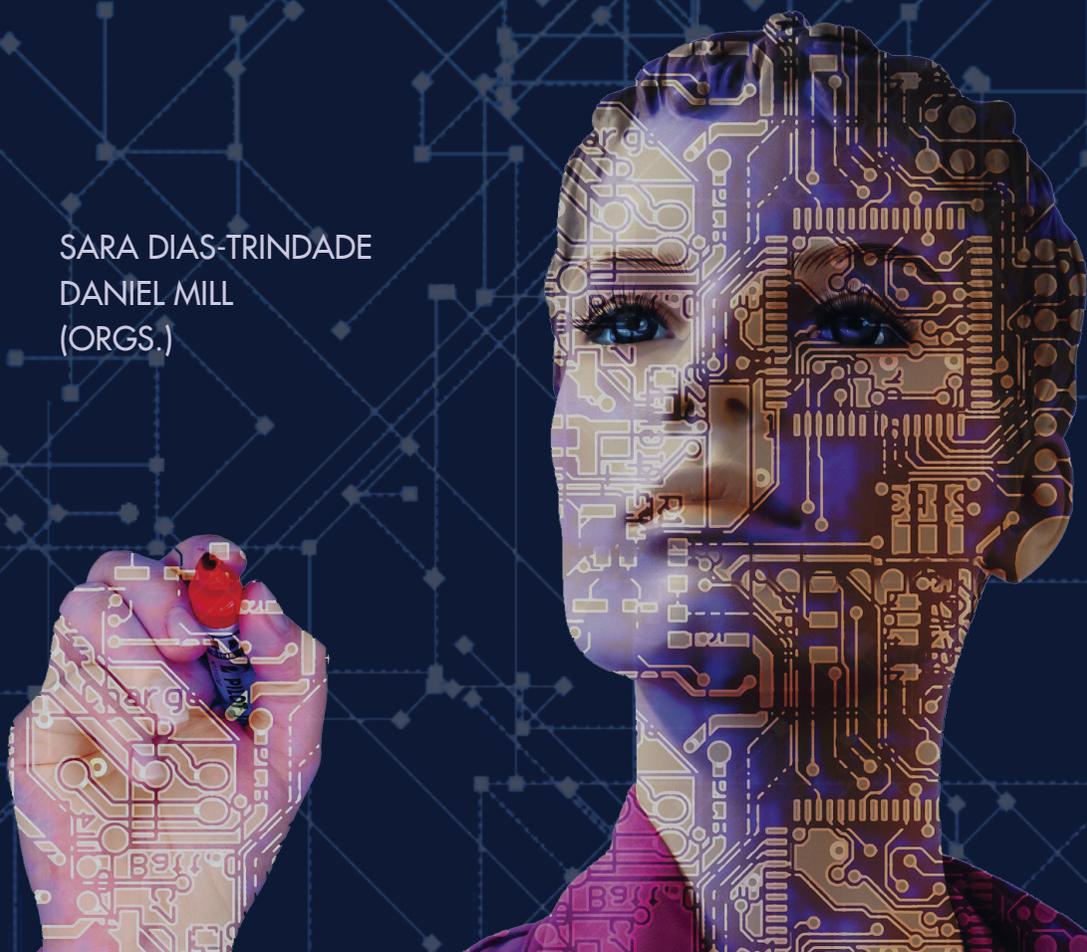


# EDUCAÇÃO E HUMANIDADES DIGITAIS

IMPRESA DA  
UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA  
COIMBRA  
UNIVERSITY  
PRESS

APRENDIZAGENS,  
TECNOLOGIAS E  
CIBERCULTURA

SARA DIAS-TRINDADE  
DANIEL MILL  
(ORGS.)



ADRIANA ROCHA BRUNO

*Universidade Federal de Juiz de Fora*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5646-8919>

LUCILA PESCE

*Universidade Federal de São Paulo*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

ANA MARIA DI GRADO HESSEL

*Pontifícia Universidade Católica – São Paulo*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4776-7754>

**EDUCAÇÃO ABERTA E CULTURA DIGITAL:  
HUMANIDADES EM AUTORIA E DIÁLOGO  
NOS PROCESSOS FORMATIVOS**

**OPEN EDUCATION AND DIGITAL CULTURE:  
HUMANITIES IN AUTHORSHIP AND DIALOGUE  
IN THE FORMATIVE PROCESSES**

**RESUMO:** O presente texto debate sobre a potência das humanidades digitais, para a construção de processos formativos significativos aos sujeitos sociais em formação, porque calcados nos conceitos de autoria, diálogo e educação aberta. Para tal, foi feito um recorte na formação de professores, por meio de apontamentos afeitos às premissas da perspectiva culturalista, à potência da linguagem hipermediática da cibercultura, e as perspectivas sobre a Educação Aberta (EA), a partir da abordagem humanista de Carl Rogers. As autoras finalizam com o relato do trabalho desenvolvido na disciplina “Temas e Dilemas Contemporâneos: interfaces com a educação”, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, cujos dados sinalizam as potencialidades da prática da educação aberta na cultura digital e as possibilidades que as humanidades digitais oferecem ao estabelecimento do diálogo, da autoria e da ampliação da perspectiva de alteridade na formação docente.

