

DISCURSO DE SI: integração das tecnologias em práticas pedagógicas inovadoras

Maria Neide Sobral

Resumo

Este texto é composto por memórias de uma professora-pesquisadora de uma instituição de nível superior, refletindo sobre a integração das tecnologias digitais em práticas pedagógicas inovadoras, em suas ações de docência, extensão e pesquisa, no período de 1996 a 2016, início da atividade docente e aposentadoria. Esse processo foi norteado por princípios educacionais assertivos, que deslocaram o foco das práticas centradas no ensino para aquelas centradas na aprendizagem, resultando em mudanças significativas nos processos de ensinar e aprender. Ancorada nessas memórias, foi possível matizar alguns entrecruzamentos relevantes no exercício da docência e nas práticas de pesquisa e de extensão, particularmente no contexto de formação docente em pedagogia e no programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação. A partir dessas memórias, foi elaborado um discurso de si, fundamentado em noções de Michel Foucault sobre formação discursiva, discurso e enunciados. Essas noções evidenciam seu lugar de fala, enraizado em outros que reconhecem o potencial das tecnologias digitais como dispositivos e artefatos inovadores nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: tecnologias digitais; práticas pedagógicas; discurso de si.

SELF-DISCOURSE: integration of digital technologies in innovative pedagogical practices

Abstract

This text comprises the reflections and memories of a teacher-researcher from a higher education institution, contemplating the integration of digital technologies into innovative pedagogical practices within her teaching, outreach, and research activities from 1996 to 2016, marking the beginning of her teaching career and retirement. This process was guided by assertive educational principles that shifted the focus from teaching-centered practices to learning-centered ones, resulting in significant changes in the teaching and learning processes. Anchored in these memories, it was possible to shade some relevant intersections in the exercise of teaching and in the practices of research and outreach, particularly in the context of teacher training in Pedagogy and the *stricto sensu* postgraduate program in Education. From these memories, a self-discourse was constructed, grounded in Michel Foucault's notions of discursive formation, discourse, and statements. These notions highlight her place of speech, rooted in others who recognize the potential of digital technologies as innovative devices and artifacts in pedagogical practices.

Keywords: digital technologies; pedagogical practices; self-discourse.

DISCURSO DE SÍ: integración de tecnologías digitales en prácticas pedagógicas innovadoras

Resumen

Este texto presenta las memorias de una profesora-investigadora de una institución de educación superior, quien reflexiona sobre la integración de las tecnologías digitales en prácticas pedagógicas innovadoras en sus acciones de docencia, extensión e investigación, durante el período de 1996 a 2016, desde el inicio de su actividad docente hasta su jubilación. Este proceso se guió por principios educativos asertivos, que

desplazaron el enfoque de las prácticas centradas en la enseñanza hacia aquellas centradas en el aprendizaje, lo que resultó en cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Anclada en estas memorias, fue posible matizar algunos cruces relevantes en el ejercicio de la docencia y en las prácticas de investigación y extensión, particularmente en el contexto de la formación docente en Pedagogía y en el programa de posgrado stricto sensu en educación. A partir de estas memorias, se elaboró un discurso de sí, basado en las nociones de Michel Foucault sobre formación discursiva, discurso y enunciados. Estas nociones evidencian su lugar de enunciación, arraigado en otros que reconocen el potencial de las tecnologías digitales como dispositivos y artefactos innovadores en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: tecnologías digitales; prácticas pedagógicas; discurso de sí.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas têm incorporado, em certa medida, os avanços das ciências e o desenvolvimento das tecnologias¹ ao longo da história em instituições educativas, em diferentes espaços e temporalidades. Notoriamente, essas práticas são sustentadas por uma determinada concepção pedagógica, alicerçada em uma didática que orienta o saber-fazer de docentes e discentes nos processos de ensino e aprendizagem.

Credos, ritos, normas, leis, discursos, visitas, viagens, exposições, intercâmbios, publicações, experiências e estágios têm sido motivos e motivações que impulsionam a tênue relação entre o passado e os desafios de inovação no presente. A distância que separa as práticas pedagógicas dos nossos antigos mestres das atuais pode ser medida pelas inovações promovidas pelas políticas públicas que se propõem a transformá-las por meio da inserção de dispositivos e artefatos tecnológicos nas escolas.

Neste texto, posicionamo-nos como professora-pesquisadora de ensino superior para apresentar, discutir e analisar as potencialidades e limitações de nossa prática formativa, envolvendo projetos pedagógicos e pesquisas acadêmicas, especialmente no que diz respeito à integração das tecnologias digitais na inovação das práticas pedagógicas. Elaboramos, então, um discurso de si sobre nosso pensar e fazer, debruçando-nos sobre as últimas duas décadas no ensino superior. Conforme Gentil (2010, p. XI), ao prefaciá-lo o texto de Ricoeur, “[...] torna acessível a experiência humana do tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa”.

