

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

ANGÉLICA SANTOS RAMACCIOTTI

**A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line,  
uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Angélica Santos Ramacciotti

A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line,  
uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como  
exigência parcial para obtenção do título de Mestre  
em Educação: Currículo sob a orientação do  
Professor Doutor Fernando José de Almeida

SÃO PAULO

2010

**Banca Examinadora:**

---

---

---

**DEDICATÓRIA**

*Ao Júlio Monteiro, meu amor, marido e companheiro de  
todas as horas.*

*À Laura Maria, mãe querida, com amor.*

*À Nelly, com ternura.*

*Aos meus irmãos, Anna Carolina e Rodrigo.*

*Às minhas sobrinhas, Nicole e Giovanna, com amor e  
esperança.*

*Ao amoroso vô Othílio.*

*À inesquecível vó Miloca (com saudade).*

*E a todas as pessoas engajadas na luta por um mundo mais  
humano.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao professor Fernando José de Almeida, meu orientador, pela confiança e pelo incentivo em todas as fases do trabalho.*

*À professora Ana Maria Saul, minha “coorientadora”, por me acolher na Cátedra Paulo Freire e pelos diálogos fraternos dentro e fora da sala de aula.*

*À professora Terezinha Azerêdo Rios, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e disponibilidade em continuar colaborando no processo da pesquisa.*

*Aos professores do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, pelas provocações e reflexões, em especial: Alípio Casali, Antônio Chizzotti, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Mário Sérgio Cortella, Mere Abramowicz e Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.*

*Aos amigos do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, especialmente Diane, Valter, Fátima, Roberta, Marcio e Alessandra.*

*Aos jornalistas e professores Dirceu Fernandes Lopes e Ivani Ribeiro da Silva, pelos ensinamentos que levarei comigo por toda a vida.*

*À Célia Regina, amiga e sogra querida, por estar sempre presente e fazer a revisão deste trabalho com muita dedicação e carinho.*

*À Beth Tavares, amiga e “chefe”, por acreditar no meu trabalho e me incentivar na vida docente.*

*Aos amigos e amigas: Roberta, Marcelo, Gisele, Jorge, Adriana, Andréa, Érico, James, Sandra, Sílvia, Sílvia Helena, Ciça e Chris, por fazerem parte da minha vida.*

*Aos companheiros da Universidade Metropolitana de Santos, por tantas lutas e conquistas.*

*Aos meus familiares e amigos, pelo carinho e pela compreensão.*

*Ao CNPq e à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela bolsa de mestrado para a viabilização desta pesquisa.*

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I O DIÁLOGO FREIREANO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>12</b>
1.1 MULHERES E HOMENS COMO SUJEITOS HISTÓRICOS E DIALÓGICOS .....	19
1.2 CONDIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DIALÓGICA EM PAULO FREIRE .....	24
<b>CAPÍTULO II O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO ON-LINE .....</b>	<b>32</b>
2.1 AS RELAÇÕES DA HUMANIDADE COM O AVANÇO DA TECNOLOGIA .....	37
2.2 O DESAFIO DO DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO ON-LINE .....	42
<b>CAPÍTULO III BUSCANDO O DIÁLOGO FREIREANO NA EDUCAÇÃO ON-LINE EM ARTIGOS CIENTÍFICOS PRODUZIDOS ENTRE 2005 E 2009 .....</b>	<b>46</b>
3.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE BUSCA DE ARTIGOS EM PERIÓDICOS .....	47
3.2 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE BUSCA DE ARTIGOS NA INTERNET .....	49
3.3 RESULTADO DA BUSCA EXPLORATÓRIA .....	54
<b>CAPÍTULO IV ANÁLISE DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS .....</b>	<b>59</b>
4.1 ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DOS ARTIGOS .....	61
4.2 CONCEITOS BUSCADOS EM FREIRE NOS ARTIGOS .....	70
4.3 SÍNTESE INTEGRADORA DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS .....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>85</b>
ANEXO 1. REVISTAS CIENTÍFICAS ON-LINE NA ÁREA DE EDUCAÇÃO .....	86
ANEXO 2. REVISTAS CIENTÍFICAS ON-LINE NA ÁREA DE COMUNICAÇÃO .....	93

## LISTA DE GRÁFICOS

### **Gráfico 3.1**

*Resultado da busca exploratória pelas palavras-chave principais, sendo que B.1 representa a primeira busca, combinando 3 palavras-chave, B.2 representa a segunda busca, e assim por diante..... 55*

### **Gráfico 3.2**

*Resultado da busca exploratória pelas palavras-chave principais e complementares, sendo que b.a representa a primeira busca, combinando as palavras-chave principais da busca B.1 com as palavras-chave complementares, b.b representa a segunda busca, e assim por diante. .... 56*

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	
<i>Elementos para a análise do artigo “Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância” ...</i>	62
<b>Quadro 2</b>	
<i>elementos para a análise do artigo “Formação teológica na modalidade da Educação a Distância” .....</i>	63
<b>Quadro 3</b>	
<i>elementos para a análise do artigo Educação a “Distância e formação humana: um encontro possível e desejável” .....</i>	64
<b>Quadro 4</b>	
<i>elementos para a análise do artigo “A Teoria da Atividade como orientação psicopedagógica na implementação de atividades de estudo em Ambientes Virtuais” .....</i>	65
<b>Quadro 5</b>	
<i>elementos para a análise do artigo “Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância” .....</i>	66
<b>Quadro 6</b>	
<i>elementos para a análise do artigo “A EAD nas licenciaturas UFSC/UAB: um estudo comunicação e das interações na disciplina de Introdução a Educação a Distância” .....</i>	67
<b>Quadro 7</b>	
<i>elementos para a análise do artigo “Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo” .....</i>	68
<b>Quadro 8</b>	
<i>elementos para a análise do artigo “Educação problematizadora a distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à Teoria do Caos” .....</i>	69

## LISTA DE SIGLAS

- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DOAJ** – Directory of Open Access Journals
- EAD** – Educação a distância
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- MIT** – Massachusetts Institute of Technology
- OAI-PMH** – Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting
- OAlster** – Open Archives Initiative
- PB** – Paraíba
- PE** – Pernambuco
- PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SciELO** – Scientific Electronic Library Online
- SEER** – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- SP** – São Paulo
- TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UAB** – Universidade Aberta do Brasil
- UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFAL** – Universidade Federal de Alagoas
- UFG** – Universidade Federal de Goiás
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria
- UNIMES** – Universidade Metropolitana de Santos
- UniSantos** – Universidade Católica de Santos
- ZDP** – Zona de desenvolvimento proximal

**LISTA DE TABELAS**

<i>Tabela 3.2 Resultado da pesquisa por palavras-chave no DOAJ .....</i>	<i>50</i>
<i>Tabela 3.3 Resultado da pesquisa por palavras-chave no SciELO.....</i>	<i>50</i>
<i>Tabela 3.4 Resultado da pesquisa por palavras-chave no OAIster.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabela 3.5 Resultado da pesquisa por palavras-chave no Google Acadêmico.....</i>	<i>52</i>

## Angélica Santos Ramacciotti

A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line,  
uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações

### RESUMO

Este estudo busca investigar o diálogo na construção do conhecimento em programas de graduação e pós-graduação na modalidade a distância no Brasil. Para alcançar o objetivo proposto, optou-se por uma abordagem qualitativa com perspectiva dialética na realização de uma pesquisa bibliográfica digital. Mediante um processo de busca criterioso de artigos científicos publicados em periódicos on-line de acesso aberto entre 2005 e 2009, foram analisadas oito produções acadêmicas. A organização sistemática das informações foi elaborada com base no referencial teórico de Paulo Freire, a partir dos conceitos: “saber escutar”, “criticidade”, “tolerância”, “respeito ao conhecimento do educando”, “curiosidade epistemológica”, “construção coletiva do conhecimento” e “emancipação”. A interpretação e a análise dos resultados demonstram que a produção científica sobre as práticas dialógicas referenciadas em Paulo Freire na educação on-line vem se consolidando no cenário acadêmico nacional. Observa-se que a dimensão colaborativa, advinda da multiplicidade de intercâmbios na educação on-line, evidencia propostas pedagógicas pautadas no diálogo para a construção coletiva do conhecimento. Assim, são abertos novos caminhos em direção a currículos emancipatórios.

**Palavras-chave:** Diálogo, Educação on-line, Currículo e Paulo Freire.

## Angélica Santos Ramacciotti

A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line,  
uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações

### ABSTRACT

This study aims to investigate the dialogue in construction of knowledge at graduation and post-graduation programs at the distance education modality in Brazil. To achieve the proposed goal, a qualitative approach with a dialectical perspective has been chosen for doing a digital bibliographical research. Using a methodic process to search through scientific papers published in open access on-line journals, between 2005 and 2009, with a total of eight publications selected. The systematical organization of all this information was elaborated based on the theoretical referential of Paulo Freire, starting from the concepts: “listening”, “critical thinking”, “tolerance”, “respect for the student knowledge”, “epistemological curiosity”, “collective construction of knowledge” and “emancipation”. The analysis and interpretation of the results demonstrate that the scientific production on the dialogical practices based on Paulo Freire for on-line education is starting to consolidate in the national academic scene. The collaborative dimension, spawning from the multiplicity of interchanges from on-line education evidences pedagogical proposals guided on the dialogue for collective knowledge construction. This way, new paths are open towards emancipatory curricula.

**Keywords:** Dialogue, Online education, Curriculum and Paulo Freire.

## APRESENTAÇÃO

*Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o 'inédito viável' demandando de nós a luta por ele.*

Paulo Freire  
*Pedagogia da esperança*

Esta pesquisa bibliográfica digital foi concebida e gestada a partir das minhas práticas como jornalista e editora de periódicos científicos na área de educação. Durante a minha trajetória profissional, percorri caminhos inicialmente circunscritos ao jornalismo impresso que me levaram ao contexto da comunicação digital no momento em que os processos de mudança sociocultural da educação também passaram a incorporar as tecnologias de informação e comunicação, suscitando novas indagações sobre como fazer concreto o “inédito viável”<sup>1</sup>.

Desde os primeiros passos, as primeiras reportagens, sempre desconfiei da tal imparcialidade que se pede aos jornalistas, por acreditar que todas as pessoas têm uma posição diante do mundo, mesmo aquelas que ainda não estão conscientes disso. E essa posição está relacionada com as opções que fazemos ao longo da vida.

Situo-me entre as pessoas que têm como opção política o desvelamento da realidade e a transformação da sociedade, começando por não compactuar com a mídia que defende os detentores do poder e sonega informações para a opinião pública. Minha opção política demanda a luta por um mundo mais humano, mais justo e mais solidário, assumindo compromisso com a educação dialógica e libertadora de Paulo Freire, que acredito também ser possível por meio do engajamento com a educação on-line, ou seja, a educação via internet.

O pensamento e as obras de Freire começaram a fazer parte do meu referencial teórico no ano de 1998, quando eu estudava jornalismo na Universidade Católica de Santos (UniSantos) e decidi pesquisar quais eram as possibilidades de trabalho pedagógico com jornais em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Considerado um dos conceitos mais importantes do pensamento freireano, “inédito viável” representa a futuridade histórica que ocorre ao se transformar a realidade com a práxis. Em síntese, representa algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou por outra que tenha os mesmos objetivos.

Na ocasião, estive em dois municípios conveniados com a instituição — Lagoa dos Gatos (PE) e Gado Bravo (PB) — para investigar alguns processos do Programa Alfabetização Solidária, implantado pelo governo federal.

Durante as minhas andanças pelo Nordeste do país, conheci crianças que não frequentavam a escola para poder trabalhar doze horas por dia cortando mandioca em troca de algumas moedas. Na Região Sudeste, mais especificamente na Baixada Santista, acompanhei o dia a dia de famílias que “vivem” em palafitas encravadas no mangue sem recursos para se alimentar, se vestir, cuidar da saúde, estudar e desfrutar atividades de lazer.

Que vida é essa? Onde está a dignidade da vida humana em sua dimensão política, cultural, social, econômica e não apenas biológico-vegetativa? (DUSSEL, 2002) Essas são algumas das inquietações que vêm me fazendo companhia constantemente.

Desafiada pelos condicionamentos deste sistema opressivo, mascarado de democrático, percebi que o meu ofício poderia ser muito mais que um instrumento de denúncia e segui adiante com a esperança de anunciar um novo mundo possível a partir de sonhos coletivos, atuando como uma agente problematizadora das tensões sociais.

Ainda que muitas vezes tenha me sentido impotente perante a realidade marcada pela desigualdade de oportunidades, prossegui perguntando, escutando histórias de vida, coletando ensinamentos, testemunhando os dramas do cotidiano, lendo e escrevendo o mundo. Oito anos depois, decidi que, além de ser jornalista, também me tornaria uma educadora.

Comecei a trabalhar no núcleo de educação on-line da Universidade Metropolitana de Santos, a UNIMES Virtual, assim que esta foi credenciada para atuar na modalidade a distância pela Portaria do Ministério da Educação nº 559 de 20 de fevereiro de 2006. Dentro da instituição, tive a oportunidade de integrar o grupo de apoio pedagógico e conheci profissionais comprometidos com uma “educação crítico-transformadora” que parte do “saber de experiência-feito” do educando.

No ano seguinte, enfrentei o desafio de criar e editar o primeiro periódico acadêmico-científico em formato digital da instituição: a *Revista Paidéi@* (<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>), uma publicação de acesso aberto na área de educação a distância.

Tornando a construção do saber ainda mais saborosa e consistente, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no início de 2008. E a partir do segundo semestre do mestrado, assumi a coordenação editorial discente da *Revista e-Curriculum*, (<http://www.pucsp.br/ecurriculum>) periódico acadêmico vinculado ao Programa que publica trabalhos na área de educação, também em formato digital e de acesso aberto.

Encorajada pelos conhecimentos construídos durante as disciplinas cursadas no mestrado, pela participação em congressos e pelo desenvolvimento do trabalho de pesquisa, criei o site *Diálogo Online* ([www.dialogoonline.com.br](http://www.dialogoonline.com.br)) em julho de 2009. O site foi projetado para ser um espaço de pensamento coletivo da prática pedagógica interativa, dialógica e emancipatória. Três meses após sua concepção, o *Diálogo Online* tornou-se o ambiente virtual de aprendizagem do curso “Net leitura e Net escrita nas séries iniciais do ensino fundamental”<sup>2</sup>, voltado a professores da rede estadual de ensino de São Paulo, na região de Mogi das Cruzes.

É importante salientar que todas as atividades curriculares e extracurriculares foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa que culmina com este trabalho. Participar da Cátedra Paulo Freire<sup>3</sup> durante três semestres consecutivos foi especialmente importante para estudar o pensamento freireano com mais profundidade e rigorosidade. Os diálogos produtivos e fraternos com a professora Ana Maria Saul e os colegas da Cátedra resultaram em aprendizagens significativas, densas e enriquecedoras, frutos da simbiose entre os pesquisadores que estão em busca do conhecimento para umidificar a vida.

Essa semente científica tem encontrado um terreno cada vez mais fértil no campo da pós-graduação. Apenas para se ter uma ideia da atualidade do pensamento de Paulo Freire<sup>4</sup>, vale registrar que foram produzidos 804 trabalhos com referências freireanas, entre dissertações e teses, no período de 1987 a 2007, em diversas áreas do conhecimento (SAUL e SILVA, 2008b) e todas essas produções

---

<sup>2</sup> O curso “Net leitura e Net escrita nas séries iniciais do ensino fundamental” foi implantado, em Mogi das Cruzes (SP), pela pesquisadora Diane Mota Mello Freire, da PUC-SP.

<sup>3</sup> A Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, coordenada pela professora doutora Ana Maria Saul desde 1999, desenvolve pesquisas e estudos em pós-graduação sobre a obra freireana e suas repercussões teórico-práticas.

<sup>4</sup> Depois do golpe militar de 1964, Paulo Freire (1921-1997) foi preso devido ao seu trabalho de alfabetização de adultos sob a acusação de pregar o comunismo e foi obrigado a se exilar durante dezesseis anos. No dia 26 de novembro de 2009, Freire foi declarado anistiado político pelo Estado brasileiro.

estão disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A escolha da temática a ser investigada neste trabalho não foi uma tarefa fácil, dentre tantas possibilidades existentes, e acabou resultando na reescrita do projeto de pesquisa apresentado no processo de seleção para o mestrado em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O projeto inicial estava voltado ao estudo das tecnologias de informação e comunicação no currículo das escolas públicas do município de Santos (SP).

Na ocasião, eu já buscava a construção de referências para uma proposta emancipatória. Essa concepção foi mantida por uma questão de coerência com as minhas crenças e valores. Entretanto, o foco de investigação foi modificado em virtude das transformações da sociedade no contexto da apropriação das tecnologias digitais<sup>5</sup> e do papel social que a educação on-line vem assumindo, na medida em que amplia o acesso à educação e contribui na qualificação e atualização de profissionais das mais diversas áreas de conhecimento (FAVERO e FRANCO, 2006).

Diante do exposto, apresento este trabalho, que emerge de condições concretas da sociedade atual, com a intenção de contribuir com a reflexão sobre a construção do conhecimento através do diálogo na educação on-line, considerando que o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas um meio de transformar o mundo, tornando-o mais humano, mais justo e mais solidário.

---

<sup>5</sup> A “inclusão digital” está começando a ser assumida como política pública no Brasil, ação que responde a uma tendência de se reconhecer que o acesso à rede mundial de computadores é um direito da população.

## INTRODUÇÃO

*Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

Paulo Freire  
*Pedagogia da autonomia*

O presente trabalho situa-se na linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação, do Programa de Mestrado em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Dentre as múltiplas possibilidades de pesquisa nessa área, optou-se por investigar o diálogo como forma de construção de conhecimento na educação on-line<sup>6</sup>.

Entende-se que a escolha do tema de pesquisa, bem como sua abordagem, é um ato político por exigir do pesquisador, ao mesmo tempo, envolvimento e postura crítica com o seu objetivo de investigação.

Seria ingenuidade imaginar que existe neutralidade no processo, mesmo porque o conhecimento científico é sempre histórico e socialmente condicionado. Daí a necessidade de vivenciar a situação da problematização.

Nesse sentido, a temática em questão faz parte do universo desta pesquisadora, que a vivencia “no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados” (SEVERINO, 2007, p.215).

Da leitura sobre a temática escolhida, destaca-se o preceito básico de que as soluções tecnológicas e o investimento em equipamentos sofisticados mostram-se insuficientes para o êxito da educação on-line. Almeida (2007, p.83) afirma que a tecnologia tem o papel de um agente potencializador, “evidenciando as qualidades e falhas de um plano pedagógico ou de um currículo”.

Pesquisas recentes sobre a educação on-line vêm apontando o diálogo como essencial para o processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2002; ALMEIDA, 2005;

---

<sup>6</sup> Quando se fala em educação on-line, está se fazendo referência a uma modalidade de ensino-aprendizagem que substitui o contato presencial entre professor e aluno, possibilitando, além da flexibilização temporal e geográfica, a criação e a manutenção de um novo espaço linguístico em que se planta e se cultiva o processo educacional (DIAS e SILVA, 2005).

AQUINO e MACHADO, 2009). Cabe ressaltar que nessa modalidade o diálogo é viabilizado pela máquina, pelo computador, mas quem dialoga são as pessoas que pronunciam o mundo.

A potencialização humanizadora da máquina depende da forma e dos objetivos com que é utilizada. Emerge, assim, a necessidade de práticas dialógicas para a construção do conhecimento<sup>7</sup> na educação on-line.

Mas que práticas dialógicas são essas?

E que teorias fundamentam essas práticas?

Como as práticas dialógicas contribuem para a construção do conhecimento na educação on-line?

De que modo a pedagogia dialógica e libertária de Paulo Freire pode se concretizar na educação on-line?

O problema a ser pesquisado pode ser explicitado pelas questões acima descritas, para as quais busco encontrar respostas. A partir dessa problematização derivaram-se os objetivos da pesquisa.

### **Objetivo central**

- Investigar a prática do diálogo na construção do conhecimento em alguns programas de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância no Brasil.

### **Objetivos específicos**

- Analisar oito artigos científicos publicados no idioma português em periódicos acadêmicos on-line nacionais e com acesso aberto, entre 2005 e 2009, relacionados à temática desta pesquisa de acordo com os conceitos de diálogo em Freire descritos no capítulo 1.

---

<sup>7</sup> Optou-se por utilizar a palavra conhecimento no singular por uma questão de fluidez no texto. No entanto, considera-se que o que realmente existe são conhecimentos. “O conhecimento é fruto da convenção, isto é, de acordos circunstanciais que não representam a única possibilidade de interpretação da realidade” (CORTELLA, 2006, p.104).

- Identificar como os autores desses artigos, que trabalham com referenciais freireanos, constroem suas propostas educativas.
- Investigar como esses conceitos em Freire, definidos para análise, estão articulados com as propostas para o cotidiano da educação on-line.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que esta possibilita a contestação da neutralidade científica ao mesmo tempo em que afirma a vinculação da investigação com os problemas políticos e sociais. A abordagem qualitativa vai além daquilo que pode ser mensurado e tem profunda vinculação com os conceitos de currículo. Por meio dessa abordagem, reconhece-se a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa, como afirma Chizzoti (2006, p. 28):

Se [...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como *qualitativas*, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.

Portanto, a escolha dessa abordagem justifica-se pelo fato de que ela possibilitará uma compreensão mais aprofundada a respeito da multiplicidade de fenômenos diretamente relacionados ao objeto investigado, na perspectiva de um pensamento social que está comprometido com o desvelamento da realidade e a transformação da sociedade.

Como metodologia, optou-se pela realização de uma *pesquisa bibliográfica* no meio digital. Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica (LIMA e MIOTO, 2007).

Assim, torna-se importante esclarecer que ao contrário da revisão bibliográfica, restrita à observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, a *pesquisa bibliográfica* fundamenta teoricamente o objeto de estudo e contribui com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos, imprimindo sobre eles não apenas a teoria, mas também a compreensão crítica dos significados neles existentes.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica é entendida como aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. (SEVERINO, 2007) sem se restringir à descrição de dados. No presente estudo deu-se preferência a artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos on-line com acesso aberto.

Quando se fala em acesso aberto, está-se referindo à disposição pública e livre na internet, permitindo-se leitura, *download*, cópia, impressão, distribuição, busca ou *link* com o conteúdo completo de artigos. Em outras palavras, é a perspectiva da democratização do conhecimento científico que se amplia, e o único constrangimento para a reprodução e distribuição passa a ser o controle do autor sobre a integridade de seu trabalho e o direito à devida citação.