**Palavras-chave:** Educação Aberta; Cultura Digital; Formação Docente; Humanidades Digitais.

**ABSTRACT:** This paper discusses the power of digital humanities for the construction of meaningful training processes for the social subjects in education, based on the concepts of authorship, dialogue and open education. For that, a cut was made in teachers' education, through notes on the premises of the culturalist perspective, the power of the hypermedia language of cyber culture, and the perspectives on Open Education (OE), from the humanist approach of Carl Rogers. The authors conclude with an account of the work developed in the subject "Contemporary Themes and Dilemmas: interfaces with education", offered in the Graduate Program in Education of the Federal University of Juiz de Fora, whose data indicates the potentialities of the practice of open education in the digital culture and the possibilities that the digital humanities offer to the establishment of the dialogue, of the authorship and of the extension of the perspective of otherness in the teacher formation.

**Keywords:** Open Education; Digital Culture; Teacher Training; Digital Humanities.

## Introdução

No presente texto debatemos sobre a potência das humanidades digitais para a construção de processos formativos significativos aos sujeitos sociais em formação, porque calcados nos conceitos de autoria e diálogo. Tal foco se dá em meio às inquietações que vêm permeando nosso fazer investigativo-docente, pois nossas opções teórico-metodológicas não cindem pesquisa dos processos de docências. Algumas questões poderiam ser explicitadas, como: que premissas jazem nos/dos processos formativos ante uma perspectiva culturalista, numa cultura digital que cada vez mais suscita de seus agentes ações convergentes com o que denominamos por Educação Aberta? Há clareza e consenso sobre o que se propõe por Educação Aberta e por cultura digital? Tais questões foram pinçadas para nos ajudar a nortear as discussões e os dados emergentes dos estudos ora tratados. Não traremos uma resposta, mas provocações sobre o tema e um convite ao debate.

Dentre o amplo espectro dos processos formativos, fazemos um recorte na formação de professores. Iniciamos com apontamentos afeitos a esse campo de formação, procurando destacar as premissas da perspectiva culturalista, por se contrapor à abordagem tecnicista, até hoje hegemônica nos programas de formação docente. E o fazemos com base em autores como Tardif *et al.* (1997), Giroux (1997), Freire (2001), Nóvoa (1999, 2000), Imbernón (2005).

A abordagem tecnicista expropria o docente do seu lugar de intelectual, ao cindir conceptores – que arvoram para si a prerrogativa de serem os “doutos” dos saberes necessários ao ofício docente – e executores – professores e formadores de professores, que devem assumir as premissas da formação cunhada por *outrem*, sem que lhes seja dado vez e voz, como sujeitos sociais diretamente implicados no processo formativo.

Seguimos com reflexões sobre a potência da linguagem hipermediática da cibercultura, para que a autoria e o diálogo se efetivem nos processos formativos. Tais reflexões amparam-se em Lévy (2000, 2002, 2017), Santaella (2004, 2007), Pretto (2012), Paz e Junqueira (2016), Façanha e Lucena (2017), Lucena, Pereira e Oliveira (2016). No tocante à filosofia da linguagem, valemos-nos de Bakhtin (1997) e estudos sobre conceitos desse teórico, como Faraco (2011) e Pesce (2010).

Encerramos o texto com considerações sobre a Educação Aberta (EA), iniciando com a retomada de Carl Rogers (1961) e prosseguindo com o relato do trabalho desenvolvido por uma das autoras, na disciplina “Temas e Dilemas Contemporâneos”, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A Educação Aberta é tratada na parte final, por integrar, em nosso entender, as anteriores, de modo a tecer ideias, conceitos e criar link com a experiência cocriada na disciplina citada. Destarte, buscou-se cocriar fundamentos para o que se compreende por Educação Aberta na cultura digital.

## **Formação de professores sob o enfoque culturalista**

A opção por trazer para o presente texto considerações sobre a formação de professores sob o enfoque culturalista deve-se ao fato de que essa vertente de formação refuta a visão tecnicista, que cinde conceptores e executores, situando os professores como mediadores, a partir de um *script de autoria albeia* (Pesce, 2007). Ao contrário, apontamos a potência da valorização das histórias de vida, para que se efetivem processos formativos, que de fato atendam às demandas desses profissionais da educação (Nóvoa, 1999). Tal perspectiva encontra eco em diversos estudos sobre o potencial da cibercultura

aos processos formativos calcados nas perspectivas dialógica e autoral, como veremos adiante.

Para pensar a formação de professores sob enfoque culturalista, trazemos os aportes teóricos de Tardif *et al.* (1997), Giroux (1997), Freire (2001), Nóvoa (1999, 2000), Imbernón (2005).

Tardif *et al.* (1997) percebem a construção dos saberes docentes em relação estreita com a prática profissional. Entretanto, sinalizam que esta relação, apesar de sintonizar a educação com as demandas sociais, não deve se submeter à lógica capitalista do mercado globalizado, que aligeira os processos educativos para atender ao ritmo em que se processam as mudanças na atualidade.

Giroux (1997) releva a práxis na formação docente, valorizando o trabalho colegiado para a formação do professor. Nesse sentido, os ambientes digitais podem colaborar com as instâncias colegiadas, à medida que possibilitam um trabalho coletivo que relacione as necessidades singulares dos professores, as particularidades das escolas em que atuam e o contexto ampliado do conjunto dessas escolas. O estudioso traz outra importante contribuição ao campo da formação de professores, ao refutar a hegemônica racionalidade tecnocrática e instrumental, que separa os teóricos, que conceituam, planejam e organizam o currículo, dos professores, que o implantam e o executam. Ao fazê-lo, Giroux situa os professores como intelectuais transformadores, que “combinam reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (Giroux, 1997, p. 158). Nesse movimento, o pesquisador convida os professores a assumir a responsabilidade pelos propósitos educativos.

