

Nota: artigo pertencente ao Painel intitulado **Desenho Didático em Educação *online***, coordenado por Marco Silva (UNESA/RJ) publicado nos anais do **XIV ENDIPE** (Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino): Trajetórias e processos de ensinar e aprender – lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: PUC/RS, 27 a 30 de abril de 2008.

DESENHOS DIDÁTICOS DE CURSOS *ONLINE*: UM ENFOQUE DIALÓGICO.

Lucila Pesce (PUC/SP-TIDD)

Resumo

Fruto dos estudos de pós-doutoramento desenvolvidos no Departamento de Filosofia e História da Educação da Unicamp, o artigo faz um recorte específico na seguinte problemática: os fundamentos gnosiológicos e ontológicos dos desenhos didáticos de cursos *online*. Toma por base teórica o enfoque dialógico presente no intertexto de três conceitos: agir comunicativo habermasiano, dialogia bakhtiniana e interação dialógica freireana. Ancorado na perspectiva praxiológica e nas relações intersubjetivas mediatizadas pela linguagem, o agir comunicativo habermasiano oferece amplas oportunidades para avaliar o *modus operandi* das sociedades contemporâneas, podendo vir a lhe auferir maior emancipação. Isso se estende aos estudos sobre os desenhos didáticos dos cursos *online*. A incursão ao conceito bakhtiniano de dialogia permite o desvelar da positividade de suas proposições, em face das esferas constituintes dos sujeitos sociais, inclusas as ocorrentes nos cursos *online*. A metodologia dialógico-problematizadora freireana fornece importantes elementos para se pensar na arquitetura dos desenhos didáticos de cursos *online*. A positividade de Habermas, Bakhtin e Freire frente à fecundidade da linguagem para um repensar dos atuais processos societários consubstancia-se como elemento fundante, no estudo dos desenhos didáticos de cursos *online*. Ancorados neste referencial teórico, os desenhos didáticos dialógicos de cursos *online* buscam engendrar nova sensibilidade às relações, em recusa a vínculos pedagógicos aligeirados e planejados e em favor da aproximação dos sujeitos sociais envolvidos nos processos de formação. À guisa de se ampliar a compreensão crítica da educação *online*, sem exorcizá-la e, tampouco, entronizá-la como panacéia de todos os males, o estudo busca elementos de (re)fundamentação dos desenhos didáticos de cursos *online*, com vistas ao aprofundamento do diálogo na área e à elaboração de propostas coletivas de ação, no atual momento histórico.

Palavras-chave: educação *online*, desenho didático, enfoque dialógico.

DESENHOS DIDÁTICOS DE CURSOS *ONLINE*: UM ENFOQUE DIALÓGICO.

Lucila Pesce (PUC/SP-TIDD)

Introdução

Para pensarmos nesta temática – desenhos didáticos de cursos *online* – é preciso, que comecemos por delinear o nosso entendimento a respeito deste conceito. Em concordância com Marco Silva – coordenador do projeto interinstitucional de pesquisa intitulado *Formação de Professores para Docência online*, que tem o desenho didático como um dos temas em pauta – sinalizamos que, grosso modo, os desenhos didáticos de cursos *online* tendem a abarcar três dimensões: conteúdos de aprendizagem, propostas de atividades e atuação nas interfaces. Este entendimento do pesquisador invita-nos a considerar que pensar nos desenhos didáticos de cursos *online* implica, necessariamente, pensar na relação dialética entre três elementos: fundamentos, organização e docência.

Em relação aos fundamentos do desenho didático de cursos *online*, é basilar que voltemos nosso olhar para as vertentes curriculares tradicionais (TYLER, 1974) e críticas – estas últimas sob enfoque culturalista (MOREIRA, 1999; SILVA, 2000) – reconhecendo-se as distintas vertentes críticas, tais como a reprodutivista (ALTHUSSER, 1983; BOURDIEU & PASSERON, 1975) e a neomarxista (APPLE, 2002; GIROUX, 1997). O estudo das concepções curriculares adquire sentido, em relação ao nosso objeto de investigação, na reflexão de como elas se materializam nos desenhos didáticos de cursos *online*.