Entendemos que toda experiência humana é suscetível à reflexão no palco da linguagem, que revela muito do tempo vivido como parte de um conjunto de pressupostos normativos e pragmáticos que compõem a instituição na qual atuamos. Ao nos propormos a analisar um discurso de si, estamos eivadas em uma determinada temporalidade que estrutura a maneira como narramos nossa experiência, moldando nossa relação com os outros e com a instituição educativa.

Ingressamos no ensino superior na metade da década de 1990, apostando na permanência e na inovação como pilares de práticas acadêmicas bem-sucedidas. Isso desde que fundamentadas no manuseio qualificado e competente de tecnologias orais, impressas, visuais e digitais, em uma didática desenhada para além da “arte de ensinar” de Comenius (2001), aproximando-nos do fazer-fazendo da Escola Nova em Dewey (1978) e Kilpatrick (1957), e abraçando uma perspectiva mediadora e interacionista de Vygotsky (2000) e uma visão transformadora de Paulo Freire (1967). Esse ecletismo pedagógico, composto por perspectivas teóricas contraditórias e/ou complementares, permitiu-nos estabelecer diretrizes básicas para o que atualmente se chama de

¹ Tecnologia aqui entendida, em sentido amplo, como sendo “[...]o veículo para comunicar mensagens e estas são representadas em uma mídia: texto; imagens (fixas e em movimentos); sons; dispositivos (Moore; Kearsley, 2008, p. 7)”.

“metodologia ativa”, embora com as marcas claras das experimentações de Dewey, para uma caminhada narrativista que se fortalece na atualidade, como assinala Ghiraldelli (2000).

A discussão entre o ensino presencial e o ensino digital, em que o real e o fictício se entrelaçam no mundo atual, levou-nos ao questionamento feito por Ricoeur (2019, p. 17): “Como pode o tempo ser, se o passado já não é, se o futuro ainda não é e se o presente não é sempre?”. Assim, indagamo-nos: como mediar nossa experiência passada, depois de mais de duas décadas, se o passado já não mais é? O autor nos auxiliou a colocar a mediação na linguagem, percorrendo a memória, recolocando-nos não no passado em si, mas nas lembranças marcadas e nas marcas que nos legaram e nos legam no presente.

A partir de algumas memórias selecionadas sobre nossa trajetória, afirmamos que nosso lugar na instituição nos habilitou a pensar, fazer e dizer sobre nossas ações (produções) em relação à inovação pedagógica, ancorada na integração das tecnologias digitais. Construímos um discurso de si capaz, sobretudo, de nos reconhecer no próprio discurso. Uma espécie de “escrita terapêutica” (Krutzen, 2011) ou escrita de si, consubstanciada em elementos da prática formativa.

Procuramos, então, analisar alguns enunciados do discurso de si, apoiando-nos em algumas noções de Michel Foucault (2005, 2000), em sua perspectiva francesa de análise do discurso. Essa análise baseia-se em nosso arquivo pessoal (nossas memórias), no qual buscamos o que foi dito e o que foi possível expressar no campo da formação docente em que atuamos, levando em conta o cenário das políticas públicas nacionais e em difusão por órgãos internacionais, sobre a relevância da integração das tecnologias digitais nas inovações das práticas pedagógicas.

REVISITANDO MEMÓRIAS

Constituímo-nos como professora-pesquisadora nos idos dos anos 1990, moldada pelas instituições de ensino, em particular, e pelas políticas públicas que permitiram algum grau de inovação e mudança. No âmbito acadêmico, buscamos ultrapassar os limites da perpetuação do passado para construir algo novo. Sempre houve um anseio por inovação pedagógica, desatrelando-nos de uma perspectiva centrada no ensino para outra centrada na aprendizagem, impulsionada pelos avanços contínuos das tecnologias digitais, que se tornaram quase impossíveis de serem ignoradas.

Nossas primeiras vivências com as tecnologias digitais decorreram de nossa participação no curso de especialização a distância pela Universidade de Brasília, em 1996. Esse curso foi promovido pelo Consórcio Interuniversitário de Educação a Distância (BRASILEAD) e proporcionou um aprofundamento em autores como Barbier, Lévy, Capra, Prigogine, Morin, entre outros, visando compreender a mudança de paradigma descrita por Moraes (2008). Lentamente, tentávamos acompanhar o prelúdio dos avanços da ciência cognitiva, das mudanças da física clássica para a física quântica e do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, alguns prelúdios da inteligência artificial, que alteravam radicalmente todo um paradigma científico (paradigma entendido nos termos de Thomas Kuhn, 1978).

