente o enfoque de que o desenvolvimento da criticidade é fundamental ao trabalhador que quer se inserir ou se manter em um posto de trabalho, ela opina diferentemente mais adiante, em uma postagem no fórum (2), aproximadamente duas semanas após o início do curso. Seguem seus dois extratos:

Assu:

1) Porque o mundo do trabalho onde estamos inseridos, seja trabalhando ou formando novos profissionais, necessita dessa premissa básica para poder existir [...]. Ter esse crivo ao proferir algo no mundo do trabalho é muito importante para que não ajam interpretações dúbias ao explicar alguma informação.

2) Para que sejamos críticos e tenhamos alunos críticos precisamos dentro de nossos ambientes de trabalho realizar um fazer pedagógico que possibilite e tenha a oportunidade de realizar uma análise da realidade e juntamente com toda a comunidade escolar, tenhamos a oportunidade de um diálogo franco apontando soluções para problemas existentes, assumindo nossa responsabilidade dentro do processo de construção e transformação de alunos críticos.

A primeira escrita de Assu não expressa a riqueza de suas reflexões. No entanto, quando a professora se expressa através da postagem no fórum, escreve um texto mais cuidadoso, em que se pode perceber um alinhamento com uma educação com fins humanista que ainda não era visível no primeiro dia de aula. Assu, neste último extrato, mostra aproximação com a educação humanista freiriana, a qual se nutre do diálogo que nasce da crítica e gera criticidade e tem como fim a transformação da realidade (FREIRE, 2008).

A professora Leu, similarmente à Assu, compreende que a criticidade pode beneficiar o aluno no mercado de trabalho, como mostra o extrato 1. Contudo ela vai além da criticidade como um benefício individual e aponta nos extratos 2 e 3 seu alinhamento com a educação humanista freiriana:

Leu:

1) Quando questiona, se tornar este aluno crítico o fará um profissional diferenciado no mercado de trabalho, observo que além de apresentar um outro perfil, o mesmo contribuirá para uma nova percepção de educação profissional de nível técnico. Este processo contribuirá para novos olhares e percepções no mundo do trabalho por parte dos responsáveis pelos talentos humanos nas empresas..

2) Acredito que desejamos um aluno crítico reflexivo pela necessidade de aprofundar o conhecimento teórico, colocar este em evidência e em prol da raça humana. Nas últimas décadas observamos clamores por uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com o ser humano, compreendendo-o em toda a sua complexidade. Este desejo por um aluno crítico, penso que seja justamente o anseio latente de modificar o "ranço" social posto até então. Em suma, formar um aluno/cidadão crítico que agregue, com seu conhecimento técnico saberes, em prol da

humanidade, de forma responsável, tendo a percepção necessária para aliar a técnica/ teoria, à mudança do que está posto, utilizando a crítica social, de contexto, antropológica, comunicativa e ética.

3) [...] Se a partir do conhecimento teórico é possível uma análise crítica que conduza a alteração do meio e do homem, através de suas vivências, percepções e valores, da mesma forma é fato que o sujeito crítico reflexivo pode mudar sua visão de mundo. A dualidade ainda presente em nossos tempos é rompida pela amplitude de conhecimentos e anseios de mudar o que está posto. Desta forma a crítica está intimamente relacionada a reflexão. A reflexão conduz à mudança do status quo se for compreendida como ação-reflexão-ação.

Nesses extratos Leu mostra que seu entendimento de educação profissional é de que trata-se de uma formação que, ainda que técnica, pode também ser humanista. Da mesma forma, que contribui para inserir os trabalhadores no mercado de trabalho, mas também lhes dá ferramentas para sua emancipação. Neste sentido, vai ao encontro da perspectiva de que a educação profissional possa tornar-se uma formação humana integral (MOURA, 2013).

Antes de finalizar essa seção, salienta-se que essa tese não pretendeu rotular os professores como defensores de uma educação humanista ou tecnicista nem como adeptos a uma concepção de educação hegemônica ou contra-hegemônica. Da mesma forma em nenhum momento dos cursos de extensão solicitou-se aos alunos/professores um posicionamento quanto a essas concepções. O objetivo era perceber em seus escritos traços que os aproximassem dessas concepções, uma vez que esta tese entende que julgamentos duais não seriam nem adequados à concepção de crítica adotada por esta investigação nem justos com os professores, além de levarem a resultados de pesquisa errôneos.

Diante do exposto, apresenta-se o Quadro 8, que sintetiza o analisado nessa seção:

Quadro 8 – Síntese das análises elaboradas pela autora na categoria “Educação Profissional”

Codi- nome	Viés tecnicista	Viés humanista
Epil	Extrato retirado de atividade realizada no primeiro dia de aula - sugere que o professor trabalha com ensino por competências e está bastante alinhado ao modelo.	<ul style="list-style-type: none"> - Fórum /Momento 01: O extrato sugere que o professor começa a inserir elementos democráticos, próprios de uma educação humanista, em seu posicionamento. - Fórum /Momento 02: O extrato menciona questões de cidadania e mudança da realidade, sugerindo uma aproximação com educação humanista. - Em extrato retirado de atividade realizada no último dia de aula: O professor acrescenta em seu texto “a sociedade como um todo”. A inserção sugere uma alteração no seu modo de pensar a educação profissional e a crítica.
Nele	Extratos retirados do fórum sugerem que a professora entende educação profissional sob viés tecnicista (criticidade na educação profissional apresenta benefícios para se inserir no mercado de trabalho).	-
Élav	Extrato retirado de atividade realizada no primeiro dia de aula não apresenta muitos elementos, contudo sugere benefícios individuais do desenvolvimento da criticidade na educação profissional.	Observa-se no texto produzido no último dia de aula um posicionamento completamente diferente do anterior, pois situa o aluno da educação profissional como parte de um todo e esse todo dentro de um contexto histórico.
Oino	- Observado em extrato retirado do fórum. Este sugere um entendimento de aluno idealizado que	-

	pode responder, através da educação profissional, às demandas do mundo do trabalho.	
Otre	-	- Extrato retirado do fórum sugere que a educação deve formar cidadãos que possam analisar a realidade, organizando-se para buscar seus direitos. O extrato também sugere alinhamento com uma perspectiva de educação integral.
Aicra	-	- O extrato, retirado do fórum, sugere a formação de cidadãos críticos, que conseguem analisar a realidade em seus aspectos mais amplos e identificar a influência dos “artefatos midiáticos”.
Assu	- Fórum /Momento 01: O extrato não apresenta muitos elementos para análise, contudo sugere viés tecnicista ao considerar apenas as questões do mundo do trabalho.	- Fórum /Momento 02: Diferentemente da postagem anterior, esta sugere alinhamento com educação humanista através da preocupação em possibilitar ao aluno a análise da realidade e a busca de soluções.
Leu	- Fórum /Momento 01: A professora reporta-se apenas às questões de trabalho e educação profissional.	- Fórum /Momento 02 e Momento 03: Os extratos sugerem alinhamento com uma concepção contra-hegemônica. A educação profissional deve contribuir para que os alunos possam se inserir no mercado de trabalho, mas que também deve lhes possibilitar instrumentos para que possam mudar a realidade.

Fonte: A autora.

9.3 FERRAMENTAS DIALÓGICAS FÓRUM E EDITOR DE TEXTO COLETIVO

A presente categoria está relacionada às ferramentas dialógicas, quarto eixo teórico desta tese, o qual foi desenvolvido na seção 6.3 do Capítulo 6. A seção apresentou as ferramentas fórum e editor de texto coletivo como recursos digitais que podem ser utilizados como apoio a práticas pedagógicas dialógicas na perspectiva freiriana (ABBEG, 2009; DAVID, 2010).

Essa categoria apresenta três subcategorias: (a) Fórum, (b) Editor de Texto Coletivo, e (c) O papel da tutoria em uma educação dialógica na modalidade a distância. As duas primeiras subcategorias buscam compreender o papel das ferramentas fórum e editor de texto coletivo em práticas pedagógicas dialógicas que buscam desenvolver a criticidade dos alunos. A terceira subcategoria tem por objetivo compreender o papel do tutor/professor¹⁵³ nessas práticas.

As subcategorias informam, inicialmente, acerca dos instrumentos de pesquisa utilizados na coleta de dados e do referencial teórico necessário à análise. Após, os dados são apresentados e analisados.

9.3.1 Fórum

Esta subcategoria divide-se em. (a) Entendimento dos professores acerca do trabalho realizado no fórum; (b) Diálogo (como ocorre o diálogo no fórum e como os participantes o compreendem); e (c) Reflexão (como ocorre a reflexão no fórum e como os participantes a compreendem).

Os dados foram coletados nas seguintes fontes de evidência: entrevista; observação dos registros no fórum; observação dos textos no editor de texto coletivo; e observação das ações dos participantes no fórum.

A análise dos dados é fundamentada na subseção 6.3.1 do capítulo 6, que trata especificamente da ferramenta fórum. Acrescentam-se ainda como

¹⁵³ Tutor é o professor que atua a distância. No entanto, há muitos casos em que o tutor não participa do planejamento das aulas nem da construção e seleção do conteúdo, apenas atuando na mediação/intervenção pedagógica. A tutoria a qual essa tese se refere, no entanto, também atuaria nessas fases. Por essa razão, se opta por usar o termo tutor/professor e não apenas tutor.

fundamentais à análise dos dados a seção 6.2, também do capítulo 6, que trata das práticas pedagógicas dialógicas críticas e criticizadoras, bem como os estudos sobre humanismo e criticidade em Paulo Freire, desenvolvidos nos capítulos 3 e 4.

9.3.1.1 Entendimento dos professores acerca do trabalho realizado no fórum

A socialização, a possibilidade de aprendizagem e a quantidade e qualidade das postagens foram aspectos tratados na subseção 6.3.1, capítulo 6, e são aqui apresentados como indicadores de como os professores entendem o trabalho no fórum.

Destaca-se, assim e inicialmente, a característica social do fórum, discutida por autores como Coutinho, Rodrigues e Ferreira (2012), Guisso et al (2012) e Pimentel, Gerosa e Fuks (2011), entre outros. Por ser um espaço onde os participantes encontram-se virtualmente, a ferramenta tem, naturalmente, vocação para as socializações e para manifestações, as quais são muitas vezes pessoais (KRATOCHWILL, 2006). Nesse contexto, apresenta-se a fala da professora Onai sobre o fórum:

Onai: A facilidade de interagir, né? Tu interage direto. É como se tu tivesse conversando com a pessoa, né? Então tu apresenta uma ideia, a pessoa responde. Concorda. Não concorda. Tu discute, né? É uma conversa, só que é uma conversa a distância, né? Que tu escreve, né? É um pouco diferente [...]

A interação entre as pessoas a partir de respostas a postagens, conforme descrito pela professora Onai, é apontada como atividade social por Nardocci (2012, p. 250): “O diálogo assinala-se pela retomada de tópicos apresentados por outros participantes e por regras de conduta que visam tornar o espaço de discussão mais cooperativo. Trata-se, então, de uma atividade social [...]”.

Conforme destacado no capítulo 6, é essa atividade social que permite a conexão entre os participantes e, também, o fortalecimento das relações, como mostra a professora Assu:

Assu: No fórum achei assim...uma coisa mais light, mais tipo...assim, ah, uma forma prazerosa do pessoal se comunicar, coisa e tal, né? Porque, às vezes, não era só coisa da...eu gostava muito das coisas que a Ale escrevia, que às vezes não era só sobre criticidade. Ela colocava sobre formação pedagógica. Daí eu lia os textos. Eu achei ela assim, assim...muito...Eu não botei a minha foto, mas eu gostava de ver ela, assim, com aquela cuia¹⁵⁴, né? Tomando chimarrão. Eu achava aquilo muito legal e me familiarizava mais, assim, me aproximava dela. Então sempre que eu escrevia alguma coisa eu dava preferência a responder pra ela, porque era as coisas que eu gostava de ler.

A criação de conexões e vínculos entre os participantes bem como o fortalecimento das relações são fundamentais à educação dialógica. Conforme aponta Freire em seu diálogo com Shor (1986), ainda que o conhecimento refira-se a uma dimensão individual, trata-se de um evento social. Assim, a relação que a professora Assu travou com a colega Ale pode ter sido fundamental para sua participação no fórum, pois das 6 postagens de Assu, 3 foram respostas às postagens de Ale.

Também na fala da professora Alima aparece a conexão com um colega específico:

Alima: Com relação ao fórum, assim, eu adorei! Teve um colega, assim, que eu achei ótimo! As colocações [do colega] eu chegava a seguir, assim. É uma pena que não tinha um botão “Curtir”, assim, pras colocações dele. E eu acabava não colocando nada em cima porque seria muito “Concordo muito”, “Muitas palmas pra você”.

Ainda que Alima não tenha tido muitas interações com o colega¹⁵⁵, os dados sugerem que ela pode ter encontrado neste vínculo uma razão, um motivo para

¹⁵⁴ Cuia de chimarrão. A professora Ale publicou em seu perfil uma foto em que aparecia tomando (bebendo) chimarrão.

¹⁵⁵ Esta professora teve pouca participação em fórum, apenas duas postagens, sendo uma delas em resposta ao colega mencionado.

acompanhar o fórum¹⁵⁶, o que demonstra a importância de se conectar, de encontrar traços em comum com os pares.

Outro importante aspecto que aparece nas manifestações dos professores acerca do uso do fórum é sobre a quantidade de postagens. Conforme apontam Guisso et al (2012, p. 71), o fórum é um espaço “que se complementa e se ressignifica a cada instante com as novas participações”. Contudo, as novas participações, se muito frequentes e em grande quantidade, podem não ser benéficas (GARIBAY, 2014). Para a autora (2014), uma grande quantidade de postagens pode contribuir para a sobrecarga de material de leitura, dificultando aos alunos acompanhar as discussões e desmotivando sua participação. Os extratos que seguem corroboram com o apontado pela autora (2014):

Enila: [...] mas eu acho que em relação aos fóruns, assim, pra poder responder, porque tem aquela coisa que tu tem que olhar o anterior pra também responder, né? Pra tentar responder pro colega. Hã...porque, por exemplo, assim...eu tentei, procurei primeiro ler os textos pra poder me posicionar, né? A gente fez aquele primeiro texto, depois lia os outros e aí quando eu fui me posicionar, eu acho que já era no dia ali que era o dia de tu botar mais textos, né? Daí tinha aquele monte de coisa, assim...daí, realmente, a gente: “Tá, mas e aí?”. Aí eu parei, daí eu entrei pensando no tempo...pra parar, pra olhar todos os posts, assim, pra poder responder. Dificulta um pouco assim, né?

Ytan: E o fórum, como é muito dinâmico, aconteceu paralelo diversos assuntos, não foi um assunto bem pontual, enfim, eu não conseguia acompanhar, né? Então, às vezes eu dizia: “Nossa, o colega botou uma postagem nova, supergrande o texto e a letrinha pequenininha, e eu de noite lendo assim...ò..com o olho aqui, né? Enfim, eu já quase dormindo, e talvez ficasse um pouco mais enfadonho.

Alima: Às vezes eu tava preparando uma fala sobre uma fala que tava acima e aí, no “Responder para”, e daí outra pessoa já tinha respondido e quando eu respondia,

¹⁵⁶ Ainda que Alima tenha participado pouco, durante a entrevista dá diversos sinais de ter acompanhado as discussões e optado por não escrever nada. Estas manifestações aparecerão no decorrer dessa categoria

já aparecia muito lá, e não tinha muito sentido aquela minha fala, tava meio desconexa, assim ali dentro, então...

A análise do número de postagens dessas professoras mostra que, de fato, elas participaram pouco dos fóruns (em 03 diferentes tópicos, escreveram de 02 a 04 postagens¹⁵⁷). No entanto, em outros momentos das entrevistas, as professoras revelam outras causas para a pouca participação:

Enila: “Então eu acho que o tempo impactou também.”

Ytan: Eu não participei tanto do fórum também, né? Até comentei, “Tô atrasada, mas tô aqui”. Então, com as minhas considerações, eu vi que algumas pessoas, tipo a Iram, participou bastante, né? Ela se envolveu bem no curso, assim...e foi legal porque eu consegui ver essa motivação dos colegas também, mesmo que eu não conseguisse parar para escrever e contribuir tanto quanto eu gostaria, mas achei um espaço bom, né?

Alima: E aí então eu acabei sobrepondo muitas coisas. Então eu acho que muito da minha dificuldade de acessar e de ler muitas coisas era porque eu acabei me envolvendo com outras leituras, mas assim eu realmente não acho [que tenha sido muitas coisas para ler no curso e nos fóruns].