No tocante à organização, uma questão que se impõe aos desenhos didáticos dos cursos *online* são os limites e as possibilidades do meio digital. Ao considerarmos que tais circunstâncias situam-se como instâncias primordiais aos meios de objetivação do desenho didático de um curso *online*, é capital que levemos em consideração recursos interativos como *wikipedia*, *blog*, *webconference*, fórum, *chat*, portfólios, dentre outros.

No contexto da organização, em concordância com Corazza (1997), para quem o planejamento de ensino situa-se como estratégia de política cultural, entendemos (assim como LÍBANO, 1994 e TURRA, 2005) que o planejamento enraíza-se em uma dada concepção curricular. Com Arnold (2003) e Palloff & Pratt (2002), anunciamos que o planejamento de cursos *online*, além de se ancorar em uma dada concepção curricular, abarca um trabalho coletivo que se erige no imbricar de distintas áreas, tais como

educação, comunicação, tecnologia da informação (TI) e áreas específicas ao conteúdo veiculado no curso.

Na docência *online*, as principais implicações dos desenhos didáticos costumam centrar-se nas ações de tutoria e avaliação. Pensar na natureza singular da docência *online* e na sua relação com o desenho didático implica abordar temas como as especificidades do meio, notadamente as formas de comunicação, a partir de três determinantes circunstanciais: as interações nos ambientes de rede, a temporalidade inerente à aprendizagem em tais ambientes e os processos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

Como podemos observar, pensar nos princípios que balizam os desenhos didáticos de cursos *online* é pensar na orquestração harmoniosa dos aludidos elementos. Contudo, de modo algum pretendemos que este artigo ouse debruçar-se sobre o conjunto dos elementos que perpassam a complexidade dos desenhos didáticos de cursos *online*. Os limites deste texto deixam claro que agir de tal modo seria um procedimento pretensioso. Por essa razão, neste artigo, faremos um recorte específico na seguinte problemática: os fundamentos gnosiológicos e ontológicos dos desenhos didáticos de cursos *online*, a partir de um enfoque dialógico. Tal enfoque é fruto do nosso estudo de pós-doutoramento, desenvolvido no Departamento de Filosofia e História da Educação da Unicamp, o qual se pauta em três conceitos: agir comunicativo habermasiano, dialogia bakhtiniana e interação dialógica freireana. Vale dizer que o termo dialogia é tratado, por muitos autores, como dialogismo. Entretanto, optamos por adotar o termo dialogia, em consonância com a tradução das obras de Bakhtin referendadas ao final deste texto.

Agir comunicativo habermasiano

Herdeiro da Escola de Frankfurt, Habermas busca uma alternativa aos impasses das sociedades contemporâneas, mediante a elaboração da *Teoria da Ação Comunicativa* (2002; 2003), a qual se baseia no conceito de razão comunicativa e se ergue em meio a distintas fontes teóricas. Propõe-se a contribuir para a reconstrução do projeto social fundamentado no cultivo da razão comunicativa, tendo em vista a fecundidade da linguagem para a auto-reflexão e para o entendimento mútuo.

O filósofo situa a razão comunicativa como opositora da razão instrumental (calcada no sujeito egologicamente constituído), na medida em que se efetiva na

materialidade histórica do contexto social e se manifesta nas relações cotidianas, mediante o agir comunicativo. Diferencia os tipos de ação social em dois níveis paradoxais. De um lado, o agir estratégico, orientado pela lógica instrumental e voltado ao sucesso e aos fins de controle e dominação. De outro, o agir comunicativo, fundamentado na intersubjetividade do entendimento lingüístico e voltado à emancipação humana.