As sociedades hodiernas, especialmente as mediadas pela cultura digital, transformam-se na relação com a formação humana, e tal movimento, embora não seja novo ou exclusivo de um determinado momento histórico, se dá em constante devir. Daí a necessidade de a educação formal pautar suas ações, atenta às demandas da sociedade.

A necessidade de mudança nasce da relação do sujeito social com o contexto histórico vivido. Ela e seu ritmo pertencem ao sujeito, situado na sua coletividade. Tal pressuposto formativo contrapõe-se ao ritmo

de mudanças imposto pelo capital, voltado à competitividade, desrespeitando as condições materiais e históricas dos sujeitos sociais em formação.

É imperioso perseguir uma formação de professores que busque mudanças nas práticas educativas, com vistas a promover processos de aprendizagem contextualizados e significativos. Nesse sentido, é oportuno lembrar, no tocante à característica intrínseca da mudança, que os processos formativos devem partir das necessidades e dos interesses dos professores. A valorização da história de vida dos professores é primordial à implantação de processos formativos que considerem as singularidades desses atores sociais. Como ensina Nóvoa (2000), a formação docente deve possibilitar a reflexão sobre sua postura pessoal e profissional, o que demanda um olhar investigativo sobre essas duas dimensões.

Nóvoa (2000) sublinha a relevância das investigações sobre o processo identitário da profissão docente, o qual se ergue em meio à capacidade de o professor exercer sua atividade, com autonomia. O estudioso destaca a relação direta entre o modo como ensinamos, nossa trajetória de vida e nossos modos de constituição de identidade profissional, no decurso da docência. Daí a razão pela qual as humanidades digitais devem integrar os programas de formação docente, uma vez que muitas práticas sociais contemporâneas são exercidas por meio da linguagem hipermidiática do ciberespaço, como veremos no item a seguir.

Outro pesquisador do campo da formação de professores a fazer apontamentos convergentes com os aqui indicados é Imbernón (2005), para quem a formação amparada nas premissas da racionalidade técnica – baseada na transmissão de métodos e técnicas concebidos por *outrem*, que devem ser aplicados pelos professores – deve ser superada.

Estes breves apontamentos a respeito da formação de professores sob o enfoque culturalista põem às claras o quanto essa vertente de formação está para muito além de uma formação de professores tecnicista, prescritiva e voltada às exigências econômicas do mundo globalizado.

E o que dizer da potência da linguagem hipermidiática do ciberespaço para a consolidação da formação docente sob a perspectiva culturalista? É o que veremos a seguir.

## **Linguagem hipermediática da cibercultura: autoria e diálogo nos processos formativos**

Santaella (2004) aponta a linguagem hipermediática como sendo a linguagem própria do ciberespaço. Expressando-se em uma estrutura reticular e nodal, a hipermídia é a linguagem por meio da qual o conhecimento é construído no ciberespaço. A pesquisadora caracteriza o ciberespaço como:

todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de fluxos codificados de informação. Assim sendo, o ciberespaço é o espaço que se abre quando o usuário conecta-se com a rede (Santaella, 2004, p. 45).

Em outra publicação, Santaella (2007) adverte para a irreversibilidade e crescente perda da hegemonia da cultura de massa, a partir do advento da cibercultura. Nessa obra, a semioticista deslinda as linguagens líquidas do ciberespaço, na era da mobilidade, graças aos aplicativos processados em dispositivos móveis, como tablets, smartphones etc. Ao fazê-lo, sinaliza que a cultura da mobilidade é ubíqua (por estar em toda parte, nos deixa permanentemente conectados) e coloca em questão “antigas certezas sobre a nossa corporeidade” (Santaella, 2007, p. 18), uma vez que “as novas órbitas de circulação das linguagens [estão] agora inexoravelmente atreladas aos corpos em movimento” (Santaella, 2007, p. 26).

Lévy, ao conceber o ciberespaço como a ramificação entrelaçada das obras da humanidade, como um “imenso ato de inteligência coletiva sincrônica (...) que explode como uma ramificação de neurônios” (Lévy, 2000, p. 250), defende a tese de que a cibercultura, a cultura construída no ciberespaço, propõe outra forma de presença virtual do ser humano frente a si próprio que não o da imposição da unidade de sentido. Para o pesquisador, a cibercultura:

mantém a universalidade ao mesmo tempo em que dissolve a totalidade. Corresponde ao momento em que nossa espécie, pela globalização econômica, pelo adensamento das redes de comunicação e de transporte, tende a formar uma única comunidade mundial, ainda que essa comunidade seja – e quanto! – desigual e conflitante (Lévy, 2000, p. 249)

Singularidades interligadas, criação distribuída, simulação, virtualidade e conversação são alguns dos conceitos centrais nos estudos de Lévy (2002) sobre a cibercultura. Nesse movimento reflexivo, o estudioso assevera a natureza dialogal e interrogativa da inteligência coletiva. É precisamente nessa perspectiva que ele concebe ciberdemocracia como “uma arte do diálogo” (Lévy, 2002, p. 231). E o faz dizendo que, na cibercultura, a ética da inteligência coletiva se consubstancia como a ética de diálogo.