Diante dos dados expostos pode conjecturar-se que, conforme apontou Garibay (2014) e mencionado anteriormente, o excesso de postagens pode ser uma desvantagem, contudo pode não ser o único motivo que leva um aluno a não participar ativamente de um fórum. A professora **Alia**, por exemplo, teve apenas duas participações em 03 tópicos, mas, diferentemente das outras professoras, ela assume a pouca participação como uma falha dela:

Alia: No fórum eu acho que faltou um pouco de entrada minha mesmo. No fórum eu tenho um pouco de impaciência de ler, eu não tenho muita paciência. Eu começo a ler e digo: “Mas, Jesus, mas o cara acabou de dizer isso aqui em cima e eu tô lendo

¹⁵⁷ Enquanto os alunos/professores que mais participaram tiveram de 09 a 15 postagens.

de novo de outra pessoa!” “Será que...?” “O que quê aconteceu aí”, mas entendo que talvez seja um espaço onde as pessoas devem fazer isso mesmo, às vezes as coisas vão se repetir mesmo. [...] eu, às vezes, acabava entrando uma ou duas vezes por semana. Dai tu tem um backlog de de coisas para ler que é muito grande. Eu disse: “Ai, Jesus, porque que eu fiz isso?”. Então, nesse sentido, é o que eu falo pro pessoal lá do ead que eu faço na minha instituição: “Gente, entra pelo menos uma vez por dia, porque senão vocês vão morrer atropelados pela quantidade de conhecimento que tá sendo gerado ali. Por isso que, pra mim, o fórum pro meu estilo de aprendizagem, ele é um pouco mais complicado em função da minha organização. Tem que entrar todo dia. Tem que ler todos os dias. Tem que tentar contribuir um pouquinho todos os dias. Eu acho que, pra fórum, textos muito grandes eles desmotivam a leitura, tanto a leitura dos colegas quanto, às vezes, a quantidade de textos que tu vai ter que ler.

Em oposição ao exposto por Garibay (2014), alguns professores, como Élav e Assu, declararam que as muitas postagens fóruns foram até benéficas:

Élav: Eu acho até que bastante postagens é mais interessante porque tu pode lê, como eu falei, as outras opiniões e complementar o teu conhecimento. [...] Então eu pude aproveitar. E se não tivesse ali, à disposição, porque também eu queria...por exemplo, se não ficasse todos ali, as respostas, à disposição, que ficava comprido, né? Se não ficasse todos ali eu poderia perder, né? Algum comentário, alguma coisa, né? Não, assim fica mais completo, acho.

No diálogo travado entre Freire e Shor (1986), fica claro que o aluno, como sujeito crítico do processo de conhecimento, precisa compreender que esse processo exige seriedade e respeito. No caso de práticas pedagógicas que se realizem no fórum, esta seriedade e respeito se concretizam na participação efetiva dos alunos. É o caso da docente **Assu** que assim explicou porque um fórum longo não a atrapalhou: “Não, porque eu lia sempre”.

Assu e Élav foram, portanto, alunas que mantiveram-se virtualmente presentes e expressaram ter tido experiências de aprendizagem. Para se beneficiar de um processo dialógico de ensino e aprendizagem, construindo conhecimentos e

tendo vivências que possam levá-los a modificar seu modo de pensar, os alunos devem ter ciência de seu papel, pois “[...] o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 66).

Assim como houve professores que relataram a quantidade de postagens como uma desvantagem dos fóruns, também houve professores que afirmaram terem participado pouco porque sentiram-se inibidos com a qualidade das postagens dos colegas.

Destaca-se, nesse sentido, que em toda turma, seja na modalidade presencial ou a distância, há uma mistura de perfis, de modos de pensar, de agir e de se expressar. Quando trata-se de uma turma de professores da Educação Profissional, adultos de diferentes áreas de atuação, há sempre aqueles com mais experiência, com mais conhecimento em determinados assuntos e aqueles com uma fala ou uma escrita mais formal. Estes professores, sem perceber, podem inibir a participação de outros colegas:

Alima: Tinham questões ali muito profundas prum tópico na internet! Assim que eu ficava pensando: “Gente, olha, como que essa pessoa consegue se articular desse jeito?”

[...] Às vezes, eu postava e pensava: “Não, não vou postar isso daqui, porque nem eu tô entendendo isso direito. Peraí, deixa eu reformular...mas agora ficou pior. Desisto! Eu não vou conseguir falar. As pessoas não vão entender. As pessoas vão achar que eu sou doida, sabe? Porque eram umas viagens assim, sabe?”

Assu: Claro que tinha umas coisas rebuscadas, mas daí aquelas eu olhava e saía fora. Eu sempre tava ali olhando. Eu tenho mania de todos os dias entrar no meu e-mail e olhar. Tem coisas que as vezes eu não quero responder, mas eu leio.

Broch (2008), que trata da edição de texto coletivo, refere-se a algumas dificuldades por quais podem passar os membros de uma produção coletiva. Uma delas é a de tornar público o que se pensa, compartilhando com professor(a) e colegas aquilo que considera que pode não estar correto. A análise dos dados sugere que esta dificuldade também pode ocorrer com participantes de um fórum,

pois ainda que não se trate, normalmente, de um espaço de edição coletiva, é um espaço de compartilhamento de ideias:

Alima: [...] Até agora eu tô falando contigo e eu tô pensando...talvez até foi isso que me deixou com um pouco de medo do fórum, né? A gente não tá acostumado com um espaço pra ti falar da tua ideia, pra ti expressar tua ideia. Na verdade, o fórum, de todos, era o que mais possibilitava a criticidade no aluno, pensando se a gente fosse o aluno, né? Por que era o momento que a gente tinha para se manifestar.

Para Broch (2008), pode levar algum tempo para que o aluno se acostume com a ideia de assumir o que escreveu. Foi o caso de Ait que não estava acostumada a escrever em fóruns, mas após um tempo começou a se articular e, ao final, teve uma participação ativa:

Ait: Na verdade eu demorei um tempão pra entrar no fórum porque eu tava morrendo de medo. Eu não sabia, eu nunca tinha participado de um trabalho assim, então eu não sabia como é que...que eu ia escrever, o que que eu ia fazendo. Eu demorei, né? Eu tava com medo. É sempre assim: eu fico mais observando, depois eu vou.

A participação ativa de Ait a levou a considerar a ferramenta fórum como fundamental a sua aprendizagem no curso. Conforme Kratochwill (2006) e Guisso et al (2012), o fórum é uma das ferramentas mais utilizadas em processos de ensino e aprendizagem mediados por um AVA. Destaca-se, assim e inicialmente, as possibilidades de aprendizagem oportunizadas pelo fórum a partir de trecho do texto coletivo escrito por **Ait** e suas colegas **Iram** e **Aran**:

O planejamento das aulas, os fóruns e a expertise da professora foram importantes para o nosso crescimento intelectual a que o curso foi proposto e, para nós, um novo caminho de aprendizagem.

Na entrevista, a professora **Iram** destaca a contribuição do diálogo que se trava nessa ferramenta para o desenvolvimento dos temas propostos:

Iram: Eu acho que é a maneira que tem, assim, pra crescer, pra desenvolver o assunto, né? Da troca, é o diálogo. É o diálogo no fórum. É isso que eu acho, assim, que ele contribuiu pra isso...

A escrita da professora contribui para ilustrar o entendimento de Freire (1986) de que, na educação dialógica, o objeto a ser conhecido medeia os sujeitos do conhecimento que, em conjunto, aprendem.

Conforme salienta Nardocci (2012, p. 250), propostas de discussão em fórum podem levar os alunos a ter “experiências que avancem para além das opiniões que já possuem sobre o assunto” e construir conhecimento. É o caso da professora Élav:

Élav: Acho que o fórum a gente conseguiu aproveitar melhor. Inclusive também mudou a minha concepção, porque eu sempre tinha a ideia de que na aula presencial a gente aproveitava mais, né? Que era mais produtivo e tudo mais. A questão da aula presencial, ela dá um conforto melhor para tu te expressar e se ficou alguma dúvida tu poder esclarecer, então é mais confortável. Mas eu acho que o fórum a gente pode lê, lê as opiniões, refletir, produzir opinião diferente, pesquisar. Então, assim, a nível de conhecimento, eu acho que o fórum acabou sendo mais importante, assim, nesse sentido. Na aula a gente esclareceu, mais assim, hã, justamente acho que a vantagem do presencial é tu poder estabelecer a conversa ali porque, na verdade, a pesquisa a gente não consegue fazer em aula, então com o fórum a gente tem esse momento que a gente pode pesquisar, depois voltar e fazer as leituras, né? Interagir. Então por causa das possibilidades, acho que o fórum acabou sendo o melhor aprendizado em si.

O relato da professora corrobora com o apontado por Coutinho, Rodrigues e Ferreira (2012), de que o fórum, por dar condições de interação, compartilhamento de conteúdos e pontos de vista, é uma das ferramentas que pode garantir aprendizagens efetivas na EAD.

9.3.1.2 Diálogo

Conforme aponta Freire (2008), a consciência se transitiva na medida em que aumenta o poder de diálogo do homem com outro homem e com o seu mundo. Assim, o diálogo entre pares em uma relação de respeito (FREIRE, 2008) é fundamental ao desenvolvimento da criticidade.

Para que exista diálogo na modalidade a distância, é preciso contar com ferramentas que o possibilitem. Conforme mostrou o Quadro 2, integrante do capítulo 6, a maior vocação da ferramenta fórum é a interação e, portanto, a possibilidade de proporcionar o diálogo. Essa vocação foi percebida pelos alunos/professores, como mostram os extratos¹⁵⁸ que seguem:

Élav: O diálogo no fórum é bastante constante, né?

Ait: Diálogo? O fórum, né?

Epil: Eu creio que o fórum, porque o fórum é aquilo. O fórum é dinâmico, né?

A dinamicidade e constância dos diálogos ocorreram devido à interposição das falas, que ocasionam um processo dialógico evolutivo (GUISSO et al, 2012). Os extratos dos professores Ait e Epil mostram como se dá esse processo:

Ait: Gostei. Achei um desafio, né? Ah, não, porque...como é que eu vou te explicar? A pessoa tá ali escrevendo, daí tu já vem e escreve alguma coisa me instigando, assim, né? Dizendo “Aí, vamos conversar?”, uma coisa do tipo. Não é assim pessoalmente, né?

Epil: [...] O fórum, ele te dá...é um outro enfoque porque assim...os colegas dão a contribuição, e aquilo ali tu já aproveita: a contribuição tu complementa, sabe? Tu

¹⁵⁸ Esses extratos forma coletados nas entrevistas em um momento em que é perguntado aos professores como eles veem o diálogo no fórum e no editor de texto coletivo.

concorda, tu discorda, enfim, é um enfoque. Ah, o próprio material que tu postava ali, bom, já era assim, pra ti situar, te posicionar sobre aquilo ali. [...]

Os verbos “instigar” e “posicionar-se”, presentes nesses extratos, sugerem que os diálogos não eram mera comunicação ou conversa. Destaca-se, nesse sentido, o planejamento focado nos objetivos educacionais (FREIRE; SHOR, 1986), a partir do qual as atividades dos cursos de extensão foram pensadas para propiciar e incentivar o diálogo de “A” com “B” de modo a problematizar, levando ao questionamento e à reflexão (FREIRE, 2008). Este propósito fica evidente no extrato de Epil:

Epil: Tu postou, né? “Olha, nós vamos tratar disso aqui”. [...] Daí com aquele material que tu dava, tu dava, digamos assim, o caminho para a gente buscar algo mais ou se posicionar sobre aquilo ali e, nos fóruns, os colegas se posicionavam, a gente trocava ideias, a gente complementava a ideia do colega, então foi bem interessante.

As falas dos professores mostram ainda o fórum como um espaço em que “Todos os participantes têm a oportunidade de se expressar, interferir e receber interferências, se constituir a partir da constituição do outro e da percepção do outro sobre a expressão do primeiro” (KRATOCHWILL, 2006, p. 67).

Esta possibilidade de constituição de si a partir do outro (KRATOCHWILL, 2006) vai ao encontro da educação humanista e dialógica na perspectiva freiriana. Conforme aponta Trombetta (2010, p. 34), a “alteridade como condição para a constituição do próprio eu” está presente em toda a obra freiriana, pois para Freire (2014), não pode haver diálogo se não houver respeito e acolhimento à alteridade e singularidade do outro.

O movimento de interferir e receber interferências e de se constituir a partir de percepções de outros (KRATOCHWILL, 2006) fica evidente no extrato de Alima:

Alima: Porque era um texto e a tua interpretação daquele texto sendo puxada pela interpretação de alguém. Então alguém leu, foi o primeiro que falou sobre aquilo, né? Ou respondeu um questionamento teu, e aí outras pessoas incluíam aquilo que

elas tinham lido, a percepção que elas tiveram do que leram dos textos, do que leram do fórum e daquilo que elas compilaram e jogaram ali.

Por possibilitar o movimento de se expressar e reformular pontos de vista, a ferramenta fórum é vista por David (2010) como espaço do diálogo em uma perspectiva freiriana. No extrato que segue, esta possibilidade de reformulação de ponto de vista fica bem evidenciada:

Epil: Fórum porque aí eu...ele..tu...às vezes eu tava, eu tava lá no escritório, assim...”Ah, escrevi, né?”. Daqui a pouquinho: “Bah, mas surgiu uma ideia, será que eu escrevi?”. Dá vontade de escrever de novo, sabe? Dá vontade, inclusive, de ver o que eu tinha escrito e, de repente, assim, entrar e complementar até mesmo aquilo que eu tinha escrito porque, tipo assim, ah, isso não ficou bem...eu queria dizer mais um pouquinho, sabe, de repente?

Para muitos dos professores entrevistados, o fórum é apontado como um espaço mais abrangente que o editor de texto coletivo. Na visão desses professores, o fórum tem duas vantagens: permite ir além do tema proposto e não se fica restrito à interação com um pequeno grupo de pessoas:

Epil: [...] Tem várias pessoas interagindo. Uma fala, outra escuta. [...]O fórum é bem mais dinâmico, assim, né? Porque o...até porque te possibilita interagir com mais pessoas, não só com o teu grupo, né? A escrita coletiva ali, tu tá limitado ao teu grupo. O fórum não, o fórum é de todos, né? Por exemplo, na nossa atividade, né? O meu grupo ali era...era eu e mais três pessoas...se tivesse funcionado direitinho, questão de organização ali, até minha, faltou ali, né? Mas aí, no nosso caso, nós íamos interagindo entre nós, os quatro. E o fórum não, o fórum...todos, né? Interessante.

Iram: O Fórum, mas o editor de texto, nesta experiência, foi bom porque, claro, a gente tem um diálogo mais aberto com as minhas colegas, porque eu já conheço elas, né? E a gente conseguiu construir melhor, mas no fórum eu acho que...hã...é mais rico porque tem outras pessoas.

Alima: Então, assim, eu acho que no fórum, a fala das pessoas era mais aberta, era mais abrangente, assim. O nível de expressão das pessoas, talvez, e até de...enfim, de se colocar era mais...eles podiam viajar mais, assim, ir mais longe, talvez abrir o fórum para outros lados, assim, outro viés que não era, talvez, o...não sei se não tinha um inicial assim, mas que elas iam caminhando assim. O fórum foi construindo caminhos, assim, na conversa das pessoas.

A valorização de uma quantidade maior de pessoas com quem interagir está diretamente relacionada à socialização, já destacada na subseção anterior. Conforme apontam Guisso et al (2012), Coutinho, Rodrigues e Ferreira (2012) e a Pimentel, Gerosa e Fuks (2011), a socialização e a construção de relacionamentos permeiam o fórum, tornando o trabalho uma atividade social (NARDOCCI, 2012).

No que tange à abrangência dos assuntos, destacada no extrato de Alima, Azevedo (2011) chama a atenção de que sempre existe a possibilidade de que haja centenas de contribuições textuais e que nem sempre as postagens terão relevância com o assunto/tema principal. Assim, a mediação do tutor/professor, categoria que será trabalhada adiante, passa a ser fundamental para que os diálogos, ainda que por vezes saiam do foco, não se distanciem completamente do tema principal e nem dos interesses da maioria.

9.3.1.3 Reflexão

Pretende-se aqui observar se, a partir dos diálogos no fórum, houve reflexão por parte dos professores e como eles compreendem essa reflexão. Conforme visto no capítulo 4, na seção referente à consciência crítica em Paulo Freire, para chegar na transitividade crítica é preciso o abandono da passividade e da aceitação ou, em outras palavras, tomar para si a reflexão crítica da realidade a fim de transformá-la (FREIRE, 1983; 2008; MOREIRA, 2010).

A característica assíncrona do fórum oportuniza um espaço de tempo entre a leitura de uma postagem e sua resposta. Nesse intervalo os participantes podem

fazer (re)leituras, questionamentos, consultas e, assim, aprofundar as reflexões (GARIBAY, 2014; PÉREZ SÁNCHEZ, 2005; GUISSO et al, 2012). Nos extratos que seguem, retirados das entrevistas, os docentes confirmam o fórum como espaço que possibilita a reflexão:

Iram: Eu acho, assim, que...nos fóruns foi mais reflexivo. Acho que sim, pelo início do curso, pra mim, assim, e como a gente tava com a visão embassada, né? A gente acha que ele refletiu, eu refleti mais nos fóruns, muito mais.