Para o estudioso, a razão instrumental faz com que a linguagem habite a periferia do mundo do sistema, cedendo espaço para a ação instrumental. Em meio a tal expansão, a razão comunicativa acaba por se restringir ao mundo da vida: o pano de fundo das manifestações culturais. Habermas consolida a idéia de que as sociedades modernas se encontram em estado de mal-estar, pela distorcida relação entre sistema e mundo da vida. A partir de tal constatação, aponta que as sociedades modernas necessitam descolonizar o mundo da vida (*Lebenswelt*) da razão instrumental, a qual se ergue em meio à penetração controladora de mecanismos de integração sistêmica (como o dinheiro e o poder) nas instituições culturais.

Em contraposição à instrumentalização das ações sociais, no agir comunicativo, a comunicação intersubjetiva contribui com a produção de uma vida social solidária, dialógica, ética e emancipada. Nesse contexto, a linguagem situa-se como *medium* regulador do entendimento mútuo e se consubstancia como forma de ação social, para além da mera representação de mundo. Enquanto ação social, o agir comunicativo busca sua criticidade em meio a procedimentos argumentativos. Nesse movimento, reveste-se da capacidade de problematizar as sociedades contemporâneas, situando-se como elemento fundante no processo de emancipação humana.

O filósofo destaca que o processo comunicativo é coordenado pela linguagem, em especial pelos atos de fala. Na perspectiva do agir comunicativo, a busca de consenso parte de uma base argumentativa da comunidade comunicacional. Somente nesse contexto intersubjetivo e provisório é que o consenso pode ser concebido.

Outro aspecto que se revela ao estudioso é o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos atuais processos de organização societária. No texto *O caos da esfera pública* (2006), Habermas, ao discutir o papel do intelectual nas sociedades contemporâneas, sinaliza a forma como este sujeito social tem se relacionado com as TIC. Ao fazê-lo, percebe as contradições inerentes a tal instrumental. Por um lado, a ampliação da esfera pública midiática, a condensação das redes de comunicação e o aumento do igualitarismo. Por outro, a descentralização dos

acessos à informação e a fragmentação dos nexos de comunicação. Como consequência, outra tensão: em um turno, a subversão positiva em regimes totalitários; em outro, o enfraquecimento das conquistas das esferas públicas tradicionais, em meio ao anonimato e à dispersão de informações.

Ancorado na perspectiva praxiológica e nas relações intersubjetivas mediatizadas pela linguagem, o agir comunicativo oferece amplas oportunidades para avaliar o *modus operandi* das sociedades contemporâneas, podendo vir a lhe auferir maior emancipação.

A incursão de Habermas aos estudos lingüísticos para a elaboração da *Teoria da Ação Comunicativa* evidencia sua positividade, ao buscar brechas para uma nova forma de organização social, mais solidária e emancipadora, embasada no entendimento mútuo. Habermas entende que a razão comunicativa ainda sobrevive nas práticas cotidianas. Ergue-se em meio à lógica pragmática argumentativa, expressa pela compreensão descentralizada do mundo. Em tal movimento, a contribuição fecunda para que o mundo da vida seja descolonizado pelo sistema. Ao considerar essa perspectiva evolutiva, Habermas concebe a possibilidade de o agir estratégico ceder espaço para o agir comunicativo, no evolutivo processo de descentração das sociedades contemporâneas.

O projeto crítico e emancipador de Habermas para a superação das patologias das atuais sociedades capitalistas prevê a descolonização do mundo da vida, privilegiando-o sobre o mundo do sistema. A crítica habermasiana à racionalidade instrumental fundamentada no agir comunicativo situa-se como rico manancial às discussões educacionais. A positividade da teoria habermasiana supõe a reconstelação de novos modelos socioculturais, embasados em um conceito amplo de racionalidade, que parte do paradigma da consciência e prossegue em direção ao paradigma da comunicação. Nesse sentido, encontramos muitas convergências entre Habermas, Bakhtin e Freire, como veremos a seguir.

Dialogia bakhtiniana

Bakhtin adentra o terreno das investigações de caráter pragmático, notadamente no tocante à filosofia da linguagem compromissada com suas angústias políticas e éticas. Ao fazê-lo, expande suas preocupações lingüísticas e volta-se à linguagem como prática social. Desse modo auferir valor à enunciação, à interação verbal dos sujeitos

sociais, ao contexto de produção dos discursos, enfim, às questões lingüísticas atinentes ao cotidiano, pano de fundo da constituição da consciência humana.