O movimento representou um período de intensas inquietações acadêmicas. Durante o curso, empreendemos esforços para criar uma página na Internet utilizando a linguagem HTML. Esse momento assinalou o início do desenvolvimento das tecnologias que Gabriel (2016) denominou como *web* estática, também referida como *web* das páginas, que posteriormente evoluiu para *web* da plataforma, conhecida como *web* 1,0. Na prática, enfrentamos grandes desafios para operar os dispositivos e criar a referida página. Foi uma luta quase hercúlea lidar com essa máquina que não atendia aos comandos, apagava as informações e, em algumas situações, sofria interrupções

de energia antes que o texto pudesse ser salvo, resultando na perda de todos os dados inseridos. Devido à nossa limitação de conhecimento técnico, seguimos as instruções fornecidas, muitas vezes sem conseguir interpretá-las corretamente. Empreendemos esforços para intuitivamente encontrar soluções, repetir procedimentos, corrigir erros e buscar ajuda de outras pessoas. Contudo, frequentemente nos deparamos com a dificuldade de formular perguntas de maneira adequada, o que dificultava a obtenção de uma resposta esclarecedora.

No final da década, ainda não era simples a publicação de conteúdos, limitando-nos, em sua maioria, à navegação na internet. No entanto, quando surgiu a banda larga, a publicação *online* passou a ser possível, permitindo que qualquer pessoa participasse, tanto lendo quanto escrevendo. Estávamos dando nossos primeiros passos na chamada alfabetização digital, oscilando entre o deslumbramento e as dificuldades enfrentadas ao operar a máquina.

No início dos anos 2000, a instituição protagonizou sua imersão na oferta de cursos a distância. As tecnologias digitais tornavam-se centrais para a realização e, especialmente, para o sucesso desses cursos. Após adquirirmos compreensão sobre a potencialidade da prática educativa a distância, depois do aprendizado no curso de especialização mencionado, passamos a integrar como um dos membros, o grupo responsável pela implantação do sistema. Enfrentamos com determinação os desafios de garantir acessibilidade nos diversos polos no estado, por meio da instalação de laboratórios equipados e de banda larga. O processo ocorreu de forma simultânea e acelerada, em um contexto em que os discentes não tinham habilidades prévias para o manuseio dos equipamentos, nem tinham experiência nos usos comunicacionais. Aprender e alfabetizar-se digitalmente, tudo junto e misturado, foi um desafio. Participamos no referido curso no período de final de 2007 a 2009, com uma equipe que se confrontava e se apoiava continuamente, porém, com grandes conflitos internos, o que gerou a mudança da coordenação.

Em 2008, alinhados por uma mesma proposição teórica e prática, fundamos um grupo de estudos e pesquisas, além de uma revista, em parceria com outra instituição do Nordeste. As discussões e publicações dessa iniciativa focalizavam predominantemente temas relacionados à educação e comunicação. A editoração da revista foi uma experiência ímpar, pois aglutinou profissionais do Brasil inteiro e de Portugal no conselho editorial. Ela mantém-se ativa e conceituada.

Nessa trajetória, realizamos algumas pesquisas que apresentavam dados sobre projetos, cursos e programas destinados à integração das tecnologias digitais na educação. Paralelamente foram registradas algumas memórias, situadas na história do tempo presente, especialmente sobre como a instituição se organizou na oferta de cursos a distância. Apetecia-nos apreender um pouco mais sobre os discursos pedagógicos produzidos sobre a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, ancorando-nos em alguns estudos sobre análise de discurso, inspirados em noções de Michel Foucault.

De igual forma, realizamos um estudo sobre fóruns de discussão, analisando os níveis de interação e interatividade entre os participantes. Além disso, investigamos as duas modalidades educativas, presencial e a distância, e os discursos dos professores que apontavam para a separação entre elas. Observamos a necessidade de refletir e agir sobre essa especificidade pois não havia a compreensão de que, em qualquer caso, tratava-se de um mesmo objeto: a educação.

Realizamos diversos estudos, atuando como principal pesquisador em alguns e como orientador em outros, abrangendo tanto pesquisas acadêmicas quanto projetos de extensão. Durante esse processo, o que assinalávamos, refletíamos, reajustávamos e elaborávamos? Propusemos desenvolver ações de pesquisa em situações de ensino focadas na construção de escrita acadêmica, como artigos e projetos, utilizando tecnologias digitais na modalidade de ensino

a distância para alunos do curso de pedagogia. Os dados dessa intervenção pedagógica indicaram que, no espaço virtual de aprendizagem, ampliaram-se as possibilidades inclusivas dos alunos envolvidos na produção da escrita acadêmica. Isso favoreceu uma maior compreensão da capacidade de sistematização e análise dos dados, além de facilitar a socialização em apresentações de eventos e em publicações em anais e periódicos.

Na primeira década de 2000, fomos afunilando nossas ações para pensar nas tecnologias integradas aos processos de ensinar e de aprender. Era evidente o desafio de oferecer cursos de formação continuada em que a permanência e a qualidade da participação dos discentes promovessem efetivamente sucesso nas práticas pedagógicas. Questões de desistência, dificuldades de acessibilidade, manuseio de ferramentas e de navegação eram sempre obstáculos recorrentes enfrentados tanto pelos professores e tutores, que buscavam aprimorar suas práticas, quanto para os alunos. Mesmo para aqueles mais familiarizados com os usos cotidianos das tecnologias, essas práticas ainda não eram plenamente democratizadas.