Élav: Eu acho que no fórum, porque tinha justamente a opinião dos outros, né? Então tinha essa interação contigo também muito presente, né? Então eu acho que no fórum a gente teve mais essa troca de parar para pensar e tal.

Em outro momento, diz a professora:

Élav: [...] Na verdade, se tu...porque, por exemplo, se tu fazia um comentário com um colega que também fazia, me fazia refletir, né?

Ytan: [...] Aí tu colocar tuas reflexões sobre aquilo, aí um colega vai e contribui. E assim a gente vai construindo, assim, juntos, né?

Mais adiante, diz a professora:

Ytan: Então do meu ponto de vista o fórum foi bem mais agitador no sentido de mexer com os pensamentos, assim mesmo, né?

Nos extratos de Élav e Ytan a reflexão aparece como gerada a partir das trocas, dos diálogos, que acontecem nos fóruns. Este entendimento vai ao encontro do que defendia Freire (2008): para que ocorra o desenvolvimento da criticidade, ou transitividade da consciência nas palavras do autor, é preciso que o homem esteja em contato com outros homens. Assim, ao ser um espaço onde pode ocorrer diálogo, o fórum torna-se, também, um espaço onde pode se gerar reflexão e, portanto, se objetivo do professor, contribuir para criticização dos alunos.

No extrato de Epil, na sequência, o diálogo também aparece como fundamental à reflexão. No entanto, ao comparar o fórum com o editor de texto coletivo, o professor diferencia os objetos de reflexão suscitados pelas ferramentas:

Epil: Reflexão? Olha, no aspecto, tipo assim, se olha só... nós estávamos escrevendo sobre criticidade, né? Reflexão sobre o texto que nós tinha que desenvolver foi no ETC¹⁵⁹, né? Sobre o texto, mas assim, ò...reflexão sobre o todo é no fórum também, porque o fórum é outro momento, lá tu...ah, tu lançava uma ideia, uma ideia puxava a outra, um colega postava, outro postava, o outro complementava. Mas, agora, reflexão sobre o texto em si...o texto nós tínhamos que desenvolver era no ETC¹⁶⁰, mas o fórum é no modo geral, porque uma ideia...nós não ficávamos limitados a uma ideia só, né? Uma coisa...um falava, o outro complementava e aí a gente ia adiante. O troço, às vezes, ia além do que era proposto.

O professor Epil reforça nesta fala um entendimento já tratado na subcategoria anterior, de que o fórum permite discussões que vão além do tema principal ou que a ele não se limitam. É importante, porém, observar que, em uma comparação com o editor de texto coletivo, o professor não elenca uma ferramenta como mais apropriada que outra à reflexão, mas que são diferentes no que tange ao objeto de reflexão: no fórum, mais amplo; no editor de texto coletivo mais direcionado ao que deve tratar a escrita.

Conforme Pimentel, Gerosa e Fuks (2011), as características das ferramentas influenciam o discurso. Contudo, os dados sugerem que não somente o discurso, mas também a reflexão suscitada. Em outras palavras, o fórum, por permitir aos alunos distanciarem-se um pouco do tema central e interagirem também a partir de seus interesses (“nós não ficávamos limitados a uma ideia só, né?”), é percebido diferentemente do editor de texto coletivo no que tange à reflexão.

Estas possibilidades também foram encontradas na fala da professora Enila:

¹⁵⁹ O professor refere-se à ferramenta editor de texto coletivo.

¹⁶⁰ Idem.

Enila: Ah, o fórum. É, por ver diversas opiniões, porque tinha mais pessoas ali, daí tu conseguia ver as diferentes opiniões. É quando tu consegue parar e ler. Acho que, na verdade, assim, o fórum te proporciona uma janela maior, assim, tu consegue, né, ver as opiniões diferentes sobre aquilo, se tu for fazer isso, né? Já o texto, daí eu acho que ele te puxa, te faz tu fazer a tua reflexão. Tá ok, eu li as opiniões dos outros, porque no fórum eu posso botar uma frasezinha, duas, né? No texto não, eu tenho que desenvolver, então eu tenho que construir aquilo. Então são coisas diferentes assim.

Percebe-se que para Enila seu discurso muda quantitativamente de acordo com a ferramenta que utiliza (“no fórum eu posso botar uma frasezinha, duas, né?” / “No texto não, eu tenho que desenvolver”). Este posicionamento de Enila vai ao encontro do defendido por Pimentel, Gerosa e Fuks (2011), ou seja, o discurso muda de acordo com a ferramenta em que ele ocorre.

Acrescenta-se que também a reflexão que se dá em uma e em outra ferramenta é diferente para a professora: no editor de texto coletivo não teria relação com os outros participantes (“Já o texto, daí eu acho que ele te puxa, te faz tu fazer a tua reflexão”); no fórum viria da interação com as pessoas (“É, por ver diversas opiniões, porque tinha mais pessoas ali, daí tu conseguia ver as diferentes opiniões”). Esta compreensão da necessidade do outro e de sua alteridade, ou seja, a compreensão da necessidade do diálogo é, conforme já apontado, essencial ao questionamento, à reflexão, e, portanto, à criticização (FREIRE, 2008).

No extrato que segue, da professora Élav, não há uma afirmação de que as interações no fórum teriam sido geradoras de suas reflexões. No entanto, ela aponta as reflexões que ocorreram nesta ferramenta como “mais profundas” do que as que ocorreram no editor de texto coletivo:

Élav: Então me provocou muito, assim, e...hã...e como a gente fez a redação depois, então talvez eu já tivesse passado por esse momento de reflexão profunda, né? Já estivesse mais tranquila para poder escrever, né? Já tivesse passado por esse momento de questionamentos, né? Então eu acho que o fórum provocou inicialmente, né? Essa reflexão muito profunda e na redação já tinha passado por essa etapa, mas ainda assim continuou a reflexão pra poder produzir, mas foi mais

tranquilo. Acho que no fórum foi um momento de reflexão mais profunda, assim. E aí, depois, teve uma reflexão mais tranquila, mais ou menos.

Esta compreensão de Élav, contudo, pode estar diretamente relacionada à quantidade de interações que ela teve em uma e outra ferramenta. No fórum, ela pode realizar trocas com diferentes colegas e em diferentes momentos. No editor de texto coletivo só houve trocas com a tutora/professora, pois seu grupo se dissolveu¹⁶¹:

Élav: Tu fez um comentário ali, né? Foi a única pessoa que interagiu comigo [...] E embora não tivesse participação dos colegas, né? Mas quando tu interagiu ali achei bastante produtivo também.

Para esta professora, o diálogo ocorreu em maior número de vezes, e provavelmente mais intensamente, no fórum, fazendo com que ela sentisse esta ferramenta como espaço de reflexões mais profundas.

A análise dos dados indica, assim, que o diálogo é fundamental à reflexão. O fórum, por ser um espaço em que pode ocorrer diálogo em uma perspectiva freiriana, também torna-se espaço de reflexão, o que é corroborado pelos dados analisados. Destaca-se, com relação à reflexão que nasce do diálogo no fórum, a importância de que os participantes dialoguem com liberdade e respeito para que possam interferir e receber interferências e se constituir e constituir seus pontos de vista a partir do outro.

Conforme apontado por David (2010), contudo, várias ferramentas permitem aos alunos se expressar e reformular seus pontos de vistas e, por essa razão, podem ser utilizadas em práticas pedagógicas dialógicas. Diante disso, a próxima subcategoria tratará do editor de texto coletivo, também apontado pelos sujeitos participantes da pesquisa como apropriado à reflexão.

¹⁶¹ O grupo de Élav era formado por três pessoas. Uma trocou de grupo e outra evadiu.

9.3.2 Editor de Texto Coletivo

A fim de compreender o papel do editor de texto coletivo no desenvolvimento da criticidade, esta subcategoria também está dividida em partes. As três primeiras, similares à subcategoria anterior, são: (a) Entendimento dos professores acerca do trabalho realizado no editor de texto coletivo; (b) Diálogo (como ocorre o diálogo no editor de texto coletivo e como os participantes o compreendem); e (c) Reflexão (como ocorre a reflexão no editor de texto coletivo e como os participantes a compreendem). Acrescenta-se a essas divisões, uma quarta: (d) Fórum: Subsídios para a edição de texto coletivo (contribuições do fórum para a construção coletiva).

Os dados foram coletados através de entrevistas; observações dos registros no fórum, no editor de texto coletivo e nas ferramentas de apoio à construção coletiva, Mensagem e Comunicador; e observação das ações dos participantes no editor de texto coletivo.

A análise dos dados é fundamentada na subseção 6.3.2 do capítulo 6, que trata do editor de texto coletivo. Acrescentam-se ainda como fundamentais à análise dos dados a seção 6.2, também do capítulo 6, que trata das práticas pedagógicas dialógicas críticas e criticizadoras, bem como os estudos sobre humanismo e criticidade em Paulo Freire, desenvolvidos nos capítulos 3 e 4.

9.3.2.1 Entendimento dos professores acerca do trabalho realizado no editor de texto coletivo

A partir do embasamento teórico construído na subseção 6.3.2 do capítulo 6, sobre o editor de texto coletivo, as questões referentes a processos sociais e autoria tornam-se indicadores do modo como os professores utilizaram a ferramenta durante a realização dos cursos de extensão.

A edição coletiva é defendida por Calvo et al (2011) como uma atividade com potencial de construção do conhecimento. Como essa construção se dá através das interações, são diversos os autores (CALVO et al, 2011; TINAJERO; ROJAS-

DRUMMONG, 2012; BUSTOS SÁNCHEZ, 2009) que afirmam que a ferramenta contribui não somente para o processo cognitivo, mas também para o social.

Pode se dizer, contudo, que o processo social começa antes do cognitivo. Interações iniciais são necessárias para que os participantes possam organizar-se como grupo. Também ocorrem para que possam combinar estratégias de trabalho, negociar e coordenar as edições, discutir o conteúdo do texto etc (CALVO et al, 2011).

Conforme aponta Bustos Sánchez (2009), a edição de texto coletivo pressupõe destinatários, ou leitores, que são os outros autores do texto. Assim, quando um participante tem que realizar o trabalho de modo individual, a escrita que se realiza no editor pode ficar prejudicada quanto à sua função interpessoal¹⁶² e ideacional¹⁶³. Nos extratos¹⁶⁴ da professora Élav, que teve que fazer o texto individualmente¹⁶⁵, é possível perceber que ela criou uma expectativa de trabalho coletivo e, na impossibilidade deste, o processo social ocorreu a partir de trocas com a tutora/professora:

Oi Cláudia!!

Tentei marcar um encontro on line e o Epil até concordou mas o Ona estava totalmente sem tempo e o Epil acabou não aparecendo.. continuei o texto sozinha mas não publiquei mais...vou tentar te enviar mais tarde para dares uma olhada tá...
bjs

Élav: Tu [dirigindo-se à autora] fez um comentário ali [no texto], né? Foi a única pessoa que interagiu comigo e quando a gente teve a proposta do editor de texto, eu achei bastante interessante e disse: “Nossa, vamos poder compor um texto juntos”. [...] Eu fiquei muito motivada, talvez, não sei se é essa bem a palavra. Entusiasmada, eu acho, com a proposta do editor de texto, da gente poder criar,

¹⁶² “Escrever para interagir com outra pessoa ou para nos comunicarmos” (BUSTOS SÁNCHEZ, 2009, p. 35).

¹⁶³ “Escrever para expressar conhecimentos, ideias, sentimentos, representarmos ou criarmos os objetos de nosso pensamento” (BUSTOS SÁNCHEZ, 2009, p. 35).

¹⁶⁴ O primeiro extrato corresponde a uma mensagem enviada para a tutora. O segundo extrato é uma transcrição de trecho da entrevista realizada no último dia de aula.

¹⁶⁵ Conforme mencionado na subcategoria anterior, o grupo de Élav era formado por três pessoas. Como um participante trocou de grupo e outro evadiu, ela teve que realizar a edição de texto individualmente.

compor um texto realmente juntos, né? E embora eu não tivesse participação dos colegas, né? Mas quando tu interagiu comigo ali achei bastante produtivo também.

Segundo Freire (2008), o homem é um ser de relações e não apenas de contatos. Assim, não causa surpresa Élav expressar que teria apreciado ter com quem realizar trocas (“Eu fiquei muito motivada, talvez, não sei se é essa bem a palavra. Entusiasmada, eu acho, com a proposta do editor de texto, da gente poder criar, compor um texto realmente juntos, né?”).

Acrescenta-se que, devido à ausência dos colegas, o processo social proporcionado pela edição de texto coletivo (TINAJERO; ROJAS-DRUMMOND, 2012) possivelmente não tenha tido a mesma intensidade do que ocorre em um grupo. No entanto, por ter realizado trocas com a tutora/professora, ele ocorreu. O mesmo não aconteceu com Ytan:

Ytan: [...] porque também eu escrevi muito sozinha o coletivo, né? Talvez se as gurias tivessem escrito e inserido as ideias, enfim, de cada uma, teria dado mais esse momento de reflexão e tal.

Ytan não buscou interagir com a tutora/professora ou criar outras situações de diálogo com os colegas. Nesse sentido, seu processo de edição não foi um processo social nem pode cumprir com as funções interpessoal e interacional (BUSTOS SÁNCHEZ, 2009).

A afirmação da professora de que possivelmente teria tido mais oportunidades de reflexão com a participação dos colegas encontra embasamento em Bustos Sánchez (2009). Para a autora (2009), o processo de escrita, quando os participantes defendem e explicam seus pontos de vista, favorece o pensamento reflexivo. Da mesma forma, vai ao encontro da concepção freiriana de diálogo problematizador. Ou seja, faltou à Ytan, durante a edição de texto, a experiência “do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação” (FREIRE, 2006, p. 51).

Além das situações de escrita individual, ocorridas com Élav e Ytan, houve também casos como o de Onai, que realizou o trabalho em dupla com Assu e se sentiu prejudicado com a evasão do terceiro membro do grupo:

Onai: Aí que foi o ponto que poderia ter tirado maior proveito. A proposta era mesmo a interação, né? E uma pessoa acabou não participando, né?

As funções ideacional e interpessoal da escrita (BUSTOS SÁNCHEZ, 2009) podem ser prejudicadas pela ausência de pessoas com quem interagir e dialogar, como aconteceu com Élav e Ytan, que fizeram seus textos individualmente. No entanto, apenas uma diminuição no número de participantes não significa que o processo social ou até mesmo as possibilidades de reflexão sejam prejudicadas, como pressupôs Onai (“Aí que foi o ponto que poderia ter tirado maior proveito”). A compreensão freiriana de diálogo não o limita nem relação ao conteúdo, que sempre pode ser problematizado, nem ao número de pessoas envolvidas, pois o importante é o encontro entre os sujeitos (FREIRE, 1977).

Além disso, outros extratos de Onai e extratos de sua colega de dupla, Assu, evidenciam que o trabalho de edição de texto coletivo lhes proporcionou não só um diálogo interpessoal (BUSTOS SÁNCHEZ, 2009; TINAJERO; ROJAS-DRUMMOND, 2012), como também, e principalmente, o diálogo que se dá através do encontro entre sujeitos em uma relação de respeito, humildade e contribuição (FREIRE, 2006; 2014):

Onai: Mas a participação da Assu, embora ela ache que não, mas os textos que ela colocou foram muito bons, muito bem escritos. Eu fui sincero quando falei para ela que ela escreve bem, né? Então, assim, não pela quantidade, mas porque o que ela escreve teve muita qualidade.

Assu: Eu acho que o Onai foi muito bondoso comigo, porque ele lia as coisas que eu escrevia, ele arrumava. Eu acho que eu não conseguia dizer exatamente o que eu queria falar, né? E ele era muito bondoso, né? Então ele foi muito generoso comigo, então por isso que eu me sentia muito a vontade de escrever com ele.

Conforme aponta Bustos Sánchez (2009), através da escrita se expressa não só os conhecimentos, mas também os sentimentos e pensamentos. Assim, a

convivência social e as relações que se estabelecem passam a ser fundamentais ao processo dialógico de edição de texto coletivo:

Assu: [...] E em um pequeno número parece que eu me senti mais próxima dele. Então ele, eu era mais próxima dele.

Diante disso, conjectura-se que a convivência com Onai pode ter sido fundamental para a participação de Assu na edição, pois como mostra o próximo extrato, inicialmente ela estava insegura quanto as suas contribuições:

Assu: Às vezes a gente pensa, mas a gente não verbaliza porque, assim, se pensa que não vai se contribuir muito. [...] Eu lia, olhava, fazia no caderno. “Não, eu tenho que botar, eu tenho que botar”, mas eu tinha medo de entrar e detonar com as coisas que já tinham.

De acordo com Broch (2008, p. 46), a insegurança de Assu é normal: “pode levar algum tempo para que o aluno se acostume com a ideia de deixar a sua marca de autoria no texto e assumir aquilo que escreveu ou, ainda, assumir um possível erro [...]”. E é possível que, por sentir-se à vontade em sua relação com Onai, é que Assu tenha conseguido superar suas inseguranças iniciais e realizado a coautoria.