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (1997a) sobressaem-se dois temas: o papel dos signos no pensamento humano e o papel da elocução na linguagem, de modo a anunciar o papel da linguagem enquanto instância constituinte dos sujeitos sociais. Bakhtin sinaliza a linguagem como campo eminentemente ideológico; daí sua relevância à formação da consciência humana. A constatação de que os seres humanos são historicamente datados embasa o entendimento bakhtiniano de que eles se constituem mutuamente, por meio da linguagem e dos históricos processos de interação social, nos quais se engendram negociações de sentido.

Para Bakhtin, a consciência dos sujeitos sociais e a construção dos significados que a ensejam erguem-se em meio à alternância do diálogo. A palavra consubstancia-se como produto da interação entre locutor e ouvinte, os quais alteram seus papéis, no inconcluso diálogo da vida. Para o lingüista, a palavra é o *locus* no qual a força social encontra sua maior expressão.

Preocupado com a relevância do contexto histórico-cultural à formação dos processos mentais, Bakhtin debruça-se sobre o conceito de dialogia (1997b). Ao fazê-lo, preconiza o diálogo entre os homens como objetivo a ser atingido, em face do contexto de incomunicabilidade presente em nossa época. Postula que a competência lingüística dos sujeitos ergue-se em meio às ações recíprocas de uns sobre outros, diretamente ou mediado por objetos ou signos. O lingüista concebe dialogia como um profícuo cenário de contradições entre distintas vozes, no qual se explicita o contexto ideológico dos falantes. Ao fazê-lo, releva o valor da linguagem à elaboração e explicitação do contexto ideológico.

Ao esclarecer que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto e do sujeito com outros sujeitos, Bakhtin avança para a concepção de sujeito interativo. Denuncia a característica sócio-ideológica da língua existente na dialética relação entre os sistemas da língua e seus enunciadores e conjuga as funções lingüísticas de reprodução e reconstrução de mundo. Tal condição situa as preocupações de Bakhtin no contexto das relações sociais, em que os falantes assumem-se como sujeitos sociais.

Ancorado em uma concepção materialista-histórica, Bakhtin esclarece que o sujeito é individual e socialmente constituído. O sujeito bakhtiniano é um ser corporificado no cotidiano, na enunciação, na dialogia. Sujeito social e culturalmente situado em sua concretude histórica.

O conceito bakhtiniano de dialogia (1997b) percebe o quanto o individual e o social engendram-se mutuamente, a ponto de a cultura tornar-se parte de natureza intrínseca do ser humano. Na visão dialógica, a diversidade ocorrente na complexidade da existência humana também é outro ponto de atenção da abordagem bakhtiniana, a qual percebe a unidade do mundo nas múltiplas vozes e nos múltiplos significados que participam do diálogo da vida. A palavra é concebida como elemento fundante na convivência com o outro, manifestada e edificada pela linguagem. Na acepção bakhtiniana, a interação verbal está sempre eivada do *locus* social no qual se realiza, sendo constitutiva dos sujeitos e da linguagem por eles veiculada. A consciência dos sujeitos ergue-se em meio aos signos internalizados, os quais são cunhados pelo trabalho social, histórico e ideológico. Nessa dialética relação, a dialogia ergue-se como elemento fundante da constituição mútua dos sujeitos sociais.

Cada fala insere-se na infinita cadeia de enunciados, respondendo, pelas contrapalavras, questões anteriores e prevendo interpretações. Tal dinâmica aponta o inacabamento da linguagem, justamente por ser utilizada pelos sujeitos, os quais se constituem nos processos lingüísticos históricos e interativos. A dialogia bakhtiniana foca sua atenção na dimensão reconstrutora da linguagem; dimensão esta que vive nas interações de seus enunciadores.