Em publicação posterior, Lévy (2017) anuncia que o *médium* digital se caracteriza como a esfera pública do século XXI. Transparente, pluralista e transnacional, essa nova esfera pública ergue-se em meio ao acesso à informação sem precedentes na história da humanidade, à interconexão sem fronteiras, ao alargamento da liberdade de expressão e a novas possibilidades de escolha das fontes de informação e de associação de informações.

Lévy (2017) adverte que a participação na esfera pública do século XXI é mais complexa e demanda competências outras, que estão para além das até então solicitadas na antiga esfera pública, condicionada pelas mídias unidirecionais. A esfera pública do século XXI abre novas portas para os processos formativos, se o que pretendemos com eles é a constituição de sujeitos sociais atentos ao seu tempo, para nele melhor intervir.

Um conceito caro às relações intersubjetivas, que parece se manifestar com pujança nos enunciados da cibercultura, é o conceito bakhtiniano de “excedente de visão”:

contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. (...) eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse lugar se descortina fora dele (Bakhtin, 1997, p. 23).

Faraco (2011) explica, com maestria, como o conceito de “excedente de visão” é fundante na arquitetura teórica bakhtiniana. A ampliação da perspectiva de alteridade – o “excedente de visão”, na expressão de Bakhtin – mostra-se com força, nos processos formativos veiculados na cibercultura,

pela possibilidade de os professores interagirem com seus pares, distribuídos em contextos geográficos e culturais distintos. A troca de experiências, a partir de diferentes pontos de vista, e o enfrentamento conjunto dos problemas recorrentes no cotidiano docente, por meio da linguagem hipermediática do ciberespaço, têm muito a contribuir aos processos formativos.

Outro conceito relacionado ao de “excedente de visão” e igualmente primordial para pensarmos o papel das humanidades digitais na formação de professores é a dialogia.

Em publicação anterior (Pesce, 2010) sinalizamos que Bakhtin preconiza o diálogo entre os homens como meta a ser perseguida, posto que a dialogia se situa como elemento fundante da constituição mútua dos sujeitos sociais. Bakhtin postula que a competência linguística dos sujeitos ocorre em meio a ações recíprocas entre eles, diretamente ou mediadas por objetos ou signos. Nesse movimento, ele concebe dialogia como um profícuo cenário de contradições entre distintas vozes, no qual se explicita o contexto ideológico dos falantes. A partir desse entendimento, Bakhtin sinaliza o importante valor da linguagem à elaboração e à explicitação do contexto ideológico, tão caro ao pleno exercício da cidadania.

Na mesma publicação (Pesce, 2010), pontuamos que o sujeito bakhtiniano é um ser que se materializa no cotidiano, na enunciação, na dialogia e que sua consciência se constitui na interação do sujeito com o contexto sociocultural inacabado, de modo que as contrapalavras de cada um dos sujeitos sociais viabilizam a construção das identidades singulares. Na expressão de Bakhtin: “o monólogo pretende ser a última palavra (...). O diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica” (Bakhtin, 1997, p. 334). E ainda:

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. (...) Não se trata do que ocorre dentro, mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar (Bakhtin, 1997, p. 341).

Em um exercício de transposição dos conceitos bakhtinianos de autoria e dialogia para o atual momento socio-histórico, fortemente marcado pela

mediação dos dispositivos digitais, trazemos Paz e Junqueira (2016). Em pesquisa sobre ativismo e dispositivo móveis em rede, os autores tomaram como objeto de investigação as narrativas sobre cabelo crespo no YouTube. Afirmam que as mídias de função pós-massiva – as veiculadas na linguagem hipermediática do ciberespaço – ampliaram as práticas comunicacionais e modificaram o fluxo comunicacional ofertado pela mídia de massa, ao empoderar a, até então, “audiência muda” (na expressão dos autores). Nesse contexto, os dispositivos móveis assumem “o caráter de máquinas semânticas de enunciações de novos discursos, novos relatos sobre o espaço, sobre as dinâmicas sociais” (Paz; Junqueira, 2016, p. 58). O fazer autoral e ativista das vlogueiras, por meio dos dispositivos móveis, indica que narrar e compartilhar experiências em rede e, por conseguinte, conviver com diferentes narrativas se configuram como um processo formativo.

Em convergência com Paz e Junqueira (2016), Façanha e Lucena (2017) relatam uma vivência formativa na cibercultura a qual buscou ofertar aos estudantes espaços e tempos multirreferenciais e multimodais que comportassem distintos modos de expressão, com vistas a ampliar o espaço e o tempo da sala de aula. Côncias de que os dispositivos hipermediáticos, por si só, não mudam a educação, as autoras relatam que os achados da pesquisa indicam a potência de tais dispositivos para o estabelecimento de novos modos de pensar, construir e socializar conhecimentos, a depender do enfoque que se dê.

Lucena, Pereira e Oliveira (2016) analisam o papel de dispositivos e interfaces da cibercultura – em especial o WhatsApp Messenger – como espaço-tempo de formação dos licenciandos no Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Sergipe. Concluem advertindo para a importância de pensarmos em processos formativos que abarquem dispositivos tecnológicos promotores de interatividade, de aprendizagem colaborativa, de autoria e de coautoria.

No tocante ao conceito bakhtiniano de autoria, Faraco (2011) aponta que o autor não é passivo, pois não se limita a registrar eventos e histórias, mas se responsabiliza por reorganizá-los a partir da sua posição axiológica.