A edição de texto coletivo, conforme mencionado anteriormente, pressupõe outros leitores. Nesse sentido, implica em tornar a escrita pública para os colegas de grupo e o tutor/professor, o que pode ser uma decisão difícil para algumas pessoas (BROCH, 2008). Para a professora Élav, esta pode ter sido a razão pela qual os colegas de grupo abandonaram a produção coletiva:

Élav: Talvez, não sei, né? Talvez o motivo deles não terem continuado tenha sido ficado inibido também, porque no momento que tu tem que produzir, tu tem que mostrar se sabe, se tu não sabe, tem que ir atrás.

Não é possível afirmar porque estes professores evadiram, afinal para além de possíveis razões pessoais, há diversos enfrentamentos com os quais os participantes da edição coletiva devem lidar: dificuldade em tornar a escrita pública,

alteração do texto pelos colegas, conflitos inerentes aos grupos, interpretações errôneas de sua escrita etc (MACEDO, 2010; BROCH, 2008).

Acrescenta-se a estes estranhamentos aqueles decorrentes das diferentes experiências de vida e laborais, dos diferentes níveis de escolaridade, pontos de vista, prioridades, objetivos, formas de se expressar etc (BROCH, 2008):

Ait: Tu começa a escrever, daí tu tem teu estilo, aí eu tenho que te acompanhar e ir produzindo, né? E não é fácil, né? Bem, assim, te instiga a buscar coisa que tu até nem sabe. Então eu achei assim, bem legal, porque eu e as gurias são de área bem diferente.

Iram: Porque, como a gente falou, assim, cada uma tem seu estilo, a gente é muito diferente, né? E poder escutar mais a outra e a gente colaborar e construir mais o texto. A gente ceder e concordar, né? Vê que há outros pontos de vista. Então, eu acho assim, pra mim, foi o texto final assim, a seis mãos, foi o que eu eu...

Os extratos de Ait e Iram mostram como as individualidades estiveram presentes durante todo o processo de escrita, através dos diferentes estilos de escrita, áreas de atuação, conhecimentos e pontos de vista. Assim, a socialização entre indivíduos tão diferentes permite e até pode contribuir para que se dê a construção coletiva: “foi o texto final assim, a seis mãos”. Esta afirmativa de Iram ilustra o apontado por Tinajero e Rojas-Dummond (2012) de que os significados que os autores imprimem em seus textos interagem e afetam sentidos iniciais, caracterizando a dialogicidade do processo de edição coletiva. Do ponto de vista freiriano, pode se dizer que os diálogos oportunizados pela produção coletiva se deram através de relações de respeito, em que se reconhecem os diferentes saberes e estes contribuem para que ocorram questionamentos e reflexões (FREIRE, 2008).

As questões referentes ao diálogo e as reflexões provocadas pela edição de texto coletivo serão tratados na sequência.

9.3.2.2 Diálogo

A edição de texto coletivo permite que o participante seja sujeito da produção e se reconheça como coautor, trabalhando de modo colaborativo (ABEGG, 2009). Contudo, conforme mencionado anteriormente, o processo social inicia-se ainda antes do cognitivo, pois, primeiro, os participantes precisam organizar-se como grupo, para só então interagir com fins de construção do texto.

Para apoiar a produção dos grupos, os editores contam com ferramentas de comunicação síncronas e/ou assíncronas (ZANK, 2010). No caso especificamente do ETC, editor de texto coletivo utilizado nos cursos de extensão e na coleta de dados dessa pesquisa, os professores puderam contar com “Mensagem”, “Comunicador” e “Comentário”. Os extratos abaixo mostram que os professores conheciam estas funcionalidades do editor:

Alia: [...] mas o próprio editor de texto ele possibilita que tu converse com a pessoas se ela tá online ou ela recebe uma mensagem depois e ele também me deixa marcar em amarelinho¹⁶⁶ ali o que que acha que precisa mudar, sabe?

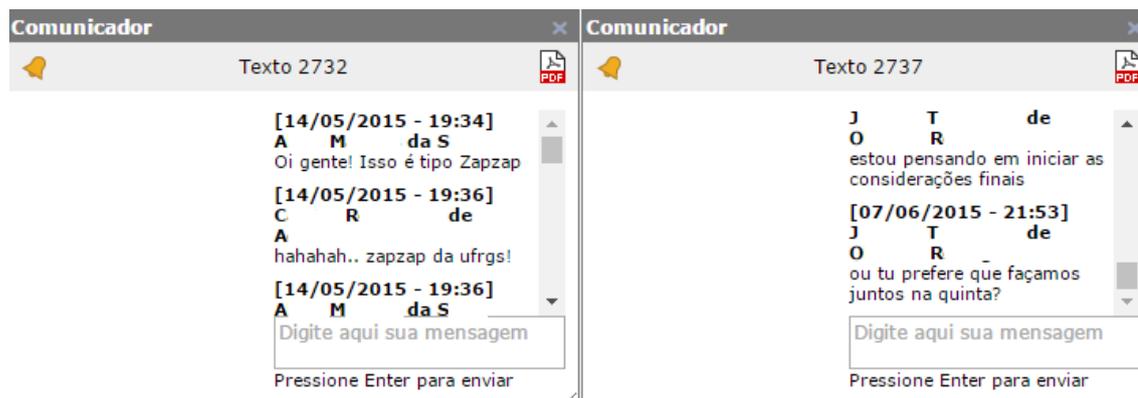
Élav: E com relação ao editor de texto, ele disponibiliza muito a possibilidade do diálogo, né? O diálogo instantâneo, que seria o “Comunicador” e o diálogo através de e-mail, que seria através de mensagens, né? E no próprio texto que é aquelas marcações¹⁶⁷. A ferramenta disponibiliza oportunidades de interação.

A Figura 20 mostra, ainda, dois grupos de professores interagindo através do “Comunicador”:

¹⁶⁶ Refere-se aos “Comentários”.

¹⁶⁷ Também se refere à funcionalidade “Comentário”.

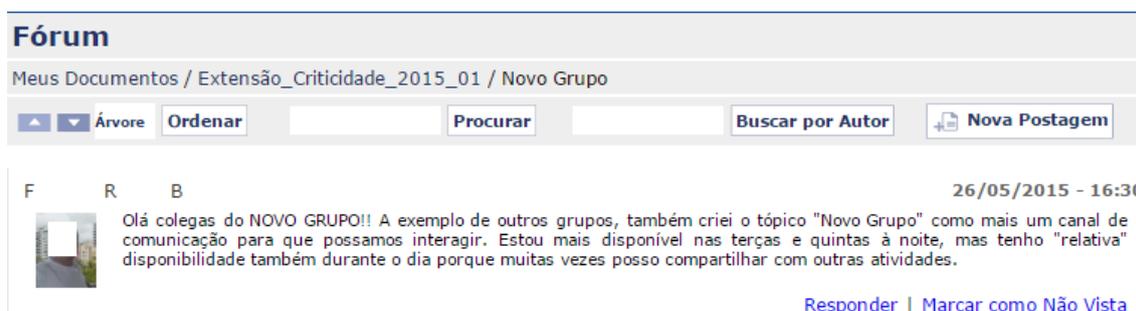
Figura 20 – Conversas na Ferramenta Comunicador



Fonte: *Print Scream* do ETC¹⁶⁸

Além destas funcionalidades de apoio do editor, os professores também utilizaram o fórum disponível no ETC, como mostra a Figura 21, o e-mail e o WhatsApp¹⁶⁹, como mostram os extratos após a Figura 21:

Figura 21 – Tópico do Grupo de Onai e Assu no Fórum



Fonte: *Print Scream* do ETC¹⁷⁰

Alia: [...] e daí eu mandava e-mail, eu conversava no WhatsApp com ele [...].

Onai: Até por e-mail a gente se comunicou. Por e-mail também.

¹⁶⁸ ETC: editor de texto coletivo. [2016]. Disponível em: <<http://nuted.ufrgs.br/etc/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

¹⁶⁹ Aplicativo de mensagens instantâneas para telefone celular que permite a formação de grupos. Não foi utilizado nas práticas pedagógicas, isto é, a professora/tutora não criou grupo nem participou de interações no aplicativo.

¹⁷⁰ ETC: editor de texto coletivo. [2016]. Disponível em: <<http://nuted.ufrgs.br/etc/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

Ait: E a Iram, ela fez mais a liderança, assim: “Então, tá, vamos pra o WhatsApp, vamos fazendo, e vamos colocando e deu tudo certo.”

Tanto os extratos quanto as figuras evidenciam, portanto, que os professores utilizaram diferentes ferramentas e meios para se comunicar. Os diálogos que ocorreram podiam ter fins de socialização (criar e estreitar as relações) e/ou de organização dos grupos e de coordenação das ações de edição. Estes diálogos podem, ainda, ter sido problematizadores (FREIRE, 2008; 2014), caso em que os participantes têm a oportunidade de refletir e questionar acerca do ponto de vista dos colegas, das leituras realizadas e/ou sobre o tema da edição.

Nos extratos que seguem os professores expressam a presença do diálogo no editor de texto coletivo como necessário às várias tarefas que a edição coletiva exige, tais como divisão de tarefas, planejamento, negociações a respeito do conteúdo etc (CALVO et al, 2011):

Alia: Eu não sei se tu viu que eu coloquei um monte de coisa ali que a gente precisava fazer e etc, para que eu pudesses me organizar numa estrutura, [...] e daí eu dizia assim: “Ah, mas fulano , faz assim, faz isso, faz aquilo” ou “Tu já terminou a tua parte?” “Tu fez a minha!”,

Assu: Sim, sim, porque é uma participação. Se não tem diálogo a gente não consegue construir, porque senão a gente vai se repetir.

O caminho para o diálogo problematizador (FREIRE, 2008; 2014), na modalidade a distância, pode começar nas primeiras trocas, quando as pessoas estão se conhecendo, e perpassar todo o processo social que ocorre durante a edição de texto coletivo. Este inclui as trocas voltadas à coordenação das ações dos participantes, como as ilustradas pelos extratos anteriores, e as trocas voltadas ao processo cognitivo de construção textual (CALVO et al, 2011).

Para Tinajero e Rojas-Drummond (2012), a noção dialógica do processo de redação ocorre quando os participantes compartilham, analisam, integram e criticam ideias, alterando o sentido da conversação e do texto. Estes movimentos de

compartilhamento, análise e integração de ideias podem se configurar, portanto, como diálogo:

Able: Tu tá escrevendo, daí tu tá colocando uma ideia, o outro vai colocar encima da tua ideia.

“Eu não tinha pensado nisso”. “Eu não tinha pensado dessa forma”.

E aí tu vai entendendo o que o outro quer dizer a partir dali. Porque, às vezes, tu não...A construção que eu tenho é a partir da minha vivência, né?

Estas contribuições que se complementam e passam a formar o texto também constam da fala da professora Assu:

Assu: [...] o que ele escrevia eu complementava ou eu escrevia e ele complementava.

O movimento de ideias que se concretizam na escrita pode ser entendido como o diálogo proporcionado pela atividade de edição de texto coletivo. Para Abbeg (2009), a atividade mediada pelo editor pode ser entendida como palavra viva que expressa a comunicação e a colaboração.

Destacam-se, assim, extratos de Assu e Onai que reforçam o diálogo colaborativo que ocorreu entre eles, caracterizado por uma relação de respeito, humildade e contribuição, conforme já apontado anteriormente (FREIRE,2006; 2014):

Onai: De certa forma sim, porque ela me deu liberdade de modificar algumas coisas. Eu dei a liberdade que ela poderia modificar como quisesse, né? Então ela também mexeu e modificou, mas então a gente ficou assim, livre pra um poder complementar ou alterar o que quisesse da ideia do outro.

Assu: Eu escrevia as coisas e ele me mandava e-mail do que que tinha arrumado [...] Eu fiz um texto ali em vermelho e mandei de volta pra ele. Qualquer coisa, ele me mandava um e-mail, né? Me mandava uma mensagem e eu entrava lá e dizia “Oh, fiz tal coisa”. Daí, lendo as mensagens a gente se comunicava, eu e ele.

Ainda com relação a Onai e Assu, ressalta-se que o trabalho realizado pela dupla, resultou em um texto finalizado dentro do prazo proposto e que englobou todos os itens solicitados. Correspondo, assim, ao que aponta Bustos Sánchez (2009): interagir para diferentes fins (negociar, distribuir tarefas etc) e compartilhar responsabilidades na construção coletiva são fundamentais para um texto bem acabado.

Contudo, e como também destaca essa autora (2009), dependendo do objetivo do professor, o processo de escrita, por favorecer o pensamento reflexivo, pode ser mais relevante. Esta é a perspectiva adotada por esta tese, que considerou o processo de construção mais relevante que os textos finalizados, pois tanto o objetivo da atividade quanto dos cursos de extensão foi a promoção do questionamento, análise e reflexão. Da mesma forma, para os fins da investigação, os dados que fizeram referência ao processo de construção foram considerados mais relevantes.

9.3.2.3 Reflexão

Os estudos acerca de crítica¹⁷¹ mostram que se encontra tanto em Vieira Pinto (1960; 2005) quanto em Freire (2008; 2014) uma forte relação entre criticidade e reflexão. Para Vieira Pinto (1960, p. 62), o adjetivo “crítico” em consciência crítica significa “pensamento que apreende fatos segundo critérios objetivamente válidos [...]”. Segundo este autor (1960), a crítica é um pensamento questionador, analítico, inquieto. Já para Freire (2008), somente uma educação dialógica e problematizadora, portanto, questionadora e reflexiva, pode levar à criticidade.

Momentos de reflexão podem ser oportunizados por ferramentas assíncronas como os editores de texto coletivo (GARIBAY, 2014; BUSTOS SÁNCHEZ, 2009; GUISSO et al, 2012). Assim, e em alinhamento com a educação dialógica crítica e criticadora de Paulo Freire (2008; 2014), busca-se observar como os professores compreendem a reflexão que ocorre durante o processo de edição de texto coletivo.

¹⁷¹ Capítulo 4.

Destacam-se, inicialmente, dados que sugerem que os momentos de reflexão no editor de texto coletivo diziam respeito, principalmente, a decisões acerca da estrutura ou mesmo da formatação do texto:

Onai: Eu ia escrevendo, né? E ia lendo os textos. De vez em quando, bom...”o que esse autor tá dizendo aqui é o que tu tava escrevendo lá”. Então eu procurava colocar a ideia dele, fazer a citação, a referência, então tinha esse relacionamento [com os autores] aí, né?

Élav: Na parte da redação, ali, do editor, há...foi mais o questionamento assim: “Será que é essa opinião que eu quero destacar? “Será que é dessa forma que eu tenho que apresentar?” Ou, em relação ao texto: “Será que, de repente, isso que o autor quer dizer?”.

Na edição de texto coletivo, reflexões relacionadas à estrutura e organização do texto são importantes para o resultado final. No entanto, e conforme já mencionado, o processo de construção é, na perspectiva adotada por esta tese, mais relevante que o texto finalizado.

Assim, são consideradas mais significativas as reflexões que se relacionam ao conteúdo do texto em construção e aquelas que nascem dos diálogos com os colegas e a tutora/professora. Conforme apontava Freire (2008), a consciência se transitiva no diálogo com outros sujeitos sociais e seus contextos. Diante disso, os próximos extratos mostram questionamentos e reflexões causadas pelo estranhamento com o ponto de vista do outro:

Ait: Eu não sei, pra mim, foi o editor de texto. Aquele trabalho que a gente fez. Eu achei que sim. Eu fiquei me questionando mais: “Por que eles botaram isso?”. Eu trabalhei mais, pensei mais, muito mais naquele ali [no editor de texto coletivo].

Alia: Sim, no texto aconteceu, porque eu tava trabalhando com um colega que deveria ter uma proximidade um pouco maior, mas não tinha, então teve algumas coisas que ele colocou ali que eu disse: “Mas por quê?” ou “Por que que ele foi por este lado e não por outros lados?” O colega, ele usou bastante a questão muito da

prática e eu já fui buscar um pouquinho mais da área teórica pra poder contribuir com isso e foi aí que eu parei “Mas o que que será? Quem será que pode contribuir com o que ele tá dizendo?”. Então eu já tive um pouco mais dessa preocupação. Já me fez parar e sentar um pouquinho mais pra pensar. Não foi tão fácil.

Iram: De aprendizado também, porque, sim, porque cada vez que, de repente, a Aran colocava um assunto, mas porque ela disse isso? Aí eu eu ia lá e ia procurar o que que era pra ler, pra investigar melhor, do jeito que ela tava colocando. [...]

Iram: Principalmente, assim, a leitura sobre um mesmo assunto que as outras pessoas fazem, e que isso me fez eu querer saber porque que ela tem essa leitura, né? “Porque se essa minha colega pensou sobre esse assunto dessa maneira e eu não?”. Então isso me levou a pensar mais, porque aquela colega, pô ela tem as experiências dela, né? As referências dela são diferentes realmente do meu; a história dela é diferente da minha, a formação acadêmica, assim, então...o que que a gente tem de ponto em comum? É isso que eu buscava. [...]