As licenças do tipo *creative commons* e derivadas vêm se mostrando uma forma adequada de proteção a esses direitos (RAMACCIOTTI e TAVARES, 2009). A proposta do *creative commons* (LEMOS, 2005) é criar um universo de bens culturais que possam ser acessados ou transformados mediante licenças de direitos autorais.

Assim, este estudo está em constante diálogo com o real, ou seja, as categorias são apreendidas a partir da realidade, da observação empírica do movimento histórico concreto (QUIROGA, 1991). Nesse sentido, a pesquisa é aqui considerada um processo no qual esta pesquisadora tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições diante da realidade (MINAYO, 1994, p.23).

Justamente por trabalhar com referenciais de Paulo Freire e se constituir em um processo inacabado e permanente, no qual se tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca, a pesquisa que dá base de sustentação a este trabalho se orienta pelo método dialético freireano, que se diferencia dos clássicos da dialética moderna. Freire “parte da realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas” (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008).

No dizer de Gadotti (1983, p. 37), a dialética, ao contrário da metafísica, é questionadora, contestadora. Exige constantemente o reexame da teoria e a crítica da prática. Optou-se pelo método dialético por considerar a contradição e o conflito; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários. O método dialético

implica uma revisão e uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação preexistente sobre o objeto de estudo.

Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana, quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. (FREIRE, 1980, p. 42)

A rigorosidade metodológica pretendida nesta dissertação traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pela pesquisadora (IANNI, 1988), que busca ordenar a totalidade deste trabalho por um fio condutor, por um ponto de vista explicativo, que é a dialética (GADOTTI, 1983).

Sabe-se que trabalhar com pesquisa bibliográfica na perspectiva dialética significa “realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica” (LIMA e MIOTO, 2007).

Na expressão de Bachelard, “vigilância epistemológica” consiste em não aceitar como prontos os “procedimentos metodológicos”, mas em reelaborá-los historicamente de acordo com cada contexto (FREIRE, GADOTTI e GUIMARÃES, 1995). Dessa forma, compreende-se que o conhecimento da realidade não se limita à mera transposição dessa realidade para o pensamento, pelo contrário, “consiste na complexa reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que irá gerar uma síntese, o concreto pensado” (LIMA e MIOTO, 2007, *apud* QUIROGA, 1991).

A partir das considerações e decisões expostas, o trabalho de pesquisa foi realizado com a seguinte proposta de desenvolvimento:

- revisão da literatura, com o objetivo de aprofundar a compreensão das ideias de Paulo Freire e de outros autores, cujos temas de estudo se fizeram necessários a esta pesquisa;
- pesquisa bibliográfica;
- análise e interpretação dos dados, constituindo a síntese integradora do estudo.

Os dados a ser analisados e interpretados referem-se a artigos científicos publicados em periódicos on-line nacionais e com acesso aberto, entre 2005 e 2009, relacionados à temática desta pesquisa de acordo com os conceitos de diálogo buscados em Freire.

Na coleta e análise dos dados, trabalha-se com a perspectiva de que estas não acontecem linearmente, mas em um intenso processo de idas e vindas, de modo que a pesquisadora poderá voltar ao objeto de estudo à medida que forem obtidos os dados, visando a defini-lo mais claramente ou reformulá-lo.

Essa flexibilidade, porém, não invalida o compromisso com a organização do trabalho, pois – como já foi dito anteriormente - a pesquisa bibliográfica requer constante atenção aos objetivos propostos e aos pressupostos que envolvem o estudo para que haja vigilância epistemológica.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, e cada um deles possui seus respectivos itens.

No capítulo 1, busca-se compreender como o diálogo é concebido por alguns dos mais respeitados filósofos e educadores que abordaram o tema em diferentes épocas e, portanto, em diferentes condições históricas, sociais e políticas. Para tanto, optou-se por começar esta breve incursão na história a partir dos séculos V e IV a.C, com Sócrates (c.470-399 a.C.) e seu discípulo Platão (c.427-347 a.C.). Na sequência, os olhares voltam-se para o século XX, mais precisamente sobre as abordagens de Martin Buber (1878-1965), até chegar à perspectiva teórica de Paulo Freire (1921-1997), na qual este trabalho se fundamenta.

Com Freire, no item 1.1, contextualiza-se a importância do diálogo tendo como base a compreensão da relação homem-mundo. No item 1.2; elenca-se um conjunto de práticas e posturas para que o diálogo se realize; assim, é tecida a trama conceitual que dará sustentação aos próximos capítulos e à análise dos artigos científicos.

O capítulo 2 é dedicado à reflexão sobre a construção do conhecimento na educação on-line. No item 2.1, são feitas considerações acerca das relações da humanidade com os avanços tecnológicos. Em seguida, no item 2.2, expõem-se os desafios enfrentados pela educação on-line que se pretende dialógica e problematizadora.

No capítulo 3, é apresentado o itinerário metodológico para a realização desta pesquisa bibliográfica digital, incluindo-se a escolha dos primeiros critérios, suas

redefinições em busca de aprimoramento e, por fim, os procedimentos incorporados durante o percurso da pesquisa.

No último e quarto capítulo, o trabalho foi construído a partir dos dados obtidos nos oito artigos científicos selecionados, conforme a metodologia definida, que consistiu em uma pesquisa bibliográfica digital com base em referenciais freireanos sobre diálogo. Os elementos para análise desses artigos estão dispostos em formato de quadros, seguidos por uma leitura interpretativa em que se relacionam as ideias expressas nos artigos com o problema para o qual se busca resposta neste trabalho.

Nas considerações finais, buscou-se responder às questões dessa investigação, apontando os desafios que permanecem na educação on-line e levantando novas questões suscitadas no decorrer desta pesquisa com o intuito de ir além do mero diagnóstico ao assumir o anúncio de um outro mundo possível.

## CAPÍTULO I

### O DIÁLOGO FREIREANO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

*O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência de educadores.*

Terezinha Rios  
*Compreender e ensinar*

Para os filósofos gregos Sócrates (c.470/469-399 a.C.) e Platão (c.427-347 a.C.), o diálogo consistia na investigação filosófica da verdade por meio de uma discussão travada entre o mestre e seus discípulos, cabendo ao mestre levá-los a descobrir o saber que trazem em si mesmos, mas que ignoravam até então (JAPIASSU e MARCONDES, 2008). Trata-se da maiêutica, do grego *maieutikè*, fazer o parto, método através do qual o filósofo interroga o interlocutor para que ele desenvolva o seu pensamento sobre uma questão que julga saber, conduzindo-o à contradição e ao reconhecimento da ignorância, como um “parteiro” que traz a verdade à luz.

Ao escolher seus interlocutores, Sócrates desconsiderava fatores de ordem social e econômica. No diálogo *Menon* (PESSANHA, 1999), Platão descreve Sócrates praticando a maiêutica com um escravo, contrariando os interesses da minoria que detinha o poder na democracia ateniense, ao demonstrar publicamente que um escravo sabia pensar.

Para a democracia da época (implantada no século VI a.C) nem todos os habitantes eram cidadãos. A exclusão estava voltada para jovens e crianças, mulheres, estrangeiros e escravos. “Calcula-se que Atenas e sua região tivessem [...] 400.000 habitantes; no entanto, apenas 10% eram cidadãos pois, do total, 50% eram escravos, 25% estrangeiros residentes e o restante mulheres e crianças.” (CORTELLA, 2006, p. 64)

Depois de muitos confrontos com facções políticas variadas, Sócrates, que nada deixou escrito, foi condenado à morte aos 70 anos sob a acusação de ofender a religião ateniense e desvirtuar o comportamento dos jovens. Curiosamente, o

filósofo, que afirmava nada saber e nunca escreveu, permanece fortemente inscrito na Cultura Ocidental que privilegia o saber e a escrita.

Na Atenas do século V a.C o ato de escrever era considerado indigno de um aristocrata por se tratar de uma atividade manual. “Embora Sócrates não pertencesse diretamente à aristocracia ateniense, era em meio a ela que convivia e ensinava.” (CORTELLA, 2006, p. 74) O que imperava naquela época era a fala, o discurso. Sócrates falava e, ao que consta, era um brilhante orador.

Sua vida e seus pensamentos são fundamentalmente conhecidos por meio dos Diálogos de Platão, que deu início à tradição da escrita, usando os diálogos como método de exposição, com encadeamento de raciocínios e debate de ideias. Os diálogos platônicos são de uma beleza rara, entretanto, é importante notar que Sócrates sempre aparece como vitorioso. “O discípulo (Menon) contenta-se em dizer ‘sim’, ‘o senhor tem razão’.” (GADOTTI, 1984, p. 133)

Sócrates e Platão recorriam ao diálogo como “estratégia para facilitar o contato dos indivíduos com a verdade absoluta” (GIOVEDI, 2006, p.82). Para eles, aprender era recordar e conhecer significava descobrir. Dessa forma, as verdades são compreendidas como “metafísicas (incorpóreas e imutáveis), provindas de fora do nosso mundo, sendo *descobertas* pelo uso exclusivo da abstração racional” (CORTELLA, 2006, p. 90).

Ainda que os diálogos socráticos e platônicos apresentem uma rara beleza e tenham servido de inspiração para o diálogo freireano, é importante que não sejam confundidos porque as teorias do conhecimento que os fundamentam são completamente diferentes.

O intelectualismo socrático – que tomava a definição do conceito como o conhecimento da coisa definida e o conhecimento mesmo como virtude, não constituía uma verdadeira pedagogia do conhecimento, mesmo que fosse dialógica. A teoria platônica do diálogo não conseguiu ir muito além de Sócrates, ainda que, para Platão, a “prise de conscience” fosse uma das condições necessárias ao ato de conhecimento e que alcançar a verdade implicasse na superação da “doxa” pelo “logos”. (FREIRE, 1982, p. 55)

A pedagogia freireana “não pressupõe a existência de verdades absolutas e conhecimentos imutáveis, nem oferece ao outro dialogador o mero papel de coadjuvante obsequioso, estático e completamente ignorante” (CORTELLA, 2006, p. 86). Pelo contrário, a pedagogia dialógica de Paulo Freire, como será explicitada

mais adiante, defende o cultivo da humildade, da tolerância e do respeito ao conhecimento do outro.

Para Platão, porém, a “prise de conscience” não se referia ao que os seres humanos soubessem equivocadamente em torno de suas relações dialéticas com o mundo. Tinha que ver com o que os seres humanos um dia souberam e se esqueceram ao nascer. Conhecer era, pois, relembrar ou recuperar um conhecimento olvidado. A apreensão da “doxa” e do “logos” e a superação daquela por este não se dava na compreensão dialética das relações seres humanos-mundo, mas no esforço de recordar um “logos” esquecido. (FREIRE, 1982, p. 55)

Diferentemente do diálogo socrático, a concepção dialógica de Martin Buber (1878-1965), filósofo judeu nascido na Áustria que foi uma das fontes do pensamento de Paulo Freire, apresenta um estudo sobre a ontologia da relação enquanto condição existencial entre os seres humanos; entre o homem e a natureza; entre o homem e Deus. Pode-se dizer que as obras de Buber transitam nos campos da teologia, da filosofia e da antropologia.

De seu pensamento filosófico-religioso, dois temas são predominantes: a questão da fé e a questão das relações. Inspirado nos pensadores existencialistas, Buber desenvolveu uma teoria sobre o diálogo, cuja proposta é guiar o homem para que encontre na relação interpessoal (com os outros e com Deus) a plenitude de sua humanidade, na superação do individualismo, do coletivismo e do ateísmo.

No livro *Eu e tu*<sup>8</sup>, Buber propõe uma reflexão ontológica sobre a palavra, entendendo ser por meio dela que se concretiza a existência humana. Ele apresenta o ser humano não como um ser-para-si, mas um ser-no-mundo que se realiza na relação que o leva a pronunciar as duas expressões consideradas “palavras-princípio” de sua existência: Eu-Tu e Eu-Isso.

O mundo do Isso tem sempre algo por objeto. Dessa forma, o Eu-Isso se refere a uma atitude cognoscitiva, à experiência do homem com a realidade que o circunda de modo objetivo.

Entretanto, para o autor, a aproximação do homem com o mundo não se limita à exploração das coisas a fim de experimentá-las. Trata-se também da expressão do desejo humano de encontrar o outro não confinado ao próprio “reino”, mas na abertura ao novo. Nesse sentido, Buber apresenta a atitude Eu-Tu como

---

<sup>8</sup> Publicado pela primeira vez em 1923, é considerado o fundamento de sua filosofia dialógica

atitude estabelecida na reciprocidade do Tu atuando com o Eu, e do Eu atuando com o Tu.

Ele [homem] não é uma qualidade, um modo de ser, experienciável, descritível, um feixe flácido de qualidades definidas. Ele é Tu, sem limites, sem costuras, preenchendo todo o horizonte. Isto não significa que nada mais existe a não ser ele, mas que tudo o mais vive em sua luz. (BUBER, 2006, p. 57)

No ensaio *Diálogo*, publicado em 1930, o autor aprofunda suas reflexões acerca do tema ao afirmar ser dialógico o comportamento dos homens um-para-com-o-outro antes de qualquer fala e comunicação. “Dois homens que estão dialogicamente ligados devem estar obviamente voltados um-para-o-outro; devem, portanto, – e não importa com que medida de atividade ou mesmo consciência de atividade – ter-se voltado um-para-o-outro.” (BUBER, 2007, p. 41) Assim, o diálogo buberiano tem como elemento essencial a reciprocidade da ação interior.

Inspirado pela leitura de Buber e outros autores, mas sem enfatizar e explicitar a dimensão espiritual, Paulo Freire retoma em diversas de suas obras o conceito de diálogo por se tratar de uma questão central de seu pensamento e estar intrinsecamente relacionado a outros dois conceitos: criticidade e politicidade. É a partir dessa perspectiva teórica que o presente trabalho será fundamentado.

Nascido em Recife (PE), o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) é reconhecido mundialmente como um dos pensadores mais importantes da história da Pedagogia, pela autoria de uma pedagogia crítica que assume compromissos com a libertação das classes oprimidas, mediante um trabalho de conscientização.

A obra de Paulo Freire segue sendo, neste novo milênio, uma matriz importante que continua a inspirar a teoria e a prática de todos aqueles que assumem o compromisso com uma educação democrática e que proclamam o direito e o dever de mudar o mundo, na direção de um projeto social fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e solidariedade. (SAUL e SILVA, 2008, p.80)

Portanto, se a posição política de Freire, em favor do combate às injustiças sociais, fosse aqui omitida, suas ideias poderiam ser interpretadas como “meras generalidades” referentes a uma “sociedade abstrata e que, portanto, poderiam servir a qualquer projeto de educação e sociedade” (GIOVEDI, 2006). Não é o caso. Os princípios, as categorias freireanas, emergiram de situações concretas e têm um

posicionamento claro a favor de uma sociedade mais humana, mais justa e mais solidária.

Em comunhão com esses princípios, é que se busca contextualizar a categoria diálogo neste trabalho, com rigorosidade epistemológica, assumindo o compromisso de caminhar em compasso com as intenções do autor.

No dizer de Dussel (2002, p. 427), Freire é “um educador da consciência ético-crítica das vítimas”, dos oprimidos, dos condenados da terra. Nas obras de Paulo Freire, pode-se observar o diálogo como um processo fundado na crítica e na política e nutrido de amor universal, respeito, humildade, esperança, fé, humanização e engajamento coletivo.

Trata-se de um caminho para a construção do conhecimento, sustentado na intencionalidade, que faz parte da natureza histórica de mulheres e homens. Portanto, diálogo não é bate-papo, não é uma tática para fazer amigos, ou um método, uma técnica para obter resultados.

O diálogo em Freire fundamenta-se em uma filosofia pluralista, o que significa ter um ponto de vista e, a partir desse ponto de vista, dialogar com os demais. Assim, o ato de dialogar vai além da troca de ideias por meio de palavras, pois o diálogo que não encaminha para a transformação não é diálogo, e sim mera verborragia. A relação dialógica se consolida na práxis social transformadora.

Para Freire, essa práxis de libertação “não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos” (DUSSEL, 2002, p. 443). Portanto, o diálogo se dá dentro da práxis social transformadora, da práxis da libertação, que, além de uma ação revolucionária, é um processo de humanização a favor dos oprimidos, para que deixem de ser oprimidos.

O fruto do diálogo é a *práxis* – ou seja, a prática refletida. Existir é pronunciar o mundo para transformá-lo. Esta é a dimensão histórico-política do pensamento e da pedagogia de Freire. (ALMEIDA, 2009a, p. 42)

Em outras palavras, a ação e a reflexão aparecem em interação radical. Ou seja, para que haja diálogo, de fato, a ação está sempre associada à reflexão e a reflexão está sempre associada à ação. Assim como a palavra com reflexão e ausência de ação torna-se verbalismo, a palavra com ação e ausência de reflexão

torna-se ativismo (FREIRE, 1980). Dessa forma, o “ato de depositar ideias de um sujeito no outro” e a mera troca de ideias a serem consumidas não constituem diálogo. Há que se produzir ideias e transformá-las na ação e na comunicação.

Em oposição à concepção bancária de educação, na qual prevalece a transferência de saberes, Freire (1980) defende que somente a educação dialógica pode fomentar a problematização e a colaboração.

Problematizar significa exercer uma análise crítica sobre a realidade-problema. Melhor dizendo, é o desafio que o educador lança aos educandos para que estes possam desenvolver uma reflexão mais profunda sobre aspectos da realidade que não haviam percebido de maneira crítica e que, no entanto, se fazem presentes em situações concretas. Sobre esta questão, Gadotti (1985) afirma que decifrar o mundo significa “ir além das aparências, atrás das máscaras e das ilusões”, para fazer uma leitura crítica radical.

Em *Extensão ou comunicação?*, Freire (2006) enfatiza que rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir em um injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É o que o autor chama de a “domesticação” dos homens que instrumentaliza a invasão cultural.

Defendendo a comunicação diante da cultura do silêncio, a perspectiva dialógica freireana cria atitudes de confiança na ação mediadora das culturas. Nesse sentido, a educação — que não faz tudo, mas pode muito — é indispensável para a busca da leitura do mundo e da palavra, para a construção da cidadania, a realizar-se no movimento dialógico das culturas em comunicação.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 1996, p. 33)

Ao ampliar as formas de comunicação, outros mecanismos de entendimento possíveis e provisórios sobre o mundo são estabelecidos. Tomando como referência o legado de Paulo Freire é que se busca investigar a prática do diálogo na construção do conhecimento em alguns programas de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância no Brasil. O desafio consiste na superação

dos problemas que se apresentam, buscando recursos para a transformação da realidade.

Pode-se dizer que a concepção freireana, propondo a associação entre teoria e prática, considera a participação do sujeito que aprende, em uma relação de diálogo entre diferentes (não entre antagônicos), um processo cooperativo de aprendizagem. O diálogo é o encontro de seres humanos mediatizados pelo mundo, com vistas à transformação desse mundo; é o caminho pelo qual mulheres e homens se significam enquanto mulheres e homens; é uma “exigência existencial”.

Diante do exposto neste início de capítulo, considera-se importante salientar que para a aproximação com a concepção de diálogo em Freire se concretizar, de fato, é imprescindível a contextualização e o entrelaçamento com os conceitos aqui apresentados.

Assim, ao se trabalhar na análise dos artigos científicos, mais adiante, esses pressupostos serão considerados para a realização do diálogo freireano. No que diz respeito a essa questão, o próprio Freire enfatiza que “o diálogo não existe num vácuo político. Não é um ‘espaço livre’ onde se possa fazer o que se quiser.” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 66 e 67) Com Gadotti, que também não acredita na neutralidade, afirma-se: “ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele.” (1985, p. 57)

Portanto, antes de se iniciar a análise de como o diálogo ocorre na construção do conhecimento em alguns programas de educação a distância, o caminho a ser percorrido prevê a compreensão da trama conceitual desenvolvida por Paulo Freire, bem como a explicitação das categorias de análise selecionadas para fundamentar o trabalho de leitura e interpretação dos dados coletados.

Se toda prática educativa implica uma concepção de seres humanos e de mundo, sugere-se, para contextualizar a importância do diálogo na obra freireana, começar pela compreensão das concepções de ser humano e de mundo aqui relacionadas ou, em outras palavras, da relação homem-mundo.

## **1.1 Mulheres e homens como sujeitos históricos e dialógicos**

Pode-se dizer que na perspectiva de Freire a existência humana é pensada a partir da dialética e da fenomenologia. A ontologia de freireana, “nascida de certa inquietação filosófica do início do século 20”, representa um novo modo de pensar o Ser, e que difere do pensamento espontâneo, com base “em Aristóteles e na sua Metafísica dos seres, cuja essência é imutável”. (ALMEIDA, 2009a, p. 45)

Para desenvolver “a pedagogia planetária, comprometida com a construção de uma consciência ético-crítica” (DUSSEL, 2002), Paulo Freire se inspirou em correntes de pensamento que vão do marxismo ao cristianismo, do hegelianismo à fenomenologia existencial.

Buscando inspirar-se em Hegel, Merleau-Ponty, Sartre, Marcel, Mounier, Jaspers, Marx, Luckács, Freud e outros muitos, Freire desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do Nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica na África primeiro e, posteriormente, em outros países periféricos, e também centrais. É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. (DUSSEL, 2002, p. 443)

E é justamente a partir da inspiração fenomenológico-existencial que Freire (2005) compreende o mundo como inacabado e mulheres e homens como seres de relações plurais; inconclusos, já que não nascem prontos, mas se fazem no processo de hominização<sup>9</sup>; capazes de renunciar à condição de simples objetos, exigindo o que são por vocação: sujeitos. “Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento.” (FREIRE, 1980, p. 85)

Assim, o pensamento freireano considera a relação dos seres humanos com o mundo, na interação entre subjetividade e objetividade, não havendo a menor possibilidade de dicotomizar o ser humano inconcluso do mundo inacabado, já que um não existe sem o outro. “Mulheres e homens são seres humanos porque se

---

<sup>9</sup> A “hominização” não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A “hominização” não é só um processo biológico, mas também história. (FREIRE, 1980, p. 8)

fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele.” (FREIRE, 1982, p. 134)

Essa também é uma das teses do pensador russo Vygotsky (1896 -1934). Ele afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo, mas provêm da interação dialética entre o homem e o meio sociocultural. “Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.” (REGO, 2009, p. 41)

Em *Pedagogia da esperança*, Freire (2005) afirma que não pode entender os homens e as mulheres, de outra forma que não seja vivendo, histórica, cultural e socialmente, existindo como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se entregam a esse “caminho”, o qual também os refaz.