Durante os estudos de pós-doutoramento, em 2010-2011, na Universidade Aberta de Portugal, debruçamo-nos sobre uma investigação de natureza intercultural que tratava, de forma comparativa, dos discursos de professores e pesquisadores de duas instituições, a nossa e a de Lisboa, com o intuito de compreender, em nível mais internacional, a formação docente, especialmente após as discussões desencadeadas em Bolonha², que deram um novo patamar a esses profissionais no que tange à integração das tecnologias digitais à educação. Esses estudos e investigações foram fundamentais para nossa trajetória na criação de um espaço pedagógico interdisciplinar. Isso foi concretizado por meio da instalação de laboratórios de informática na instituição, financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e pela realização de cursos, oficinas, palestras e outros eventos destinados a professores e alunos dos cursos de licenciatura.

Sobral, Magno e Romão (2018, p. 12) argumentam sobre a integração das tecnologias digitais às práticas educativas, afirmando que esse processo “[...] requer um novo comportamento de docentes e pesquisadores, que se veem em um ‘terreno movediço’ de incertezas e deslumbramentos e de necessidades de discernimento sobre as possibilidades de uso dessas tecnologias em suas práticas”. O desafio é duplo e constante, tanto para professores quanto pesquisadores e produtores de conhecimento. Eles têm a responsabilidade não apenas de produzir e avaliar a qualidade desses produtos e métodos, como também a eficiência da inserção da linguagem digital em sala de aula.

Adentrando a segunda década do século XXI, buscamos compreender o cenário de difusão das tecnologias digitais no contexto em aberto de uma pedagogia de projetos, movida pelas metodologias ativas e alicerçada ainda em pressupostos teóricos de educação crítica, inclusiva e interdisciplinar. No espaço da sala de aula ou no ambiente virtual de aprendizagem, construíamos projeto pedagógico, executávamos e avaliávamos seu resultado e/ou produto. As tecnologias digitais eram inevitavelmente parte estruturante desse processo.

² A Declaração de Bolonha (1999) e todos os comunicados que se sucederam, envolvendo diferentes países da Europa que pudessem contribuir para o desenvolvimento econômico e, sobretudo, da chamada sociedade do conhecimento. Pudemos observar as mudanças significativas no ensino superior europeu, inicialmente centrado naquela região, sem perder de vista o seu chamado processo de internacionalização (Ramos, 2009).

CULTURA ESCOLAR: DIDÁTICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Embora a integração das tecnologias digitais possa ser vista simplesmente como recursos didáticos, ferramentas educativas (Hancoch, 2007), dispositivos educacionais (Julia, 2001) ou produtos de apoio na educação (Ribeiro, 2014), seguindo a abordagem behaviorista, é inegável que elas transformam as relações em micro e macro escalas da sociedade, economia, política e cultura (Castells, 2003). Ao serem adaptadas ao ambiente escolar, essas tecnologias devem ser entendidas como artefatos sociotécnicos (Santaella, 2017) e artefatos culturais (Ozorio, 2020) que apresentam desafios à aprendizagem e contribuem para uma tessitura cultural escolar específica. As diversas percepções sobre essas tecnologias estão intrinsecamente ligadas às teorias educacionais, materializando-se em práticas pedagógicas distintas.

Motta e Scott (2014) assinalam que as tecnologias digitais incorporadas na educação provocaram a terceira revolução educacional, depois da criação da escola, nos séculos V-IV a.C., na Grécia Antiga, e da invenção do livro, na Europa, no século XV. O conceito de inovação sofreu modificações ao longo da História. Na Idade Média, o termo era entendido como novidade; no Renascimento, imitação era considerada uma inovação-novidade; na Revolução Industrial, a imitação estava diretamente ligada ao sentido de invenção; no século XX, destruição criativa, em Schumpeter, referente ao capitalismo, era associada à inovação como causa. Atualmente, o conceito tornou-se mais amplo: “[...] avanços maiores nas ciências sociais, reformas significativas em termos de políticas adotadas para o benefício da sociedade ou soluções efetivas de problemas sociais” (Mota; Scott, 2014, p. 24).

Ao incorporar as tecnologias digitais na educação como potencializadoras de práticas pedagógicas inovadoras em espaços virtuais e/ou reais, possibilita-se a construção de uma possível didática *híbrida*. Ghiraldelli Jr. (2000) destaca os diferentes sentidos atribuídos ao termo didática em outras línguas: *didactive*, entre os franceses; *didaktik*, entre os alemães; e *didactic*, entre ingleses e norte-americanos. Enquanto para alemães e franceses, o termo guarda o sentido atribuído por Comenius (2001) como sendo a “arte de ensinar”, também considerada como estratégia e técnica de ensino. Para ingleses e norte-americanos o termo apresenta certa dificuldade, uma vez que, tomado de forma pejorativa, carrega a ideia de que é um ensino repetitivo.