Alima: Eu ainda pensava, tipo, algumas considerações que as gurias colocou, eu ficava pensando assim, tipo...“ah, não é bem isso que eu acho da situação, né?”. E ainda fiquei, tipo, “Falo ou não falo?”, “Como é que a gente altera?” Porque eu vejo duma outra forma, e o artigo lá em cima outra visão que eu não concordo, assim? Então, na verdade, a gente acabou alinhando, conversando, enfim, pelas mensagens e aí alinhou e deu tudo certo.

É possível perceber nos depoimentos desses professores algumas características da consciência crítica que se relacionam com questões reflexivas, como análise, indagação e investigação (FREIRE, 1983; 2014). Nesse sentido, os dados sugerem que o processo de edição coletiva provoca questionamentos e reflexões mais profundas (“Eu trabalhei mais, pensei mais, muito mais naquele ali [no editor de texto coletivo]”). Também leva os participantes a investigar e verificar informações (“Por que que ele foi por este lado e não por outros lados? O colega, ele usou bastante a questão muito da prática e eu já fui buscar um pouquinho mais da área teórica pra poder contribuir com isso”). E ainda os instiga a buscar razões,

livrando-se de preconceitos, ideias de superioridade etc (“Então isso me levou a pensar mais, porque aquela colega, pô ela tem as experiências dela, né? As referências dela são diferentes realmente do meu; a história dela é diferente da minha, a formação acadêmica, assim, então...o que que a gente tem de ponto em comum?”).

Na subcategoria anterior, os dados apontaram como vantagem da ferramenta a possibilidade de distanciar-se do tema central e discutir outras temáticas de interesse. No que tange ao editor de texto coletivo, os professores apontaram que o objeto de reflexão é voltado especificamente aos temas trabalhados no texto:

Epil: Reflexão? Olha no aspecto, tipo assim, se olha só...nos estava escrevendo sobre criticidade, né? Reflexão sobre o texto que nós tinha que desenvolver foi no editor, né? Sobre o texto. Mas assim...ò...reflexão sobre o todo é no fórum.

Alima: E a ferramenta de edição de texto, ela...ao mesmo tempo que a gente trazia reflexões de fora, mas a gente tinha que ter um objetivo, né? [...] Então, tu viaja, mas tu volta e fecha com o que as colegas escreveram ali em cima e tal, não dá para tu ir muito longe daquilo ali. E já no fórum não tinha tanto esse compromisso, assim. Tinha uma fala única, assim, uma resposta, então eu acho que foi isso, talvez.

Ainda em termos de comparação entre as ferramentas, os dados coletados indicam que, possivelmente, alguns professores entenderam a atividade no editor de texto coletivo, por ser a atividade final dos cursos, como mais importante do que as atividades anteriores no fórum. Por essa razão, esforçaram-se mais e expressaram terem refletido mais:

Assu: O texto me fez refletir mais, porque era o compromisso, né? Aquela coisa: o fórum eu achava que era uma coisa muito casual, um bate papo ali, a gente ficava trocando, conversando fiado, né? Parecia fiado, mas que não era tão fiado. Um barzinho, sei lá, tomando um suco, mas ali no texto não, era um artigo. Como é que tu vai bota uma coisa ali que...?

Ytan: Eu acho que a minha preocupação em participar [do fórum] ela foi menor do que a escrita coletiva, porque a escrita era uma apresentação de um trabalho final, era mais formal pra ti, era uma reunião das ideias do nosso...do que a gente viveu no curso, do que a gente aprendeu. [...]

Mas a minha visão nesse curso específico foi a que a minha atenção maior, o meu cuidado foi em desenvolver mais o editor de texto por essa questão toda que envolvia: a apresentação e a entrega de um material, um compilamento pra ti e pra turma.

Alima: No editor de texto a gente tinha um objetivo, né? Tinha uma meta fim, que era ter o artigo pronto, né? Então as pessoas estavam muito focadas nisso aí.

Ainda que para estes professores o processo de edição coletiva tenha sido motivado pela entrega de um produto final, os dados anteriores evidenciaram momentos de reflexão. Estes aconteceram a partir das leituras dos textos e da escrita dos colegas, mas também a partir dos diálogos ocorridos. Conforme aponta Bustos Sánchez (2009), é durante o processo de edição que a função cognitiva é colocada em ação e a escrita torna-se “ferramenta do pensamento”. Essa tese lembra, no entanto, que em uma perspectiva humanista de educação não basta que a escrita - no editor de texto coletivo ou no fórum, seja “ferramenta do pensamento” se este pensamento não for crítico.

9.3.2.4 Fórum: subsídios para a edição de texto coletivo

A necessidade de inserir este item na subcategoria Editor de Texto Coletivo surgiu no processo de análise, mais especificamente na segunda etapa, quando da exploração do material já transcrito das entrevistas (BARDIN, 2011).

Durante a organização deste material, observou-se que muitos professores mencionaram ter retomado as postagens nos fóruns ou mesmo ter copiado alguns trechos dessas postagens para realizar a edição de texto coletivo. Os extratos que

seguem evidenciam a releitura das discussões no fórum como estratégia para a construção textual:

Iram: [...] então eu coloquei uma sugestão assim: que a gente tinha que ler os fóruns, porque cada uma tinha a sua contribuição nos fóruns, então que, a partir dos fóruns, do que a gente fez, tocar todo mundo ler. Nós três lemos todos os fóruns, coletamos o que era importante e aí a gente...foi a metodologia desenvolvida.

Ait: [...] Daí a gente chegou lá [no editor de texto coletivo], a gente já tava muito mais direcionado, com certeza. Se a gente não tivesse tido toda aquela oportunidade [de discutir nos fóruns] a gente não chegaria daquela maneira. Porque nós utilizamos os textos e até o que os outros colegas tinha escrito no fórum para colocar lá, no trabalho final. Foi sim, foi o nosso condutor ali, o fórum, pra escrita final.

Élav: Como eu falei antes, eu não sabia por onde começar, daí eu voltei ao fórum e aí eu revi as minhas opiniões. Até eu queria que os meninos colocassem, assim, as deles pra gente poder, pra começar o debate, né? Então eu iniciei olhando no fórum, depositando na redação a minha opinião, daí eu convidei eles pra que eles continuassem a escrita, só que no fim eles acabaram não participando. Mas, enfim, eu voltei daí no fórum pra depois compor a redação, me dar tipo um norte.

Alia: Hã...mas o momento que eu mais aprendi, ah, de fato, foi quando eu precisei escrever coletivamente, que eu precisei ancorar essa escrita nesses espaços de aprendizagem virtual, precisei dar uma olhada no fórum, precisei dar uma olhada na minha caminhada, eu precisei lembrar das coisas que foram passadas em sala, dar uma olhada no power point que foi passado, porque ali eu tive de fato usar, escrever e concatenar essas ideias

Able: E, realmente, do fórum saíram os textos. Tanto que a gente aproveitou muitas coisas dos nossos textos a partir das discussões que a gente fez no fórum.

Estes extratos corroboram com Calvo et al (2011), de que a edição de texto coletiva é um meio para que os participantes aprofundem seus estudos, pois mostram que os professores releeram os diálogos nos fóruns e voltaram a refletir sobre, tendo assim mais subsídios para as novas e necessárias reflexões demandadas pela construção textual.

Observa-se principalmente nas falas de Ait e Able que a retomada dos diálogos nos fóruns para a produção dos textos tem um peso ainda maior, pois aparecem como fundamentais à edição, ou nas palavras de **Ait**: “Se a gente não tivesse tido toda aquela oportunidade [de discutir nos fóruns] a gente não chegaria daquela maneira”.

Os próximos dados evidenciam ainda que os grupos não só retomaram as discussões nos fóruns, como, muitas vezes, retiraram trechos e os inseriram nos textos coletivos:

Iram: [...] Tanto que tu vai ver que no nosso texto tem coisas do fórum que a gente escreveu. Tanto minha, da Aran, da Ait. Então a gente leu os fóruns e assim, “Ai, isso é bom”, “Ah, mas outra colega escreveu tal coisa”, e a gente foi completando. Foi fazendo assim: “Então o que tu tem mais facilidade?” “Que que tu tem mais pra fazer?”. Eu disse assim, como elas tavam também mais atrasadas no final do outro curso, eu disse assim: “Então eu começo”. Aí comecei que era exatamente o que eu escrevi no fórum. A primeira parte do nosso texto é exatamente o que eu escrevi no fórum.

Epil: Eu acho que o fórum a gente conseguiu...como é que eu vou te dizer? Pegamos um pouquinho de cada daquilo que a gente viu, daquilo que a gente trocou de ideia ali e eu não sabia, assim, “Como é que eu vou começar?” “Como é que eu vou botar no papel?” (Botar no papel não, botar ali no texto coletivo). Tanto é que eu disse no e-mail, eu vou pega as minhas contribuições do fórum porque é as minhas ideias iniciais e dentro daquilo ali eu vou tenta a aprimorar, tentar desenvolver, né? Então, quer dizer...então tá mais que escancarado que eu trouxe pro texto aquilo, as ideias que construí no fórum.

Na subcategoria anterior mencionou-se a importância do processo de edição coletiva, pois é neste momento que ocorrem os diálogos, as reflexões e os questionamentos, ou o pensamento reflexivo (BUSTOS SÁNCHEZ, 2009). Os dados aqui apresentados indicam que a retomada dos diálogos e reflexões ocorridas no fórum pode ter contribuído para que o mesmo também ocorresse no editor de texto coletivo, durante o processo de edição.

9.3.3 O papel da tutoria em uma educação dialógica na modalidade a distância

Durante a “leitura flutuante” (primeira etapa do processo de análise) (BARDIN, 2011), observou-se que havia muitas recorrências acerca da tutoria nos cursos de extensão. Ao organizar o material, na segunda etapa do processo de análise, confirmou-se que, mesmo sem ter qualquer pergunta sobre tutoria no roteiro das entrevistas, os entrevistados sentiram necessidade de se expressar a respeito. Assim, e por atender aos critérios de categorização apontados por Bardin (2011), se decidiu tornar esta unidade uma subcategoria.

A inserção dentro da categoria “Ferramentas Dialógicas Fórum e Editor de Texto Coletivo” se deve à compreensão de que, ainda que essas ferramentas possam ser utilizadas como apoio a práticas pedagógicas dialógicas na perspectiva freiriana (DAVID, 2010; ABEGG, 2009), o papel do professor é fundamental na educação humanista (FREIRE; SHOR, 1986).

Segundo David e Freire (2013), no que tange ao planejamento, o tutor/professor precisa pensar nas práticas pedagógicas a partir da abordagem dialógica, escolhendo ferramentas que possibilitem interação e colaboratividade.

Um trecho do texto coletivo criado por **Iram, Aran e Ait**, já apresentado anteriormente, mostra que as participantes perceberam que houve planejamento para a realização do curso:

O planejamento das aulas, os fóruns e a expertise da professora foram importantes para o nosso crescimento intelectual a que o curso foi proposto e, para nós, um novo caminho de aprendizagem.

Para Kratochwill (2006), o planejamento da atividade no fórum é fundamental para a ocorrência de um debate pautado na dialógica. Já Macedo (2010), se referindo ao planejamento de práticas pedagógicas que façam uso de editores de texto coletivo, destaca a importância de um planejamento que permita aos participantes questionar, se posicionar, argumentar.

No que tange à mediação,

O professor deve primar pelo estabelecimento de uma conversa aberta entre os participantes do ato pedagógico, de maneira que todos se sintam desafiados a contribuir com os debates. Além disso, o processo de interação a distância requer que o professor negocie com os estudantes os objetivos a serem alcançados durante as trocas comunicativas, para que o tema em foco seja discutido com profundidade (DAVID, 2010, p. 213).

A partir do exposto por David (2010), seguem dados coletados nas entrevistas e nos registros dos professores no fórum e no editor de texto coletivo. Apresentam-se, assim, extratos em que os professores expressam a importância de o tutor/professor chamar os participantes para interagir e incentivá-los ao diálogo. Também são apresentados extratos que fazem referência à mediação do tutor/professor como provocador da reflexão.

O trabalho de mediação de um tutor/professor envolve o que Nardocci (2012) chama de dinamização, ou seja, acompanhar a discussão, mas também contribuir, dar feedback e realizar ações necessárias à consecução do objetivo educacional. Ainda segundo esta autora (2012, p. 254), a dinamização e a busca pela consecução do objetivo exigem um tutor/professor comprometido com o sucesso do curso e “cuja abordagem pedagógica é o estar junto virtual”. Destaca-se, nesse sentido, o extrato de Ytan que já teve uma experiência de tutor “ausente virtualmente”:

Ytan: Eu acho que eu...é essa continuidade, de poder estudar e ler os materiais que tu propôs lá no início, principalmente da tua interação. Acho que o teu papel como mediadora, ele é essencial, porque se tu não olha os fóruns durante a semana: “Ah, a professora não olhou”. Eu tenho essa experiência da minha faculdade, porque eu faço disciplinas a distância. Só que a turma é de 150 alunos e aí o professor que há lá, ele não dá conta, porque ele dá presencial também, então ele se sobrecarrega

pra quem tá na frente de uma turma. No teu caso não, tu te dedicou porque essa é a tua questão, é tua, da tua personalidade também. Eu lembro quando eu tive aula contigo, num outro momento, tinha essa questão tua de estar presente, assim, mesmo que realmente não olho no olho, mas, assim, online ou não no momento, mas assim tu conseguia estudar , daria uma resposta pra turma se tivesse alguma dúvida, então, assim, eu senti isso assim. Tua presença foi bem importante e aí foi desencadeando...[...]

E penso que funciona quando tem essa interação do tutor assim, de quem tá a frente da turma, aí as coisas fluem e a gente se motiva, né?

No próximo extrato, Élav expressa a possibilidade de que sem o incentivo e motivação do tutor/professor, talvez a interação não ocorresse, pois os participantes apenas responderiam ao enunciado e leriam o feedback da tutora/professora:

Élav: [...] Tu estimulava muito a gente a dar uma olhada na resposta do colega e complementar, porque se não fosse isso eu acho que cada um daria a sua opinião e “escutaria” o teu comentário, sabe? Ao invés de interagir no coletivo, uma coisa muito individual, embora tivesse ali a oportunidade de interagir, né?

Esta possibilidade de ausência de interação sem a intervenção da tutoria vai ao encontro do defendido por Guisso et al (2012). Para estes autores, o sucesso de um fórum depende da mediação do tutor:

A interação dos participantes é uma consequência de como o fórum é mediado e os envolvidos se sentirão motivados ou não a participarem da discussão proposta, mediante as interferências do educador/mediador [...] (GUISSO et al, 2012, p. 71).

Em alinhamento com esta afirmação dos autores (2012), o extrato que segue mostra um diálogo¹⁷² entre Élav, Iram e Aran, no qual elas conversam sobre o sucesso do fórum e o papel da tutora/professora nesse sucesso:

Élav: E sem dúvida o fórum que estamos participando neste curso está sendo enriquecedor, porque temos uma mediadora sempre presente que nos estimula

¹⁷² Diálogo ocorrido no fórum 03.

constantemente (aí Cláudia, hein...) e acho que este novo papel do docente exige dele muito mais pesquisa e atualização para dar esta orientação com qualidade.

Iram: É verdade Élav, este curso esta sendo enriquecedor e tenho certeza que a dedicação da Cláudia é o caminho deste sucesso.

:D

Aran: Claudia, o bom nível dos debates é devido a grande "mediadora" que temos!

Ainda com relação à mediação do tutor/professor, os participantes expressaram que esta é fundamental às ações de questionamento e reflexão,:

Aran: Essa, eu vou te dizer, esse eu acho que foi o diferencial. Uma coisa que menos sou é puxa-saco, né? Elogio é...mas a mediação é que fez a gente pensar. Porque a gente escrever uma coisa e tu nos fazer um elogio superficial é uma coisa. Aí a gente escrever uma coisa e tu mudar e fazer um questionamento, tipo...se tu já tinha pensado de uma outra forma, sabe? Isso estimula a criatividade, isso estimula o pensamento. Isso é o diferencial, acho. Porque isso que eu gostei dos fóruns também, né? Porque rende, né? Se eu tô dando uma resposta a tua pergunta, entendeu? Tu vai lá, eu acho até que a gente comentou lá, junto com a Ytan, talvez, que tu vem com perguntas que nos fazem pensar.

Trecho retirado do texto de **Ytan** no editor de texto coletivo:

“O espaço do fórum foi outro canal bem interessante de troca de idéias, onde a interação entre os participantes e a professora Cláudia foram de extrema valia, tanto para reflexão de novos temas propostos como para quebra de alguns paradigmas sobre determinados temas abordados”.

Iram: E nos fóruns eu achei muito bom assim porque tu ficava instigando, como a gente tinha comentado ali, assim, né? Fazia um questionamento, aí eu ia mais atrás. Como eu nunca tinha participado, eu nem sabia como é que era, eu ainda fiz assim...tu disse: “não morde”. “Tá, eu vou, sou corajosa. Sou valente”.