Mas somente ao se tornarem conscientes de sua inconclusão é que mulheres e homens se abrem ao mundo e aos outros em busca de respostas para múltiplas perguntas. É importante frisar que essa tomada de consciência vai além do conhecimento e do reconhecimento, por se tratar de uma opção, de um compromisso. O sentido de existir está relacionado ao fato de “poder se distanciar do Ser para contemplar [...] e ir adiante, aceitando, ou não, suas condições de Ser. Por não estarem ‘involucrados’ nas circunstâncias físicas, geográficas, psíquicas, culturais, corpóreas, podem não aceitá-las, superando-as” (ALMEIDA, 2009a, p. 39).

Dessa forma, inaugura-se a relação dialógica, que ocorre por meio da inquietação e da curiosidade, em um movimento de permanente busca do *ser mais* ao longo da história.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 24)

E essa busca de *ser mais*, de humanização do mundo, diferentemente do que foi visto em Sócrates e Platão, concebe a história como um tempo de possibilidades, e não de determinismo, reconhecendo que a natureza humana pode ser programada, condicionada, mas nunca determinada por estruturas ou princípios inatos. Se assim fosse, certamente Paulo Freire não teria se dedicado ao

desenvolvimento de uma concepção pedagógica com o objetivo de transformar a sociedade, de mudar o mundo.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (FREIRE, 1996, p. 23)

O ser humano só pode ser educado porque “sua natureza permite que ele ultrapasse seu conhecimento e condições presentes por meio do processo educativo” (GIOVEDI, 2006). É uma característica que se realiza na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano se aventura curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela liberdade.

Nessa perspectiva, mulheres e homens constroem sua existência; tornam-se autores e testemunha de sua história. “Ou, aproveitando uma sugestão de Ortega, o processo em que a vida como biologia passa a ser vida como biografia.”<sup>10</sup> Para tanto, há o desvelamento do mundo de opressão mediante um caminho dialógico, por isso ativo e crítico.

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir *como* somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 17)

Ser dialógico, portanto, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. “Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.” (FREIRE, 2006, p. 43) Por essa razão, o diálogo pode travar-se na relação entre seres iguais e diferentes, nunca entre seres antagônicos.

Em uma relação antagônica, o que existe é conflito e, no máximo, um pacto provisório. “Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto o conflito se reacende.” (FREIRE, GADOTTI e GUIMARÃES, 1995, p. 94)

Na concepção de Paulo Freire, o diálogo, que pertence à natureza dos seres humanos, enquanto seres de comunicação, “sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 11)

---

<sup>10</sup> Citação do professor Ernani Maria Fiori na apresentação do livro *Pedagogia do oprimido*, de Freire (1980).

Contudo, é no coletivo que o diálogo se realiza, porque “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1980). Na pedagogia crítica, “diálogo é ponto de partida e de chegada” (ALMEIDA, 2009a). Enquanto relação democrática, o diálogo é possibilidade de abertura ao pensar dos outros para que não se acabe no isolamento. “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira.” (FREIRE, 1980, p.96)

Assim é que a relação dialógica também requer um clima de confiança mútua, não podendo existir sem esperança, do verbo esperar, porque o verdadeiro diálogo só pode existir se os que dialogam se comprometem com o pensamento crítico e uma inquebrantável solidariedade. (FREIRE, 1980; 2005)

O verbo da utopia é esperar. Não se trata de esperar por algo melhor, mas de, utilizando os recursos de que dispomos e que vamos construindo, planejar e mobilizar desde já o esforço na realização do ideal. (RIOS, 2008, p. 76)

Para que realmente haja diálogo, portanto, torna-se imprescindível uma fé intensa no ser humano, em sua vocação de *ser mais* humano. “Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista.” (FREIRE, 1980, p. 96)

Daí a importância do pensar crítico, que, em oposição ao pensar ingênuo, busca a transformação da realidade para a “humanização dos homens”. E como podem os homens se humanizar senão trabalhando juntos para fazer do mundo a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade?

Constatar esta preocupação [com a humanização] implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (FREIRE, 1980, p.30)

Em uma referência clara a Martin Buber, Paulo Freire (1980, p. 45) afirma que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Assumindo compromisso com toda essa trama conceitual freireana, é que se ousa ampliar o engajamento com a educação libertadora e emancipadora para outros espaços, como o digital – por exemplo. Nesse sentido, dentre as possibilidades de recortes existentes, elegeu-se o diálogo como eixo norteador na construção do conhecimento.

A internet é um dispositivo de comunicação planetário e o grande desafio é desenvolver nela tarefas dialógicas e críticas, fazer enlaces com as diversas contribuições, divulgar experiências de pessoas que, como Freire, trabalham pelos oprimidos do mundo. (GOMEZ, 2004, p. 112)

Essa opção seria ingênua ao deixar de prever a existência de fatores condicionantes que geram conflitos e múltiplas tensões. Dessa forma, considera-se fundamental elencar os pressupostos para a realização do diálogo freireano.

Somente a partir das condições descritas ao final deste capítulo é que haverá subsídios para a investigação do diálogo em cursos de graduação e pós-graduação na educação on-line por meio da análise de artigos científicos.

## **1.2 Condições para a educação dialógica em Paulo Freire**

A coerência com a proposta freireana de diálogo implica um conjunto de práticas e posturas. A partir de agora, serão elencadas algumas condições consideradas necessárias para que o diálogo se realize e, na sequência, se buscará o desdobramento e o entrelaçamento de cada uma dessas condições para tecer a trama conceitual que dará sustentação aos próximos capítulos e à análise dos artigos científicos.

Pelo que já se viu nas páginas iniciais deste trabalho, é possível afirmar que o diálogo em Freire requer, exige e possibilita: saber escutar; humildade; tolerância; respeito ao conhecimento do educando; amorosidade; confiança; curiosidade epistemológica; criticidade; construção coletiva do conhecimento; emancipação e transformação social.

Saber escutar, para Freire (1996), vai além da capacidade auditiva de cada um e difere da mera cordialidade. Significa a disponibilidade por parte de quem escuta para a abertura à fala do outro. Nesse processo de fala e escuta, a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é uma condição da comunicação dialógica.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. [...] O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, [...] fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 1996, p. 43)

A escuta não diminui o direito do exercício da discordância, da oposição e do posicionamento. Ao contrário, quem sabe escutar tem a oportunidade de se preparar melhor, dizendo a sua posição com desenvoltura. “Ensinar exige escutar”, afirma Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Observa-se que o primeiro sinal de quem sabe escutar é a demonstração da capacidade de controlar a necessidade de dizer a palavra, que é um direito, e “o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo” (FREIRE, 1996, p. 44).

É preciso enfatizar, entretanto, que aquele (a) que tem o que dizer deve saber que não é o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer

não é necessariamente a verdade tão esperada por todos. Ao dizer, é importante assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta para que este ou esta também possa falar e responder.

É intolerável o direito que o educador autoritário dá a si mesmo ao se comportar como se fosse o detentor da verdade, apossando-se do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta não tem tempo próprio. É como se o tempo de quem escuta fosse seu. A fala do educador autoritário se dá em um espaço *silenciado*, não em um espaço *com* ou *em* silêncio. Diferentemente, o educador democrático, que aprende a falar escutando, tem o espaço “*cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala” (FREIRE, 1996).

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. (FREIRE, 1996, p. 44)

A prática da escuta, entretanto, não exime o educador de suas responsabilidades diante do educando. “Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora.” (FREIRE, 2006, p. 18) Há que ter a possibilidade e a responsabilidade de sistematizar as contribuições do grupo de educandos. Ao negar o autoritarismo como nega a licenciosidade, a educação dialógica afirma a autoridade e a liberdade.

Sendo assim, a relação dialógica “não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto”. O fundamental é que a postura de professor e alunos seja “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1996).

O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua *sendo*, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina. E tem mais: uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos têm que falar! O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer! (FREIRE e SHOR, 1986, p. 67)

No verbete Escutar, do *Dicionário Paulo Freire* (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008), a educadora Ana Maria Saul lembra que a prática de saber escutar implica necessariamente posturas por parte do educador, requerendo novos aprendizados a partir da humildade, tolerância e amorosidade para com os educandos.

Não há diálogo sem humildade. “A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.” (FREIRE, 1980, p. 94) Quem considera que a estrutura de seu pensamento é a única certa não pode escutar os que elaboram os seus discursos de uma maneira diferente. “E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura?” (FREIRE, 1996, p. 46) É preciso humildade e respeito às diferenças.

Quem não tem humildade e, portanto, se fecha à contribuição dos outros e não se reconhece nos demais está impedido de se aproximar de homens e mulheres para pronunciar o mundo, para dialogar. Quem aliena a ignorância e a vê sempre no outro, nunca em si mesmo, não enxerga que “ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 1996, p. 46).

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 1980, p. 95)

Humildade não significa submissão, fraqueza ou modéstia. O que o exercício da humildade exige é tolerância, respeito e amorosidade. A virtude da tolerância também assume um papel fundamental na pedagogia freireana. Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (1997) pontua que a tolerância “nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente”.

Nesta obra, ele desmitifica a ideia de que falar em tolerância é falar em favor, como se *tolerar* a presença indesejada do outro fosse uma maneira delicada de aceitação, uma forma civilizada de consentir uma convivência que causa repugnância. “Isso é hipocrisia, não tolerância. Hipocrisia é defeito, é desvalor. Tolerância é virtude.” Portanto, Freire (1997) assume a virtude da tolerância como algo que o faz coerente, com o conceito de ser histórico, inconcluso, e com a sua

opção político-democrática. Nas relações sociais, a tolerância livra os indivíduos do autoritarismo e da licenciosidade.

O ato de tolerar implica o clima de estabelecimento de limites, de princípios a serem respeitados. Por isso a tolerância não é convivência com o intolerável. Sob regime autoritário, em que a autoridade se exacerba, ou sob regime licencioso, em que a liberdade não se limita, dificilmente aprendemos a tolerância. A tolerância requer respeito, disciplina, ética. O autoritário, empapado de preconceitos de sexo, de classe, de raça, jamais pode ser tolerante se não vencer antes seus preconceitos. (FREIRE, 1997, p. 39)

A prática da tolerância está diretamente vinculada ao respeito e à amorosidade. O clima de respeito nasce de relações sérias, humildes, justas e tolerantes, em que a autoridade docente e a liberdade discente se assumem eticamente, autenticando “o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 36). “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, reafirma Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

O respeito está fundado no amor pelos seres humanos e pelo mundo. Ao falar de amor e amorosidade, categoria que percorre a vida e a obra de Paulo Freire, ele rompe com qualquer perspectiva piegas. Na concepção freireana, amar é dialogar para libertar. “Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.” (FREIRE, 1980, p. 94)

Na obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (1997, p. 38), ao se referir à injustiça e ao descaso do poder público com os salários dos educadores, que muitas vezes são punidos por fazer manifestações de protesto, defende um “amor armado”, citando o poeta Tiago de Melo, que afirma o direito ou o dever de lutar, denunciar, anunciar. “É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista.”

A amorosidade, em Freire, representa um ato de coragem, de libertação e de compromisso com homens e mulheres. Não se trata apenas de uma visão política. Fala-se de vida e de gente em uma sociedade plural, que ultrapassa os pares e os limites de um grupo social e político-partidário.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto

pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p.45)

Fundado no amor, na humildade, na tolerância e no respeito aos seres humanos, o diálogo se faz em uma relação horizontal, na qual a confiança é uma consequência. “A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.” (FREIRE, 1980, p. 96) Se há falha nessa confiança, falharam as condições discutidas anteriormente.

A confiança implica o testemunho que um indivíduo dá aos outros sobre as suas reais e concretas intenções, não podendo existir se o discurso não coincidir com a prática. Dizer uma coisa e fazer outra, sem levar a palavra a sério, desestimula a confiança, que se instaura a partir do diálogo. Portanto, a confiança inexistente na antialogicidade da concepção “bancária” da educação.

No clima de confiança, que se constrói por meio do diálogo, é que a curiosidade espontânea vai sendo superada pela curiosidade epistemológica. Concebida por Paulo Freire como uma necessidade ontológica, a curiosidade caracteriza a existência humana no seu processo de criação e recriação. Essa curiosidade, que a princípio pode ser ingênua e “desarmada” por estar associada ao senso comum, vai se tornando crítica ao ser exercitada e, na medida em que se aproxima com rigorosidade metódica do objeto cognoscível, transforma-se em epistemológica.

Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 33)

A superação do saber, e não a ruptura, diz Paulo Freire (1996, p. 15) em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, “se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”. E prossegue na explicação: “Ao

criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão".

O conceito também é explicitado por Freire (1997, p. 29) em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, ao dizer que não se refere a qualquer curiosidade. Mas, à "curiosidade epistemológica – a que, tomando distância do objeto, dele se 'aproxima' com o ímpeto e o gosto de desvelá-lo".

Em síntese, a criação do termo curiosidade epistemológica traduz o entendimento do autor sobre a postura que se faz necessária para o ato de conhecer se efetivar em uma perspectiva crítica, com historicidade. "Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã." (FREIRE, 1996, p. 14)

Por isso, é importante não apenas "conhecer o conhecimento existente", mas também saber-se aberto e apto à produção do conhecimento ainda não existente, em um permanente exercício do pensar crítico. "O processo de construção da Pedagogia Crítica não é fácil nem rápido. Ele supõe um diálogo verdadeiro [...] e, a partir dele, a percepção das situações-limites em que se encontram os educandos." (ALMEIDA, 2009a, p. 44)

Se a consciência crítica se desenvolve por intermédio da práxis, ou seja, da ação e da reflexão, demandando uma postura de busca do saber, há que problematizar o conhecimento. O educador que não se limita a "dissertar sobre conteúdos", mas os problematiza com os educandos abre "novos caminhos de compreensão do objeto da análise aos demais sujeitos" e pode "re-ad-mirar" o objeto por meio da "ad-miração" dos educandos. Assim, o educador continua aprendendo (FREIRE, 2006, p. 82).

Reside aí a força da educação que se constitui em situação gnosiológica: mulheres e homens tornam-se conscientes sobre como estavam conhecendo para poder reconhecer a necessidade de conhecer melhor.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se

crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.  
(FREIRE, 1980, p. 80)

Portanto, o ato de conhecer, a construção do conhecimento, não se dá apenas no individual, mas no coletivo, na relação entre as pessoas, porque a busca pelo *ser mais* “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 1980). A relação de conhecimento, em Freire, não termina no objeto, ou seja, não é exclusividade de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível.

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. [...] Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.  
(FREIRE, 2006, p. 27)

Dessa forma, a relação de conhecimento é prolongada a outro sujeito, tornando-se uma relação sujeito-objeto-sujeito. Assim se dá o compartilhamento do mundo lido. “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento.” (FREIRE, 2006, p. 120)

Paulo Freire e Ira Shor (1986) chamam atenção para as dimensões do individual e do coletivo no livro-diálogo *Medo e ousadia*. Ao ser questionado por Shor a respeito da existência de uma autoemancipação pessoal, Freire nega essa possibilidade e acrescenta que “se você não é capaz de usar sua liberdade [...] para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 71).

Emancipar-se, na perspectiva freireana, é assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de ajuizar, de romper, de lutar, de fazer política. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história (FREIRE, 1996). Sendo assim, buscar uma reorientação curricular na racionalidade emancipatória implica na compreensão do currículo como “um processo no qual a participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa é condição de sua construção” (SAUL e SILVA, 2008, p. 64).

O processo de emancipação decorre, portanto, de uma intencionalidade política declarada e assumida por mulheres e homens comprometidos com a superação dos condicionamentos, preocupados e ocupados “com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos” (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008, p. 163).

A partir de algumas das categorias de diálogo aqui referenciadas (saber escutar; tolerância; respeito ao conhecimento do educando; curiosidade epistemológica; construção coletiva do conhecimento; emancipação e criticidade), será desenvolvida a análise e interpretação dos dez artigos selecionados.

Antes disso, porém, julga-se importante situar a concepção do diálogo freireano no contexto da educação on-line, ou seja, da educação via internet. O intuito é colocar as proposições de Freire em sintonia com a apropriação das chamadas novas tecnologias de informação e comunicação, sem romper com os princípios fundamentais do autor. Aí reside uma das múltiplas possibilidades de reinventar o legado de Paulo Freire.

No processo de busca para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação, o próximo capítulo é dedicado à reflexão sobre a construção do conhecimento na educação on-line, considerando-se as relações da humanidade com os avanços tecnológicos e científicos, além de refletir acerca dos desafios da prática dialógica em ambientes digitais de ensino-aprendizagem.

## CAPÍTULO II

### O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO ON-LINE

*Como Freire, somos radicais, porque propomos educar além da tecnologia: educar para a solidariedade humana. Uma proposta de educação no mundo digital ou mesmo de educação a distância para a formação de educadores perpassa a tecnologia, mas não a desconhece; reflete sobre ela, discute-a e a utiliza, pois é parte constitutiva do processo social de conhecimento*

Margarita Victoria Gomez  
*Educação em rede: uma visão emancipadora*

A educação on-line está provocando novos desafios aos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem. Por meio da internet, a relação dos educadores e dos educandos com a realidade tem superado as limitações de tempo e espaço no processo de construção do conhecimento. Entender essas mudanças, na perspectiva freireana, implica ir além da análise da apropriação da tecnologia e orientar-se por uma análise da cultura.

No mundo contemporâneo, a cultura é produzida pela onipresença da informação e da interatividade (LÉVY, 1999; SILVA, 2002; GOMEZ, 2004). A expressão *cibercultura*<sup>11</sup> indica esse fenômeno que repercute na vida social, política e econômica e, ao transformar as condições de vida, também dá novo sentido ao processo de ensino-aprendizagem, portanto, as formas de produção do conhecimento mudam.

Mas o que é conhecimento, afinal? A consulta a um dicionário de filosofia (JAPIASSU e MARCONDES, 2008, p. 53) indica: “(do latim, *cognoscere*: procurar saber, conhecer)” a apropriação intelectual de determinado campo empírico com o intuito de dominá-lo e utilizá-lo. “O termo conhecimento designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjeto) e o fato de conhecer.”

Outro dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 2000, p. 174) dedica quase dez páginas à palavra conhecimento: “(lat. *Cognitio*; in. *Knowledge*; fr. *Connaissance*; al.

---

<sup>11</sup> Cibercultura é o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. O termo *cyberspace* aparece no romance *Neuromancer* (1984), de William Gibson, para definir uma rede de computadores futurista que as pessoas usam conectando seu cérebro a ela. Ciberespaço é uma expressão que define o meio de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores (LEVY, 1999).

*Erkenntnis*; it. *Conoscenza*)”. Foge ao propósito deste trabalho fazer uma sistematização das teorias do conhecimento. Entretanto, julga-se importante deixar claro de que concepção está se falando, já que inexiste a possibilidade de uma única interpretação da realidade.

Os valores e conhecimentos que atendem aos interesses dos grupos sociais que estão situados em posição de predominância na sociedade, para dar maior sustentação ao domínio intra-social, acabam por ser difundidos e aceitos pela maioria como se fossem próprios, isto é, travestem-se de um caráter de *universalidade*. (CORTELLA, 2006, p. 48-49)

A concepção assumida por esta pesquisadora se orienta pelo referencial da pedagogia freireana, na qual o conhecimento construído tem o diálogo como eixo norteador, reconhecendo a necessidade de superar a perspectiva mercadológica sobre a excelência das tecnologias no ensino.

Em consonância com essa causa, o educador Moacir Gadotti (2000) afirma que o conhecimento, por ser básico para a sobrevivência de todos, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado. De acordo com ele, essa também deveria ser a função de instituições que se dedicam ao conhecimento apoiado nos avanços tecnológicos.

Entretanto, a ausência de políticas públicas no setor acabou dando margem ao surgimento de “indústrias do conhecimento, prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico”.

Com a dimensão mercantilista do conhecimento invadindo o âmbito acadêmico, emergem respostas alternativas para que a educação seja, de fato, um direito de todas e de todos. Nesse sentido, a internet, que surgiu no campo da informação militar e se desenvolveu no campo acadêmico das universidades, está dando demonstrações de que será exatamente no campo da educação que poderá vir a prestar seus maiores serviços à humanidade.

Tudo ocorre muito rápido em nossos dias, o mundo está cada vez menor, dizem alguns, mas aqueles que detêm a informação também formam um grupo pequeno neste ‘capitalismo mixuruca’, como dizia Paulo Freire, e, uma vez que as minorias alternativas são cada vez maiores, estas revelam grandes possibilidades de atuação no mundo digital, junto às redes solidárias. (GOMEZ, 2004, p. 46)

Para compreender melhor a construção do conhecimento na educação on-line há que se considerar o contexto local e global, a relação humana e as contribuições advindas de múltiplas áreas, possibilitando um trabalho interdisciplinar “com estratégias específicas de aprendizagem nos processos educativos”. Porém, diferentes abordagens coexistem na educação on-line, “considerando que a realidade brasileira e latino-americana estão muito expostas a diversificadas oportunidades de formação aos educadores e às inovações educativas decretadas por agências internacionais” (GOMEZ, 2004, p. 158).

Apresentando um paradigma educativo oposto ao paradigma individualista, hoje dominante, a construção do conhecimento na *cibercultura* se traduz em aprendizagem cooperativa. Esta concepção também encontra respaldo teórico em Vygotsky. Na visão do pensador russo, construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é por meio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

A educação a distância via internet, ou on-line, “traz no seu núcleo uma questão fundamental, que diz respeito à *comunicação* docente. O processo [...] se dá numa relação comunicativa” (RIOS, 2006, p. 28). Na perspectiva comunicacional, a educação implica um fazer pedagógico interativo, aberto ao diálogo, colaborativo, cooperativo, dinâmico e comprometido com a construção de conhecimentos.

Na educação a distância, temos uma *aula além da sala de aula*, ou melhor, aí temos “expandida” a aula como é tradicionalmente entendida. Se a comunicação presencial já apresenta uma série de desafios para o professor, esses desafios se revestem de novas configurações quando se trata de realizar o encontro a distância. (RIOS, 2006, p. 28 e 29)

Considerando-se as características e as contribuições da comunicação contemporânea, o que se busca é a promoção de uma educação on-line desvincilhada da abordagem pedagógica arcaica que se pauta na transmissão e na reprodução. Para tanto, ainda é preciso superar a educação “bancária” que se funda em um conceito “mecânico, estático”, transformando os educandos “em recipientes, em quase coisas” (FREIRE, 1980, p. 74).

No apontamento de perspectivas que possam contribuir com uma formação para a cidadania no mundo contemporâneo, Silva (2002) defende que os educadores convoquem os educandos a sair da passividade de meros receptores para se engajar “na tessitura complexa que resulta no conhecimento vivo”.

Seguindo esse princípio, ao atuar no mundo digital, o educador assume um posicionamento político-pedagógico que tem o diálogo como categoria fundante na construção do conhecimento. E, como todo diálogo deve ter um tema, um assunto, o currículo exerce um importante papel nesse processo que não se restringe aos momentos de ensino-aprendizagem no ambiente virtual.