Entendendo as tecnologias digitais como inseparáveis das formas de socialização e da cultura da atualidade, estabelecendo relações entre humanos e objetos em um cenário sociotécnico, nossa preocupação foi além da mera utilização dessas tecnologias em práticas pedagógicas. Buscamos criar condições didáticas que promovessem espaços de interatividade e colaboração, onde a autoria e a criatividade fossem fomentadas para responder ou promover determinada aprendizagem, de forma reflexiva e autônoma.

Trata-se de um desafio escrever sobre uma possível didática que também faz parte da construção do universo da cibercultura (Lévy, 1999), potencializando a formatação de uma nova cultura escolar (Forquin, 1993; Vidal, 2005). Atualmente, compreende-se que a didática engloba os processos de ensinar e aprender, assim como as estratégias, técnicas e metodologias utilizadas nesses processos. Essa didática sempre necessita de intervenções comunicacionais para se concretizar em práticas pedagógicas, por meio das mídias: oral, impressa, analógica e digital.

Educação e comunicação, nesse âmbito, estão interligadas, pois “[...] as práticas educativas supõem-se processos comunicacionais e, quero acentuar, intencionais, visando abraçar objetivos de formação humana” (Libâneo, 2011, p. 35). Em contraponto, toda comunicação, em si, é educativa, pois implica processos de compartilhamento, trocas, entre outros. Nesse aspecto, a didática reconhece a docência como uma relação comunicacional “[...] intencional, no sentido de

intercâmbio de significados entre o professor ou formador e os alunos, e entre os alunos, com a intenção formativa” (Libâneo, 2011, p. 36).

Nessa direção, compreendemos que a realização dessas práticas pedagógicas, em uma realidade construída em formato digital, como a internet, coloca professores e alunos lado a lado. Isso provoca novos processos de ensino e aprendizagem, além de uma didática que simula, representa, apresenta, distancia, realinha, transgride, (re)cria e (des)faz os percursos tradicionais de práticas seculares nas instituições educativas.

No espaço labiríntico da internet, perdemo-nos em buscas incansáveis e intermináveis por informações. Estamos em um espaço desterritorializado, onde fronteiras culturais se tocam, misturam-se, mestiçam-se, conflitam-se, (re)criam-se e se (re)alinham em campos minados e interligados. As implicações nos processos educativos são inúmeras, desafiando o ensino linear e segmentado, que se baseia na transmissão de conhecimento centrado na mídia impressa e em uma aprendizagem comportamentalista, baseada na imitação, memorização e assimilação. Dessa forma, detemo-nos um pouco nesse movimento de construção, refletindo sobre a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas como componente da emergência de uma didática *híbrida*.

Aqui, procuramos realizar uma espécie de escrita terapêutica, se isso for possível, ao explorar os nexos entre nossas pesquisas, práticas docentes e experiências vividas. Essa reflexão compõe um discurso de si (no sentido de Foucault, 2000, 2005), cujos enunciados traduzem a compreensão de que as tecnologias, quando integradas à educação, potencializam práticas pedagógicas inovadoras.

DISCURSO DE SI: TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVANDO EM PEDAGÓGICAS

Ao falar de discurso pedagógico, referimo-nos a um conjunto de enunciados caracterizados pela indeterminação, pela (des)construção, pela (r)evolução, pela dispersão, pela fluidez e pela (des)continuidade. Esses discursos se consubstanciam em narrativas históricas sobre o que é moderno, entre os mais modernos, para resolver problemas seculares de aprendizagem nas escolas. Brandão (1993, p. 31) assinala que

[...] o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder.

Assim, o discurso, enquanto produção histórica, pertence a uma determinada formação discursiva, conforme entendido por Foucault (2005). Nesse sentido, ao colher alguns enunciados, permitimo-nos observar, de forma aproximativa, a unidade e a descontinuidade das ideias que constituem determinada cultura escolar.

Discursos, considerados práticas que formam os objetos de que falam, no sentido dado por Foucault (2000, 2005), compõem-se de um conjunto de enunciados nos quais os conhecimentos se organizam, possibilitando a emergência de especificidades em um certo lugar e tempo. Quando “inovação” se torna a palavra-chave para dar conta de diversas intervenções, por vezes emblemáticas, no campo da educação, os discursos construídos nos revelam a intricada relação entre poder e saber. Essa relação se manifesta e se distribui em linhas demarcadas pela distância, pela contradição e pelas lutas sociais que circundam e influenciam o campo educacional.

Debruçamo-nos sobre a emergência e consolidação discursiva em torno da inovação assentada nas tecnologias digitais, que desenha novos elementos culturais escolares. Essa inovação orienta e dá sustância a uma didática que se efetiva em um novo espaço: o ciberespaço, desterritorializado do ambiente escolar. Esse espaço é móvel e circundante, porém atrelado a uma determinada plataforma, provendo a construção de novas relações pedagógicas e configurando o que se convencionou chamar de didática *híbrida*.

Nessa direção, três conceitos são fundamentais: discurso, formação discursiva e enunciado. O discurso é entendido como uma produção da realidade social, expressa em práticas discursivas. A análise do conjunto de enunciados dispersos permite, quando compilados e caracterizados, compreender uma determinada formação discursiva. Ao enveredarmos pela análise desses enunciados, conseguimos entender o lugar e os sentidos possíveis deles no âmbito de uma prática social e histórica.

