



30 Anos Convivendo com a *Educação em Foco*

30 YEARS LIVING WITH EDUCAÇÃO EM FOCO

Márcio Silveira Lemgruber¹

<https://orcid.org/0000-0001-9269-5695>

Ano passado, em meio à Copa do Mundo, uma mensagem recebida no celular me encheu de alegria. Era um convite para escrever um ensaio no número especial dos 30 anos da revista *Educação em Foco*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Fui à estante e tomei em mãos o número inaugural, de jan/jul de 1993.

Imediatamente, recuei três décadas no tempo e me veio à lembrança uma cena em que eu e a aluna Ilka Schapper, presidente do Centro Acadêmico, passávamos nas turmas com uma caixa de sapato recolhendo os votos para o nome da revista que iria ser lançada na Faculdade de Educação (Faced) da UFJF. A eleição foi apertada, com “Educação em Foco” empatada com “Educação em Revista”, até que alguém lembrou que já havia um periódico com esse título, na UFMG. E assim foi que o nome de nossa revista ficou sendo *Educação em Foco*.

Me lembrei igualmente de seu processo de criação, das reuniões na sala da diretora, Diva Sarmiento, onde, representantes dos Departamentos e dos Núcleos de Pesquisa, discutíamos a importância de criar uma revista que divulgasse nossa produção intelectual e contribuísse para uma maior interlocução acadêmica com outras instituições.

Examinando o exemplar do primeiro número, me saltaram aos olhos aspectos de sua fragilidade: a precariedade de seu projeto gráfico; seu caráter ainda endógeno (sete artigos, todos de professores da casa); sua confecção doméstica (digitado por Enigmar da Silva, secretária da própria faculdade); e a composição doméstica dos oito membros do primeiro conselho editorial, do qual fiz parte.

Contudo, em sua curta Apresentação - três parágrafos, em meia página – temos a chave para entender a potência que aquela sementinha trazia. Ela era fruto do lançamento, no ano anterior, de uma edição comemorativa dos 45 anos da fundação da Faculdade de Filosofia e Letras, da qual se originou a Faced/Centro Pedagógico da UFJF. Ou seja, ainda não tínhamos uma revista, mas já tínhamos uma história bem consolidada.

Desde que ali ingressei, notei a relevância que se dava ao título completo da instituição: Faculdade de Educação/Centro Pedagógico. Confesso que o achava um tanto redundante, mas, fui compreendendo a importância da expressão *Centro Pedagógico*, com o sentido de enfatizar a

¹ Professor Associado aposentado da Universidade Federal de Juiz de Fora tendo atuado na Faculdade de Educação de 1991 a 2012, na graduação e no PPGE, Juiz de Fora/ Minas Gerais, Brasil.

vitalidade dos Núcleos de Pesquisa, onde se misturavam docentes dos diversos departamentos, com seus projetos e produções acadêmicas. Tanto assim que no meu artigo, *Ciência e Educação: Convivendo com a incerteza*, me apresento como professor do Departamento de Fundamentos da Educação (EDU) e do Núcleo de Ensino para a Ciência (NEC). Esse texto é herdeiro dos estudos desenvolvidos no mestrado, destacando referenciais teóricos que valorizavam a dúvida, a incerteza - e até o erro -, na construção do conhecimento científico e na prática pedagógica.

Porém, tão forte quanto essa postura epistemológica, eu trazia outra herança que, olhando retrospectivamente, percebo que marcou as escolhas nos 20 anos de Faced e que constitui minha identidade como docente: a vivência como professor e coordenador pedagógico da Escola Senador Correia, no Rio de Janeiro. Nessa escola, tive a oportunidade de experimentar uma prática pedagógica coletiva, em constante reformulação. Em contraste com o trabalho em outras escolas em que lecionava, tive a preciosa experiência de integrar e coordenar um grupo de professores que, em constantes reuniões e discussões, exercia a autoria sobre seu fazer pedagógico.

Tais preocupações e posturas, presentes no primeiro artigo, já apontavam para a tensão na mediação docente que seria o fio condutor de muitas das reflexões de minha prática e produção acadêmica posteriores, ou seja, a oposição entre ensinar como basicamente transferir conhecimentos, cumprir programas e metas ou, por outro lado, como uma construção coletiva singular.

Esse fio condutor perpassou encontros educacionais que qualifico de vivos, isto é, onde o Projeto Político Pedagógico (PPP) não é um texto impresso, mas um processo em permanente elaboração, como vivenciei na Faced, em diversas instâncias: no NEC, no Projeto Veredas, no curso Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB), assim como no PPGE, com o Grupo de Pesquisa Argumentação e Educação.

Meus dois primeiros artigos na *Educação em Foco* estão ligados ao NEC. Nesse núcleo de pesquisa, a liderança do prof. Roberto Monteiro implementava um estilo afetivo, mas com discussões intensas. Me lembro de uma reunião em que um colega da Matemática, muito envolvido com as questões educacionais, extravasou seu incômodo de que estas nunca fechavam, não tinham um gabarito como nas ciências exatas. Talvez esse inconformismo fosse o de saber que a Matemática é exata, mas sua transposição didática não o é. Discussões como essa foram amadurecendo a busca por um caminho do meio entre a razão coercitiva e a desrazão, que me levaria ao encontro da teoria da argumentação.