Assim, de acordo com a concepção freireana, há que relacionar o contexto teórico do diálogo no meio digital com o contexto teórico concreto vivenciado pelos educandos no dia a dia. Dessa forma, o currículo não é uma proposta abstrata para sujeitos abstratos. Pelo contrário, constitui um elemento sobre o qual educadores e educandos refletem juntos.

Nesse princípio, estão implícitas a voz, a palavra e a desmitificação dos conhecimentos acabados e cristalizados, pois é no diálogo e na reflexão que eles se reinventam. Para que isso ocorra, deve-se deixar fluir os conhecimentos, não de maneira melíflua e sem crítica, mas com a responsabilidade necessária para que não interfiram nem perturbem o ato de criação e aprendizagem. Necessariamente, há que deixá-los circular, cumprir seu ciclo no projeto ontológico do ser mais do homem. (GOMEZ, 2004, p. 183)

Quando Paulo Freire foi secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1992), na gestão da prefeita Luiza Erundina, a Secretaria “notabilizou-se no Brasil e na América Latina, entre outros aspectos, pela iniciativa de equipar as escolas da rede com laboratórios de informática, de uma forma sistêmica, isto é, integrada ao currículo” (SAUL, 2005, p. 43 e 44). Portanto, as tecnologias digitais implantadas nas escolas durante esse período estavam atreladas a um projeto político-pedagógico.

Foi justamente a ausência da intencionalidade do ato pedagógico que se tornou o calcanhar de Aquiles da proposta que Seymour Papert (pesquisador do Massachusetts Institute of Technology, MIT) apresentou a Paulo Freire durante uma reunião<sup>12</sup> realizada na reitoria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1995.

Na ocasião, os pesquisadores conversaram por cerca de uma hora. Papert fez críticas incisivas à escola, dizendo-a “desinteressante, enfadonha e limitada”, argumentando que no futuro as tecnologias fariam uma revolução na aprendizagem

---

<sup>12</sup> A reunião está disponível em vídeo: Paulo Freire e S. Papert, um debate sobre as tecnologias. TV-PUC-SP

por trazerem múltiplas vantagens, como multiplicidade de informação e estímulo à criatividade.

Freire concordou com as críticas e afirmou que a escola precisa mudar. Para ele, no entanto, os princípios sobre a utilização dessas tecnologias estavam contemplados de maneira incompleta. Ele reconhecia a importância da tecnologia, mas ficou desconfiado dessa promessa de revolução, já que esta não ocorre espontaneamente, desconectada de uma “educação crítico-transformadora”.

Freire não abriu mão de argumentar e defender um desenho de escola que, convivendo criativamente com as novas tecnologias, considere a importância de uma educação vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção de história. Significa dizer de um projeto de sociedade que exige a construção solidária para a superação da existência de exploradores e explorados. (SAUL, 2005, p. 44)

Na perspectiva de Freire, faltava considerar que “a aprendizagem é sempre situada e que seu significado máximo está no compromisso com a sociedade e não apenas com os saltos individuais cognitivos” (ALMEIDA, 2009a, p. 51).

Portanto, o que estava em discussão entre Paulo Freire e Seymour Papert não era a polêmica do ser “a favor” ou “contra” as tecnologias, mas as relações da humanidade com os avanços tecnológicos e científicos, bem como a apropriação que se faz dessas conquistas. É sobre essa questão que trata o próximo item deste capítulo.

## **2.1 As relações da humanidade com o avanço da tecnologia**

No livro *O conceito de tecnologia*, o filósofo Álvaro Vieira Pinto (2005) rejeita a expressão “era tecnológica” argumentando que o termo “refere-se a toda e qualquer época da história”. Dizer que atualmente se vive em uma “era tecnológica” é um artifício ideológico dos grupos dominantes, que a apresentam como se fosse uma “época áurea”.

Em sua argumentação, o autor cita a diversidade de coisas novas anunciadas diariamente. Ele convoca a denúncia do “lado secreto, maligno do endeusamento da tecnologia”, que visa a fortalecer ideologicamente os interesses dos criadores do saber atual para “conservá-lo no papel de instrumento de domínio e espoliação econômica da maior parte da humanidade” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 44).

Por outro lado, o autor recusa as concepções que fazem da tecnologia um perigo em si, pois “quem comanda o processo – para o bem ou para o mal – é o homem”, e seria um erro olhar apenas para as coisas, já que “a verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais, a construção de formas de convivência”.

Também preocupado com a mitificação da tecnologia, Paulo Freire, que se inspirou em autores como o filósofo Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), concorda que este não se trata de um problema tecnológico, mas político, e está relacionado com a concepção que se tem de produção. “Se esta se orienta no sentido do ‘consumismo’, dificilmente se evitará a mitificação da tecnologia, e a sociedade socialista repete, em parte, a capitalista.” (FREIRE, 1982, p. 84) Portanto, Freire defende que o desenvolvimento tecnológico seja uma das preocupações do projeto revolucionário.

A partir dessa reflexão, ambos os autores convidam a oscilar entre a justeza do reconhecimento do estado de admiração da tecnologia e sua imediata correção pelo pensamento historicista, dialético. Vieira Pinto enfatiza que a dinâmica distintiva do pensamento crítico consiste justamente nesse equilíbrio instável, difícil de ser mantido, mas indispensável.

Ele adverte que a “legítima futurologia” deve incluir não apenas a previsão do novo que está por vir, mas a indicação do que se acha em vias de desaparecer,

porque este último aspecto é condição da possibilidade do primeiro. Segundo o filósofo, a prática de pensar o futuro se dá “a partir dos conhecimentos, das técnicas e das expressões agora dotados de sentido para nós. Proceder de outro modo seria ingressar declaradamente no mundo da ficção.” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 48)

Em consonância com esse pensamento, Freire argumenta que o conhecimento, assim como os seres humanos, tem historicidade e faz uma referência direta a Vieira Pinto ao afirmar que o conhecimento novo, ao ser produzido, supera outro que antes foi novo e se fez velho, dispondo-se a ser ultrapassado por outro amanhã.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 14).

Assim sendo, as possibilidades de avanços tecnológicos aparecem ligadas “ao processo de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade”, que é principalmente cifrado no trabalho humano. Portanto, os desenvolvimentos conduzem “a fraturas, a saltos qualitativos, pelos quais se instalam em certos momentos novas formas de produção”. Se as tecnologias estão fundadas nas mudanças no modo de produção social e o homem é o único animal que produz, o “traço distintivo do homem desumanizado consiste na perda da capacidade de ‘produtor’, degradando-se na condição de puro consumidor” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 61).

Mas o que é tecnologia? O avanço tecnológico serve a quem? Como transformar as relações da sociedade por meio das tecnologias? Esses e outros questionamentos vêm provocando reflexões a respeito de escolhas que direcionam encaminhamentos políticos.

O senso comum acaba tomando por tecnologia aquilo que se refere a dispositivos técnicos. Assim é que computador, celular, televisão, DVD, projetor digital, entre outros, são chamados de tecnologias. Entretanto, embora esses dispositivos técnicos se tornem cada vez mais complexos e sofisticados, eles não são tecnologia, a menos que se aceite a ideia de uma máquina ter autonomia a ponto de ser deslocada de qualquer contexto social.

Tecnologia significa o conjunto das técnicas existentes em uma sociedade, em certo momento da sua história. Com uma visão crítica, Freire (1982, p. 84) afirma que tecnologia é “a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo”.

[...] a tecnologia é a humanidade adensada; sua construção é fruto de uma longa série histórica de eventos do mundo do trabalho. Sendo a tecnologia trabalho humano condensado, ela é posse de todos. A luta para reapropriar-se dela é um amplo espaço das políticas educacionais. (ALMEIDA, 2009a, p. 55)

Sendo a tecnologia o estudo de processos técnicos, torna-se pertinente a verificação do sentido da palavra técnica. Derivada do latim *technicus* e do grego *technikós* (JAPIASSU e MARCONDES, 2008), designa a ideia de arte e habilidade prática, de ofício. A técnica indica a existência do impulso criativo humano que se organiza no enfrentamento concreto de sua vida, razão pela qual Freire (2006, p. 88) afirma que “a capacitação técnica é mais do que treinamento, porque é busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos”.

A técnica, portanto, não pode se reduzir ao adestramento, já que a capacitação é realizada no domínio de seres humanos.

O progresso tecnológico, é importante salientar, não ocorre de maneira uniforme nas sociedades. Técnicas representativas do passado, muitas vezes consideradas arcaicas no presente, convivem com técnicas medianas e outras que constituem o maior avanço do momento. Essa convivência, entretanto, não se dá de maneira natural.

Por meio do progresso tecnológico, algumas sociedades exercitam o domínio sobre outras. Os países pobres, que não conseguem desenvolver as tecnologias mais avançadas, acabam por importar as produções medianas dos países ricos, como se fosse possível “resolver por um enxerto o que teria de ser resultado de uma semeadura” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 332), permanecendo, assim, em uma condição de subdesenvolvimento.

Castells (1999) aponta a acentuação de desenvolvimento desigual entre os segmentos e territórios dinâmicos das sociedades que vem ocorrendo em todos os lugares. O autor adverte que as redes interativas de computadores, que falam cada vez mais uma língua universal digital, tanto promovem “a integração global e

distribuição das palavras, sons e imagens” como personalizam “ao gosto das identidades e humores dos indivíduos”. Na perspectiva do autor, “as sociedades são organizadas em processos estruturados por relações historicamente determinadas de produção, experiência e poder” (CASTELLS, 1999, p. 33).

Vieira Pinto observa que substituir as tecnologias existentes por outras não resolve o problema dos países pobres. Para tanto, também não basta que estes se tornem produtores autônomos. “Reduzir o problema ao fato isolado da transferência da tecnologia superior demonstra pensar microscopicamente.” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 297) Na busca pela transformação das relações da sociedade, a questão encontra-se nas condições políticas, econômicas e culturais em que serão incorporadas essas tecnologias, sejam elas compradas ou produzidas.

Uma das possibilidades de mudança, como assinala o filósofo, é conceber as tecnologias como mediação de forças em ascensão de países pobres que, ao tomarem consciência das condições em que vivem, se organizam para “lutar contra velhas estruturas de relações sociais”, recolhendo “a justa parte que lhes compete dos proventos coletivos”, já que a técnica institucionaliza o processo de hominização.

Fica bem clara assim a seguinte dissimetria cujo enunciado poderia servir de epitáfio à dominação imperialista: se no país dominante a função da tecnologia consiste em conservar a dominação, no país dominado consiste em acabar com ela. Mesmo quando de começo a casta dirigente do mundo pobre disso não se aperceba, ou até mesmo não deseje tal desfecho, nem por isso na perspectiva histórica essa transformação deixa de ser inevitável. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 287)

Coerente com essa linha de pensamento, Freire (2000, p. 46) alerta para o fato de que “quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela”. O que se defende é, conforme discussão iniciada no capítulo anterior, uma disposição ética que esteja “a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais”, em oposição a uma “ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado”.

Nessa perspectiva, ao libertarem o homem do esforço muscular, as máquinas não encerram seu papel. Ao contrário, exigem ainda mais esforço intelectual para que o homem se apodere “das possibilidades de ação útil nelas contidas e dar-lhes

prosseguimento na produção de outras ainda mais eficientes” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 81), como, por exemplo, as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Assim é que para compreender a educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), sem que se caia na armadilha de mistificar as inovações tecnológicas, é importante atentar para os condicionamentos históricos que explicam o presente momento e as intencionalidades que estão por trás das práticas da educação no contexto digital.

Para finalizar este capítulo, o próximo item abordará alguns dos desafios enfrentados atualmente pela pedagogia dialógica na educação on-line.

## **2.2 O desafio do diálogo na educação on-line**

É importante deixar claro que, ao se falar em educação on-line, está se fazendo referência a uma modalidade de ensino-aprendizagem que possibilita, além da flexibilização temporal e geográfica, a criação e manutenção de um novo espaço onde ocorre o processo educacional sem prescindir da presença e do trabalho de um educador.

Entretanto, da mesma forma como não existe um único, completo e acabado modelo de projeto político-pedagógico para a educação presencial, também não há um projeto político-pedagógico que seja exclusivo para a educação on-line. Há que considerar a orientação pedagógica adotada por cada instituição.

Na perspectiva freireana, opta-se pelo diálogo na educação, e o desenvolvimento de um projeto na modalidade on-line considera como eixos: os sujeitos, a mediação pedagógica e o desenho participativo (GOMEZ, 2004), já que em uma dimensão antropológica, como foi exposto no capítulo anterior, o ser humano, “ao estar sendo” em relação a si e aos demais, mediado pelo mundo, cria um processo cultural. E, no mundo contemporâneo, cabe ressaltar, a internet faz parte desse processo de cultura.

Sabe-se que o meio digital, ao gerar relações interativas, produz novos espaços de poder onde a mediação crítica é um elemento fundamental. Nos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, educadores e educandos se comunicam por intermédio da linguagem escrita em fóruns de discussão (comunicação assíncrona) e *chats* (comunicação síncrona).

Por meio da videoconferência, torna-se possível a comunicação verbal no encontro em tempo real, com participantes de diferentes localidades que interagem com os recursos de áudio e vídeo.

Para que isso ocorra, é imprescindível que se saiba utilizar esses recursos instrumentais disponíveis. Mas, para que seja possível “existenciar-se” na educação on-line e pronunciar o mundo no meio digital, é preciso ir além do “controle simples de seus manuais de instrução” ou da “manipulação de seus teclados e softwares – ‘caminhar sobre as letras’, como dizia Freire” (ALMEIDA, 2007, p. 29).

Portanto, “estar sendo” no meio digital também requer o aguçamento do senso crítico, a reflexão sobre o conhecimento construído, a problematização do

mundo e um posicionamento no sentido de aprender em comunhão permanentemente.

Dar-mo-nos existência nas palavras, na fala por escrito, nos debates, nos bate-papos, nos fóruns, no design gráfico e nas páginas *web* é um ato político. É nesses atos que o homem, sendo um ser de relações e não de simples contatos, procura existenciar-se na rede. Essa afirmação envolve ações concretas, de modo a abrir espaços para o lazer, para estudar, para ler, trabalhar e se relacionar para enfrentar o isolamento. (GOMEZ, 2004, p. 23)

A dimensão colaborativa é uma das contribuições possibilitadas pelos ambientes digitais de ensino-aprendizagem. Emergindo de uma multiplicidade de intercâmbios, a construção coletiva do conhecimento nos espaços digitais pode sustentar um trabalho comprometido com uma educação libertária e emancipadora.

Para tanto, é preciso enfrentar alguns desafios, dentre eles o de buscar uma mudança na postura comunicacional, baseada nos fundamentos da interatividade defendidos por Silva (2002). Segundo o autor, a interatividade exprime a disponibilização consciente de um “mais comunicacional” expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor a possibilidade de dialogar com ele.

O professor não transmite o conhecimento. Ele disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas. Os alunos têm aí configurado um espaço de diálogo, participação e aprendizagem. (SILVA, 2002, p. 185)

Dessa forma, a educação on-line sustenta-se no princípio básico da relação comunicacional entre o educador e o educando, havendo “uma escuta mútua e também a escuta de si mesmo”. Nessa perspectiva, “a mensagem retorna a eles na sua dimensão inconsciente e o diálogo se estabelece quando ambos recebem a própria mensagem de forma invertida” (GOMEZ, 2004, p. 89).

De acordo com essa concepção, o educando deixa de ser tratado como se fosse um mero receptáculo, “reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas”, para tornar-se sujeito do processo, com a possibilidade de fazer intervenções, criar, modificar e construir, tornando-se coautor. A construção coletiva do conhecimento, também chamada de coautoria, requer “humildade e não fraqueza ou minimização

de autoria. O professor percebe que o conhecimento não é mais o fruto de sua autoria somente” (SILVA, 2002, p. 192) e atualiza as suas práticas por meio das relações que estabelece com os educandos.

Portanto, a coautoria pela produção criativa e o pensamento crítico são características consideradas importantes que educadores e educandos devem desenvolver em cursos na modalidade on-line. Essas características não acontecem de forma espontânea, “mas se constroem a partir das atuais teorias de educação mais criativas, científicas e interdisciplinares”. Para tanto, é preciso desenvolver “responsabilidade, comprometimento, habilidade de escrita, expressão de idéias, pontos de vista, visão crítica, bom gerenciamento do tempo e disposição para interação e colaboração.” (OKADA e ALMEIDA, 2006)

Assim, busca-se uma visão mais construtivista e interacionista em oposição ao instrumentalismo e à competitividade dominantes. Nesse sentido, Vygotsky também tem sido uma forte referência na docência on-line. Com inspiração nos princípios do materialismo dialético, ele considera que o ser humano constitui-se como tal por intermédio das interações sociais e não de uma forma meramente biológica. Desse modo, o ser humano transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Nessa perspectiva, a atividade de mulheres e homens é mediada pelas produções culturais e técnicas, que são produtos sociais dentre os quais a linguagem assume um papel fundamental. “A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.” (REGO, 2009, p. 42)

Na obra *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (2005) argumenta que a linguagem é um processo pessoal e, ao mesmo tempo, social. Assim sendo, ele defende que a linguagem se constitui a partir da sociedade humana, tornando-se um produto social, gerado pela necessidade que o ser humano tem de se comunicar com os seus semelhantes.

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. (VYGOTSKY, 2005, p. 63)

Vygotsky oferece importantes contribuições no campo educacional, sobretudo no que se refere à compreensão da integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento com o seu conceito de “zona de desenvolvimento proximal, ZDP”. Ou seja, a distância entre o que se é capaz de fazer de maneira autônoma (nível de desenvolvimento real) e o que se realiza com outros integrantes de um grupo social, vistos como companheiros de aprendizagem. “[...] aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.” (VYGOTSKY, 1984, p. 96)

O conceito de educação em rede envolve um desenho curricular flexível sintetizado na expressão vigotskiana *obuchenie* (ensinar/aprender) e na postura freiriana de sermos eternos aprendizes. A primeira, porque se refere ao processo no qual nos incluímos como aprendizes num contexto global de relações dialógicas. A segunda, porque temos a certeza de que não sabemos tudo, mas podemos saber mais em comunhão. (GOMEZ, 2004, p. 193).

Nota-se assim que a referência de Vygotsky na educação on-line também está trazendo contribuições para a construção de uma pedagogia desvencilhada de uma concepção de currículo que se pauta em métodos instrucionais prescritos pela educação bancária e domesticadora.

Essa tendência também poderá ser observada mais adiante por meio da análise dos artigos científicos selecionados. O itinerário metodológico para se chegar a esses artigos será apresentado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### **BUSCANDO O DIÁLOGO FREIREANO NA EDUCAÇÃO ON-LINE EM ARTIGOS CIENTÍFICOS PRODUZIDOS ENTRE 2005 E 2009**

*A mudança da qual falamos é aquela que altera os rumos da sociedade, também via educação. Como se constitui essa nova sociedade? Com participação democrática nas decisões políticas, com justa distribuição de renda, com oportunidade de trabalho digno para todos, com equidade na fruição e produção da cultura, com liberdade de expressão e acesso à educação e saúde etc.*

Fernando Almeida  
*Computador, escola e vida*

Neste capítulo será apresentado o itinerário metodológico para a realização desta pesquisa bibliográfica digital, incluindo-se a escolha dos primeiros critérios, suas redefinições em busca de aprimoramento e, por fim, os procedimentos incorporados durante o percurso da pesquisa, que permitiram a seleção dos artigos científicos a ser analisados no próximo capítulo.

Como se optou por trabalhar com uma pesquisa bibliográfica na perspectiva dialética, no processo de investigação e análise foram delineados movimentos “de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico” (LIMA e MIOTO, 2007), que demandaram uma vigilância epistemológica por parte desta pesquisadora.

Para alcançar o objetivo de investigar a prática do diálogo na educação on-line por meio da análise de artigos, chegou-se a acreditar que seria mais viável começar pela seleção de periódicos científicos em bases indexadoras.

Entretanto, esse caminho não se mostrou tão adequado à proposta de pesquisa pelo fato de a vasta quantidade de periódicos dificultar a busca de artigos relevantes para este trabalho, como será explicitado no próximo item.

### **3.1 Descrição do processo de busca de artigos em periódicos**

Em um primeiro momento, o levantamento de informações para a consolidação desta pesquisa bibliográfica digital partiu da seleção de 126 periódicos acadêmicos on-line (dispostos nos anexos 1 e 2), de acesso aberto, na área de educação e 50 periódicos na área de comunicação, no idioma português, publicados no Brasil entre 2005 e 2009, indexados em repositórios, como Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Directory of Open Access Journals (DOAJ).

Assim, o primeiro processo de busca se baseou nessas 176 revistas por acreditar-se que uma parcela relevante dos pesquisadores poderia eleger esses periódicos para as suas publicações acadêmicas e/ou científicas que se relacionem com o objeto desta pesquisa.

Dentre as publicações selecionadas, ao longo de dois meses, chegou-se a analisar as dezesseis primeiras na área de educação, nas quais foram localizados um total de 113 artigos que continham as quatro palavras-chave: **“diálogo”**, **“dialogicidade”**, **“educação a distância”** e **“Paulo Freire”**.

Entretanto, para concluir esta proposta de trabalho seria necessário analisar as outras 160 revistas selecionadas. Somente após esse levantamento de dados a seleção dos artigos poderia ser realizada. Nesse sentido, foram definidos como prioritários aqueles artigos que continham o maior número de combinações de palavras-chave.

Após a localização de cerca de 2 mil artigos científicos em um único periódico, constatou-se que uma busca manual com base na leitura seria impraticável. Diante disso, foi construído um sistema eletrônico para auxiliar tanto no processo de busca por palavras-chave, como na primeira leitura exploratória dos textos.

O sistema se baseia em um banco de dados disponível na internet e apresenta o cadastro dos artigos e periódicos selecionados. Com o auxílio do sistema, buscaram-se os artigos que continham algumas das quatro palavras-chave (acima descritas) no título, resumo ou corpo do texto.

Esse primeiro levantamento não resultou em dados muito frutíferos, pois seria necessário inserir manualmente cada artigo no sistema, e como havia somente

quatro palavras-chave, diversos artigos encontrados tinham pouca relação com a temática escolhida, pois as palavras são usadas em contextos variados. Para alimentar o sistema seria necessário acessar o site de cada um dos periódicos e realizar a busca por meio dos artigos publicados nesses periódicos.

Pela falta de praticidade desse método e pela baixa quantidade de resultados, decidiu-se fazer uma busca mais abrangente, incluindo outras palavras-chave que retornassem resultados mais relevantes, usando recursos tecnológicos existentes que indexam artigos em centenas de periódicos, como a base de artigos da CAPES, do SciELO, das revistas no SEER e do Google Acadêmico.