[...] E de novo vou repetir que a gente vai lá e diz “mas e aí?”. Porque tem uma mediadora. Sem mediação eu acho que não teria razão nenhuma [...].

Conforme aponta Freire,

No momento em que o professor inicia o diálogo, ele sabe muito, primeiro em termos de conhecimento, depois em termos do horizonte ao qual ele quer chegar. O ponto de partida é o que o professor sabe sobre o objeto, e onde quer chegar com ele (FREIRE; SHOR, 1986, p. 67).

Destaca-se, assim, que foi objetivo dos cursos de extensão criar e fomentar um espaço onde os participantes pudessem se expressar e questionar seu próprio ponto de vista, dos colegas e do tutor/professor, refletindo sobre os temas tratados. Deste modo, todo o planejamento e a mediação dos cursos ocorreram para que esses objetivos fossem atingidos e que se instalasse, nos cursos, um espaço de educação humanista, problemática, dialógica e preocupada com o despertar da reflexão e da crítica nos participantes (FREIRE, 1971).

Com relação ao conhecimento do professor, conforme abordado anteriormente (FREIRE; SHOR, 1986), destaca-se o extrato que segue:

Iram: A tua contribuição de, como é a gente até botou? Tua expertise, né? Então tu tem conhecimento do assunto, “mas pensa tal; outra coisa, pensa sobre isso, né?” Então tu tem conhecimento do assunto: “mas pensa tal”, “Outra coisa, pensa sobre isso, né?”. Até é método, é tática, não , não é isso, né?
Eu como aluna, a gente percebe quando o professor tem propriedade do assunto.

Para essa tese, ainda que o conhecimento do tutor/professor acerca do tema em discussão seja valorizado pelos participantes, dentro de uma concepção humanista dialógica, este deve ter humildade para reconhecer que “o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor [...]” (FREIRE; SHOR, 1986). Ou seja, o diálogo demanda humildade dos professores, tanto no que tange ao conhecimento quanto às relações de poder que também existem nos espaços escolares (ZITKOSKI, 2011).

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendida e valorizada durante o Iluminismo como instrumento de racionalidade e justiça, a crítica mantém sua importância no decorrer da história: muitos se julgam críticos, e muitas são as escolas que querem formar alunos críticos. Surge então a pergunta: o que significa crítica?

Observações iniciais acerca do termo mostram que suas formas substantiva, adjetiva e verbal vêm sendo utilizadas em contextos variados, a partir de diferentes perspectivas e concepções e, muitas vezes, com pouca ou nenhuma reflexão a respeito de seu significado. Deste modo, no contexto educacional esse quadro não se altera: mesmo em documentos oficiais e em textos acadêmicos, o significado de crítica restringe-se ao senso comum, o qual nem sempre vai além daquilo que consta nos dicionários.

A ausência de reflexão sobre o termo permite que todos possam julgar-se críticos e que toda educação possa ser pretensiosamente criticizadora. Contudo, a crítica não é neutra e pode servir a diferentes senhores. Seus significados, portanto, dependem desses a quem ela serve.

Para uma tese que tem a pretensão de contribuir para a criticidade dos alunos da educação profissional, torna-se fundamental compreender os significados de crítica, bem como as concepções de educação, especificamente a profissional. A crença de que esses alunos, através de uma educação humanista, possam ser protagonistas de suas realidades, transformando-as, também mostra a importância de compreender profundamente outros aspectos educacionais, dentre esses os relacionados às práticas pedagógicas dialógicas e os recursos tecnológicos.

Esses recursos, assim como o termo crítica, também atuam conforme os interesses daqueles que os utilizam. Nesse sentido, aplicados à educação, podem tanto servir a perspectivas hegemônicas como às contra-hegemônicas. No caso da educação humanista, acredita-se que os recursos tecnológicos possam ser utilizados na promoção de um diálogo crítico e criticizador.

Para dar conta destes pontos de discussão, foi desenvolvida uma base teórica composta por quatro eixos, os quais correspondem a quatro capítulos. O primeiro eixo refere-se ao humanismo e foi tratado no Capítulo 3. O destaque desse

capítulo está na seção 3.2 que trata da educação humanista na perspectiva de Paulo Freire. Nessa seção, mapas conceituais ilustram de maneira sintética as características do humanismo e da educação humanista e contribuem para a compreensão dos termos. São apresentadas, ainda, as primeiras noções de diálogo e crítica, e relacionadas com a educação humanista, mostrando sua indissociabilidade. Assim, esse eixo/capítulo permite a compreensão de que uma educação verdadeiramente humanista é dialógica, crítica e criticizadora.

O capítulo 4, “O significado de crítica”, corresponde ao segundo eixo e discute compreensões de crítica que perpassam a história. Para tanto, apresenta inicialmente a etimologia do termo. Na sequência, discute o movimento iluminista, no século XVIII, e apresenta a Escola de Frankfurt, destacando a Teoria Crítica. As seções seguintes apresentam a consciência crítica de Vieira Pinto e a consciência transitiva crítica de Paulo Freire. Revisitar diferentes épocas, movimentos e pensadores possibilita perceber que muitos significados atribuídos à crítica são heranças do passado. A última seção do capítulo apresenta e analisa uma síntese das perspectivas discutidas, apontando que o termo, quando utilizado em contextos e textos educacionais, pode estar relacionado a uma concepção de educação. É preciso, portanto, ter consciência de qual concepção de educação se trata para poder compreender o termo crítica no contexto/texto apresentado.

Para dar continuidade ao debate sobre concepções educacionais, abre-se espaço para o terceiro eixo, o qual corresponde ao capítulo 5 desta tese, “Por uma educação profissional mais humanista”. A partir de uma breve retomada da reforma educacional ocorrida no final do século passado, o capítulo apresenta os cenários que vêm configurando a educação profissional no Brasil. Ao chegar ao momento atual, a tese reforça a importância da integração com o Ensino Médio na luta por uma educação profissional mais humanista e pelo fim da histórica dualidade na educação. Por essa razão, o estudo lamenta os movimentos produzidos pelo governo atual, os quais buscam modificar o Ensino Médio e a formação técnico-profissional sem consultar professores, pesquisadores e entidades da área, e tentam através de Medida Provisória estabelecer uma educação utilitarista. Diante das disputas pelas quais passa a educação brasileira, faz-se ainda mais necessário debater as práticas pedagógicas, pois muitas delas perpetuam o viés funcionalista, alinhando-se à Pedagogia do Capital/Hegemonia. Assim, passa-se a tratar das

concepções educacionais, mostrando que a educação é um ato político e sempre carrega consigo uma ideologia. O capítulo encerra com a proposta de que práticas pedagógicas dialógicas podem contribuir para uma educação humanista crítica e criticizadora, contra-hegemônica, portanto.

No quarto eixo, o qual corresponde ao capítulo 6, é dada sequência às práticas pedagógicas, contudo, sob o viés dos recursos tecnológicos. Nesse sentido, inicialmente são desenvolvidas algumas considerações acerca de tecnologia, apontando que também os recursos tecnológicos podem servir a diferentes interesses. Na sequência, aprofundam-se as questões acerca do diálogo e das práticas pedagógicas dialógicas. Em seguida, o fórum e o editor de texto coletivo são apresentados, ressaltando-se que, devido ao seu caráter dialógico, podem servir de apoio a práticas pedagógicas dialógicas.

Ao comporem a base teórica, esses quatro eixos também contribuíram para a construção do percurso investigativo, o qual se iniciou com a escolha da estratégia de pesquisa. Assim, a fim de responder a questão norteadora e atingir os objetivos a que se propôs, a investigação optou pelo estudo de caso.

Os dados foram coletados em cursos de extensão na modalidade semipresencial, cujos participantes atuam como professores da educação profissional nas redes pública e privada. Esses cursos foram planejados e desenvolvidos dentro da concepção de educação dialógica e tinham por objetivo proporcionar discussões e reflexões sobre crítica e como ela pode ser desenvolvida em contexto educacional. Deste modo, estimulou-se o debate a partir do respeito aos diversos pontos de vista. Nos momentos a distância, utilizou-se o ambiente ETC que, ao contar com as ferramentas fórum e editor de texto coletivo, proporcionou totais condições para a realização dos cursos e para a pesquisa.

Com a construção teórica e a coleta de dados concluídas, procedeu-se à análise. Essa configurou-se como uma trama, na qual os dados foram confrontados com o embasamento teórico, confirmando-o ou apontando outras possibilidades. A próxima seção apresentará as considerações acerca da análise realizada.

10.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

As primeiras análises estavam relacionadas ao entendimento dos professores acerca de crítica a partir de três aspectos: o sentido político; a função de julgamento; o questionamento, reflexão e análise da realidade. Esses aspectos foram investigados tanto no início quanto no final dos cursos de extensão.

Observou-se que, no início dos cursos, poucos manifestaram um entendimento de crítica que contivesse um sentido político, fosse ele expresso através da aceitação da realidade ou da sua intervenção/transformação. Essa ausência de sentido político pode ser entendida como uma “falsa” neutralidade por parte dos professores, pois ainda que eles não se deem conta, denota adaptação à realidade que se apresenta.

A análise encontrou dados, contudo, que evidenciam uma aproximação com intervenção/transformação da realidade. Nesta perspectiva, crítica aparece como “não aceitação da realidade”. Apesar dessa aproximação, ainda desvinculada de qualquer preocupação ou relação com a coletividade/comunidade/sociedade, com o outro. A crítica, neste viés, é vista como benefício para o indivíduo que a desenvolve.

Não foram identificados entendimentos de crítica como julgamento feito em bases duais, ou seja, expresso através de adjetivos antagônicos, o que evidenciaria uma visão de senso comum que reduz crítica ao gostar/não gostar, achar bom/ruim etc. Por outro lado, também não foram identificadas compreensões de crítica em que o questionamento, a reflexão e a análise da realidade estivessem incluídos. Assim, esses entendimentos não se limitam a julgamentos feitos em bases duais, mas também não incluem elementos fundamentais à crítica como a reflexão, análise e questionamento.

É preciso pontuar que a investigação deparou-se com dois entendimentos inusitados de crítica: (a) crítica entendida como conhecimento ou posse de informações; e (b) crítica relacionada a ter/expressar opinião. Para este estudo, ambos podem ter raízes no Iluminismo. Este movimento foi responsável pela difusão da ideia de que o racionalismo solucionaria todas as questões, inclusive as injustiças sociais. Também foi durante este movimento que se iniciou o incentivo da crítica

como exercício de liberdade, ou seja, foi o momento em que os indivíduos puderam tornar suas opiniões públicas.

Os aspectos de crítica - sentido político; função de julgamento; questionamento, reflexão e análise da realidade, voltaram a ser analisados a partir de dados coletados no último dia de aula dos cursos de extensão. Com relação ao sentido político de crítica, evidenciou-se a inserção de três novos elementos: a ação, o coletivo (o pensar no outro), e o processo histórico.

Para esta tese, inserir a ação ou o abandono da passividade evidencia um entendimento de crítica em que ela se torna instrumento para transformação da realidade. Da mesma forma, inserir uma preocupação com o outro evidencia que a crítica é vista como instrumento que pode mudar várias realidades, deixando de ser vista como algo que pode ser utilizado apenas para o benefício próprio. Acrescenta-se que a inclusão do elemento processo histórico denota a busca por análises mais profundas, não aceitando, portanto, o que se impõe ou está posto.

A investigação também observou que questionamento, reflexão e análise da realidade foram inseridos nos entendimentos de crítica expressos no final dos cursos de extensão. Estas inserções sugerem que, para os professores, a crítica exige uma análise mais cuidadosa, conseqüentemente críticos mais indagadores e investigadores.

Observou-se ainda que a função de julgamento foi desprezada pelos sujeitos participantes. Entende-se que isso pode fazer parte de um processo (sempre individual) de construção do significado de crítica. Nesse sentido, a continuidade na reflexão do que seja crítica pode levar os sujeitos participantes a perceber que a função de julgamento, principalmente enquanto ação reflexiva, é inerente à crítica.

Verificou-se, ainda, como os professores participantes compreendem a educação profissional em que estão inseridos. Nesse sentido, foram identificadas as seguintes possibilidades:

- a) Professores que se identificam com o modelo de competências, mas, apesar disso, não veem a educação profissional como treinamento.
- b) Professores que entendem a educação profissional como formação para o mercado de trabalho. Valorizam muito as atitudes a serem desenvolvidas e

acreditam no benefício individual que o desenvolvimento da criticidade pode proporcionar aos alunos.

c) Professores que percebem a educação profissional como formação para o mercado de trabalho, mas que realizam sua prática docente de modo que ela não se restrinja a isso, desenvolvendo nos alunos uma cidadania política atenta às influências.

d) Professores que entendem que o desenvolvimento da criticidade pode trazer benefícios individuais aos alunos, mas também lhes possibilitar uma compreensão profunda da realidade e sua intervenção, beneficiando também ao outro.

O estudo pressupõe que falta aos sujeitos participantes que correspondem a (a) e (b) desenvolver aspectos da criticidade que lhes possibilitem questionar o modelo apresentado e perceber que a educação, também a profissional, é sempre um ato político.

Com relação aos professores que correspondem a (c) e (d), entende-se que muitos deles vêm desenvolvendo ou já têm consciência de aspectos da criticidade que lhes possibilitem questionar e intervir na realidade.

No que tange ao papel das ferramentas fórum e editor de texto coletivo em práticas pedagógicas dialógicas críticas e criticizadoras, confirma-se o fórum como espaço adequado às atividades sociais, através das quais são criados e fortalecidos os vínculos/relações entre os participantes. Nessa perspectiva, o fórum também é entendido como ferramenta dialógica, no sentido que possibilita comunicação/interação.

Acrescenta-se que a investigação encontrou indícios de que a criação de vínculos entre os sujeitos pode ser fundamental ao engajamento e participação ativa desses nas discussões, o que pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem. Destaca-se, nesta perspectiva, que os sujeitos participantes evidenciaram experiências de aprendizagem e possibilidades de modificar seu modo de pensar a partir das trocas que realizaram no fórum.

Quanto às discussões na ferramenta, encontraram-se indícios de que debates extensos, que geram um número grande de postagens, podem desmotivar a participação. No entanto, também identificaram-se questões como falta de tempo e

a priorização de outras atividades como razões para a pouca participação nas discussões. Estas razões podem estar relacionadas à falta de comprometimento e responsabilidade por parte dos sujeitos participantes.

Nesse sentido, o estudo destaca que o diálogo crítico exige seriedade, respeito e responsabilidade. A ausência desses pode comprometer tanto processos de ensino e aprendizagem quanto o desenvolvimento de criticidade.

No que diz respeito às possibilidades de diálogo no fórum, a investigação mostrou que, ainda que os sujeitos participantes entendessem diálogo como comunicação/interação, eles também percebiam que este diálogo os instigava, provocava e fazia com que se posicionasse a respeito dos temas tratados.

Para a pesquisa, estas evidências sugerem o fórum como espaço que proporciona movimentos de interferir e receber interferências, de formular pontos de vista e de reformulá-los, e, portanto, que possibilita aos participantes se constituírem a partir da constituição do outro.

Evidenciou-se também que, a partir dos diálogos que ocorreram no fórum, houve reflexão por parte dos sujeitos participantes. Conforme visto no apoio teórico, a reflexão é importante elemento de crítica. Assim, é possível que o fórum, ao ser um espaço onde pode ocorrer diálogo, também seja um espaço de reflexão, portanto, de crítica e criticização.

Quanto ao editor de texto coletivo, destaca-se que a edição coletiva exige socialização. Inicialmente para que os participantes possam se organizar como grupo. Após, para discutir a construção do conteúdo. Assim, quando um participante tem que realizar o trabalho individualmente, ele perde a oportunidade de participar de um diálogo problematizador, no qual há ocorrência de questionamento, conflito de ideias, reflexões. Nesta perspectiva, os sujeitos participantes da edição de texto coletivo apreciaram e buscaram trocas com os colegas, sentindo-se prejudicados quando, por alguma razão, tiveram que escrever individualmente ou até mesmo quando o grupo diminuiu de tamanho devido à saída de algum membro.

A análise dos dados referentes aos grupos que se mantiveram até o fim da atividade de edição de texto mostrou que, nestes grupos, pode ocorrer o diálogo entendido como encontro de sujeitos em uma relação de respeito, humildade e contribuição. Nesses casos, os participantes se sentiram acolhidos e estimulados

pelo outro, realizando o trabalho com mais segurança, pois os diferentes saberes foram reconhecidos e valorizados, contribuindo para questionamentos e reflexões.

A fim de dialogar, os participantes dos textos coletivos fizeram uso de diferentes recursos do editor (ferramentas de apoio “Mensagem”, “Comunicador” e “Comentário”), da ferramenta fórum e de um aplicativo de mensagem instantânea para celulares. Acrescenta-se que o processo de edição também se configurou como diálogo, pois as ideias de um eram complementadas, alteradas ou confirmadas pelas de outro participante.