O estudioso releva o valor da elocução ao desenvolvimento do sujeito social, nela incluindo a veiculação ideológica. Para Bakhtin, o enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente lingüístico, mas pelas interações dos enunciadores. Nessa perspectiva, o fluxo da interação verbal é de fundamental importância à dimensão sócio-ideológica da linguagem. Para o estudioso, só há sentido no estudo da língua, se concebida no fluxo de comunicação verbal.

A constituição social do sujeito o compreende na sua relação com o outro, diretamente ou mediada pelos signos. Dialogia, polifonia e polissemia são elementos fundantes na teoria bakhtiniana, a qual situa a interação verbal como *locus* primeiro da produção de linguagem e ideologia. Bakhtin defende uma interação horizontal, em oposição à interação diretiva de um sujeito sobre o outro.

Uma breve incursão junto ao conceito bakhtiniano de dialogia permite que desvelemos a positividade de suas proposições, em face das esferas constituintes dos sujeitos sociais. A dimensão dialógica bakhtiniana exprime o caráter inovador da sua racionalidade. A fecundidade da sua teoria lingüística releva-se socialmente, na medida em que fornece elementos para situarmos a linguagem no bojo das ações

compromissadas com a constituição de seres humanos. Em tais ações, a solidariedade, a conscientização, a emancipação, enfim, a humanização. Em linha semelhante, apresenta-se o conceito de interação dialógica freireana.

Interação dialógica freireana

A visão dialética de Freire, tendo como premissa a utopia inerente a todo e qualquer projeto social emancipador, parte da concretude histórica dos excluídos, dos desumanizados pela dinâmica societária do capitalismo tardio, para problematizar o mundo em que estão inseridos. De que modo? Mediante o estabelecimento de uma relação dialógica, crítica, transformadora, aberta à alteridade e ao novo.

Freire elabora seu discurso calcado na transcendente natureza humana, a qual se expressa, em devir, em sua inconclusão, à busca de constante superação. A ciência de que a constituição humana ergue-se em meio à sua historicidade, na qual são engendradas circunstâncias socioculturais, é elemento fundante na cosmovisão freireana. Em tais circunstâncias, a relevância auferida ao diálogo. A atitude praxiológica de proporcionar aos sujeitos sociais, sobretudo aos oprimidos, uma tomada de consciência mediante interações dialógicas mobilizadoras de constante reflexão sobre a realidade concreta que os entorna consubstancia-se como o bojo da proposta educacional freireana. O diálogo freireano situa-se como instrumento capital à conscientização e emancipação.

Freire contrapõe-se a todo e qualquer projeto societário que se oponha à humanização e que, ao contrário, trabalhe em favor da coisificação do homem. Nessa denúncia é que o autor cunha, no livro *Pedagogia do Oprimido* (2002), o termo “educação bancária”, como metáfora de uma vertente educacional alienante. Ao refutar a educação bancária, Freire propõe a educação libertadora como contribuinte aos projetos educacional e social emancipadores, nos quais os aprendizes compreendem o mundo como realidade em transformação, em processo. Ao fazê-lo, salienta a importância de a intervenção pedagógica ocorrer em contexto dialógico, a partir do tema gerador emergente do mundo vivido do educando.

Freire destaca a dialética relação da educação, como toda e qualquer instância social desenvolvida no seio do sistema capitalista: reproduz o *modus vivendi* ou o reconstrói, a depender do enfoque que se dê. Ao distinguir a dialética relação de emancipação e subordinação que os seres humanos podem estabelecer com as TIC

(1997), de modo a humanizá-los ou a coisificá-los, Freire vai à contramão do fetiche a elas auferido. Nesse movimento, ressalta a tensão e o valor relativo deste instrumental à humanização. No movimento de denúncia e superação, Freire situa a linguagem e as relações dialógicas por meio dela estabelecidas, como instrumento capital à constituição dos sujeitos sociais realizadores das circunstâncias históricas que os entornam.