Com base nessa pré-seleção, somente dois artigos se mostraram parcialmente relevantes, contendo três e duas palavras-chave (das quatro definidas anteriormente), respectivamente, porém a análise interpretativa desses artigos demonstrou que a seleção de palavras-chave foi insuficiente. Os artigos não puderam ser analisados segundo todos os critérios escolhidos, pois não traziam concepções de diálogo.

Outro entrave desse processo inicial refere-se ao tempo que seria necessário para analisar cada um dos periódicos. Como não se podia utilizar um recurso de busca unificado, já que os periódicos selecionados estavam indexados em fontes distintas, seria preciso acessar o site dos 176 periódicos e realizar a busca por palavras-chave em cada um deles.

Após a avaliação e redefinição dos critérios, um novo processo de busca foi desenvolvido, passando-se a incluir a combinação de outras palavras-chave na pesquisa, além de optar pelo levantamento do material bibliográfico a partir de uma busca unificada e menos restritiva de periódicos de educação e/ou comunicação, entre 2005 e 2009, indexados no SEER, Scielo e DOAJ, no idioma português.

### **3.2 Descrição do processo de busca de artigos na internet**

Na segunda instância da pesquisa bibliográfica foram analisados alguns recursos de busca de artigos científicos, que estão disponíveis gratuitamente na internet e são utilizados por pesquisadores das mais diversas áreas de conhecimento no Brasil e no mundo. O objetivo foi selecionar um desses recursos para auxiliar a leitura seletiva.

Entende-se por leitura seletiva o processo que determina o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. É o momento de seleção das informações pertinentes, quando são identificados e descartados os dados secundários (LIMA e MIOTO, 2007).

O critério escolhido para a realização da leitura seletiva dos artigos científicos partiu da evidência dos sete conceitos referenciados no diálogo freireano.

<i>Número</i>	<i>Conceito</i>
1	Saber escutar
2	Criticidade
3	Tolerância
4	Respeito ao conhecimento do educando
5	Curiosidade epistemológica
6	Construção coletiva do conhecimento
7	Emancipação

**Tabela 3.1** Conceitos relacionados ao diálogo em Paulo Freire

Foram analisados seis recursos de busca: DOAJ, portal do SEER, SciELO, portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Open Archives Initiative (OAIster) e Google Acadêmico. Ao que seguem:

1 - DOAJ - <http://www.doaj.org/>

Oferece somente a busca nos títulos e resumos, utilizando duas palavras-chave por vez, sem permitir especificar idioma nem data da publicação. Portanto, a busca por meio desse recurso foi inconclusiva, apresentando os seguintes resultados, para cada palavra-chave:

Palavras-chave	Diálogo/ dialogicidade	Paulo Freire/ freireano	Educação a distância/ educação on-line
<Total>	438	69	45
Saber escutar	0	0	0
Tolerância	6	2	0
Respeito	11	4	0
Confiança	6	0	0
Curiosidade epistemológica	0	0	0
Constr. colet. do conhecimento	0	0	0
Emancipação	0	2	0
Criticidade/crítico	24	3	1

Tabela 3.2 Resultado da pesquisa por palavras-chave no DOAJ

2 - SciELO - <http://www.scielo.br>

O SciELO oferece um mecanismo de busca em revistas e artigos bastante abrangente, permitindo buscar por palavras-chave em diversos campos, como título, autor, resumo e até ano de publicação, mas não possibilita buscar por intervalo de datas nem localizar as palavras-chave no corpo do texto, o que compromete o resultado da busca.

Palavras-chave	Diálogo/ dialogicidade	Paulo Freire/ freireano	Educação a distância/ educação on-line
<Total>	502	20	71
Saber escutar	0	0	0
Tolerância	3	0	0
Respeito	41	0	2
Confiança	7	0	0
Curiosidade epistemológica	0	0	0
Constr. colet. do conhecimento	0	0	0
Emancipação	7	1	0
Criticidade/crítico	31	2	3

Tabela 3.3 Resultado da pesquisa por palavras-chave no SciELO

3 - SEER - <http://seer.ibict.br/>

O Portal do SEER, gerido pelo IBICT, não oferece busca por artigos, somente por periódicos, havendo 760 registrados no momento desta pesquisa. Uma alternativa para a busca seria o Oasis.BR, um outro portal, também gerido pelo IBICT, que permitia a pesquisa por artigos em mais de 2 mil revistas cadastradas, porém, ele se encontra em manutenção desde o final de 2009, com previsão de voltar a funcionar em junho de 2010.

4 - CAPES acesso livre - <http://acessolivre.capes.gov.br/>

O portal de acesso livre da CAPES não oferece busca por artigos, somente por periódicos, havendo 904 cadastrados no momento desta pesquisa.

5 - OAIster (OCLC) - <http://oaister.worldcat.org/>

Possui um sistema de busca avançada que permite especificar o idioma, intervalo de datas de publicação e palavras-chave. Os resultados dessa busca são precisos, lembrando que palavras-chave compostas de duas ou mais palavras devem ser colocadas entre aspas.

Palavras-chave	Diálogo/ dialogicidade	Paulo Freire/ freireano	Educação a distância/ educação on-line
<Total>	343	49	108
Saber escutar	0	0	0
Tolerância	1	0	0
Respeito	28	5	6
Confiança	6	0	0
Curiosidade epistemológica	0	0	0
Constr. colet. do conhecimento	0	0	1
Emancipação	3	1	0
Criticidade/crítico	15	5	3

Tabela 3.4 Resultado da pesquisa por palavras-chave no OAIster

6 - Google Acadêmico – <http://scholar.google.com.br/>

O Google Acadêmico oferece a possibilidade de pesquisar artigos, livros e referências em português especificando intervalo de datas de publicação, mas não permite a busca exclusiva de artigos de acesso aberto publicados em revistas nacionais. Acredita-se que esse seja o motivo pelo qual os resultados da busca se mostrem destoantes em relação aos outros.

Palavras-chave	Diálogo/ dialogicidade	Paulo Freire/ freireano	Educação a distância/ educação on-line
<Total>	17.473	4.027	2.333
Saber escutar	122	40	5
Tolerância	3.780	484	128
Respeito	15.600	2.650	1.150
Confiança	9.390	1.050	411
Curiosidade epistemológica	100	86	12
Constr. colet. do conhecimento	120	52	41
Emancipação	3.980	920	154
Criticidade/crítico	15.868	1.189	1.235

Tabela 3.5 Resultado da pesquisa por palavras-chave no Google Acadêmico

Dos mecanismos de busca pesquisados (DOAJ, SEER, SciELO, CAPES, OAlster e Google acadêmico), o único que permite a busca de palavras-chave no corpo do texto dos artigos, além de definir o intervalo de datas de publicação (conforme foi proposto neste trabalho) é o Google Acadêmico, que também localiza artigos indexados no portal da CAPES e do SciELO e os publicados nas revistas que utilizam SEER.

O Google Acadêmico indexa todos os artigos publicados em periódicos que suportam o protocolo Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting (OAI-PMH), que significa protocolo de indexação de metadados da iniciativa de arquivos abertos. Portanto, o uso desse recurso (Google Acadêmico) também permite encontrar os artigos dos periódicos que usam o SEER e os indexados pelo portal de acesso aberto da CAPES.

A iniciativa de arquivos abertos (OAI) criou o protocolo PMH para facilitar a busca e a localização, bem como a divulgação de artigos científicos (KURAMOTO, 2006), permitindo o livre acesso, não mais havendo a necessidade de assinaturas pagas para revistas científicas on-line. A OAI define um modelo de interoperabilidade entre bibliotecas e repositórios digitais, possibilitando alternativas para a comunicação científica de acesso aberto.

### **3.3 Resultado da busca exploratória**

Utilizando-se o recurso do Google Acadêmico, foi possível encontrar artigos científicos no idioma português publicados entre 2005 e 2009, contendo todas as palavras-chave principais. Considera-se que as palavras-chave principais são elementos imprescindíveis, pois auxiliam no processo de busca dos artigos.

#### **Palavras-chave principais:**

- “diálogo” ou “dialogicidade”;
- “Paulo Freire” ou “freireano”;
- “educação a distância” ou “educação online”.

Resultado da busca pelas palavras-chave principais:

- 1) diálogo, “Paulo Freire”, “educação a distância”, com 149 resultados;**
- 2) diálogo, “Paulo Freire”, “educação online”, com 21 resultados;
- 3) diálogo, freireano, “educação a distância”, com 23 resultados;
- 4) diálogo, freireano, “educação online”, com 3 resultados;
- 5) dialogicidade, “Paulo Freire”, “educação a distância”, com 27 resultados;
- 6) dialogicidade, “Paulo Freire”, “educação online”, com 6 resultados;
- 7) dialogicidade, freireano, “educação a distância”, com 10 resultados;
- 8) dialogicidade, freireano, “educação online”, com 2 resultados.

Como a busca 1) por palavras-chave principais teve uma quantidade maior de resultados, decidiu-se começar o processo de refinamento dos resultados a partir dela. Os resultados podem ser melhor compreendidos observando-se o gráfico 3.1.

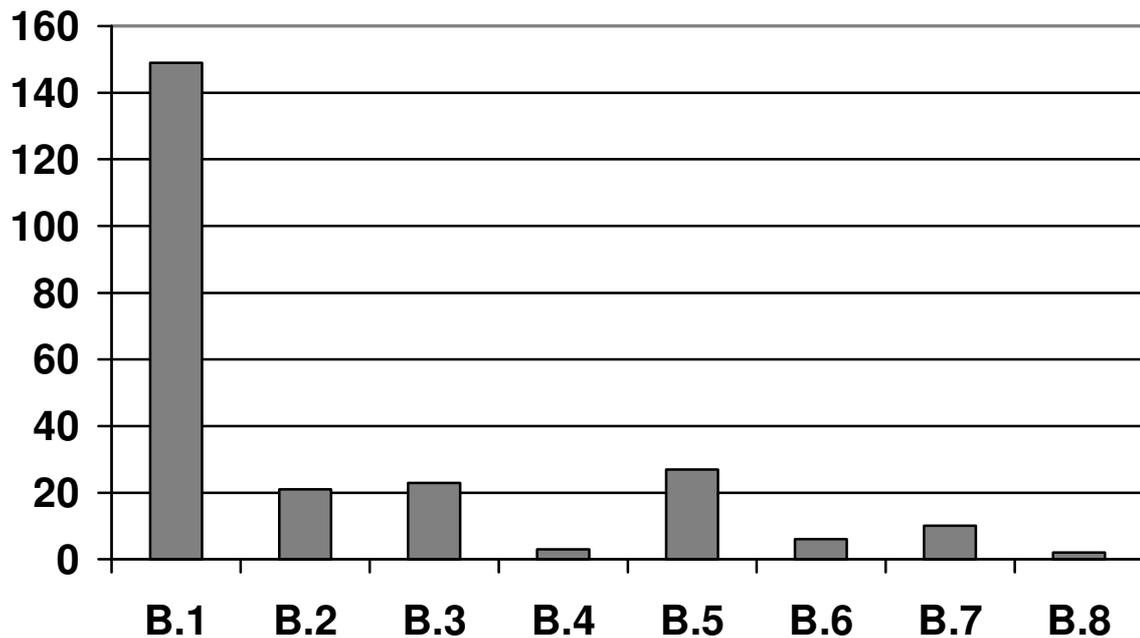
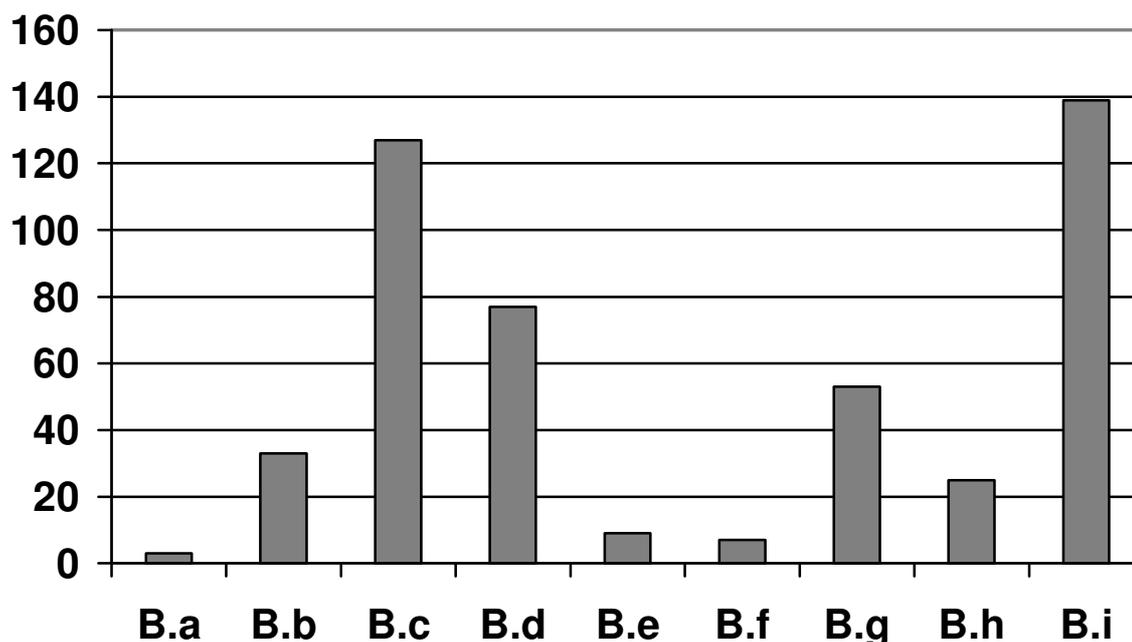


Gráfico 3.1 Resultado da busca exploratória pelas palavras-chave principais, sendo que B.1 representa a primeira busca, combinando 3 palavras-chave, B.2 indica a segunda busca e assim por diante.

Os resultados da busca 1) foram então filtrados usando as **palavras-chave complementares**, que são: “saber escutar”, “tolerância”, “respeito”, “confiança”, “curiosidade epistemológica”, “construção coletiva do conhecimento”, “emancipação”, “criticidade” ou “crítico”. Os resultados encontram-se abaixo:

- a) **Busca 1) + “saber escutar”**, com 3 resultados.
- b) **Busca 1) + “tolerância”**, com 33 resultados.
- c) **Busca 1) + “respeito”**, com 127 resultados.
- d) **Busca 1) + “confiança”**, com 77 resultados.
- e) **Busca 1) + “curiosidade epistemológica”**, com 9 resultados.
- f) **Busca 1) + “construção coletiva do conhecimento”**, com 7 resultados.
- g) **Busca 1) + “emancipação”**, 53 resultados.
- h) **Busca 1) + “criticidade”**, com 25 resultados.
- i) **Busca 1) + “crítico”**, com 139 resultados.



**Gráfico 3.2** Resultado da busca exploratória pelas palavras-chave principais e complementares, sendo que b.a representa a primeira busca, combinando as palavras-chave principais da busca B.1 com as palavras-chave complementares, b.b indica a segunda busca e assim por diante.

Para a avaliação dos resultados de a) até i), os artigos foram selecionados por meio das buscas indicadas no Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br>). Cada um desses resultados foi checado com o objetivo de verificar se realmente se tratava de um artigo com as especificações determinadas. Para uma melhor compreensão dos resultados, ver o gráfico 3.2.

Essa checagem acabou auxiliando no processo de delimitação dos artigos a ser analisados neste trabalho, pois os resultados das buscas no Google Acadêmico retornaram diversos itens que não se tratavam de artigos (a maioria era composta de teses, dissertações e livros).

Além disso, o ano de publicação de alguns artigos selecionados não condizia com o que havia sido indicado pelo sistema. Em determinados casos, observou-se que os artigos não pertenciam a revistas nacionais, estavam escritos em outro idioma ou apareciam mais de uma vez.

Os resultados da seleção encontram-se a seguir, descritos com título do artigo, autor, ano de publicação e link para a página do periódico onde foram localizados:

1. “TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE EDUCADORES E RECURSIVIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA: TRAJETÓRIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO” - Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida – 2005  
<[http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos v 1 n 1 dez 2005/bethalmeidaartigo.pdf](http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_1_dez_2005/bethalmeidaartigo.pdf)>
2. “A TEORIA DA ATIVIDADE COMO ORIENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA IMPLEMENTAÇÃO DE ATIVIDADES DE ESTUDO EM AMBIENTES VIRTUAIS” - Taís Fim Alberti e Fábio da Purificação de Bastos – 2008  
<[http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13\\_2/m318289.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_2/m318289.pdf)>
3. “UM ESTUDO SOBRE A PERMANÊNCIA E A EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA” - Rute Vera Maria Favero e Sérgio Roberto Kieling Franco – 2006  
<<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf>>
4. “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OU EDUCAÇÃO DISTANTE? O PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, O TUTOR E O PROFESSOR VIRTUAL” - Antonio A. S. Zuin – 2006  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300014&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300014&script=sci_arttext&tlng=en)>
5. “A EAD NAS LICENCIATURAS UFSC/UAB: UM ESTUDO COMUNICAÇÃO E DAS INTERAÇÕES NA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA” - Aline Santana Martins e Dulce Márcia Cruz – 2008  
<[http://74.125.155.132/scholar?q=cache:bdORlnxH3qYJ:scholar.google.com/+diálogo,+“Paulo+Freire”,+“educação+a+distância”,+respeito&hl=en&as\\_sdt=2001&as\\_ylo=2005&as\\_yhi=2009](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:bdORlnxH3qYJ:scholar.google.com/+diálogo,+“Paulo+Freire”,+“educação+a+distância”,+respeito&hl=en&as_sdt=2001&as_ylo=2005&as_yhi=2009)>
6. “FORMAÇÃO TEOLÓGICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA” - Nicanor Lopes – 2009  
<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CA/article/viewFile/1108/1134>>
7. “A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, A INTERNET E A EDUCAÇÃO FORMAL” - Nilton Bahlis dos Santos – 2006  
<<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/204/119>>
8. “EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E INCLUSIVA” - Ronaldo Mota – 2005  
<<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/3/5>>
9. “EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA A DISTÂNCIA PARA A INSERÇÃO DE TEMAS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA INTRODUÇÃO À TEORIA DO CAOS” - Paulo Celso Ferrari, José André Peres Angotti e Marcelo Henrique Romano Tragtenberg – 2009  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132009000100005&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132009000100005&script=sci_arttext&tlng=en)>
10. “MEIO AMBIENTE COMO TEMA ARTICULADOR NA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES” - Nadja dos Santos

Ferreira e Victor de Araujo Novicki – 2009

<http://www.interscienceplace.org/index.php/interscienceplace/article/viewArticle/65>>

11. “APRENDIZAGEM MEDIADA POR FERRAMENTAS DE INTERAÇÃO: ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA” - Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, Marta Cardoso Lima C. Rego e Raquel Marques Villardi – 2007  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400008&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400008&script=sci_arttext&tlng=pt)
12. “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROJETO VEREDAS: SABERES ACADÊMICOS E EXPERIENCIAIS” - Claudia Bergerhoff Leite de Abreu e Carmen Lucia Eiterer – 2005  
<http://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1337/1146>>
13. “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: UM ENCONTRO POSSÍVEL E DESEJÁVEL” – Maria das Graças Marinho de Almeida – 2009  
[http://74.125.155.132/scholar?q=cache:BaP8GiZia4MJ:scholar.google.com/+diálogo.+“Paulo+Freire”,+“educação+a+distância”,+emancipação&hl=en&as\\_sdt=2001&as\\_ylo=2005&as\\_yhi=2009](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:BaP8GiZia4MJ:scholar.google.com/+diálogo.+“Paulo+Freire”,+“educação+a+distância”,+emancipação&hl=en&as_sdt=2001&as_ylo=2005&as_yhi=2009)>
14. “COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS NO COTIDIANO ESCOLAR” - Maria Salete Prado Soares – 2006  
<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1500/1266>>

Dos catorze artigos encontrados nas buscas, alguns deles não tinham relação direta com a temática da pesquisa e foram excluídos da análise. Por exemplo, os artigos 4, 7, 8, 12 e 14. O artigo 10, apesar de estar escrito em português e disponibilizado entre 2005 e 2009, foi publicado em uma revista internacional, o que o torna inadequado aos critérios da análise.

Em alguns casos, o link direto para a revista encontrava-se indisponível. Ainda assim, foi possível ler o artigo acessando a versão armazenada pelo Google Acadêmico.

Assim, a seleção ficou com oito artigos, que serão analisados no capítulo 4.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS

*A eticidade do trabalho intelectual não me permite a irresponsabilidade de ser leviano na apreciação da produção dos outros. [...] posso errar, posso me equivocar ou me confundir na minha análise mas não posso distorcer o pensamento que estudo e critico.*

Paulo Freire  
*Educação e política*

Este último capítulo do trabalho foi desenvolvido a partir dos dados obtidos com a leitura dos oito artigos científicos selecionados, conforme a metodologia proposta. Consiste assim, em uma pesquisa bibliográfica digital com base em referenciais freireanos sobre diálogo na construção do conhecimento em cursos de graduação e pós-graduação na modalidade on-line.

Vale observar que cada um desses oito artigos foi publicado em um periódico distinto e resulta da produção de pesquisadores e docentes vinculados a instituições de diferentes regiões brasileiras.

Na organização e sistematização das informações coletadas, todos os artigos científicos foram apresentados em categorias conceituais, contendo afirmações dos seus respectivos autores. Afirmações essas que foram selecionadas por ser consideradas pertinentes para a discussão do conceito em questão.

Dessa forma, entende-se que esta é uma fase bastante ilustrativa do processo, na qual a pesquisadora busca alcançar os objetivos propostos neste trabalho, legitimando as suas afirmações referenciadas em Paulo Freire a partir dos autores dos artigos científicos.

O momento seguinte foi dedicado à síntese integradora dos artigos analisados, que consiste na fase de reflexão sobre a articulação dos conceitos de diálogo buscados em Freire com os conceitos encontrados nos artigos e as propostas que os autores formularam para a educação on-line. Assim, a partir do

objeto de estudo proposto é que se expõe a “síntese integradora das soluções que formaram o processo de investigação”.

A presente pesquisa está referenciada em um desenho metodológico construído por meio de aproximações sucessivas com o objeto de estudo, o que possibilitou “inúmeras incursões ao referencial teórico e ao material pesquisado” (LIMA e MIOTO, 2007). Portanto, reafirma-se o que já vinha sendo anunciado na introdução deste trabalho.

#### ***4.1 Elementos para a análise dos artigos***

Neste momento da pesquisa, a análise de dados está sendo compreendida como processo de busca e de organização sistemática das informações, com o objetivo de melhor compreender a temática abordada – o diálogo na construção do conhecimento na educação on-line.