O conceito bakhtiniano de autoria presta-se com primor para pensarmos nos movimentos autorais e dialogais que diversos atores sociais contempo-

râneos têm assumido quando da utilização dos dispositivos e interfaces da cibercultura.

Como podemos observar, a linguagem hipermediática da cibercultura, por sua natureza autoral e dialógica, em muito tem a contribuir para os processos formativos contemporâneos, com destaque nesse texto para os afeitos ao campo da formação docente.

Ao defender a importância de as políticas educacionais perceberem os professores como autores de suas práticas educativas, inclusive nas práticas sociais realizadas nos ambientes em rede, Pretto (2012) sinaliza que a escola não deve se restringir a espaço de consumo de informações. É precisamente nesse sentido que Pretto advoga em favor da construção de Recursos Educacionais Abertos (REA) contextualizados à realidade do cotidiano dos professores.

Em contraposição à retirada da autonomia docente, o autor salienta a relevância de as políticas públicas de educação situarem os professores como protagonistas dos processos educativos desenvolvidos junto aos estudantes e sinaliza as aproximações necessárias entre REA, docência e pesquisa, de modo que tal tríade de fato se consubstancie como elemento fundante do conceito de professor autor.

A proposta de Pretto enseja o entendimento de que a produção de material didático deve abarcar os distintos olhares para as culturas global e local (de cada escola e comunidade). Ao refutar a escola *broadcasting*, adverte que os REA devem estar para além da difusão gratuita de conteúdos produzidos nos grandes centros. Ao contrário, insiste na ideia de que professores e alunos devem se situar como produtores de conhecimento e cultura. E, no contexto da linguagem hipermediática da cibercultura, essa autoria pode assumir um caráter ainda mais dialogal, mediante a produção por pares e a remixagem. É nessa perspectiva que Pretto percebe REA como possibilidade de emancipação de cada indivíduo, nação ou cultura.

Em meio a importantes conceitos afeitos ao campo das humanidades digitais – como singularidades interligadas, criação distribuída, simulação, virtualidade, transparência, ubiquidade, liquidez, autoria, dialogia, excedente de visão, pluralidade de vozes (polifonia) e de sentidos (polissemia) –, como é possível ainda planejar programas de formação docente calcados na raciona-

lidade tecnicista, monológica e prescritiva, que cinde conceptores e executores, por desconsiderar os professores como protagonistas do seu processo formativo?

Percebemos que uma das mais importantes contribuições das humanidades digitais é viabilizar o *status* de alunos e professores como protagonistas dos seus processos formativos, em refuta à visão tecnicista que cinde conceptores e executores.

Ao falar de um novo dilema teológico-político trazido pela esfera pública do século XXI, Lévy (2017) faz outra importante advertência: o “bem comum” (*commons*) gerado e gestado nessa nova esfera pública é, como tal, “um patrimônio coletivo da humanidade do qual nem os indivíduos, nem as empresas privadas, nem mesmo os governantes (ainda que transnacionais) podem se apropriar de modo exclusivo” (Lévy, 2017, p. 36). Essa premissa ampara iniciativas como *Creative Commons*, *Open Educational Resources*, *Open Source*, em convergência com as premissas da Educação Aberta.

## **Educação Aberta (EA): bases teóricas e práticas**

Segundo Bruno (2010, 2016), a Educação Aberta destacou-se a partir da década de 1970, na França, com os pensamentos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), na Rússia a partir das ideias de Liev Tolstói (1828-1910) e por meio do pensamento progressista americano das décadas de 1920-1930. Tem sido alvo de debates, no campo educacional, mas retorna com mais força nos tempos atuais com a Cultura digital, com Recursos Educacionais Abertos (REA) e as discussões sobre os *Massive Open Online Courses* (MOOC). Destacamos que as ideias aqui defendidas e partilhadas, embora compreendam a importância dos debates acerca do conectivismo/conexionismo, dos MOOC, não possuem as mesmas bases e concepções.

A Educação Aberta, da forma como tem sido tratada, traz como ponto marcante, no ano de 2002, a ação do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) com o Projeto OCW (*Open Course Ware*), em que são disponibilizados 50 cursos na internet em formato aberto (livre acesso), com o objetivo de promover conhecimento e de educar estudantes mundo afora. A Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), também interessada em difundir a iniciativa para todos, fez surgir no mesmo ano o termo *Open Educational Resources* (OER) – em português, Recursos Educacionais Abertos (REA).

A Educação Aberta pode ser compreendida, hoje, como a remixagem, um misto de todos os elementos e ideias tratados anteriormente no presente texto. Porém, para nós, as bases da Educação Aberta, que não se limitam ao acesso e usos livres de recursos, tampouco a modelos massificadores de educação para milhares de pessoas, precisam ser mais bem fundamentadas para não alimentarmos modismos que contribuem para uma educação neoliberal em favor do capital, da acriticidade e das agências multilaterais que sobrevivem de uma educação de/em massa (e não para as massas).

Em busca de fundamentos para uma Educação Aberta em meio à cultura digital, encontramos a Abordagem Humanista, que nasce na Psicologia, entre 1950 e 1960, e tem como representantes que mais se destacam Maslow (1908-1970) e Rogers (1961). O movimento humanista é atual e, por sua ousadia à época (e também nos dias de hoje), oferece conceitos e proposições para uma educação contemporânea.