A relevância auferida à linguagem como instrumento primordial à constituição dos sujeitos sociais e ao movimento dialógico à edificação legítima de relações sociais evidencia-se no conjunto de sua obra. Todavia, é no livro *Extensão ou Comunicação?* (1983) que o conceito de interação dialógica é cunhado, com o firme intento de pensar a dialogia no contexto educacional. Ao fazê-lo, anuncia que o processo de constituição mútua dos sujeitos sociais em formação ocorre em meio à interação dialógica, em três instâncias: investigação temática, tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento. Na investigação temática, Freire esclarece que o conhecimento da visão de mundo do sujeito social em formação implica o levantamento de temas geradores de estudo. Tais temas advêm de uma metodologia dialógico-problematizadora, na qual, o formador, mediante interação dialógica, forma-se juntamente com o formando. Sobre a tematização do conhecimento articulada à realidade vivida, Freire alerta que a problematização deve ocorrer no campo da comunicação, em torno de situações reais vividas pelos sujeitos em formação. Com isso, evidencia o quanto a intervenção pedagógica deve ocorrer em meio à concretude histórica do mundo vivido dos sujeitos sociais em formação. Problematizar, no entendimento freireano, é trabalhar no pólo educacional reconstrutor; é refutar a hegemonia educacional reprodutora do *modus vivendi*.

A positividade de Habermas, Bakhtin e Freire frente à fecundidade da linguagem para o repensar dos atuais processos societários consubstancia-se como elemento fundante, no estudo dos desenhos didáticos de cursos *online*.

Desenhos didáticos de cursos *online* sob enfoque dialógico

De modo geral os cursos *online* costumam habitar dois universos: acadêmico e corporativo. Os cursos corporativos voltam-se ao aprimoramento profissional imediato e se dividem em dois grandes grupos, com primazia do primeiro sobre o segundo. Os ancorados na concepção de treinamento costumam trabalhar com a vertente educacional instrucional, embasada na transmissão de informação e se voltam ao aprimoramento

profissional dos trabalhadores que lidam no plano operacional. Em geral, costumam ser cursos auto-instrucionais, que não prevêm interação e o sistema de avaliação tende a assumir a concepção somativa. A seu turno, os cursos ancorados na concepção de formação costumam trabalhar com a vertente educacional interacionista, embasada na construção sócio-histórica do conhecimento. Em geral, tais cursos apostam no uso de estratégias metodológicas que mobilizem as interações do grupo, tais como cenários, situações-problema e desenvolvimento de projetos. Seu desenho didático tende a incorporar instrumentais que propiciem ações colaborativas, como *chats*, fóruns de discussão e *webconference*, dentre outros. Tais cursos prevêm ações de tutoria e se voltam para os princípios da avaliação formativa, a qual, por assumir um caráter processual e auto-regulador, costuma fazer uso de instrumentos como portfólio, diário de bordo e memorial reflexivo. Geralmente, os cursos balizados na concepção de formação encontram um campo fértil no universo acadêmico. Quando fazem parte do setor corporativo, costumam voltar-se à formação dos trabalhadores que operam no plano simbólico e, como tal, necessitam lidar com situações complexas que lhes demandam muita iniciativa, criatividade, criticidade e rapidez na tomada de decisão, dentre outras habilidades.

Tomando como base os cursos *online* voltados à esfera da formação e tendo como ponto de partida o intertexto teórico acima elaborado, propomos que os desenhos didáticos de tais cursos sejam pensados sob enfoque dialógico.

Desenhos didáticos elaborados sob enfoque dialógico recusam a perspectiva monológica, de caráter pragmático e impositivo, afeita à dimensão funcionalista, ancorada no pólo gnosiológico, que gera conformismo, bem como relacionamentos e processos de formação aligeirados e planejados. Ao contrário, defendem a formação em meio ao caráter relacional, afeito à dimensão culturalista, ancorado no pólo ontológico, em diálogo com o gnosiológico. Desenhos didáticos de cursos *online* voltados à emancipação buscam uma estrutura que propicie a leitura crítica das circunstâncias micro e macro-estruturais dos sujeitos sociais em formação; voltam-se à aproximação destes sujeitos, na mobilização de ações conjuntas de enfrentamento aos desafios que se lhes apresentam.