Para a análise e discussão dos resultados foram elaborados oito quadros-síntese, chamados de “elementos para análise”, que reúnem os conceitos de diálogo buscados em Freire, as concepções sobre diálogo encontradas nos artigos científicos selecionados para este estudo, a relação dos artigos com a temática abordada nesta pesquisa, as propostas ou considerações dos autores e os referenciais teóricos dos artigos científicos que coincidem com as referências deste trabalho.

Título/ autoria/ instituição periódico/ ano	Conceitos buscados em Freire	Conceitos encontrados no artigo	Relação da pesquisa com o diálogo em Freire	Concepção sobre diálogo e conhecimento	Proposta/ consideração	Referencias
<p>“Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância”</p> <p>FAVERO, Rute V. M.</p> <p>FRANCO, Sérgio R. K.</p> <p>Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)</p> <p><i>Revista Novas Tecnologias na Educação</i></p> <p>2006</p>	<p>1) Saber escutar</p> <p>2) Criticidade</p> <p>3)Tolerância</p> <p>4) Respeito ao conhecimento do educando</p> <p>5) Curiosidade epistemológica</p> <p>6) Construção coletiva do conhecimento</p> <p>7) Emancipação</p>	<p>1) Interlocutores interessados no que vão dizer e no que vão ouvir.</p> <p>2) A educação como formação de consciências críticas e conhecimentos problematizados.</p> <p>4) Respeito mútuo no ambiente virtual e consideração ao conhecimento prévio do educando.</p> <p>6) Conhecimento concebido como algo construído nas interações.</p>	<p>O estudo aborda a permanência e a evasão na educação a distância, analisando interações por meio de categorias que permitiam identificar a ocorrência de diálogo em uma perspectiva freireana e piagetiana, mostrando a necessidade de diálogo na educação a distância.</p>	<p>Considera-se que no diálogo há construção de conhecimento tanto por parte do educador como do educando.</p> <p>“O diálogo pode ocorrer em AVAs, através de textos, na forma de mensagens por e-mail, chats, fóruns, diário de bordo”</p> <p>“Os diálogos [...] devem estar recheados de conteúdos significativos para não ser uma mera conversa”</p> <p>“Quando educandos e educadores co-operam entre si, possibilitam que surja um diálogo que permita novas construções”</p>	<p>A análise foi realizada em um curso a distância, por meio do ambiente Teleduc. Os autores constataam que “a EAD necessita vestir-se de um caráter humano, mantendo o vínculo professor-aluno, como condição para manter o interesse deste segundo.”</p> <p>Os autores também afirmam que pode haver diálogo ao se utilizarem os recursos oferecidos no ambiente e que “ao se desenvolver um curso na modalidade a distância é importante que o diálogo seja levado em conta por permitir um crescimento no aprendizado e uma menor evasão dos educandos.”</p>	<p>Paulo Freire</p>

**Quadro 1. Elementos para a análise do artigo “Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância”**

Título/ autoria/ instituição periódico/ ano	Conceitos buscados em Freire	Conceitos encontrados no artigo	Relação da pesquisa com o diálogo em Freire	Concepção sobre diálogo e conhecimento	Proposta/ consideração	Referenciais
<p>“Formação teológica na modalidade da Educação a Distância”</p> <p>LOPES, Nicanor</p> <p>Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo</p> <p><i>Revista Caminhando</i></p> <p>2009</p>	<p>1) Saber escutar</p> <p>2) Criticidade</p> <p>3) Tolerância</p> <p>4) Respeito ao conhecimento do educando</p> <p>5) Curiosidade epistemológica</p> <p>6) Construção coletiva do conhecimento</p> <p>7) Emancipação</p>	<p>2) A educação como formação de consciências críticas.</p> <p>6) Conhecimento concebido como algo construído nas interações.</p>	<p>No artigo são analisadas as implicações que a distância representa para a formação teológica, abordando – entre outras questões – a pedagógica, que exige “uma relação mais dialógica entre professores/as e alunos/as, formando uma rede colaborativa em que os aspectos da interatividade sejam reforçados e a autonomia valorizada”.</p>	<p>Quando se discute a formação teológica na educação a distância, “o primeiro desconforto que surge é em função da ausência do discípulo”.</p> <p>“[...] nesse novo cenário, o papel do professor [...] não é transmitir informações, mas [...] organizar estratégias para que o aluno conheça e construa seu próprio conhecimento. Não é alguém que sabe muito, mas alguém que é capaz de aprender e ensinar ao mesmo tempo, e mais, é alguém que seja capaz de trabalhar em equipe, inclusive para pensar o curso, discutir as aulas e elaborar materiais.”</p> <p>O diálogo é visto como uma forma de conscientização e libertação crítica.</p>	<p>Um curso de teologia na modalidade de educação a distância “garante uma riqueza na pluralidade de pensamentos que na modalidade presencial e confessional nem sempre é garantida”.</p>	<p>Marco Silva</p> <p>Paulo Freire <i>apud</i> Marco Silva</p>

**Quadro 2 Elementos para a análise do artigo “Formação teológica na modalidade da Educação a Distância”**

Título/ autoria/ instituição/ periódico/ ano	Conceitos buscados em Freire	Conceitos encontrados no artigo	Relação da pesquisa com o diálogo em Freire	Concepção sobre diálogo e conhecimento	Proposta/ consideração	Referenciais
<p>“Educação a Distância e formação humana: um encontro possível e desejável”</p> <p>ALMEIDA, Maria das Graças M. de</p> <p>Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)</p> <p><i>Revista Debates em Educação</i></p> <p>2009</p>	<p>1) Saber escutar</p> <p>2) Criticidade</p> <p>3) Tolerância</p> <p>4) Respeito ao conhecimento do educando</p> <p>5) Curiosidade epistemológica</p> <p>6) Construção coletiva do conhecimento</p> <p>7) Emancipação</p>	<p>1) O educador democrático aprende a falar escutando.</p> <p>2) A educação como geradora de criticidade.</p> <p>6) Conhecimento concebido como algo construído nas interações.</p> <p>7) Tecnologias que possibilitam novas perspectivas de currículo emancipatório.</p>	<p>A autora defende a necessidade de discutir a educação a distância de uma maneira contextualizada. Para ela, o fato de professores e alunos estarem fisicamente separados faz com que os meios que compensam essa separação mereçam uma atenção particular, no sentido de que “eles possam ser uma alternativa eficaz para a formação humana visando à plenitude, que tem a autonomia e a emancipação como importantes pilares”.</p>	<p>O diálogo é visto como essência da educação, gerando criticidade, confiança e esperança.</p> <p>O ato educativo, seja na modalidade on-line ou presencial, requer um processo dialógico possibilitado pela mediação pedagógica.</p> <p>No conceito de mediação pedagógica está implícita a presença do diálogo.</p> <p>A autora cita Freire ao afirmar que na relação educativa de escutas e falas entre professores e estudantes, “o espaço do educador democrático que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala”.</p>	<p>A autora afirma que “os processos educacionais pautados na formação humana, por meio do diálogo proporcionado pela mediação pedagógica, podem usufruir das benesses possibilitadas pela técnica, sem [...] submeterem-se a ela”.</p> <p>A EAD é compreendida como uma modalidade de ensino que “carrega consigo todos os problemas que são enfrentados pela educação presencial, e o que a torna diferente é se constituir em uma modalidade de educação com características específicas, tendo como traço definidor a mediação das relações empreendidas”.</p> <p>A proposta da autora é que se dê atenção particular aos meios que possibilitam a educação a distância para que estes sejam “uma alternativa eficaz de efetivar uma formação humana para a plenitude, tendo como pilares a autonomia e a emancipação”.</p>	<p>Paulo Freire</p> <p>Pierre Lévy</p>

**Quadro 3 Elementos para a análise do artigo Educação a “Distância e formação humana: um encontro possível e desejável”**

Título/ autoria/ instituição periódico/ ano	Conceitos buscados em Freire	Conceitos encontrados no artigo	Relação da pesquisa com o diálogo Freire	Concepção sobre diálogo e conhecimento	Proposta/ consideração	Referenciais
<p>“A Teoria da Atividade como orientação psicopedagógica na implementação de atividades de estudo em Ambientes Virtuais”</p> <p>ALBERTI, Taís F. e BASTOS, Fábio da P. de</p> <p>Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)</p> <p><i>Revista Ciência &amp; Cognição</i></p> <p>2008</p>	<p>1) Saber escutar</p> <p>2) Criticidade</p> <p>3) Tolerância</p> <p>4) Respeito ao conhecimento do educando</p> <p>5) Curiosidade epistemológica</p> <p>6) Construção coletiva do conhecimento</p> <p>7) Emancipação</p>	<p>2) A Educação como formação de consciências críticas e conhecimentos problematizados.</p> <p>6) Conhecimento concebido como algo construído nas interações.</p> <p>7) Tecnologias que possibilitam novas perspectivas de currículo emancipatório.</p>	<p>Os autores apresentam os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem como mediadores tecnológicos que “podem viabilizar os processos escolares, representando mais oportunidades educacionais”. Eles defendem a prática dialógica e problematizadora na educação on-line como forma de superação de práticas transmissivas.</p> <p>“[...] a EaD precisa do professor para organizar o trabalho com seus alunos de forma dialógico-problematizadora”.</p>	<p>Professores e alunos são considerados agentes críticos do ato de conhecer.</p> <p>“[...] o ato de educar começa quando o professor se pergunta em torno do que vai dialogar com os alunos. O que ele precisa fazer é propor aos alunos, problemas, oriundos das situações concretas, que por sua vez, o desafiem, exigindo assim respostas, não só no âmbito intelectual, mas também no da ação”.</p> <p>“É no diálogo que os sujeitos se encontram para ser mais.”</p>	<p>O desafio é a existência de diálogo entre educando-educador, a fim de despertar nos sujeitos o papel de criadores para que possam “incorporar-se no processo de mudança no mundo e com o mundo. Devido a isso, a escolarização, seja ela presencial ou a distância, precisa orientar os alunos e inseri-los no processo histórico-cultural de sua época.”</p>	<p>Paulo Freire</p> <p>Lev S. Vygotsky</p>

**Quadro 4 Elementos para a análise do artigo “A Teoria da Atividade como orientação psicopedagógica na implementação de atividades de estudo em Ambientes Virtuais”**

Título/ autoria/ instituição/ periódico/ ano	Conceitos buscados em Freire	Conceitos encontrados no artigo	Relação da pesquisa com o diálogo em Freire	Concepção sobre diálogo e conhecimento	Proposta/ consideração	Referenciais
<p>“Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância”</p> <p>OLIVEIRA, Eloiza da S. G. de; REGO, Marta C. L. C.; VILLARDI, Raquel M.</p> <p>Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)</p> <p><i>Revista Educação &amp; Sociedade</i></p> <p>2007</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Saber escutar</li> <li>2) Criticidade</li> <li>3) Tolerância</li> <li>4) Respeito ao conhecimento do educando</li> <li>5) Curiosidade epistemológica</li> <li>6) Construção coletiva do conhecimento</li> <li>7) Emancipação.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2) A educação como geradora de criticidade.</li> <li>4) "A promoção do respeito, por meio de princípios éticos nas relações"</li> <li>6) Conhecimento concebido como algo construído nas interações.</li> <li>7) Tecnologias que possibilitam novas perspectivas de currículo emancipatório.</li> </ol>	<p>No artigo, as autoras recorrem à metáfora da “voz dos educadores” como embasamento teórico para a realização de análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância.</p> <p>Ao trabalharem com o conceito de “voz” em Giroux, observam uma aproximação com “a dialogicidade proposta por Paulo Freire”.</p> <p>“[...] podemos sustentar que a Internet, utilizada como ambiente de aprendizagem, pode criar um espaço flexível e colaborativo, muito adequado à construção do conhecimento de forma autônoma e significativa”.</p>	<p>As autoras afirmam que a internet, como ambiente de aprendizagem, pode criar um espaço flexível e colaborativo voltado à <b>construção do conhecimento</b> de forma autônoma e significativa.</p> <p>A construção do conhecimento se dá pela aprendizagem significativa.</p> <p>Através desses ambientes de aprendizagem, as autoras defendem o “dialogismo, como instrumento real para o processo interativo”, já que “incluiu as subjetividades e os diversos contextos dos sujeitos envolvidos”.</p> <p>O objetivo da verdadeira prática pedagógica, também no ciberespaço, é desenvolver “uma consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo”</p>	<p>As autoras delinearão uma proposta que compreende: a leitura crítico-reflexiva da prática pedagógica, ao longo do processo educativo; a valorização das competências individuais e coletivas; a valorização da construção coletiva do conhecimento; a consideração do meio cultural de origem de cada envolvido; a promoção do respeito, por meio de princípios éticos nas relações; a preservação da identidade individual e a visão da tecnologia como meio de promoção da cidadania e da democracia.</p> <p>“A complexidade dos processos de formação docente com suporte tecnológico envolve desafios que só poderão ser ultrapassados a longo prazo, mas é necessário buscar formas que permitam enfrentar essas dificuldades, para que tais processos se traduzam em uma ação libertadora, instauradora de um tempo mais autônomo e mais solidário, onde, em cooperação, professores e alunos se disponham a partilhar a aprendizagem de cada dia.”</p>	<p>Lev S. Vygotsky</p> <p>Paulo Freire</p> <p>Pierre Lévy</p>

**Quadro 5 Elementos para a análise do artigo “Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância”**

Título/ autoria/ instituição periódico/ ano	Conceitos buscados em Freire	Conceitos encontrados no artigo	Relação da pesquisa com o diálogo em Freire	Concepção sobre diálogo e conhecimento	Proposta/ consideração	Referenciais
<p>“A EAD nas licenciaturas UFSC/UAB: um estudo comunicação e das interações na disciplina de Introdução a Educação a Distância”</p> <p>MARTINS, Aline S. e CRUZ, Dulce M.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</p> <p><i>Revista Contemporânea</i></p> <p>2008</p>	<p>1) Saber escutar</p> <p>2) Criticidade</p> <p>3) Tolerância</p> <p>4) Respeito ao conhecimento do educando</p> <p>5) Curiosidade epistemológica</p> <p>6) Construção coletiva do conhecimento</p> <p>7) Emancipação</p>	<p>6) Conhecimento concebido como algo construído nas interações.</p>	<p>Com referenciais freireanos, entre outros, a pesquisa investiga como ocorre o processo de comunicação e interação entre professores, tutores e estudantes, e os meios utilizados para que esse processo aconteça.</p> <p>Martins e Cruz (2008) apontam que na Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o trabalho pedagógico é coletivo e colaborativo.</p>	<p>Inspiradas em Freire, as autoras afirmam que comunicação é diálogo, na medida em que não é transformação do saber, mas um "encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". Ou seja, a relação dialógica é indispensável ao ato do conhecimento.</p>	<p>O trabalho pedagógico desenvolvido nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem está suscitando questões sobre “até que ponto o diálogo, a interação, a mediação e a colaboração podem levar à transformação da informação em conhecimento”.</p> <p>As autoras concluíram que é preciso aumentar o diálogo na educação on-line para que ocorra a aprendizagem autônoma do aluno e que o estudo da mediação pedagógica pode contribuir para isso, por meio de um referencial teórico que contemple a complexidade dessa comunicação que ocorre através das múltiplas linguagens das diversas mídias.</p>	<p>Paulo Freire</p> <p>Margarita Victoria Gomez</p> <p>Lev S. Vygotsky</p> <p>Maria Cecília de S. Minayo</p>

**Quadro 6 Elementos para a análise do artigo “A EAD nas licenciaturas UFSC/UAB: um estudo comunicação e das interações na disciplina de Introdução a Educação a Distância”**

Título/ autoria/ instituição periódico/ ano	Conceitos buscados em Freire	Conceitos encontrados no artigo	Relação da pesquisa com o diálogo em Freire	Concepção sobre diálogo e conhecimento	Proposta/ consideração	Referências
<p>Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo.</p> <p>ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)</p> <p><i>Revista e-Curriculum</i></p> <p>2005</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Saber escutar</li> <li>2) Criticidade</li> <li>3) Tolerância</li> <li>4) Respeito ao conhecimento do educando</li> <li>5) Curiosidade epistemológica</li> <li>6) Construção coletiva do conhecimento</li> <li>7) Emancipação</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2) A educação como formação de consciências críticas e conhecimentos problematizados.</li> <li>3) O clima de diálogo gera atitudes de solidariedade, compromisso e tolerância.</li> <li>4) Respeito mútuo no ambiente virtual e consideração ao conhecimento prévio do educando.</li> <li>6) Conhecimento concebido como algo construído nas interações.</li> <li>7) Tecnologias que possibilitam novas perspectivas de currículo emancipatório.</li> </ol>	<p>O artigo apresenta projetos de pesquisa e formação de educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP desenvolvidos desde a criação da linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação (entre 1996 e 1997), sendo que muitos desses projetos têm referenciais freireanos e reconhecem a importância do diálogo na educação, seja presencial, seja on-line.</p> <p>“A criação de um clima de diálogo, confiança, acolhimento e respeito mútuo no ambiente virtual propiciou o compartilhamento de angústias e descobertas, as atitudes de solidariedade, compromisso e tolerância, as quais foram exercitadas entre os alunos possivelmente pela sintonia com a postura de professores e coordenadores, em coerência com as bases teóricas adotadas, entrelaçando a teoria com a vida no ambiente virtual.”</p>	<p>O conhecimento é concebido como algo construído nas interações.</p> <p>“O ato de ensinar exige a compreensão sobre como se desenvolvem as relações entre os sujeitos, quais seus conhecimentos prévios, quais as características de seu contexto quais as intenções desse ato e os instrumentos culturais disponíveis.”</p> <p>“O conhecimento, identificado em sua complexidade e transitoriedade, torna-se elemento central para a organização e o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade segundo a lógica não-linear e multidirecional do hipertexto, que se opõe à lógica do ensino baseado na distribuição de informações, na centralidade do professor e na passividade do aluno.”</p>	<p>A autora destaca as evidências de que as tecnologias, especialmente as digitais, que possibilitam ações como registro, busca, recuperação e atualização de informações, comunicação e produção de conhecimento, “abrem novas perspectivas para o desenvolvimento do currículo emancipatório, a prática pedagógica reflexiva, a formação do profissional crítico e a valorização da pesquisa científica”.</p> <p>Nas considerações, a autora afirma que “cabe aos formadores a criação de situações que permitam o desenvolvimento de processos dialógicos e reflexivos sobre as dinâmicas das atividades em desenvolvimento e a mediação pedagógica, as novas descobertas, produções, dificuldades e estratégias, respeitando os momentos de apropriação, internalização e produção individual, conforme as preferências de aprendizagem explicitadas nas intervenções e nos espaços de comunicação da plataforma tecnológica de suporte às atividades.”</p>	<p>Fernando J. de Almeida</p> <p>Lev S. Vygotsky</p> <p>Moacir Gadotti</p> <p>Paulo Freire</p>

**Quadro 7 Elementos para a análise do artigo “Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo”**

Título/ autoria/ instituição/ periódico/ ano	Conceitos buscados em Freire	Conceitos encontrados no artigo	Relação da pesquisa com o diálogo em Freire	Concepção sobre diálogo e conhecimento	Proposta/ consideração	Referencias
<p>"Educação problematizadora a distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à Teoria do Caos"</p> <p>FERRARI, Paulo Celso<sup>1</sup>; ANGOTTI, José André P.<sup>2</sup> e TRAGTENBERG, Marcelo H. R.<sup>3</sup>.</p> <p><sup>1</sup> Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás (UFG)</p> <p><sup>2</sup> Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</p> <p><sup>3</sup> Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</p> <p><i>Revista Ciência &amp; Educação</i></p> <p>2009</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Saber escutar</li> <li>2) Criticidade</li> <li>3) Tolerância</li> <li>4) Respeito ao conhecimento do educando</li> <li>5) Curiosidade epistemológica</li> <li>6) Construção coletiva do conhecimento</li> <li>7) Emancipação</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Levantamento preliminar sobre "o conteúdo do curso", ou seja sobre o que dialogar com inspiração nos círculos de cultura de Paulo Freire.</li> <li>2) A educação como geradora de criticidade e da problematização do conhecimento.</li> <li>3) Aproximação com o conceito.</li> <li>4) Respeito mútuo no ambiente virtual e consideração ao conhecimento prévio do educando.</li> <li>6) Conhecimento concebido como algo construído nas interações.</li> <li>7) Tecnologias que possibilitam novas perspectivas de currículo emancipatório.</li> </ol>	<p>O artigo descreve um estudo de caso sobre um minicurso, na modalidade a distância, cujo tema é "Caos em Sistemas Dinâmicos", para a formação de professores de Física. O processo de elaboração do minicurso foi inspirado no conceito de investigação temática, de Paulo Freire.</p> <p>"Neste trabalho buscamos integrar, à modalidade a distância, a proposta freireana de educação".</p>	<p>Os autores entendem como pressupostos da educação problematizadora: a criticidade, a dialogicidade e a intervenção transformadora.</p> <p>A investigação temática "tem por objetivo identificar temas de interesse da população investigada, para garantir que os conteúdos do programa de ensino contribuam efetivamente para a solução de problemas vivenciados pela comunidade e para a formação crítica do cidadão."</p> <p>"[...] o diálogo entre os participantes propiciou o surgimento de novas dúvidas, que possibilitaram tanto a extensão quanto o aprofundamento do conhecimento."</p>	<p>Os autores concluíram que temas contemporâneos na formação docente não podem ser inseridos numa concepção meramente "bancária" de educação. A elaboração de cursos de complementação requer metodologias inovadoras, participativas.</p> <p>Eles ressaltam que a proposta de educação problematizadora torna-se viável em um ambiente virtual de aprendizagem, por agregar recursos de comunicação que permitem a interação on-line, como o fórum, o blog e o chat.</p> <p>A mediação da internet concedeu ao minicurso a dinâmica necessária para a existência de um constante diálogo problematizador.</p>	<p>Paulo Freire</p> <p>Pierre Lévy</p>

**Quadro 8 Elementos para a análise do artigo "Educação problematizadora a distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à Teoria do Caos"**

## **4.2 Conceitos buscados em Freire nos artigos**

Com base na leitura dos artigos científicos e no entendimento dos elementos dispostos nos quadros, será feita uma análise de cada conceito do diálogo freireano abordado nos artigos.

### **1. Saber escutar**

O conceito “saber escutar” está contemplado nos artigos 1, 3 e 8.

No artigo de número 1, Favero e Franco (2006) apontam a importância da escuta para que seja possível o estabelecimento de um diálogo, salientando que as pessoas envolvidas no processo dialógico precisam estar interessadas igualmente “no que vão dizer e no que vão ouvir”. Os autores observam que não havendo esse interesse, não existe diálogo.