Tensionando as visões das vertentes behaviorista e psicanalítica, por não aceitar na primeira a redução do ser humano aos moldes de estímulo-resposta como foco da formação de seu comportamento e por questionar uma visão pessimista de ser humano trazida pela segunda, o humanismo traz, em sua gênese, alguns postulados: “(a) Uma pessoa é mais que a soma de suas partes; (b) Nós somos afetados por nossas relações com outras pessoas; (c) O ser humano é consciente; (d) O ser humano possui livre-arbítrio; (e) O ser humano tem intencionalidade” (Castañon, 2007, s/p). Ainda que polêmica, a Abordagem Humanista tem se mostrado muito próxima dos movimentos hodiernos para uma Educação Aberta. A visão de que o ser humano está em transformação, é ativo e dinâmico nos aproxima das ideias de autoria, dialogia, excedente de visão, REA.

O humanismo propõe que o sentido de experiência humana seja objeto da psicologia, e, nesta direção, mais uma vez nos aproximamos desta abordagem. Palavras como experiência, liberdade, criatividade, necessidade são fortalecidas nesta que também é conhecida como terceira força, na psicologia.

A Abordagem Humanista, e aqui enfatizamos Rogers (1961), oferece boas reflexões. Este autor, ao abordar a pessoa (paciente ou aluno/a) como centro do processo psicoterapêutico e também do processo educacional, fala sobre Aprendizagem Significativa (Rogers, 1961) como um processo que provoca mudanças na pessoa, decorrente de um **problema** a ser resolvido, modificado ou compreendido e que se dá em meio a algumas características: a **congruência** ou coerência, **preocupação** com o outro, empatia e o **espelhamento** ou alteridade.

Um **problema**, na educação, emerge como desencadeador do processo para a aprendizagem, e a aula, ou as ambiências para a aprendizagem, como campos para experiências. A **autenticidade** implica ter o professor integralmente comprometido com o processo, de modo que desenvolva movimentos de **aceitação** e compreensão do outro e de si. Docente e conhecimentos são recursos que estão disponíveis para a aprendizagem. Rogers e o humanismo tratam a aprendizagem como atos de **confiança**, e, portanto, se confio não coloco à prova. Disso decorre a valorização de trabalhos coletivos e colaborativos, por meio de projetos, em que o conhecimento possa ser organizado no e pelo sujeito, e não para ele.

Compreendemos a Educação Aberta como uma expressão de tais pressupostos: uma educação em que os sujeitos são percebidos em sua totalidade, em sua singularidade. Ainda que este tipo de educação esteja muito associada nos tempos atuais às *Open Universities*, aos Recursos Educacionais Abertos (REA) e a movimentos anteriormente mencionados, identificamos na Abordagem Humanista fundamentos que alicerçam as bases da Educação Aberta na Cultura Digital.

Trata-se, entretanto, de uma educação que se abre para o contemporâneo, sem abrir mão do compromisso, dos fundamentos teórico-metodológicos e dos princípios que norteiam e qualificam os processos formativos. A Educação Aberta em meio à cultura digital integra-se à Educação *online*, entendida como um fenômeno da cibercultura e que não deve ser confundida com uma modalidade de Educação a Distância (EaD). Segundo Santos (2009), a educação *online* integra as ações dos processos de ensino e de aprendizagem aos atos de currículo em meio às interfaces digitais.

A produção da Educação Aberta e *online* promove articulação de ideias e de práticas que rompem com os preceitos de uma educação tecnicista, fragmentária, cuja transposição didática do presencial para o *online* reproduz os problemas e as fragilidades que temos tentado superar desde o século XX. Falamos de uma Educação em que os dispositivos móveis e em rede sejam desdobramentos de uma cultura digital que tem nos sujeitos coprodutores e autores de conhecimentos, e não meros consumidores de informação de autoria alheia.

Convergentes com tais vertentes, temos investido em ações docentes (práticas) que, como *cases* pedagógicos, ilustram as mudanças que o cenário cibercultural e a Educação Aberta ajudam a promover. Apresentamos dados produzidos por meio da disciplina eletiva intitulada “Temas e dilemas contemporâneos: interfaces com a educação”, oferecida na Faculdade de Educação (FACED) da UFJF, para estudantes dos Cursos de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação.

Como recorte para o presente artigo, foram selecionadas duas edições desta experiência-disciplina (1º semestre de 2015 e 2º semestre de 2016). A ementa já se apresenta convergente com os propósitos debatidos até então: “promover o contato, por meio de múltiplas visões, com temas do contemporâneo. Estima-se problematizar assuntos, dilemas/temas, debater polêmicas e dimensioná-los ao campo da Educação. Os temas/dilemas – os mais variados – serão tratados por meio de suportes que fundamentem as discussões abordadas por docentes, pesquisadores e profissionais convidados, pela professora responsável e também pelos estudantes. A depender do convidado, as aulas poderão ocorrer *online* – via webconferência, pois alguns dos debatedores serão de fora da cidade e também do país”. A proposta de oxigenar os processos formativos na FACED produziu dados que foram agrupados em quatro pontos de análise, descritos a seguir:

1. ***Público-alvo e formatos***: este primeiro ponto tensiona a configuração da disciplina, pois, de forma até então inédita na FACED, os estudantes da graduação são integrados aos de pós-graduação (*stricto sensu*). Tal proposição insere-se no movimento de Educação Aberta que implica articular pessoas que tenham interesses comuns, independentemente dos agrupamentos constituídos na educação formal, ou seja, série, turma, idade etc. Por sua

natureza como disciplina eletiva (e não obrigatória), os estudantes selecionam o que desejam cursar, fomentando sua liberdade de escolhas e autonomia para a produção de seus percursos formativos. Além disso, integrar estudantes de níveis diversos da aprendizagem formal (graduação e *stricto sensu*) promove diálogos ainda mais plurais, parcerias amplas e aprendizagens significativas convergentes com a EA. Cabe adiantar que o formato ainda permitiu a produção de salas de aula expandidas. Estas ambiências serão tratadas no quarto ponto;

**2. Escolha de temas/dilemas e formação de grupos:** a disciplina inicia com a apresentação de cada membro daquele grupo e uma breve exposição sobre a proposta e o formato. Em seguida, todos acessam uma planilha com alguns temas sugeridos pela docente (desencadeadores do diálogo) – que não são fixos, mas mutantes – como motes para o desenho didático a ser cocriado pelo grupo todo. As temáticas são apreciadas, outros temas e dilemas emergem, e, assim, a disciplina é construída. Nas duas edições, computou-se uma média de 50% de indicações dos estudantes e 50% da professora. A persistência pela cocriação deu-se em diversos momentos, entretanto, evidencia-se que prevalece uma cultura entre estudantes de que a “disciplina” é do professor e cabe a ele decidir, sozinho, temas, conteúdos etc. Estudantes da graduação revelam-se menos abertos à exposição discente, e a composição física retifica que os segmentos, grupos e fragmentação são fortemente constituídos. No oferecimento de 2015, houve uma proposta para que o trabalho final da disciplina, em formato de artigo ou texto-ensaio, fosse realizado entre um/a aluno/a da graduação e outro/a da pós-graduação, mas ao longo dos encontros os estudantes explicitaram dificuldades e pediram que tivessem liberdade de escolha. Uma vez aceito o pedido, os agrupamentos cindiram graduandos de pós-graduandos. Esta turma abriu-se, aos poucos, para mais diálogo e rompimento de timidez e/ou insegurança entre discentes de pós e da graduação. A professora insistiu em produções mistas, mas somente dois grupos aceitaram mesclar os estudantes no trabalho final;

**3. Parceiros convidados:** tornar os estudantes parceiros de ambiências de aprendizagem nos processos formativos envolve produzir cumplicidades e também cocriar relações de reciprocidade e confiança para tratar de temas e dilemas com nossos convidados. Para tal, alguns ingredientes são importan-

tes: a) estar atento aos temas e aos dilemas sociais de modo a compreender as interfaces com a educação; b) coproduzir redes de relacionamento com profissionais de modo a fomentar ligações entre todos os envolvidos; c) favorecer que os debates sejam alimentados com ideias instigantes para que os diálogos potencializem aprendizagens significativas; d) escolher um tema/dilema para cada semana e o seu interlocutor, contatá-lo e solicitar a ele/a que forneça um material para que todos se preparem para aquele diálogo. Este formato mostrou-se muito rico para as colaborações e interações, ainda que para as mixagens entre os envolvidos tenhamos muito a caminhar;

4. **Produção de ambiências:** para que todos os itens anteriormente descritos possam se desenvolver, é preciso ainda criar ambiências. Somos sujeitos produtores da cultura digital, e tanto nós quanto as ambiências contemporâneas são atravessados por tecnologias digitais e em rede. Os espaços de aprendizagem fazem-se em meio à Educação *online*, e, portanto, os atos de currículo constituem-se por meio e com interfaces digitais. Criar ambiências para o ensino e para a aprendizagem implica perceber-se como ator dessa cultura, e esta foi a tônica das aulas: ora com convidados *online* – via webconferência e todos distantes geograficamente –, ora com convidados fisicamente presentes. As interfaces conectaram-nos, cocriamos espaços no Facebook, usamos recursos como Google Drive, WhatsApp, e-mail e mais os ambientes para webconferência, como o *Hangouts* da Google e o *Flash Meeting* da Open University, UK. Os estudantes encontraram nas disciplinas formas muito plurais de participação e interação, e os espaços tradicionalmente físicos da sala de aula foram expandidos, bem como as possibilidades de diálogos e os usos de linguagens diversas. Tais composições multimidiáticas oportunizaram que todos encontrassem as melhores formas de interlocução, e isso se revela em todos os ambientes: estudantes tímidos sentiam-se mais à vontade no Facebook da disciplina e, do mesmo modo, em espaços como o *Flash Meeting* para interagir. O uso de textos e outros materiais como suportes e disparadores temáticos para as aulas também potencializaram a interação. Todos estes aspectos são fulcrais para a produção de ambiências para uma Educação Aberta, pois convergem elementos que respeitam as singularidades.

A produção da disciplina permitiu a todos/as experienciar não apenas diálogos com pesquisadores, professores e profissionais nacionais e estran-

geiros, mas transformar práticas, ideias e vivenciar outras possibilidades de cocriação e parcerias. Mais do que a produção de uma disciplina, todos praticaram a Educação Aberta na Cultura Digital, com autoria, diálogo e partilha.

## **Considerações finais**

Os processos formativos de professores têm encontrado na cultura digital, ou cibercultura, potência para mudanças que há muito vêm sendo germinadas no *locus* educacional. Neste cenário, as humanidades digitais, em sentido plural, têm criado condições favoráveis para que as mudanças aconteçam. Neste artigo, para tratar deste escopo, elegemos os temas autoria, diálogo e Educação Aberta, por se apresentarem como elementos integradores e transformadores das docências.