Desenhos didáticos dialógicos concebem a linguagem como prática social. Elaborar desenhos didáticos dialógicos é equacionar ações de formação que partam do senso comum e levem o sujeito social à consciência emancipada, sem, contudo, solapar seu tempo vivencial.

No entendimento habermasiano, os desenhos didáticos dialógicos refutam ações de formação pautadas no agir estratégico, em meio à lógica instrumental, voltada aos fins de controle e dominação. Ao contrário, buscam no agir comunicativo as bases de uma formação emancipadora: compromissada com a descolonização do mundo da vida, pelo sistema, através da relação dialógica que se erige em meio ao argumento livre de coação.

Amparados na acepção freireana, desenhos didáticos dialógicos pautam suas ações no seguinte movimento metodológico: investigação temática, tematização e problematização. Na investigação temática, a abertura à alteridade, na superação do senso comum, no diálogo profícuo com formadores teoricamente consistentes e atentos à inscrição histórica dos sujeitos sociais em formação. Desenhos didáticos que refutam a operacionalidade técnica travestida no acento ao pólo gnosiológico. Que resistem à implementação de princípios como eficiência, eficácia e produtividade, travestidos no desenvolvimento de competências e habilidades. Que dizem não ao atendimento massivo, que torna os cursos *online* economicamente viáveis. Como desdobramentos positivos, a constituição mútua dos sujeitos sociais envolvidos e a saudável orquestração das temporalidades cronológica e vivencial que constituem a formação. A investigação temática descarta a possibilidade de réplica dos materiais didáticos, sem minucioso estudo prévio. Na tematização do conhecimento, o firme intuito em uma intervenção pedagógica consistente, que amplie o repertório conceitual dos sujeitos sociais, sem, contudo, deixar de responder a concretude histórica do seu mundo da vida, mediante um diálogo profícuo do gnosiológico com o ontológico.

Na problematização do conhecimento, desenhos didáticos de formação erguidos em meio à estratégia metodológica que não se restrinja à perspectiva internalista, que desconsidera os determinantes contextuais mais amplos em que se insere o trabalho dos sujeitos sociais em formação. Na problematização, o trabalho com os fundamentos da educação percebe os conteúdos de formação como instrumentos de conscientização e emancipação. Por isso a importância de se superar o neopragmatismo imperante, com acento quase que exclusivo nas questões metodológicas e avançar para indicadores basilares, como a íntima relação entre leitura da palavra e leitura de mundo. A problematização compromissada com a formação como prática social tem como meta a formação emancipadora do sujeito social em formação, pelo compromisso com a constituição da sua identidade, no seio da sua concretude histórica. Daí a

problematização consubstanciar-se como estratégia primordial à elaboração dos desenhos didáticos dialógicos dos cursos *online*.

Desenhos didáticos dialógicos preocupam-se com a adequada equação das temporalidades inerentes aos processos de formação, para que o tempo vivencial dos sujeitos sociais em formação não seja solapado. Para que as ações de formação contribuam com a superação do senso comum, é necessária a contratação de formadores cujo repertório conceitual e cuja vivência profissional os situem como educadores aptos a problematizar a realidade dos sujeitos sociais em formação, a partir da tematização teoricamente consistente e relacionada à sua concretude histórica, porque advinda da investigação temática. Para tanto, as equipes de formação devem ter um currículo diferenciado, o que implica outro patamar de remuneração e rigorosa política de seleção, que leve em conta a qualificação profissional do candidato, sua trajetória profissional e seu repertório teórico. Os formadores, por também serem chamados a pensar o desenho didático dos programas de formação desde a sua concepção, não mais procedem a intervenções pedagógicas artificiais, porque desenvolvidas a partir de um *script* de autoria alheia e têm autonomia sobre a temporalidade inerente à relação pedagógica constituinte dos processos de formação.