No artigo de número 3, Almeida (2009b) também destaca que a relação educativa é composta por “escutas e falas entre professores e estudantes” e cita Paulo Freire para enriquecer a sua argumentação: “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala”. (como pode ser observado no quadro 3)

No artigo de número 8, os autores descrevem que, inspirados em Freire, escutaram os educandos e estabeleceram diálogo com eles antes de desenvolver o material didático de um curso on-line de licenciatura em Física, que se propunha a trabalhar com “educação problematizadora”. (vide quadro 8) Eles revelam que se apropriaram “do conceito de investigação temática” para compreender “os fundamentos da proposta de Freire, sobretudo o conceito de problematização” (FERRARI, ANGOTTI e TRAGTENBERG, 2009).

### **2. Criticidade**

O conceito “criticidade” foi identificado em quase todos os artigos analisados, exceto no artigo de número 6.

No artigo 1, os autores defendem, com Freire, que “o diálogo é condição essencial para a formação da consciência crítica e é construído na relação entre os sujeitos” (FAVERO e FRANCO, 2006).

Em sua argumentação, o autor do artigo 2 também destaca que o diálogo possibilita a “conscientização e libertação crítica” (LOPES, 2009).

No artigo 3, a autora recorre a Freire para afirmar que “o diálogo [...] gera criticidade, comunicação, confiança, esperança” (ALMEIDA, 2009b).

Para Alberti e Bastos (2008), autores do artigo 4, cabe ao educador a orientação na busca por uma formação crítica, porque a tecnologia não opera mudanças sozinha. Com Freire, os autores afirmam que “tanto os professores como os alunos tornam-se agentes críticos do ato de conhecer”.

No artigo 5, as autoras se referem a “uma verdadeira prática pedagógica, só que não mais realizada face-a-face e sim no ciberespaço” para ressaltar que um dos objetivos dessa prática pedagógica é o “exercício de uma consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo” (OLIVEIRA, REGO e VILLARDI, 2007).

Logo na introdução do artigo 7, Almeida (2005) afirma que atualmente existem concretas evidências de que as tecnologias, principalmente as digitais, trazem novas perspectivas para “o desenvolvimento do currículo emancipatório, a prática pedagógica reflexiva, a formação do profissional crítico e a valorização da pesquisa científica”.

No artigo 8, Ferrari, Angotti e Tragtenberg (2009) relatam o desenvolvimento de um trabalho que buscou “garantir que os conteúdos do programa de ensino contribuam efetivamente para a solução de problemas vivenciados pela comunidade e para a formação crítica do cidadão”.

Observa-se, portanto, que há uma preocupação por parte dos autores com a formação da consciência crítica na educação on-line.

### **3. Tolerância**

O conceito “tolerância” foi mencionado no artigo 7 e abordado de maneira implícita no artigo 8.

No artigo 7, a autora menciona a prática da tolerância ao relatar o clima instaurado em um ambiente virtual de ensino-aprendizagem durante a realização de

um curso de educação a distância voltado à formação de professores, “multiplicadores da formação de outros professores”.

A criação de um clima de diálogo, confiança, acolhimento e respeito mútuo no ambiente virtual propiciou o compartilhamento de angústias e descobertas, as atitudes de solidariedade, compromisso e tolerância, as quais foram exercitadas entre os alunos possivelmente pela sintonia com a postura de professores e coordenadores, em coerência com as bases teóricas adotadas, entrelaçando a teoria com a vida no ambiente virtual. (ALMEIDA, 2005)

No artigo 8, ao justificarem a opção pela modalidade on-line para a realização do curso de licenciatura em Física, os autores destacam que “flexibilizar não significa criar facilidades, e sim respeitar as diferenças de ritmos dos participantes, criando formas e oportunidades diversas de aprendizagem e avaliação” (FERRARI, ANGOTTI e TRAGTENBERG, 2009). Nota-se nesta justificativa uma aproximação com o conceito de tolerância, ainda que seja sutil.

Conforme se viu no item 1.2 deste trabalho, em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (1997) pontua que a tolerância “nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente”.

Ao se levar em conta que a prática da “tolerância” está diretamente vinculada ao conceito de “respeito”, outros artigos também poderiam se aproximar do conceito “tolerância”. Entretanto, considerando-se individualmente esse conceito, pode-se afirmar que somente os artigos 7 e 8 fazem referência a ele.

#### **4. Respeito ao conhecimento do educando**

Este conceito específico, “respeito ao conhecimento do educando”, é tratado nos artigos 1, 4, 5, 7 e 8.

Os autores do artigo 1 recomendam que o educador “esteja aberto ao saber do educando” e tenha sensibilidade para reconhecer, por meio do diálogo, qual é o nível desse conhecimento. Sendo esse diálogo promovido a distância, por meio de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem, os autores afirmam a importância de o educador buscar formas que permitam a ele conhecer melhor os seus alunos.

Um educador, quando dialoga com seus alunos, não pode simplesmente “fazer comunicados”, “fazer depósitos” como diz Paulo

Freire, ele deve comunicar-se com seus alunos, na intenção de que estes consigam aprender mais, mas isto só será possível se os alunos também participarem desse diálogo, e esse ato de dialogar deve possibilitar “construir significados” e isso será possível quando houver uma interação entre o que está sendo dito e os conhecimentos anteriormente estruturados, internalizados pelo sujeito, pois “a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento.” (FAVERO e FRANCO, 2006)

No artigo 4, Alberti e Bastos (2008) afirmam com Freire que “tanto os professores como os alunos tornam-se agentes críticos do ato de conhecer”. Nessa perspectiva, os autores apontam que “a prática dialógico-problematizadora” em ambientes digitais de ensino-aprendizagem “amplia a comunicação entre professores e alunos, focando situações-problema que os envolvam”.

Também se referindo ao processo de ensino-aprendizagem por meio dos ambientes digitais, Oliveira, Rego e Villardi (2007) dão a entender, no artigo 5, que respeitam o conhecimento do educando ao afirmar que buscam ações libertadoras, instauradoras “de um tempo mais autônomo e mais solidário, onde, em cooperação, professores e alunos se disponham a partilhar a aprendizagem de cada dia”.

No artigo 7, Almeida (2005) faz uma referência a Paulo Freire ao afirmar que a docência “exige a compreensão sobre como se desenvolvem as relações entre os sujeitos, quais seus conhecimentos prévios, quais as características de seu contexto, quais as intenções desse ato e os instrumentos culturais disponíveis”.

Os autores do artigo 8 relatam o desenvolvimento de um curso a partir da investigação temática freireana e, portanto, deixam implícito que respeitam o conhecimento prévio do educando.

## **5. Curiosidade epistemológica**

Curiosamente, o conceito “curiosidade epistemológica” não foi referido em nenhum dos oito artigos analisados. Muitos autores (ALMEIDA, 2005; FAVERO e FRANCO, 2006; ALBERTI e BASTOS, 2008) fizeram menção à importância do incentivo à curiosidade na educação dialógica. Entretanto, nenhum deles se refere ao conceito “curiosidade epistemológica”, conforme foi tratado no capítulo 1 deste trabalho.

Diante disso, seria possível concluir que o conceito “curiosidade epistemológica” passa ao largo para os referidos autores. Entretanto, talvez essa seja uma conclusão precipitada. Viu-se no item 1.2 deste trabalho que a “coerência com a proposta freireana de diálogo implica um conjunto de práticas e posturas”. Também se viu que o entrelaçamento de cada um dos conceitos buscados em Freire daria sustentação à análise dos artigos científicos.

Sendo assim, é importante observar que o conceito “criticidade” foi identificado em praticamente todos os artigos, com exceção do artigo de número 6. E o que significa “curiosidade epistemológica” mesmo? Se é aquela que “vai se tornando crítica ao ser exercitada e, na medida em que se aproxima com rigorosidade metódica do objeto cognoscível, transforma-se em epistemológica”, os autores que conseguem combinar os elementos “curiosidade” e “criticidade” certamente estão no caminho que pode levá-los à curiosidade epistemológica, ainda que nenhum deles tenha se referido explicitamente ao conceito.

## **6. Construção coletiva do conhecimento**

Diferentemente do conceito anterior, a “construção coletiva do conhecimento” foi explicitamente citada em todos os artigos analisados. Observa-se, inclusive, que muitos desses autores (ALBERTI e BASTOS, 2008; OLIVEIRA, REGO e VILLARDI, 2007; MARTINS e CRUZ, 2008; ALMEIDA, 2005), conforme descrição na coluna “Referenciais” do quadro-síntese, também fazem referência ao pensador russo Vygotsky e se orientam por uma concepção construtivista na docência on-line.

O olhar sobre a fala de alunos e tutores pode revelar muito sobre a maneira como cada um é capaz de processar as informações e devolvê-las sob a forma de reflexão, de conhecimento construído a partir da dimensão coletiva da aprendizagem. (OLIVEIRA, REGO e VILLARDI, 2007)

Alberti e Bastos (2008) trabalham com estratégias para transformar “práticas bancárias em colaborativas, a partir do sujeito no processo de construção do conhecimento. Preocupados com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, eles afirmam que as tecnologias digitais podem abrir caminhos para a construção coletiva do conhecimento. Com um referencial teórico pautado em Freire

e Vygotsky, eles consideram que além de o professor organizar e orientar as atividades de estudo, o “planejamento precisa acontecer de forma dialógico-problematizadora”. (vide quadro 4)

Martins e Cruz (2008) mencionam que na Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o trabalho pedagógico é coletivo e colaborativo (como pode ser observado no quadro 6). Ainda assim, ao entrevistarem docentes da instituição, concluíram que recursos como *blogs* e *wikis*, espaços de escrita colaborativa, são pouco explorados nos cursos de licenciatura da UAB/UFSC.

Almeida (2005) concebe o conhecimento como algo construído nas interações (quadro 7) e articula os referenciais freireanos com processos de mediação e atividades desenvolvidos por Vygotsky. A autora propõe “situações desafiadoras que favoreçam a construção do conhecimento” com intervenções pedagógicas incidindo sobre a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). Conforme se viu no item 2.2 deste trabalho, ZPD é a distância entre o que se é capaz de fazer de maneira autônoma (nível de desenvolvimento real) e o que se realiza com outros integrantes de um grupo social, vistos como companheiros de aprendizagem.

## **7. Emancipação**

O conceito “emancipação” é trabalhado nos artigos 3, 4, 7 e 8.

No artigo 3, a autora defende que as tecnologias digitais que aproximam educadores e educandos na modalidade on-line podem “ser uma alternativa eficaz para a formação humana visando à plenitude, que tem a autonomia e a emancipação como importantes pilares” (ALMEIDA, 2009b), ressaltando, porém, “que as técnicas não determinam nada”. Assim, a autora vai buscar em Freire o conceito de autonomia, afirmando com ele que “é um processo, é vir a ser, que vai se constituindo nas decisões que vão sendo tomadas, vai amadurecendo, centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”.

No artigo 4, os autores afirmam que o desafio atual é promover uma educação dialógica, problematizadora e emancipadora por meio dos ambientes digitais. Alberti e Bastos apontam a importância de “organizar atividades de estudo baseadas na concepção dialógico-problematizadora, por meio dos recursos

tecnológicos, para que educadores e educandos possam “incorporar-se no processo de mudança no mundo e com o mundo”.

Almeida (2005) destaca as evidências concretas de que as tecnologias digitais “abrem novas perspectivas para o desenvolvimento do currículo emancipatório, a prática pedagógica reflexiva, a formação do profissional crítico e a valorização da pesquisa científica” (como pode ser observado no quadro 7).

Em oposição à educação bancária, Ferrari, Angotti e Tragtenberg (2009) apresentam uma proposta de educação problematizadora (vide quadro 8), que tem como pressupostos: a criticidade, a dialogicidade e a intervenção transformadora. Trata-se, portanto, de uma prática curricular emancipatória.

### **4.3 Síntese integradora dos artigos científicos**

Ainda que os sete conceitos buscados em Freire (“saber escutar”, “criticidade”, “tolerância”, “respeito ao conhecimento do educando”, “curiosidade epistemológica”, “construção coletiva do conhecimento” e “emancipação”) não tenham sido contemplados de maneira explícita nos oito artigos analisados, entende-se que há uma aproximação dos autores que pesquisam a educação on-line com a proposta freireana de diálogo.

Nota-se que a importância da construção coletiva do conhecimento foi um consenso e alguns autores (ALMEIDA, 2005 e ALBERTI e BASTOS, 2008) buscaram explorar as possibilidades das tecnologias digitais, propondo situações desafiadoras nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Embora o termo “curiosidade epistemológica” não tenha sido tratado abertamente pelos autores, não se entende que o conceito tenha sido desconsiderado por eles, já que muitos se referiram à criticidade (vide quadros 1,2,3,4,5,7 e 8) e curiosidade (ALMEIDA, 2005; FAVERO e FRANCO, 2006; ALBERTI e BASTOS, 2008). Duas posturas que, entrelaçadas, podem levar à curiosidade epistemológica.

Portanto, a produção sobre as práticas dialógicas na educação on-line evidencia a existência de conceitos freireanos considerados necessários para a realização do diálogo na construção do conhecimento, demonstrando uma preocupação clara dos autores com a fundamentação teórica dessas práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção científica sobre as práticas dialógicas referenciadas em Paulo Freire na educação on-line vem se consolidando no cenário acadêmico nacional. Fato este que pode ser observado a partir das contribuições trazidas pelos autores dos artigos científicos analisados neste trabalho.

Considera-se que a amostra desta pesquisa tenha sido bastante representativa por convergir os olhares de pesquisadores vinculados aos mais diferentes programas de graduação e pós-graduação do Brasil. A saber:

- Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo;
- Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
- Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);
- Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);
- Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP);
- Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás (UFG);
- Centro de Educação e Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Dentre todos os recursos disponíveis para a busca de artigos científicos na internet, optou-se pela utilização do Google Acadêmico por ser o que apresentava maior quantidade de resultados relevantes segundo os critérios adotados. Porém, a utilização dos outros mecanismos de busca, mencionados no capítulo 3, poderia enriquecer os resultados desta pesquisa.

Este estudo possibilita a compreensão de que as práticas dialógicas com referenciais freireanos estão contribuindo para a construção do conhecimento na educação on-line, sustentando a conexão com o outro que não se limita a meros contatos, mas envolve o *existenciar-se* em ambientes digitais de ensino-aprendizagem. Dessa forma, tem ocorrido a superação de concepções pedagógicas arcaicas pautadas na transmissão de conteúdos.

Nesse sentido, a dimensão colaborativa, que emerge da multiplicidade de intercâmbios na educação on-line, evidencia propostas voltadas à construção coletiva do conhecimento e não apenas aos avanços cognitivos individuais dos educandos. Existe uma preocupação clara por parte dos autores referenciados neste trabalho com a formação da consciência crítica na educação on-line.

Assim, na medida em que currículos emancipatórios passam a ser concebidos nessa modalidade, abrem-se novos caminhos em direção à educação libertadora defendida por Freire. Entretanto, para analisar propostas de uma “educação crítico-transformadora” nos ambientes digitais faz-se necessário observar as práticas, considerando-se a orientação dos projetos políticos-pedagógicos. Embora não tenha sido esse o objeto fundamental de estudo do trabalho apresentado, fica aqui como sugestão para a realização de futuras pesquisas nesse campo.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4a ed. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, Fernando J. **Paulo Freire**. São Paulo: Publifolha, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Computador, escola e vida**: aprendizagens e tecnologias dirigidas ao conhecimento. São Paulo: Cubzac, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2005. Disponível em:

<[http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos\\_v\\_1\\_n\\_1\\_dez\\_2005/bethalmeidaartigo.pdf](http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_1_dez_2005/bethalmeidaartigo.pdf)>

Acesso em: 13 nov. 2009.

ALMEIDA, Maria das graças M. de. Educação a Distância e formação humana: um encontro possível e desejável. **Revista Debates em Educação**, vol. 1, n. 1, dez. de 2009b. Disponível em:

<[http://74.125.155.132/scholar?q=cache:BaP8GiZia4MJ:scholar.google.com/+diálogo,+“Paulo+Freire”,+“educação+a+distância”,+emancipação&hl=en&as\\_sdt=2001&as\\_ylo=2005&as\\_yhi=2009](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:BaP8GiZia4MJ:scholar.google.com/+diálogo,+“Paulo+Freire”,+“educação+a+distância”,+emancipação&hl=en&as_sdt=2001&as_ylo=2005&as_yhi=2009)>. Acesso em: 16 jan. 2010.

BUBER, Martim. **Eu e tu**. 10. ed. Tradução, introdução e notas por Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 10 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006.

CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 10. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

DIAS, Sandra S. e SILVA, Marco. Dialógica e interatividade em educação on-line. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 23, p. 169-179. Publicação: jan/jun. 2005.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**. Na idade da globalização e da exclusão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FAVERO, Rute V. M. e FRANCO, Sérgio R. K. Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2009.

FERRARI, Paulo Celso; ANGOTTI, José André P. e TRAGTENBERG, Marcelo H. R. Educação problematizadora a distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à Teoria do Caos. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 15, n. 1, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132009000100005&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132009000100005&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: 16 fev. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 6 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 fev. 2010.

GIOVEDI, Valter. M. **Inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Dissertação de mestrado, 2006.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

HOUAISS, Antônio. Dicionário da língua portuguesa on-line. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.ihtm?verbete=mancip&stype=k>> Acesso em: 2 de jun. 2008.

IANNI, Octávio. **Dialética e Capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx**. Petrópolis: Vozes, 1988.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KURAMOTO, H. Informação científica: proposta de um novo modelo para o Brasil, **Revista Ciência da Informação**, vol.35, n. 2, maio 2006, Brasília. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/831>> Acesso em: 2 jan. 2010.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>> Acesso em 16 out. 2009.

LEMOS, Ronaldo. Creative commons, mídia e as transformações recentes do direito da propriedade intelectual. **Revista Direito GV**. V. 1, n. 1, p. 181-187, maio 2005. Disponível em: <[http://virtualbib.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2797/Creative\\_Commons\\_Midia\\_e\\_Transformacoes\\_recentes\\_do\\_Direito\\_da\\_PI.pdf](http://virtualbib.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2797/Creative_Commons_Midia_e_Transformacoes_recentes_do_Direito_da_PI.pdf)>. Acesso em 16 out. 2009.

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

LOPES, Nicanor. Formação teológica na modalidade da Educação a Distância. **Revista Caminhando**, São Paulo, v. 14, n. 2, dez. de 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CA/article/viewFile/1108/1134>>. Acesso em: 16 dez. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

OKADA, Alexandra L. P. e ALMEIDA, Fernando. Avaliar é bom, avaliar faz bem. **Avaliação da Aprendizagem em Educação On-line**. Marco Silva e Edméa Santos (orgs.), p. 267-287. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Eloíza da S. G. de; REGO, Maria C. L. C. e VILLARDI, Raquel M. Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400008&script=sci\\_arttext&tlnq=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400008&script=sci_arttext&tlnq=pt)>. Acesso em: 23 fev. 2010.

PESSANHA, José A. M. (org.). **Os pensadores – Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

QUIROGA, Consuelo. **Invasão positivista no marxismo**: manifestações no ensino da metodologia no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1991.

RAMACCIOTTI, Angélica S. e TAVARES, Elisabeth dos S. Criação e desenvolvimento de revista científica de acesso aberto em formato digital – o caso da revista paidéi@. **Revista Paidéi@**, UNIMES Virtual, v. 2, n. 2, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ética e Competência**. 18. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAUL, Ana Maria e SILVA, Antonio Fernando G. da. Dialogando com a prática: o ensino e a pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Elizabeth Macedo, Roberto Sidnei Macedo, Antonio Carlos Amorim (orgs.), p. 79-86. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dialogando com a prática: o ensino e a pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP**. Slideshare, 2008. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/renataaquino/ctedra-paulo-freire-presentation>>. Acesso em: 16 fev. 2010.

SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 3. ed, 2002.