Diante disso, nos questionamos: quais são os discursos constituídos sobre a educação e sua relação com as tecnologias digitais na virada do século, que encerram em si potencialidades e limitações nas práticas pedagógicas? De que forma emergiram esses enunciados, e como eles tendem a se repetir, reatualizar-se e se ramificar como parte das políticas públicas de educação, em geral, e nas ações da docência do ensino superior? Que relação esses enunciados têm com outros, que se tornam fronteiriços, embora marcados por disputas, regendo-se em sua raridade e regularidade na formação de certos conceitos e não outros? Como eles se materializam em forma de frases ou proposições (de natureza científica, pedagógica e outras)? Quem é o sujeito do enunciado, e que posição ele ocupa que o habilita a autorizar-se a enunciar-lo?

O primeiro ponto é o lugar do sujeito do enunciado e o lugar que ele ocupa na instituição. Podemos, a partir de nossas memórias, traçar alguns enunciados sobre a inovação das práticas pedagógicas com a integração das tecnologias digitais. O discurso, em si, pode ser definido como sendo uma modalidade discursiva em que o representamos como o objeto do dito em processo de autorreflexão.

Essas memórias desempenham um papel fundamental ao reforçar os sentimentos de pertencimento a determinados grupos, bem como ao delimitar nossa fronteira social, conforme destacado por Pollak (1989). Assim, lembrar significa revisitar o nosso passado por uma ótica diferente, inexoravelmente marcada pelo nosso vivido.

Evocar memórias é também um exercício de autoformação, pois nos permite referenciar e refletir sobre as aprendizagens e as vivências, realizando novas sínteses a respeito. Conforme destaca Dominicé (2010, p. 94): “[...] o relato de vida visto sob o ângulo educativo ou o relato de vida elaborado num contexto educativo, como o da formação contínua, abre portas de reflexão e permite avançar hipóteses”. Não é necessário verificar ou provar, mas, sim, evidenciar dados representativos que nos permitem visualizar nossa própria identidade como docente.

Buscamos, então, analisar o discurso na apreensão do

[...] enunciado na estreiteza e na singularidade do seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar com a máxima justeza os seus limites, de estabelecer as suas correlações com os outros enunciados que podem estar lhe ligados, de mostrar que outras formas de enunciação o enunciado exclui (Foucault, 2005, p. 56).

A formação discursiva que se anuncia e se fortalece, em nossa visão, é essencial para entender as potencialidades das tecnologias nas práticas pedagógicas, emergindo um campo aberto de urgente afirmação. Aqui, a formação discursiva é sinalizada pelas possibilidades de descrever

um certo número de enunciados, dispersos com similitudes e divergências, de forma regular e contínua, sobre inovações pedagógicas com a integração das tecnologias digitais. O novo é re(atualizado) em seus componentes técnicos e em suas possibilidades mobilizadoras de auto(re)criação. Isso permite construir um discurso de si, enquanto professora-pesquisadora, capaz de dizer o que tem a dizer, ocupando um lugar vazio em uma determinada instituição, buscando afirmar a (re)inventividade proporcionada pelas tecnologias digitais no desenvolvimento de práticas formativas e autoformativas.

Consideramos como ponto de análise um desses enunciados que temos feito ao longo desse período: “Inovar as práticas pedagógicas implica sempre em considerar a integração de artefatos (dispositivos) tecnológicos digitais como estruturantes de novas formas de ensinar e de aprender”. “As tecnologias digitais são mobilizadoras e impulsionam os alunos à aprendizagem.” “Desenvolver competências no uso das tecnologias digitais deve ser um dos objetivos dos cursos de formação docente.” “As tecnologias digitais descentralizam as práticas pedagógicas centradas no professor e promovem a produção criativa e a autonomia no processo de aprendizagem.” Esses e outros enunciados se entrecruzam em dois movimentos: na aprendizagem e na inovação das práticas com a integração das tecnologias digitais.

Utilizamos os enunciados mencionados como um norte balizador em nossas falas, escritas e ações na formação docente. Desde que nos apropriamos dessas ideias de forma repetida, contínua e referenciada, elas se tornaram nosso referencial. Esse referencial está fortemente ancorado em um fazer pedagógico e embasado em determinados princípios educacionais que emergiram no contexto das chamadas pedagogias ativas. Essa abordagem tem raízes históricas que remontam ao final do século XIX e se estendem ao século XX, com a difusão do ideário escolanovista. Esse ideário tem se consolidado em diferentes formatos de experimentação, promovendo metodologias em que o aprendente detém autonomia e capacidade de gerir seu próprio aprendizado.