Desenhos didáticos dialógicos buscam engendrar nova sensibilidade às relações, em recusa a vínculos pedagógicos aligeirados e planejados e em favor da aproximação dos sujeitos sociais envolvidos nos processos de formação. Nesse movimento, tentam privilegiar: a) a tematização do conhecimento intimamente imbricada à concretude histórica dos sujeitos sociais; b) ações de formação com autonomia sobre o tempo de formação e, por isso, atentas ao momento mais adequado para intervir; c) a ampliação da alteridade, mediante imersão nas circunstâncias históricas dos sujeitos sociais, em diálogo com o sólido repertório conceitual dos formadores; d) a condução dos formadores para o centro do processo educativo e não somente para as periféricas ações de tutoria e avaliação.

Considerações finais

Há tempos, o trabalho com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) traz consigo uma ambigüidade intimamente imbricada à ambivalência dos seres humanos: no flanco das possibilidades educacionais emancipadoras, as tecnologias podem ajudar na democratização do acesso à informação e no diálogo entre sujeitos,

que, embora distantes geograficamente, vivenciam circunstâncias históricas semelhantes. No flanco da cristalização, colaboram com a manutenção do *status quo*, em favor de uma racionalidade instrumental que se coaduna com os princípios neoliberais. A utilização das TIC na perspectiva alienante outorga aos sujeitos sociais um perfil não emancipado. A visão crítica aceita a ambigüidade da tecnologia, que, a um só tempo, advoga em favor da emancipação e da alienação, a depender do uso que dela se faça. Não cabe refutar as tecnologias, mas ampliar a compreensão crítica desse instrumental, sem exorcizá-lo e, tampouco, entronizá-lo como panacéia de todos os males.

Neste texto propusemo-nos a desfetichizar o discurso entusiasta em torno dos cursos de formação *online*, a despeito do movimento hegemônico em prol da sua utilização em favor da demanda mercantil. Como? Percebendo que a materialidade histórica do sujeito social consubstancia-se como ponto fulcral no desenvolvimento e implementação de cursos *online*. Refutando a racionalidade sistêmica, que se presta à formação profissional, em conformidade com as demandas mercantis para a educação dos países periféricos.

Em síntese, o intertexto de três conceitos – agir comunicativo habermasiano, dialogia bakhtiniana, interação dialógica freireana – respalda-nos na defesa de desenhos didáticos dialógicos de cursos *online*, que se pautem: a) na seleção de formadores altamente qualificados e atuantes nas capilaridades, o que significa a superação do conceito tecnicista de formação em cadeia, que cinde conceptores e tutores; b) em interações genuínas entre formando e formador, em recusa a interações artificiais, erguidas em meio a um *script* de autoria alheia; c) na condução autônoma da temporalidade constituinte dos processos de formação; d) na proporção adequada do número de formandos por formador, de modo a não comprometer a relação pedagógica inerente a esse processo.

As proposições iniciais aqui alinhavadas situam-se, tão somente, como um esboço primeiro, para pensarmos os desenhos didáticos de cursos *online* erguidos em meio à vertente dialógica. Longe de pretender esgotar o amplo espectro das ações atinentes à temática em questão, almejamos, tão somente, mobilizar o leitor para aprofundar o diálogo na área, com vistas à elaboração de propostas coletivas de ação, no atual momento histórico.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- APPLE, M. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARNOLD, S. B. T. Planejamento em educação à distância. In: GIUSTA, A. da S. & FRANCO, I. M. (org.). **Educação à distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte/ PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997a.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed., Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo: questões atuais**. 7ª. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 33ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GIROUX, H. A. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Trad. L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- _____. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2ª ed. Trad. G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- _____. O caos da esfera pública. Caderno Mais. **Jornal Folha de São Paulo**. 13 ago. 2006. Disponível em <www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1308200605.htm> Último acesso: 25/08/2006.
- LIBÂNEO, J. C. O planejamento educacional: importância e requisitos gerais – plano de cursos, de ensino e de aula. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

PALLOFF, R. & PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Portugal: Porto Editora, 2000.

TURRA, C. M. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11^a. Ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.