SILVA, Marco e SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da Aprendizagem em Educação On-line**. São Paulo: Loyola, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## **ANEXOS**

### Anexo 1. Revistas científicas on-line na área de Educação

	Revista	Instituição	Periodicidade	Criação/ed. mais recente	Artigos publicados (2005-2008)	Fonte	Qualis CAPES
1	<a href="#">A cor das letras</a>	Universidade Estadual de Feira de Santana	----	2004/2004	0	Capes	B4
2	<a href="#">Acheegas.net</a>	----	Bimestral	2002/2009	109	Capes	B4
3	<a href="#">Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa</a>	USP	Anual	2007/2007	12	Capes	B2
4	<a href="#">Acta Scientiarum. Health Science</a>	Universidade Estadual de Maringá	Semestral	1998/2009	102	SEER	N/A
5	<a href="#">Acta Scientiarum. Human and Social Sciences</a>	Universidade Estadual de Maringá	Bimestral	1998/2008	96	SEER	B3
6	<a href="#">Antíteses</a>	Universidade Estadual de Londrina	Semestral	2008/2009	1	SEER	N/A
7	<a href="#">Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR</a>	Universidade Paranaense	Quadrimestral	1997/2008	108	SEER	C
8	<a href="#">Atos de Pesquisa em Educação</a>	Universidade Regional de Blumenau	Quadrimestral	2006/2008	74	SEER	B3
9	<a href="#">Avaliação</a>	Unicamp	Quadrimestral	2007/2009	66	SciELO/DOAJ	A2
10	<a href="#">Bolema: Boletim de Educação Matemática</a>	Universidade Estadual Paulista	Trimestral	1985/2009	63	SEER	A2
11	<a href="#">Caderno Brasileiro de Ensino de Física</a>	Universidade Federal de Santa Catarina	Quadrimestral	1984/2008	91	SEER	B1
12	<a href="#">Caderno Cedes</a>	Unicamp	Quadrimestral	1997/2008	72	SciELO/DOAJ	A2
13	<a href="#">Caderno de Educação Física</a>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Semestral	1999/2008	7	SEER	N/A
14	<a href="#">Caderno Espaço Feminino</a>	Universidade Federal de Uberlândia	Semestral	1994/2007	22	SEER	B3
15	<a href="#">Cadernos Acadêmicos</a>	Unisul	Semestral	2008/2008	9	SEER	N/A
16	<a href="#">Cadernos da Pedagogia</a>	Universidade Federal de São Carlos	Semestral	2007/2008	23	SEER	B3
17	<a href="#">Cadernos de História da Educação</a>	Universidade Federal de Uberlândia	Anual	2002/2008	44	SEER	B2
18	<a href="#">Cadernos de Pesquisa</a>	Fundação Carlos Chagas	Quadrimestral	1999/2008	113	SciELO/DOAJ	A1
19	<a href="#">Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas</a>	UFSC	----	2000/2008	30	SEER	N/A

20	<a href="#">Cadernos IAT</a>	Instituto Anísio Teixeira	Semestral	2007/2007	7	SEER	N/A
21	<a href="#">Childhood &amp; Philosophy</a>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Semestral	2008/2008	5	SEER	B2
22	<a href="#">Ciência &amp; Cognição</a>	UFRJ	Quadrimestral	2004/2008	97	Google Acadêmico	B3
23	<a href="#">Ciência &amp; Educação</a>	Universidade Estadual Paulista	Quadrimestral	1998/2008	154	SEER	N/A
24	<a href="#">Ciência &amp; Educação</a>	UNESP	Quadrimestral	2005/2008	103	SciELO	N/A
25	<a href="#">Ciência &amp; Ensino</a>	Universidade Estadual de Campinas	Semestral	1996/2008	32	SEER/DOAJ	N/A
26	<a href="#">Ciência da Informação</a>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia	Quadrimestral	1972/2008	96	SEER	N/A
27	<a href="#">Ciência da Informação</a>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia	Quadrimestral	1997/2007	74	SciELO	N/A
28	<a href="#">Ciências e Cognição</a>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Quadrimestral	2004/2009	29	SEER	B3
29	<a href="#">Comunicação &amp; Educação</a>	Universidade de São Paulo	Semestral	1994/2005	14	SEER	B3
30	<a href="#">Conexões</a>	Universidade Estadual de Campinas	Semestral	1998/2009	117	SEER/DOAJ	B5
31	<a href="#">Currículo sem fronteiras</a>		Semestral	2001/2008	77	DOAJ	A2
32	<a href="#">Dialogia</a>	Universidade Nove de Julho	Anual	2001/2008	44	SEER	B4
33	<a href="#">Dynamis</a>	Universidade Regional de Blumenau	Quadrimestral	2007/2008	31	SEER	B5
34	<a href="#">E-Curriculum</a>	PUC-SP	Semestral	2005/2008	49	Google Acadêmico	A2
35	<a href="#">Educação</a>	PUC-RS	Quadrimestral	2004/2009	136	SEER	B1
36	<a href="#">Educação &amp; Realidade</a>	UFRGS	Semestral	2006/2009	75	SEER	A2
37	<a href="#">Educação &amp; Sociedade</a>	Centro de Estudos Educação e Sociedade	Trimestral	1997/2008	115	SciELO	A1
38	<a href="#">Educação Continuada em Revista</a>	Universidade Estadual Paulista	Semestral	2008/2008	1	SEER	N/A
39	<a href="#">Educação e Filosofia</a>	Universidade Federal Uberlândia	Semestral	1986/2008	64	SEER	A2
40	<a href="#">Educação e Pesquisa</a>	Universidade de São Paulo	Quadrimestral	1999/2008	75	SciELO/DOAJ	A1
41	<a href="#">Educação em Revista</a>	Universidade Federal de Minas Gerais	Semestral	2007/2009	23	SciELO	A2
42	<a href="#">Educação Matemática Pesquisa</a>	PUC-SP	Semestral	2006/2008	37	SEER	B5

43	<a href="#">Educação Profissional: Ciência e Tecnologia</a>	Faculdade Senac-DF	Semestral	2006/2008	52	SEER	B5
44	<a href="#">Educação Temática Digital</a>	Unicamp	Semestral	1999/2008	95	DOAJ	A2
45	<a href="#">Educação: Revista do Centro de Educação</a>	Universidade Federal de Santa Maria	Quadrimestral	2008/2009	25	SEER	N/A
46	<a href="#">Educação: Teoria e Prática</a>	Universidade Estadual Paulista	Semestral	1993/2008	47	SEER	B3
47	<a href="#">Educar em Revista</a>	Universidade Federal do Paraná	Semestral	1998/2008	43	SEER/ SciELO	A2
48	<a href="#">Educativa</a>	Universidade Católica de Goiás	Semestral	2006/2008	27	SEER	B3
49	<a href="#">EDUCERE</a>	Universidade Paranaense	Semestral	2001/2008	34	SEER	B1
50	<a href="#">Educere et Educare</a>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Semestral	2006/2007	76	SEER	N/A
51	<a href="#">Em Aberto</a>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	Anual	1987/2009	28	SEER	B2
52	<a href="#">Em extensão</a>	Universidade Federal de Uberlândia	Anual	2006/2008	15	SEER	N/A
53	<a href="#">Ensaio</a>	CESGRANRIO	Trimestral	2004/2008	116	SciELO	B2
54	<a href="#">Ensino em Revista</a>	Universidade Federal de Uberlândia	Anual	2005/2006	17	SEER	B5
55	<a href="#">Estudos de Sociologia</a>	Universidade Estadual Paulista	Semestral	1996/2009	85	SEER	B3
56	<a href="#">ETD</a>	Universidade Estadual de Campinas	Semestral	1999/2008	77	SEER	A2
57	<a href="#">Extensão em foco</a>	Universidade Federal do Paraná	Anual	2008/2008	11	SEER	N/A
58	<a href="#">Extensão: Revista Eletrônica de Extensão</a>	Universidade Federal de Santa Catarina	Semestral	2004/2008	74	SEER	B5
59	<a href="#">Famecos</a>	PUC-RS	Quadrimestral	1994/2009	154	SEER	N/A
60	<a href="#">GST</a>	CEFET Rio Verde	Quadrimestral	2008/2009	10	SEER	N/A
61	<a href="#">Hífen</a>	PUC-RS	Semestral	2006/2008	95	SEER	N/A
62	<a href="#">Holos</a>	CEFET/RN	Quadrimestral	2004/2008	110	SEER	B5
63	<a href="#">Informação &amp; Sociedade</a>	Universidade Federal da Paraíba	Quadrimestral	1991/2009	102	SEER	B2
64	<a href="#">Informática na Educação: Teoria &amp; Prática</a>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Semestral	1998/2008	33	SEER	B4
65	<a href="#">Informática, Educação e Sociedade</a>	UFRJ	Semestral	2002/2002	0	Google Acadêmico	N/A
66	<a href="#">Inter-ação</a>	Universidade Federal de Goiás	Semestral	1998/2008	76	SEER	B2

67	<a href="#">Interface</a>	UNESP	Trimestral	2002/2009	97	Scielo	B3
68	<a href="#">Investigações em Ensino de Ciências</a>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Quadrimestral	1996/2009	72	DOAJ	A2
69	<a href="#">Linguagens</a>	Universidade Regional de Blumenau	Quadrimestral	2007/2008	30	SEER	N/A
70	<a href="#">Linhas</a>	Universidade do Estado de Santa Catarina	Semestral	2000/2008	71	SEER	B4
71	<a href="#">Locus Educacional</a>	S.E. da Educação e da Cultura do RN	Anual	2008/2008	0	SEER	N/A
72	<a href="#">Momento</a>	Fundação Universidade Federal do Rio Grande	Anual	2005/2007	11	SEER	B5
73	<a href="#">Motrivivência</a>	Universidade Federal de Santa Catarina	Semestral	1988/2007	17	SEER	B4
74	<a href="#">Movimento</a>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Trimestral	1994/2009	74	SEER	B3
75	<a href="#">OLAM: Ciência &amp; Tecnologia</a>	Aleph Engenharia e Consultoria Ambiental	Semestral	2001/2008	74	SEER	B4
76	<a href="#">Olhar de Professor</a>	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Semestral	1988/2008	84	SEER	B4
77	<a href="#">Organizações &amp; Sociedade</a>	Universidade Federal da Bahia	Trimestral	2000/2008	182	SEER	B4
78	<a href="#">Paidéia</a>	Universidade de São Paulo	Quadrimestral	2003/2008	74	Scielo	B4
79	<a href="#">PerCursos</a>	Universidade do Estado de Santa Catarina	Semestral	2000/2007	34	SEER	B5
80	<a href="#">Perspectiva</a>	Universidade Federal de Santa Catarina	Semestral	1983/2008	70	SEER	B1
81	<a href="#">Pesquisa Operacional para o Desenvolvimento</a>	Sociedade Brasileira de Pesquisa Operacional	Trimestral	2009/2009	0	SEER	N/A
82	<a href="#">Poiésis</a>	Universidade do Sul de Santa Catarina	Anual	2008/2008	7	SEER	C
83	<a href="#">Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos</a>	Universidade Federal de Santa Catarina	Anual	1999/2006	10	SEER	C
84	<a href="#">Qualit@s</a>	Universidade Estadual da Paraíba	Semestral	2002/2008	47	SEER	N/A
85	<a href="#">RBCDH</a>	Universidade Federal de Santa Catarina	Trimestral	1999/2009	193	SEER	N/A
86	<a href="#">Reflexão &amp; Ação</a>	Universidade de Santa Cruz do Sul	Semestral	2006/2008	41	SEER	B3
87	<a href="#">RETA-@</a>	Escola de Especialistas de Aeronáutica	Semestral	2009/2009	0	SEER	N/A

88	<a href="#">Revista Brasileira de Educação</a>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	Quadrimestral	2000/2008	125	DOAJ	A1
89	<a href="#">Revista Brasileira de Educação Especial</a>	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	Quadrimestral	2005/2008	99	Scielo	A2
90	<a href="#">Revista Brasileira de Educação Especial</a>	Editora Autores Associados	Quadrimestral	2002/2008	115	Scielo	N/A
91	<a href="#">Revista Brasileira de Educação Médica</a>	Associação Brasileira de Educação Médica	Trimestral	2006/2008	65	Scielo	B3
92	<a href="#">Revista Brasileira de Formação de Professores</a>	Faculdade Central de Cristalina	Semestral	2009/2009	9	SEER	N/A
93	<a href="#">Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva</a>	Universidade Federal de Minas Gerais	Semestral	1999/2008	73	SEER	B3
94	<a href="#">Revista Campus</a>	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	Semestral	2008/2009	9	SEER	N/A
95	<a href="#">Revista Cesumar</a>	Centro Universitário de Maringá	Semestral	1997/2008	81	SEER	B5
96	<a href="#">Revista Contrapontos</a>	Universidade do Vale do Itajaí	Quadrimestral	2001/2009	121	SEER	B2
97	<a href="#">Revista da Faced</a>	Universidade Federal da Bahia	Semestral	2005/2008	35	SEER/ DOAJ	B4
98	<a href="#">Revista da Faculdade de Educação</a>	Universidade de São Paulo	Semestral	1997/1998	0	Scielo	A1
99	<a href="#">Revista da Graduação: Publicações de TCC</a>	PUC-RS	Semestral	2008/2009	13	SEER	N/A
100	<a href="#">Revista da Pós-Graduação</a>	UniFieo	Semestral	2007/2008	42	SEER	N/A
101	<a href="#">Revista de APS</a>	Universidade Federal de Juiz de Fora	Trimestral	2008/2009	41	SEER	B4
102	<a href="#">Revista de Ciências Gerenciais da Anhanguera Educacional S.A</a>	Anhanguera Educacional S.A	Semestral	2005/2008	82	SEER	N/A
103	<a href="#">Revista de Educação da Anhanguera Educacional S.A.</a>	Anhanguera Educacional S.A.	Anual	2005/2008	70	SEER	B5
104	<a href="#">Revista de Educação e Tecnologia</a>	CEFET/AL	Bimestral	2008/2008	16	SEER	N/A
105	<a href="#">Revista de Educação Popular</a>	Universidade Federal de Uberlândia	Anual	2003/2007	29	SEER	B4
106	<a href="#">Revista de Ensino de Engenharia</a>	Universidade de Passo Fundo	Semestral	2005/2008	42	SEER	B3

107	<a href="#">Revista de Letras</a>	Universidade Católica de Brasília	Semestral	2008/2008	11	SEER	N/A
108	<a href="#">Revista de Literatura, História e Memória</a>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Anual	2005/2009	54	SEER	N/A
109	<a href="#">Revista Educação</a>	Universidade Guarulhos	Semestral	2006/2008	30	SEER	N/A
110	<a href="#">Revista Educação em Rede</a>	Universidade do Estado de Santa Catarina	Anual	2006/2007	13	SEER	B5
111	<a href="#">Revista Educação Especial</a>	Universidade Federal de Santa Maria	Bimestral	2008/2009	31	SEER	B2
112	<a href="#">Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI - SP</a>	Senai-SP	Trimestral	2007/2009	24	SEER	N/A
113	<a href="#">Revista Eletrônica Pesquisa Médica</a>	Universidade Federal do Ceará	Quadrimestral	2007/2008	135	SEER	N/A
114	<a href="#">Revista Estudos Feministas</a>	Universidade Federal de Santa Catarina	Quadrimestral	1992/2008	111	SEER	A2
115	<a href="#">Revista FACES</a>	Faculdade de Ciências Empresariais	Trimestral	2006/2008	64	SEER	N/A
116	<a href="#">Revista Filosofia Capital</a>	Grupo de Pesquisa em Filosofia, Artes e Educação	Semestral	2006/2009	60	SEER	N/A
117	<a href="#">Revista História da Educação: Interfaces</a>	Universidade Estadual de Goiás	Anual	2008/2008	5	SEER	N/A
118	<a href="#">Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</a>	Universidade Estadual Paulista	Bimestral	2006/2007	48	SEER	N/A
119	<a href="#">Revista Ideação</a>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Semestral	2003/2006	27	SEER	C
120	<a href="#">Revista MOVIMENTA</a>	Universidade Estadual de Goiás	Semestral	2008/2009	5	SEER	N/A
121	<a href="#">Revista Novas Tecnologias na Educação</a>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Semestral	2003/2008	240	Google Acadêmico	B4
122	<a href="#">Revista Odonto Ciência</a>	PUC-RS	Trimestral	2005/2009	226	SEER	N/A
123	<a href="#">Revista Paidéi@</a>	Universidade Metropolitana de Santos	Semestral	2007/2008	18	SEER	N/A
124	<a href="#">Revista Pedagógica</a>	Universidade Comunitária Regional de Chapecó	Semestral	2008/2008	7	SEER	B5
125	<a href="#">Revista Pensar a Prática</a>	Universidade Federal de Goiás	Quadrimestral	1998/2009	103	DOAJ	B3
126	<a href="#">Revista Plurais</a>	Universidade Estadual Paulista	Anual	2006/2006	10	SEER	B5
127	<a href="#">Revista UDESC Virtu@l</a>	Universidade do Estado de Santa Catarina	Semestral	2008/2008	5	SEER	N/A

128	<a href="#">Saúde e Pesquisa</a>	Centro Universitário de Maringá	Quadrimestral	2008/2008	41	SEER	N/A
129	<a href="#">Scientia Medica</a>	PUC-RS	Trimestral	2008/2009	115	SEER	N/A
130	<a href="#">Scientiae Studia</a>	Universidade de São Paulo	Anual	2007/2008	8	Scielo	B1
131	<a href="#">Semina: Ciências Agrárias</a>	Universidade Estadual de Londrina	Trimestral	2001/2001	0	SEER	N/A
132	<a href="#">Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas</a>	Universidade Estadual de Londrina	Semestral	2009/2009	0	SEER	N/A
133	<a href="#">Solta a Voz</a>	Universidade Federal de Goiás	Semestral	2002/2008	51	SEER	C
134	<a href="#">Teias</a>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Semestral	2000/2008	39	SEER	B2
135	<a href="#">Textos &amp; Contextos</a>	PUC-RS	Semestral	2002/2008	91	SEER	N/A
136	<a href="#">Trans/Form/Ação</a>	Universidade Estadual Paulista	Semestral	1997/2008	86	Scielo	B1
137	<a href="#">UNICIÊNCIAS</a>	Universidade de Cuiabá	Semestral	1998/2008	24	SEER	N/A
138	<a href="#">Unimontes Científica</a>	Universidade Estadual de Montes Claros	Semestral	2001/2006	23	SEER	N/A
139	<a href="#">Universitas Ciências da Saúde</a>	Centro Universitário de Brasília	Semestral	2003/2008	38	SEER	B5
140	<a href="#">Universitas FACE</a>	Faculdade de Ciências da Educação	Semestral	2003/2007	46	SEER	N/A
141	<a href="#">Zero-a-Seis</a>	Universidade Federal de Santa Catarina	Semestral	1999/2008	26	SEER	N/A
142	<a href="#">Zetetiké</a>	Universidade Estadual de Campinas	Semestral	2001/2008	41	SEER	B1

## Anexo 2. Revistas científicas on-line na área de Comunicação

	Revista	Instituição	Periodicidade	Criação/ed. mais recente	Artigos publicados (2005-2008)	Fonte	Qualis CAPES
1	<a href="#">Ângulo</a>	Faculdades Integradas Teresa D'Avila	Trimestral	2008/2008	62	SEER	N/A
2	<a href="#">Brazilian Journalism Research</a>	Universidade de Brasília	Semestral	2005/2008	50	SEER/UnB	N/A
3	<a href="#">Cenários da Comunicação</a>	Universidade Nove de Julho	Semestral	2002/2008	44	SEER/Capes	B3
4	<a href="#">Communio</a>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Semestral	2008/2008	18	SEER	N/A
5	<a href="#">Comunicação &amp; Sociedade</a>	Universidade Metodista de São Paulo	Semestral	2002/2004	0	SEER	B3
6	<a href="#">Comunicação, Mídia e Consumo</a>	Escola Superior de Propaganda e Marketing	Quadrimestral	2004/2008	49	SEER	N/A
7	<a href="#">Comunicação: Veredas</a>	Universidade de Marília	Anual	2003/2004	0	SEER	N/A
8	<a href="#">Comunicologia</a>	Universidade Católica de Brasília	Anual	2008/2008	9	SEER	N/A
9	<a href="#">Contemporânea</a>	Universidade Federal da Bahia	Semestral	2003/2008	58	SEER	B3
10	<a href="#">Contracampo</a>	Universidade Federal Fluminense	Anual	2002/2003	0	SEER	B2
11	<a href="#">Discursos fotográficos</a>	Universidade Estadual de Londrina	Semestral	2005/2008	53	SEER	N/A
12	<a href="#">E-COM</a>	Uni-BH	Semestral	2007/2008	22	SEER	N/A
13	<a href="#">E-COMPÓS</a>	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação	Quadrimestral	2004/2008	227	SEER	B2
14	<a href="#">Em questão</a>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Semestral	2003/2008	73	SEER	B3
15	<a href="#">Galáxia</a>	PUC-SP	Semestral	2001/2008	52	SEER	N/A
16	<a href="#">Iniciação Científica Cesumar</a>	Centro Universitário de Maringá	Semestral	1999/2008	92	SEER	N/A
17	<a href="#">Iniciacom</a>	Sociedade Brasileira dos Estudos Interdisciplinares da Comunicação	Semestral	2006/2006	25	SEER/ Intercom	N/A

18	<a href="#">Inovcom</a>	Sociedade Brasileira dos Estudos Interdisciplinares da Comunicação	Semestral	2006/2007	27	SEER/ Intercom	N/A
19	<a href="#">Interações</a>	Faculdade Católica de Uberlândia	Semestral	2006/2008	40	SEER	B4
20	<a href="#">Intercom</a>	Sociedade Brasileira dos Estudos Interdisciplinares da Comunicação	Semestral	2000/2009	59	SEER/ Intercom	B2
21	<a href="#">Intexto</a>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Semestral	1997/2008	87	SEER/Capes	B3
22	<a href="#">Lumina</a>	Universidade Federal de Juiz de Fora	Semestral	2007/2008	37	SEER	N/A
23	<a href="#">Mafuá</a>	Universidade Federal de Santa Catarina	Semestral	2008/2008	9	SEER	N/A
24	<a href="#">MATRIZES</a>	ECA-USP	Semestral	2007/2007	22	SEER	B3
25	<a href="#">Opinião Pública</a>	Universidade Estadual de Campinas	Semestral	2000/2008	65	Scielo	B4
26	<a href="#">Perspectivas</a>	UFMG	Quadrimestral	2006/2008	43	Scielo/Capes	B1
27	<a href="#">Ponto de acesso</a>	Universidade Federal da Bahia	Quadrimestral	2007/2009	38	SEER	B5
28	<a href="#">Projetos Experimentais.com</a>	Universidade Estácio de Sá	Semestral	2007/2008	27	SEER	N/A
29	<a href="#">Rastros</a>	Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus	Semestral	2008/2008	7	SEER	N/A
30	<a href="#">Revista ComFio</a>	PUC-SP	Anual	2008/2008	8	SEER	N/A
31	<a href="#">Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia</a>	Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia	Anual	2002/2008	46	SEER	B2
32	<a href="#">Revista Grifos</a>	Universidade Comunitária Regional de Chapecó	Semestral	2007/2008	12	SEER	B5
33	<a href="#">Revista Interdisciplinar Científica Aplicada</a>	Sociedade Educacional de Santa Catarina	Trimestral	2007/2008	125	SEER	C
34	<a href="#">Revista Internacional de Folkcomunicação</a>	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Semestral	2003/2008	64	SEER	B5
35	<a href="#">Revista NAU</a>	Sociedade Brasileira dos Estudos Interdisciplinares da Comunicação	Semestral	2008/2008	26	SEER/ Intercom	N/A
36	<a href="#">Revista Sonora</a>	Unicamp	Semestral	2008/2009	15	SEER	N/A
37	<a href="#">Sessões do imaginário</a>	PUC-RS	Semestral	1996/2008	95	SEER	N/A
38	<a href="#">Teocomunicação</a>	PUC-RS	Quadrimestral	2005/2008	125	SEER	N/A

39	<a href="#">Texto digital</a>	Universidade Federal de Santa Catarina	Semestral	2004/2008	32	SEER	B5
40	<a href="#">The ESPcialist</a>	PUC-SP	Semestral	2006/2006	5	SEER	N/A
41	<a href="#">Tradução e Comunicação</a>	Ananguera Educacional S.A	Anual	2006/2008	32	SEER	N/A
42	<a href="#">Verso e Reverso</a>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Quadrimestral	2007/2008	24	SEER	B5
<b>Revistas em Comunicação e Educação</b>							
43	<a href="#">Ciência &amp; Cognição</a>	UFRJ	Quadrimestral	2004/2008	97	Google Acadêmico	B3
44	<a href="#">Comunicação &amp; Educação</a>	Universidade de São Paulo	Semestral	1994/2005	14	SEER	B3
45	<a href="#">Em extensão</a>	Universidade Federal de Uberlândia	Anual	2006/2008	15	SEER	N/A
46	<a href="#">Famecos</a>	PUC-RS	Quadrimestral	1994/2009	154	SEER	N/A
47	<a href="#">Interface</a>	UNESP	Trimestral	2002/2009	97	SciELO	B3
48	<a href="#">Linguagens</a>	Universidade Regional de Blumenau	Quadrimestral	2007/2008	30	SEER	N/A
49	<a href="#">Revista Cesumar</a>	Centro Universitário de Maringá	Semestral	1997/2008	81	SEER	B5
50	<a href="#">Revista da Graduação: Publicações de TCC</a>	PUC-RS	Semestral	2008/2009	13	SEER	N/A