Deste modo, assim como o diálogo que ocorreu no fórum, também este que ocorreu no editor permitiu movimentos de interferir e receber interferências, de formular pontos de vista e de reformulá-los, e, portanto, possibilitou aos participantes se constituírem a partir da constituição do outro.

No que tange à reflexão, encontrou-se evidências de que esta ocorreu principalmente devido ao estranhamento com o ponto de vista do outro. Este estranhamento instigou os sujeitos participantes a se autoquestionar, indagar, analisar, investigar, pesquisar e verificar informações.

A análise mostrou ainda que os objetos de reflexão suscitados pelas ferramentas se distinguem. Nesse sentido, no fórum, as reflexões foram mais abrangentes, pois os participantes podiam se distanciar um pouco do tema central e interagir também a partir de seus interesses. No editor de texto coletivo, o objeto de reflexão ficou limitado à temática proposta.

Um último ponto a destacar é o de que há evidências de que os diálogos realizados nos fóruns foram utilizados pelos grupos na construção dos textos coletivos. Ou seja, os dados mostraram duas situações: (a) os sujeitos participantes retomaram/releem as postagens nos fóruns como estratégia para ajudá-los na construção dos textos; e/ou (b) inseriram trechos dessas postagens nos textos coletivos. Estas evidências sugerem, portanto, que o fórum pode fornecer subsídios para que os participantes realizem a edição de texto coletiva.

Frente ao exposto, faz-se necessário acrescentar considerações acerca do papel do tutor/professor em práticas pedagógicas que utilizam recursos tecnológicos. Para o presente estudo, estas ferramentas, aqui representadas pelo fórum e o editor de texto coletivo, devem sempre ser vistas como apoio às práticas pedagógicas, sejam elas dialógicas ou não. Portanto, é preciso a intenção, o

planejamento e a intervenção/mediação do tutor/professor para que todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem ocorra, independentemente da concepção de educação com a qual estejam alinhadas as práticas e os professores.

Corroborando com este posicionamento, e no que tange à educação dialógica com a qual esta tese se alinha, a pesquisa encontra evidências de que as ações do tutor/professor são fundamentais para que a dialogicidade crítica e criticizadora se estabeleça e se mantenha no processo educativo.

Os dados indicaram que os sujeitos participantes, possivelmente por serem professores, perceberam que a abordagem do tutor/professor estava presente desde o planejamento. Além disso, com relação à tutoria, foi valorizado o trabalho de incentivo ao diálogo, de provocação que leva à reflexão, e o fazer-se presente, mesmo que virtualmente. As evidências sugerem, portanto, que as práticas pedagógicas e os recursos tecnológicos somente poderão ser verdadeiramente considerados dialógicos se houver a intenção e a ação do tutor/professor.

As considerações até aqui apresentadas referem-se aos caminhos que criaram condições para este estudo atingir os objetivos específicos e o geral, os quais passam a ser diretamente tratados na próxima seção.

10.2 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

À luz da compreensão de crítica adotada por esta investigação, observou-se que aspectos considerados fundamentais à crítica, quais sejam, o sentido político, a função de julgamento, e o questionamento, reflexão e análise da realidade, já se faziam presentes de alguma forma ou em algum grau nos entendimentos expressos no início dos cursos pelos sujeitos participantes da pesquisa. Isso indica que nenhum participante partiu de um “nível zero” de criticidade.

Ao final dos cursos de extensão, os entendimentos expressos pelos sujeitos participantes não se alteraram significativamente. Em outras palavras, foram mantidos os iniciais e apenas acrescentados novos elementos/aspectos. Isso sugere que os entendimentos podem ter sido confirmados durante a participação nas práticas pedagógicas dialógicas e, por isso, se mantiveram.

Contudo, como também evidenciou-se uma ampliação nessas compreensões a partir de inserções de novos elementos, entende-se que as práticas pedagógicas dialógicas, ao propiciar o questionar, debater e refletir podem ter contribuído para essas inserções. Estas não significam um novo ponto de vista/modo de pensar, mas um movimento, um direcionamento para uma compreensão mais humanista de crítica.

Assim, o que se apreende quanto ao entendimento de crítica é que se trata de uma construção que não iniciou no primeiro dia dos cursos de extensão e nem tampouco acabou ao final desses.

A fundamentação teórica construída por esse estudo aponta que, em uma educação profissional com fins utilitaristas, o desenvolvimento da criticidade pode estar atrelado a uma melhor atuação no mercado de trabalho, possibilitando ao trabalhador sua inserção/manutenção/promoção e, portanto, benefícios individuais. Além disso, esta educação pode estar alinhada ao modelo de competências e corresponder a uma concepção hegemônica. Em uma educação profissional com fins humanistas, contra-hegemônica, amplia-se a cidadania política e o desenvolvimento da criticidade, proporcionando aos alunos a análise e intervenção na realidade. Isso beneficia a coletividade, pois, na perspectiva humanista, o homem é considerado um ser social comprometido com o todo.

No que tange a identificar a concepção de educação/educação profissional dos sujeitos participantes, a análise indicou que dois pontos/aspectos podem estar “naturalizados”: o modelo de competências e o viés utilitarista. Entende-se por “naturalizado” o que é aceito e não questionado. Contudo, isto não evidencia que estes professores estejam completamente alinhados com uma concepção hegemônica de educação profissional.

Da mesma forma, quando os professores expressaram que desejam proporcionar aos seus alunos uma educação mais ampla, que não fique restrita à preparação para o mercado de trabalho, pois compreendem que educação não é mero treinamento, isso não evidencia que estejam alinhados a uma concepção contra-hegemônica de educação.

O presente estudo acredita que, para estar alinhado à concepção contra-hegemônica é necessário, primeiramente, ter consciência de que existem diferentes concepções de educação e que essas estão alinhadas a diferentes ideologias, ou

seja, compreensões de homem, de sociedade e de mundo. Essas evidências não foram encontradas pela pesquisa.

A análise dos dados mostrou que, com relação a um alinhamento com as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas, há três diferentes possibilidades: (a) professores que carregam consigo traços de uma e outra concepção; (b) professores com discurso mais alinhado à concepção hegemônica; (c) professores com discurso mais alinhado à concepção contra-hegemônica.

Frente ao exposto, o estudo sugere que a concepção hegemônica mostra sua força e presença na naturalização de aspectos como o modelo de competências, o entendimento de educação profissional unicamente como preparação para o mercado de trabalho e, principalmente, na “não consciência”, no “não pensar sobre”, no “não se dar conta” das ideologias, dos interesses que estão por trás da educação (profissional).

Com relação ao fórum e ao editor de texto coletivo, e conforme tratado anteriormente, a pesquisa confirma o caráter dialógico destas ferramentas. Acrescenta, contudo, que tanto o professor como os alunos têm papel fundamental nos processos dialógicos e criticizadores com utilização desses recursos. O tutor/professor já no planejamento deve fazer a seleção das ferramentas para promoção do diálogo e, durante as práticas pedagógicas, realizar as intervenções necessárias, sempre com foco nos objetivos educacionais. O aluno, como participante do processo dialógico de ensino e aprendizagem, precisa ser responsável por suas ações, participando ativamente e com seriedade.

Cabe também retomar que os sujeitos participantes utilizaram o fórum como estratégia para construção de seus textos no editor. Ou seja, os diálogos no fórum foram subsídios para as reflexões e análises demandas pela construção textual.

A pesquisa aponta, assim, que o fórum e o editor de texto coletivo, devido as suas diferentes características, podem ser utilizados com diferentes propósitos e em diferentes momentos das práticas pedagógicas dialógicas. Nesse sentido, o fórum pode ser uma ferramenta adequada para provocar questionamentos e suscitar reflexões e análises. Como no editor de texto coletivo as reflexões ficam mais restritas ao que é proposto pelo tutor/professor, esse pode ser um espaço mais adequado ao aprofundamento dos temas debatidos nos fóruns.

A investigação indica, portanto, que as duas ferramentas podem ser utilizadas em práticas pedagógicas em se estabeleça o diálogo freiriano e com o fim de desenvolvimento de criticidade. No entanto, somente haverá criticização se houver a intenção do tutor/professor e o envolvimento e comprometimento dos alunos.

Estas considerações correspondentes aos objetivos específicos suscitaram outras questões:

- Há graus/níveis/fases de desenvolvimento de criticidade?
- Havendo um grau/nível/fase inicial de desenvolvimento de criticidade, esse poderia ser equiparado à consciência ingênua ou consciência intransitiva?
- Alterações no entendimento de crítica, em que elementos relacionados ao sentido político, função de julgamento e questionamento, reflexão e análise da realidade são inseridos, significam desenvolvimento de criticidade?
- Se o desenvolvimento da criticidade é uma construção/um processo que não começou no início dos cursos de extensão e nem ali terminou, isto pode significar que não se desenvolve criticidade em contexto educacional?
- Não questionar o modelo de competências e a educação profissional unicamente como preparação para o mercado de trabalho significa não ter desenvolvido criticidade?
- Não ter consciência de que existem diferentes concepções de educação significa não ter criticidade?
- Não ter essa consciência despertada durante as práticas pedagógicas significa que elas não contribuíram para desenvolver a criticidade?

O enfrentamento dessas questões é caminho para se atingir o objetivo geral desse estudo. Nesse sentido, destaca-se que não há evidências de um grau/nível/fase inicial de criticidade, no qual os sujeitos participantes fossem vistos como pessoas totalmente ingênuas que fazem somente simples interpretações de seus problemas e de suas realidades.

Por conseguinte, também não há outros graus/níveis/fases de desenvolvimento de criticidade, mas sim elementos/aspectos que compõem um entendimento de crítica. Assim, para este estudo, não se desenvolve criticidade na medida que se passa de uma fase para outra. Desenvolve-se criticidade na medida em que estes elementos/aspectos fundamentais de crítica, que podem tanto se

relacionar com o sentido político, função de julgamento e questionamento, reflexão e análise da realidade, inserem-se na compreensão e nas ações dos sujeitos até o ponto em que crítica seja realmente transformadora da realidade, daquele que a desenvolveu e de outros.

Este processo de inserção de elementos/aspectos na compreensão e na ação crítica, como mostrou a análise dos dados, não se iniciou nos cursos de extensão. As evidências indicam ainda que também não terminou no fim dos cursos, o que sugere que a criticidade não se desenvolve necessariamente em contextos formais de educação. Isto é, a criticidade pode ser desenvolvida em diferentes contextos, inclusive os educacionais, mas não somente.

A pesquisa indica ainda que o fato de os professores da educação profissional, sujeitos participantes da pesquisa, não terem questionado o modelo de competências e nem tampouco o viés utilitarista das grades curriculares, não significa não terem desenvolvido criticidade durante os cursos. Significa que a eles faltam elementos/aspectos que os possibilitem ver o que ainda não veem, ou seja, significa que ainda estão em processo de criticização.

Da mesma forma, esses professores não terem consciência de que existem diferentes concepções de educação não significa que eles não tenham nenhuma criticidade. Alguns aspectos/elementos de crítica podem estar presentes em suas reflexões e ações ou podem ter sido inseridos durante os cursos. Contudo, é preciso que esses professores continuem tendo acesso a contextos críticos e criticizadores para que seus os pontos de vista se ampliem.

O estudo entende, assim, que havendo a intenção docente, práticas pedagógicas dialógicas que utilizam as ferramentas fórum e editor de texto coletivo podem contribuir para que aspectos/elementos de crítica se insiram na compreensão e na ação crítica dos alunos. A ausência destas práticas em contexto de educação profissional pode, por outro lado, contribuir para a manutenção/perpetuação de uma hegemonia que mantém seus interesses por meio de um professor, de uma escola e de um aluno não críticos.

Para a pesquisadora, o presente estudo configura-se como processo de intervenção da realidade. Pretende-se que tenha continuidade através de cursos, palestras e artigos científicos, os quais deverão ser produzidos e publicados a fim de divulgar a pesquisa. Conta-se ainda com a possibilidade de um Pós-Doutorado, no

qual poderão ser pesquisadas as possibilidades de desenvolvimento de criticidade a partir do cenário da educação profissional que se configura no governo atual.

Acrescenta-se a esta sugestão de trabalho futuro, investigações acerca do desenvolvimento de criticidade em contextos não formais de educação. Essas investigações poderão então confirmar que, ainda que o desenvolvimento de criticidade seja um processo que não se inicia necessariamente em contexto educacional e tampouco nele se esgota, uma educação profissional que se deseje humanista não pode prescindir de práticas pedagógicas dialógicas críticas e criticizadoras.

REFERÊNCIAS

ABEGG, Ilse. **Produção colaborativa e diálogo-problematizador mediados pelas tecnologias da informação e comunicação livres**. 2009. 184 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2009.

ABEGG, Ilse; BASTOS, Fábio da Purificação de. Ensino de física colaborativo mediado pelo *wiki* do moodle: descrição e análise de casos de estudos. **Caderno Brasileiro Ensino de Física**, v. 29, n. Especial 12, p. 729-757, out. 2012.

ABEGG, Ilse; BASTOS, Fábio da Purificação de; MÜLLER, Felipe Martins. Educação como prática da liberdade e movimento software livre: produção colaborativa mediada pelas TIC. **Revista FACED**, n. 15, p. 63-77, jan./jul. 2009.

ALVES, Catharina Edna Rodrigues; PAGNI, Pedro Angelo. Fernando de Azevedo: o delineamento de um humanismo pedagógico para fundamentar uma proposta políticoeducacional, suas fontes e asserções. **Educação em Revista**, n. 5, p. 23-34, 2004.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Políticas públicas educacionais emancipatórias: a educação de jovens e adultos e as educação profissional frente ao desafio da emancipação humana. **Revista linhas: revista do Programa de Pós-graduação em Educação**. Florianópolis: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 13, n. 01, p. 166-189, jan./jun. 2012.

ARANGO M., Martha Luz. **Foros virtuales como estrategia de aprendizaje**: anexo 1. 2003. Universidad de los Andes, Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación, Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática em Educación, Bogotá, 2003.

ASSOUN, Paul-Laurent. **A escola de Frankfurt**. São Paulo: Ática, 1991.

AZEVEDO, Breno Fabrício Terra. **MineraFórum**: um recurso de apoio para análise qualitativa em fóruns de discussão. 2011. 204 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **Na batalha do humanismo**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. A espetacularização da política e educação para a cidadania. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 23-39, 1996.

BERDUGO, Martha; HERRERA, Oscar Eduardo; VALDIRI, Verônica. El desarrollo de la escritura académica en el ambiente virtual Lingweb: realidades y desafíos. **Revista Lenguaje**, v. 38, n. 2, Universidad del Valle, Cali, Colombia, p. 351-386, 2010.

BORGHETI, Rodrigo da Silva. **O problema da liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2013.

BORGHETI, Rodrigo da Silva; MASSIMI, Marina. A psicologia humanista no pensamento educacional brasileiro do século XX: análise do percurso intelectual de Paulo Freire. **Diálogos Possíveis**. v. 12, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://revistas.faculdadesocial.edu.br/index.php/dialogospossiveis/article/view/82>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

BRAGA, Eduardo Cardoso. As características do julgamento acerca do belo segundo Kant. In: **Concept philosophy: art, design and communication**. 2011. Disponível em: <<http://www.edubraga.pro.br/estetica-aesthetics/as-caracteristicas-do-julgamento-acerca-do-belo-segundo-kant/>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 6.840-A, de 2013**. Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. 2014. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1295592.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, edição extra, 23 set. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O conceito de desenvolvimento do ISEB rediscutido. **Textos para discussão**, São Paulo, FGV, n. 137, ago. 2004.
BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem**: o foco do aluno no processo. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2008.

BUENO, Giuliana Maria Gabancho Barrenechea; FARIAS, Sidilene Aquino de; FERREIRA, Luiz Henrique. Concepções de ensino de ciências no início do Século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner. **Ciência e educação**, Bauru, SP, v. 18, n. 2, p. 435-450, 2012.

BUSTOS SÁNCHEZ, Alfonso. Escritura colaborativa en línea: un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. **RIED: Revista iberoamericana de educación**, v. 12, n. 2, p. 33-55, 2009.

CALVO, Rafael A. et al. Collaborative writing support tools on the cloud. **IEEE Transactions On Learning Technologies**, v. 4, n. 1, p. 88-97, 2011.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação Profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 120-126.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial; teatro de sombras: a política imperial. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CHEN, Gaowei; CHIU Ming Ming. Online discussion processes: effects of earlier messages' evaluations, knowledge content, social cues and personal information on later messages. **Computer & Education**, v. 50, p. 678-692, 2008.

CONTRERAS, Rolando N. Pinto. O pensamento dialético na educação: a vigência da proposta educativa de Paulo Freire. **Pátio Revista Pedagógica**, v. 1, n. 2, p. 20-25, ago./out. 1997.

COSTA, Janete Sander. **Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em língua inglesa**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2008.