O campo escolhido para tratar da Educação Aberta, como experiência integradora dos temas autoria e diálogo, sendo uma disciplina que inova por integrar estudantes de diversos níveis e áreas a professores e pesquisadores de temas e campos diferentes é, por si, uma arena dialógica. Mas tal contexto, convergente com os pressupostos da EA, ainda se relaciona tanto com a perspectiva culturalista quanto com a linguagem hipermediática, que marca muitas das práticas sociais contemporâneas.

Foi desejo e intenção que a narrativa ora empreendida se distanciasse dos discursos prescritivos e se filiasse aos propositivos. Por isso, a opção por articular conceitos e ideias, tratados por meio de autores de campos e tempos distintos, às práticas formativas apresentou-se como potente para analisar possibilidades e perspectivas de uma Educação Aberta no cenário da cultura digital, em relação com a formação docente.

## **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, M. – *Estética da criação verbal*. Trad. de M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. ISBN 8533606168.

- BRUNO, A. R. – Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes on-line. In *XV Endipe Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010. v.2. p.171-196. ISBN 978-85-7526-465-2.
- BRUNO, A. R. – Espaços de coproduções para as docências e aprendizagens: uma análise das bases teóricas e metodológicas da experiência POMAR. In MILL, D.; REALI, A. (Orgs.) – *Educação a Distância: qualidade e convergências: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias*. São Carlos: EDUFSCar, 2016. ISBN 978-85-7600-449-3. p. 193-202.
- CASTAÑON, G. A. – Psicologia Humanista: a história de um dilema epistemológico. *Memorandum* [Em linha]. 12 (2007) 105-124. [Consult. 10 Abr. 2018]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a12/castanon01.htm>>. ISSN 1676-1669.
- FAÇANHA, M. A. V.; LUCENA, S. – Práticas de formação no contexto da cibercultura: multimodalidade e multirreferencialidade no ensino de inglês. *Interfaces Científicas: Educação* [Em linha]. Aracaju. 6:1 (2017) 137-148. [Consult. 02 Abr. 2018]. Disponível em WWW: <URL: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4540/2422>>. ISSN 2316-3828.
- FARACO, C. A. – Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje* [Em linha]. Porto Alegre. 46:1 (2011) 21-26. [Consult. 02 Abr. 2018]. Disponível em WWW: <URL: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9217/6367.pdf>>. ISSN 1984-7726
- FREIRE, P. – *Educação e mudança*. 24<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. ISBN 9788577532209.
- GIROUX, H. – *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. ISBN 9788573073010.
- IMBERNÓN, F. – *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2005. ISBN 9788524916304.
- LÉVY, P. – *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora 34, 2000. ISBN 8573261269.
- *Ciberdemocracia*. Trad. de Alexandre Emílio. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Coleção Epistemologia e Sociedade). ISBN 9789727716722.
- A esfera pública do século XXI. In DI FELICE, M.; PEREIRA, E.; ROZA, E. (Orgs.) – *Net-ativismo: redes digitais e novas práticas de participação*. Campinas: Papirus, 2017. ISBN 9788544902660. p. 29-38.

- LUCENA, S.; PEREIRA, S. A. C.; OLIVEIRA, A. A. D. – Redes e fluxos na iniciação à docência: o WhatsApp Messenger como espaço tempo de formação no Programa Institucional de Iniciação à docência. In COUTO, E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.) – *App-Learning: experiências de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016. ISBN 9788523215330. p. 109-126.
- NÓVOA, A. – Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa* [Em linha]. 25:1 (1999) 11-20. [Consult. 02 Abr. 2018]. Disponível em WWW: <URL: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci_abstract&lng=pt)>. ISSN 1678-4634.
- *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. ISBN 9720341041.
- PAZ, T.; JUNQUEIRA, E. – Ativismo e dispositivos móveis em redes: narrativas sobre o cabelo crespo no YouTube. In COUTO, E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.) – *App-learning: experiências de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016. ISBN 9788523215330. p. 51-74.
- PESCE, L. – As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de professores: resistência e superação. *Revista HISTEDBR On-line* (Unicamp) [Em linha]. 1:26 (2007) 183-208. [Consult. 02 Abr. 2018]. Disponível em WWW: <URL: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11\\_26.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf)>. ISSN 1676-2584.
- Formação online de professores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. *Revista Quaestio* (Uniso) [Em linha]. 12 (2010) 25-61. [Consult. 02 Abr. 2018]. Disponível em WWW: <URL: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/177/177>>. ISSN 1518-2886.
- PRETTO, N. – Professores autores em rede. In SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs.) – *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. ISBN 9788523209599. p. 96-108
- ROGERS, C. – *Tornar-se pessoa*. Trad. de M. J. C. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1961. 342 p. ISBN 9789898160461.
- SANTAELLA, L. – *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004. ISBN 9788534922678.
- *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007. ISBN 9788534927659.

- SANTOS, E. – Educação online para além da EaD: um fenómeno da cibercultura. In CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10, Braga, 2009. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* [Em linha]. Braga: Universidade do Minho, 2009. [Consult. 02 Abr. 2018]. Disponível em WWW: <URL: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. ISBN 978-972-8746-71-1.
- TARDIF, M. [*et al.*] – *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto: Editora Rés, 1997. ISBN 9789727032532.