Foucault (2005, p.131) observa que “[...] a análise do enunciado deve ser feita a partir das relações entre ele e os espaços de diferenciação, onde ele próprio faz aparecer a diferença”. Fischer (2012) explicita bem a análise do enunciado em Foucault, da qual procuramos tratar aqui: “Inovar as práticas pedagógicas implica sempre em considerar a integração de artefatos (dispositivos) tecnológicos digitais como estruturantes em novas formas de ensinar e de aprender”. Dessa forma:

A análise do enunciado não pode ser feita isoladamente; ela está inserida em uma trama complexa de formulações e contextos que lhe dão significado e relevância. Como Foucault (2005, p. 123) destaca, o jogo enunciativo “[...] é constituído, de início, pela série de outras formulações no interior da qual o enunciado se inscreve e forma um elemento”. No nosso caso, estamos associando a inovação às tecnologias digitais como fundamentos para as práticas pedagógicas contemporâneas. Esse enunciado reflete nossa compreensão de que a professora-pesquisadora, imbuída de uma perspectiva comprometida com os avanços dessas tecnologias, supera as abordagens tradicionais de ensino, centradas na transmissão de conhecimento e na memorização, e promove uma ruptura com o que Thomas Kuhn (2013) denominou de “ciência normal”. Ao analisarmos esse enunciado, é crucial considerar sua inserção nesse jogo enunciativo mais amplo. Isso significa compreender as relações, influências e contextos que o circundam e lhe conferem significado. O enunciado não é apenas uma afirmação isolada, mas parte de um diálogo contínuo e dinâmico entre diferentes discursos, práticas e contextos pedagógicos.

A presença de um sujeito no enunciado é crucial. É alguém que pode efetivamente afirmar algo e detém a autoridade e a capacidade para isso. No nosso caso, como professora-pesquisadora, ocupamos um lugar específico dentro da instituição formadora, que nos autoriza a construir um certo discurso, eivado de em conjunto de enunciados que têm se replicado, permitindo-nos, então,

reconhecer-nos nele, em diferentes projetos, programas, políticas públicas etc. Essa repetição e disseminação dos nossos enunciados fortalecem nosso reconhecimento e identificação com eles, consolidados em uma determinada formação discursiva no campo educacional. Nesses enunciados, é evidente uma crença quase missionária no papel docente no processo de inovação no referido campo.

De fato, o enunciado não existe de forma isolada, mas sempre em associação e em correlação com outros enunciados, em nosso caso, com o discurso pedagógico inovador. Isso também é percebido em diferentes práticas discursivas do mundo do trabalho, da globalização da cultura e da economia, e de contextos políticos. Eles circulam de formas díspares, (des)contínuas, (in)regulares, repetitivas, e se assentam na constituição de uma afirmativa de que as tecnologias digitais provocam mudanças em todos os campos da vida do humano. Em nível local, nas agências de fomento, em órgãos internacionais, multiplicam-se indefinidamente enunciados de inovação pelas e com as tecnologias digitais e o seu potencial nas práticas pedagógicas.

E, finalmente, a materialidade do enunciado nos registros que produzimos, seja em forma de artigos, capítulos de livros, e a elaboração de projetos e relatórios ou falas em sala de aula, é evidência concreta de nossa inserção em uma forma discursiva específica. Isso demonstra que nosso discurso de si faz parte de um cenário maior de uma formação discursiva. Autoperceber-nos, nesse processo, implica entender que a materialidade do que falamos, do que escrevemos trazem, de fato, ensaios perceptíveis do que seria romper com o velho, com o ultrapassado, com o superado, em termos pedagógicos, e abraçar a força estruturante do que é novo, atual, no universo das tecnologias digitais, afinando esses princípios. Trata-se de uma materialidade específica, entende Fischer (2012), – “[...] por se tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material [passível de reprodução], ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais”. Materialidade pode ser dissimulada ou tendente ao desaparecimento: papéis, caracteres não alteram a identidade de um enunciado, pois esta está submetida ao conjunto de condições e de limites de sua utilização, aplicação e função que desempenha. Observa Foucault (2005, p. 132): “Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é doce ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade”.

Nos discursos de si, publicados e/ou falados, e que de alguma forma tiveram circulação na e para além da instituição, observamos que havia sempre um anseio de responder a demandas mais gerais da sociedade em termos educacionais, que implicavam uma transformação de si e do outro, mediante o discurso formativo e de modo que a nossa voz, encaixada em uma autoria singular, trejeitava sempre as marcas de um cenário inovador, em sentidos apropriados em diversos eventos de que participamos em nível nacional e até mesmo fora do país.

NOSSAS (IN)CONCLUSÕES

Neste epicentro discursivo, em uma forma cada vez mais acelerada de difusão em cenários globalizados, especialmente no universo ocidental, cuja cultura está assentada nas premissas tecnológicas digitais, há uma adesão incondicional de quase todas as pessoas, em diferentes idades, contextos e grupos econômicos e políticos.