COUTINHO, Andréa Márcia M. A.; RODRIGUES, Lilian Michelli da Silva; FERREIRA, Sandra Mara Bessa. Uma ferramenta discursiva: os feedbacks nos fóruns de discussão. In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE, 9.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE, 6., 2012. **Anais...**, v. 1, n. 1, 2012.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. Carlos Lacerda e a Educação no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo01.htm>>. Acesso: 07 jul. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DAVID, Priscila Barros. **Interações contingentes em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2010.

DAVID, Priscila Barros; FREIRE, Raquel Santiago. A abordagem dialógica freireana na formação online de professores-tutores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, v. 9. **Anais...** 2013.

DAVID, Priscila Barros; FREIRE, Raquel Santiago; LIMA, Jéssica Gabrielle de Menezes. Dialogicidade na formação online de professores de português. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013. **Anais...** jun. 2013.

DELUIZ, Neide. O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de

Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FALCON, Francisco José Calazans. De um século a outro: uma nova época ou um novo mundo? **Acervo**: Revista do Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 22, p. 7-18, jan./jun. 2009.

FONSECA, Carlos Ventura; SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. Formação docente para a educação profissional: estudo de casos múltiplos envolvendo professores do instituto federal do rio grande do sul. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 4, n. 2, 2015.

FRANCO, Cacilda Bhering. O intelectual e o poder. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (Org). **Trabalho e formação humana**: o papel dos intelectuais e da educação. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. p. 13-48.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. Tese (Doutorado) - Concurso para a cadeira de história e filosofia da educação da escola de Belas Artes, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, 9, p. 123-132, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <<http://cantinhodosprofessors.blogspot.com.br/2010/06/livros-digitais.html>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo. **Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio – forma integrada**: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, 2014.

FREITAS, Marco Cezar de. **Álvaro Vieira Pinto**: a personagem histórica e sua trama. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 47, p. 38-45, nov. 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Inovação curricular no ensino médio: a politecnia em questão. In: CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CONTEMPORANEIDADE E INTERDISCIPLINARIEDADE, 1., 2013. **Anais...** Frederico Westphalen: URI, 2013. p. 13-17.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2014.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire, 5 anos depois: um legado de esperança. In: FÓRUM PAULO FREIRE. **III Encontro Internacional**. Los Angeles, set. 2002.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARIBAY, María Teresa. **El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo**. 1. ed. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 2014.

GARRÉ, Bárbara Hees; HENNING, Paula Corrêa. O pensamento humanista cristão e algumas reverberações na pedagogia freireana. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 275-296, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/13564/12688>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1983.

GUARESCHI, Pedrinho. Teoria Crítica. In: STRECK, Danil R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 394-395.

GUISSO, Balbino Vargas et al. A perspectiva dialógica dos fóruns como ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem da EAD. **Revista EDAPECI: educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais**, v. 11, n. 11, p. 63- 81, ago. 2012.

HAN, Seungyeon; HILL, Janette R. Building understanding in asynchronous discussions: examining types of online discourse. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 10, n. 4, p. 29-50, 2006. Disponível em: <http://www.fp.ucalgary.ca/maclachlan/EDER_679.16_Winter_2007/asynchronous_discussions.pdf>. Acesso em: 06 out. 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KLEBA, John Bernhard. Tecnologia, ideologia e periferia: um debate com a filosofia da técnica de Álvaro Vieira Pinto. **Convergencia**: revista de ciencias sociales, Mexico, n. 42, p. 73-93, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504205>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o Marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: EDUERJ; Contraponto, 1999.

KRATOCHWILL, Susan. **Educação on-line**: perspectivas de uma avaliação dialógica no fórum de discussão. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2006.

LEITE, Jocileide Bidô Carvalho; MEDEIROS, Valéria de Matos Leitão de. Tensões no campo da política curricular da educação profissional técnica integrada ao ensino médio. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, p. 73-92, jan./abr. 2015.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Apresentação. In: TONO, Cineiva Campoli Paulino; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; FREITAS, Maria do Carmo Duarte (Org.). **Informática para desenvolvimento humano**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2013.

LOBATO, Deusa Martins. **A Prática pedagógica da formação profissional por competências da modalidade Aprendizagem do SENAI-PA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

MACEDO, Alexandra Lorandi. **Rede de conceitos**: uma ferramenta para contribuir com a prática pedagógica no acompanhamento da produção textual coletiva. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2010.

MACEDO, Alexandra Lorandi; ZANK, Cláudia; BEHAR, Patricia Alejandra. Domínio Sociocultural: foco no trabalho em equipe. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competências em educação a distância**, Porto Alegre: Penso, 2013. p. 107-134.

MAIA, Eduardo Cesar. **Crítica e contingência**: uma reavaliação da crítica humanista através do perspectivismo filosófico de José Ortega e Gasset e do personalismo crítico de Álvaro Lins. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Letras, Pernambuco, 2013.

MANIFESTO do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio Sobre a Medida Provisória: não ao esfacelamento do Ensino Médio. 2016b. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em 12 out. 2016.

MANIFESTO do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. 2016a.

Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/MANIFESTO-MOVIMENTO-ENSINO-M%C3%89DIO-2016.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MARIA, Sandra Andrea Assumpção. **RecETC**: uma funcionalidade baseada na recomendação de conteúdo para auxiliar no processo de escrita coletiva digital. 2016. 149 p. Projeto de tese - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2016.

MARTIN-IGLESIAS, Rodrigo. Hacia un nuevo paradigma de diseño colaborativo. In: CONGRESO DE LA SOCIEDAD IBEROAMERICANA DE GRÁFICA DIGITAL, SIGRADI, 15., 2011. **XV SIGRADI Conference Proceedings**. Santa Fé: Universidad Nacional Del Litoral, 2011. p. 123-125.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia, Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 538-545.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização**: a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a. p. 9-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b. p. 61-78.

MORAIS, Márcio Aurélio Carvalho de. **A importância da educação profissional na modalidade de educação a distância para o desenvolvimento territorial**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2015.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danil R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 97-98.

MOURA, Dante H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira (Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação da ANPEd). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012. **Anais...** Porto de Galinhas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012.

NARDOCCI, Izilda Maria. O fórum digital discursivo na aprendizagem jurídica. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2012. v. 2, p. 248-255.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: A mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 101-107, set./dez. 2001.

OSÓRIO, Luiz Camillo. **Razões da crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

PAIANO, Valessa Cristiane; CASTRO FILHO, José Aires de Castro. A percepção de professores e alunos sobre ferramentas de interação na educação a distância. **UNOPAR Científica: Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 9, n. esp., p. 49-55, out. 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

PÉREZ SÁNCHEZ, Lourdes. El Foro Virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. **Revista Quaderns Digitals**, n. 40, 2005. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html>. Acesso em: 06 set. 2014.

PIMENTEL, Mariano; GEROSA, Marco Aurélio; FUKS, Hugo. Sistema de comunicação para colaboração. In: PIMENTEL, Mariano; FUKS, Hugo. **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 65-93.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Jorge A. R. et al. Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio: o caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS. In: **Relatório Parcial da Segunda Etapa da Pesquisa Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio**: o caso do Ensino Médio Politécnico no RS. Porto Alegre: Termo de Cooperação 16883/2012 PROEMI-MEC/SEB/DCEI/CGEM – FNDE – UFRGS, 2014.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Política. IN: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Humanidades**. São Paulo: UNISC/DP&A, 2004. Disponível em <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23678/9262/O_que__poltica.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

ROSENFELD, Cinara L. Autonomia outorgada e relação com o trabalho: liberdade e resistência no trabalho na indústria de processo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 350-378, jul./dez. 2003.

SANTOS, Marcos Pereira dos. A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica. **Revista Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2013. Disponível em: <<http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/19881/pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa para a Unicamp. v. 1, n. 12, 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

SOUZA, Jano Moreira de et al. Gestão do conhecimento e memória de grupo. In: PIMENTEL, Mariano; FUKS, Hugo. **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 206-220.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>>. Acesso em: 23 junho 2014.

STAHL, Gerry; KOSCHMANN, Timothy; SUTHERS, Dan. Computer-supported collaborative learning: a historical perspective. In: R. K. Sawyer (Ed.). **Cambridge handbook on the learning sciences**. New York: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: <http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_English.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

SUREKI, Luiz Carlos. Ética cristã e revelação. **Perspectiva teológica**, v. 39, n. 108, 2007. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/issue/view/115>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

TENÓRIO, Thaís; CANTINI, Marcos Cesar; TENÓRIO, André. Percepções de educadores a distância sobre o uso do fórum. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 7, n. 13, dez. 2015. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>>. Acesso em: 28 maio 2016.

TINAJERO, Kissy Guzmán; ROJAS-DRUMMOND, Sylvia Margarita. Escritura colaborativa en alumnos de primaria. **RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, n. 52, p. 217-245, 2012.

TROMBETTA, Sérgio. Alteridade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 34-35.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1960. v. 1.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIVACQUA, Adriana Santarosa; GARCIA, Ana Cristina Bicharra. Ontologia de colaboração. In: PIMENTEL, Mariano; FUKS, Hugo. **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 34-49.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANK, Cláudia. **Contribuições do Editor de Texto Coletivo (ETC) para o Desenvolvimento da Competência para o Trabalho em Equipe**. 2010. 200 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo e educação: desafios para uma metodologia de ensino dialógica. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; GENRO, Maria Elly (Org.). **Sociologia e Filosofia pra que?**: diálogos com protagonistas na escola. Porto Alegre, 2011. p. 97-106.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/desumanização. In: STRECK, Danil R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 210-211.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento do Curso de Extensão Piloto

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
NÚCLEO DE TECNOLOGIA DIGITAL APLICADA À EDUCAÇÃO – NUTED

Porto Alegre, 28 de agosto de 2014.

Prezado Aluno:

O Curso de Extensão intitulado "**Como formar um aluno crítico? Desenvolvendo a Críticidade na Educação Profissional**" desenvolve-se em torno de discussões que têm como foco a criticidade e suas implicações para a educação profissional.

A realização deste curso foi prevista como caso piloto dentro de um Projeto de Pesquisa, cujo fim será a elaboração da Tese de Doutorado de Cláudia Zank, orientanda da Profª Drª Patricia Alejandra Behar.

A pesquisa, neste momento, contará apenas com dados coletados no ambiente ETC – Editor de Texto Coletivo. Assim, todas as atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas neste Curso de Extensão serão protegidos por sigilo ético. Os nomes dos participantes não serão mencionados em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o autor do depoimento expresse o desejo de ser identificado. Assegura-se, ainda, que serão tomados todos os cuidados de privacidade e confidencialidade, para que o fim seja exclusivamente a produção de conhecimento. O sigilo dos nomes dos entrevistados será preservado no texto final, com a substituição dos mesmos por siglas.

Desde já agradecemos a sua colaboração,

Doutoranda Cláudia Zank (PPGEDU/UFRGS)
Profª. Drª. Patricia A. Behar (NUTED/PPGEDU/UFRGS)
Telefone: (51) 3316-4179

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Após ter sido informado(a) dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu, _____, identidade nº. _____, concedo os direitos de utilização de minha participação em atividades desenvolvidas durante o Curso de Extensão "**Como formar um aluno crítico? Desenvolvendo a Críticidade na Educação Profissional**", realizado no segundo semestre de 2014.

Autorizo também que, na pesquisa desenvolvida pelos professores Patrícia A. Behar e Cláudia Zank, sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, e a partir desta data, os depoimentos individuais e/ou em grupo, respostas em questionários e entrevistas e dados coletados em e-mails e no Editor de Texto Coletivo (ETC). Da mesma forma, dou permissão a sua consulta e o uso das referências a terceiros.

Renunciando voluntariamente aos meus direitos autorais e de meus descendentes, dou consentimento à presente declaração.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B - Termo de Consentimento do Curso de Extensão 2015/1

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
NÚCLEO DE TECNOLOGIA DIGITAL APLICADA À EDUCAÇÃO – NUTED

Porto Alegre, 23 de abril de 2015.

Prezado(a) Aluno(a):

O Curso de Extensão intitulado "**Formação de um aluno crítico: Desenvolvendo a Criticidade na Educação Profissional**" desenvolve-se em torno de discussões que têm como foco a criticidade e suas implicações para a educação profissional.

A realização deste curso faz parte de pesquisa que tem como fim a Tese de Doutorado de Cláudia Zank, orientanda da Prof^a Dr^a Patricia Alejandra Behar.

A pesquisa será constituída por questionários, observação e entrevistas, estas serão gravadas a fim de preservar a fidedignidades das falas. Todas as atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas neste Curso de Extensão serão protegidos por sigilo ético. Os nomes dos participantes não serão mencionados em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o autor do depoimento expresse o desejo de ser identificado. Assegura-se, ainda, que serão tomados todos os cuidados de privacidade e confidencialidade, para que o fim seja exclusivamente a produção de conhecimento. O sigilo dos nomes dos entrevistados será preservado no texto final, com a substituição dos mesmos por siglas.

Desde já agradecemos a sua colaboração,

Doutoranda Cláudia Zank (PPGEDU/UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Patricia A. Behar (NUTED/PPGEDU/UFRGS)

Telefone: (51) 9216-3169

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Após ter sido informado(a) dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu, _____, identidade nº.

_____, concedo os direitos de utilização de minha participação em atividades desenvolvidas durante o Curso de Extensão "**Formação de um aluno crítico: Desenvolvendo a Criticidade na Educação Profissional**", realizado no primeiro semestre de 2015.

Autorizo também que, na pesquisa desenvolvida pelos professores Patrícia A. Behar e Cláudia Zank, sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, e a partir desta data, os depoimentos individuais e/ou em grupo, respostas em questionários e entrevistas e dados coletados em e-mails e no Editor de Texto Coletivo (ETC). Da mesma forma, dou permissão a sua consulta e o uso das referências a terceiros.

Renunciando voluntariamente aos meus direitos autorais e de meus descendentes, dou consentimento à presente declaração.

Porto Alegre, 23 de abril de 2015.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C - Termo de Consentimento do Curso de Extensão 2015/2

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
NÚCLEO DE TECNOLOGIA DIGITAL APLICADA À EDUCAÇÃO – NUTED

Porto Alegre, 23 de abril de 2015.

Prezado(a) Aluno(a):

O Curso de Extensão intitulado "**Formação de um aluno crítico: Possibilidades de Desenvolvimento da Críticidade na Educação Profissional**" desenvolve-se em torno de discussões que têm como foco a criticidade e suas implicações para a educação profissional.

A realização deste curso faz parte de pesquisa que tem como fim a Tese de Doutorado de Cláudia Zank, orientanda da Prof^a Dr^a Patricia Alejandra Behar.

A pesquisa será constituída por questionários, observação e entrevistas. Estas serão gravadas a fim de preservar a fidedignidade das falas. Todas as atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas neste Curso de Extensão serão protegidos por sigilo ético. Os nomes dos participantes não serão mencionados em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Assegura-se, ainda, que serão tomados todos os cuidados de privacidade e confidencialidade, para que o fim seja exclusivamente a produção de conhecimento. O sigilo dos nomes dos entrevistados será preservado no texto final, com a substituição dos mesmos por siglas.

Desde já agradecemos a sua colaboração,

Doutoranda Cláudia Zank (PPGEDU/UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Patricia A. Behar (NUTED/PPGEDU/UFRGS)

Telefone: (51) 9216-3169 Apêndice B **TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Após ter sido informado(a) dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu, _____, identidade nº.

_____, concedo os direitos de utilização de minha participação em atividades desenvolvidas durante o Curso de Extensão "**Formação de um aluno crítico: Desenvolvendo a Críticidade na Educação Profissional**", realizado no primeiro semestre de 2015.

Autorizo também que, na pesquisa desenvolvida pelos professores Patrícia A. Behar e Cláudia Zank, sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, e a partir desta data, os depoimentos individuais e/ou em grupo, respostas em questionários e entrevistas e dados coletados em e-mails e no Editor de Texto Coletivo (ETC). Da mesma forma, dou permissão a sua consulta e o uso das referências a terceiros.

Renunciando voluntariamente aos meus direitos autorais e de meus descendentes, dou consentimento à presente declaração.

Porto Alegre, 05 de outubro de 2015.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista

1. Nosso curso teve momentos presenciais e a distância.
Nos encontros a distância utilizamos duas diferentes ferramentas: o fórum e o editor de texto coletivo.
 - 1.1 Como você sente o trabalho nestas diferentes modalidades?
 - 1.2 E com as duas ferramentas?
 - 1.2.1 Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria em cada uma das ferramentas?

2. Em alguns tópicos do fórum houve um número bem expressivo de postagens.
Como você lidou com isso?

3. Como teu grupo se organizou para a escrita coletiva? Quais as estratégias utilizadas?

4. Como tu avalia o trabalho de edição coletiva do teu grupo?

5. Comente o fórum e o editor de texto coletivo a partir dos seguintes termos:
 - Diálogo
 - Questionamento
 - Reflexão

APÊNDICE E – Perguntas respondidas no editor de texto word

1. O que é ser crítico ou ter criticidade?
2. Por que desenvolver a criticidade na educação profissional?
3. Qual a melhor forma/metodologia/estratégia para desenvolver criticidade?