Quando nos prontificamos a fazer uma análise do discurso em si, enquanto professoras-pesquisadoras, procuramos problematizar o que consideramos nossa adesão à integração das tecnologias digitais na inovação das práticas pedagógicas, constatando que, do nosso lugar de fala, essa emblemática caminhada foi se dando em um cenário em aberto de globalização das tecnologias

fortemente amparadas em cenários multifacetados, onde competências e habilidades tornavam-se cada vez mais desafiadoras no campo pedagógico para fazer diferente na docência e na pesquisa.

Ao interrogarmos o nosso discurso e o que se tem a dizer sobre suas regras de formação discursiva relativas à educação, não interpretamos nem questionamos o que ele esconde. Procuramos descrever alguns enunciados, estabelecendo certa positividade, a partir dos quais definimos um espaço limitado de sua comunicação (*a priori* histórico), isto é, de sua condição de existência.

Atentamos para o fato de que as tecnologias digitais assumiram “[...] a referência a algo que identificamos”, nesse caso, a inovação, a modernidade, portanto, a atualização e a evolução, elementos potencializadores das práticas pedagógicas inovadoras. Práticas essas regidas por princípios pedagógicos que, com sua integração em uma didática efetivamente centrada na aprendizagem, promovem autoria, criatividade e autonomia.

Outros percursos enunciativos estão se configurando, na medida em que as tecnologias digitais aceleram e ampliam as suas próprias potencialidades, provocando novos enunciados sobre a construção de uma inteligência coletiva. Em síntese, compreendemos que os discursos de si tratados aqui partem de uma narrativa de si, de nossa história docente, que carrega ideias, conhecimentos e até crenças sobre as tecnologias digitais como inovadoras das práticas pedagógicas, levando em conta tanto o processo formativo pelo qual passamos quanto a reflexão constante sobre os usos das plataformas digitais, que também são espaços de poder e moldam nossas subjetividades.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2 ed. São Paulo: UNICAMP, 1993.
- COMENIUS. *A Didáctica Magna*. Introdução, tradução e notas: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução: Roneide Vanencio Majer e colaboração de Klauss Brandini Gerhard. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- DEWEY, John. *Vida e Educação*: John Dewey. Tradução e estudo preliminar: Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos: Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar 8, 1978.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault*: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura*. Tradução: Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução: Miguel Serras Pereira. Coimbra: Almerinda, 2005.
- GENTIL, Hélio Salles. Introdução. In: RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*: a intriga e a narrativa histórica. Tradução: Claudia Berling. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. XI-XXII.
- GHIRALDELLI JR. Paulo. *Didática e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HANCOCH, Alan. A Educação e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. In: DELORS, Jacques (org.). *A Educação para o Século XXI*: questões e perceptivas. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 222-235.

- LEVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MOORE, Micael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integradora*. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MORAES, Maria Cândida de. *O Paradigma Educacional Emergente*. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. São Paulo, Vozes, 2010.
- SANTAELLA, Lúcia. SOBRAL, Maria Neide; MAGNO, Carlos; ROMÃO, Eliana, Eliana. In: *Didática on-line: letramentos e narrativas e materiais*. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 23-31.
- SOBRAL, Maria Neide; MAGNO, Carlos; ROMÃO, Eliana. Cartografia. SOBRAL, Maria Neide; MAGNO, Carlos; ROMÃO, Eliana In: *Didática on-line: letramentos e narrativas e materiais*. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 11-22.
- SOBRAL, Maria Neide. Digressões acadêmicas. BERGER, Miguel. A. (org.). *A pesquisa educacional e as questões da Educação na contemporaneidade*. Maceió: UFAL, 2009.
- POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, p. 3-15, 1989. Disponível em <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278>. Acesso em 21 jan. 2024.
- KILPATRICK, Willian H. *Educação para uma Civilização de Mudança*. 6 ed. Tradução: Noemy S. Rudolfer. São Paulo: Editora Melhoramentos. 1967.
- KRUTZEN, Eugênia Correia. Discurso e autoria: a escrita terapêutica. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. de. *Cartografias de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 123-136.
- KUNH, Thomas. *A Revolução das Estrutura Científicas*. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adens Professor, Adens Professora?* Novas exigências educacionais e profissionais e profissão docente. 13 ed. Cortez, 2011.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MOTA, Ronaldo; SCOTT, David. *Educando para Inovação e a Aprendizagem Independente*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- OZORIO, GABRIELA GONCALVES. *Metodologias ativas no ensino superior: um caminho para a inovação pedagógica?* 29 jun. 2020, 95 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/49258/49258.PDF>. Acesso em 20 jan. 2024.
- RAMOS, Natália. Educar e formar na sociedade multi/intercultural – contributos para a comunicação intercultural e cidadania. In: MACHADO, José Couri; SOBRAL, Maria Neide. *Conexões: Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade*. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 15-28.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica*. Tradução: Claudia Berling. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VITAL, Diana Gonçalves. *Culturas Escolares: Estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Submetido em 19 de maio de 2024

Aprovado em 13 de julho de 2024

Informações da autora

Maria Neide Sobral

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEG) da Universidade Tiradentes (UNIT), Sergipe (SE)

E-mail: maria_neide@unit.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8771-7183>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7910049929016867>