Passados sete anos, já em 2000, publiquei meu segundo artigo na *Educação em Foco*. Agora, tenho em mãos um exemplar tão distinto daquela sementinha que havia sido o número 1. A revista se consolidara com a política editorial de fazer números temáticos organizados pelos diversos núcleos de pesquisa, envolvendo autores de relevância nacional e internacional. O projeto gráfico, assinado pelo diretor da editora da UFJF, Jorge Arbach, era primoroso em suas capas e diagramação. Porém, dentre todos que contribuíram para que o periódico vingasse, dois nomes merecem ser destacados pelo tanto que se dedicaram, durante muitos anos: o do coordenador do Conselho Editorial, prof. Marlos Mendes da Rocha e o da secretária, que tantas vezes representou a revista, Jane de Souza. Foi esse amadurecimento que me permitiu escrever, na Apresentação, que “superamos, portanto, uma fase muito difícil na trajetória de uma revista especializada como

a nossa: a de sua consolidação. Aliás, é relativamente fácil lançar uma revista, o desafio é que ela vingue por anos a fio.”

O artigo *Um Panorama da Educação em Ciências*, que abre o número temático, é fruto de minha tese de doutorado, onde realizei um “estado da arte”, com destaque para as abordagens epistemológicas e pedagógicas, em teses e dissertações do campo da Educação em Ciências, analisando os referências teóricos utilizados, em termos de filosofia e história da educação. Dessa pesquisa, ficaram contatos com diversos autores, o que possibilitou a seleção de um conjunto de textos com contribuições de educadores em Química (Attico Chassot, Alice Lopes e Renato José de Oliveira), Biologia (Silvia Trivelato) e Física (Demétrio Delizoicov), além de produções de membros do próprio NEC. A frequência com que mestrandos e doutorandos de diversas instituições me pediam interlocução com a tese e com a revista, me fez entender a importância de “trabalhos de encomenda” (sem qualquer sentido pejorativo) como as metapesquisas dos estados da arte, que alimentam pesquisas subsequentes.

Passo, agora, às publicações, tanto na *Educação em Foco*, quanto em livros da editora da UFJF, envolvendo a Teoria da Argumentação (TA) que, como antecipei, foi o caminho trilhado para abordar as “incertezas”, explicitadas no título do artigo que ora completa 30 anos. O estilo de discussão e produção coletiva permaneceu, mas seu lugar passou a ser o grupo de pesquisa *Argumentação e Educação*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Ali, a TA foi o referencial teórico-metodológico adotado por muitos de meus orientandos de diversas áreas - tais como Pedagogia, Matemática, Física, Química, Biologia, Filosofia, História, Geografia e Direito -, em suas dissertações de mestrado, analisando recursos argumentativos na prática pedagógica, sobretudo, a utilização de analogias e metáforas. Foi nosso estudo, por muitos anos, da obra de Chaïm Perelman que deu origem ao capítulo *Argumentação, Metáforas e Educação*, do livro *Investigações: Experiências de Pesquisa em Educação*, organizado pelas professoras Sonia Miranda e Luciana Pacheco Marques, em 2009, e que trazia o selo comemorativo dos 15 anos do PPGE.

No conjunto da produção bibliográfica de Perelman, se destaca o *Tratado da Argumentação – a nova retórica*, escrito, nos anos 1950, juntamente com Lucie Olbrechts-Tyteca, que faz parte do resgate da valorização da racionalidade argumentativa ocorrida no século XX e que tem como marco a publicação, em 1936, de *Philosophy of Rethoric*, de I. A. Richards (lamentavelmente, até hoje, não editada no Brasil). Revalorização, pois, apesar de ter sido por muitos séculos a base do ensino, com autores como Aristóteles, Quintiliano e Cícero concebendo o bem falar como bem argumentar, a tradição retórica havia conhecido um declínio de seu prestígio pelo esvaziamento do caráter de persuasão, se limitando à utilização abusiva de figuras de linguagem e citações eruditas consideradas obrigatórias. No contexto das referidas discussões epistemológicas, cabe ressaltar que a TA não tem como alvo a possibilidade de se gerar certezas dentro de um sistema formal, ou o caminho indutivo que consegue reduzir seu objeto de estudo ao cálculo, a expressões numéricas. Ela diverge, isto sim, é do imperialismo deste tipo de razão quando se pretende única, balizando os domínios do conhecimento em racionais ou não, considerando as ciências humanas e sociais inferiores às ciências exatas e naturais.

Também as metáforas conheceram uma importante virada, no século XX, acentuando-se sua carga cognitivas e persuasiva, deixando de serem vistas tão somente como figuras de linguagem para adornar um discurso, e que, portanto, deveriam ser evitadas em textos filosóficos

e científicos. Nesse sentido, o destaque que a TA confere às metáforas e às analogias como recursos argumentativos, principalmente às *metáforas fundamentais* (quando estruturam uma visão de mundo ou de um campo), tem paralelo com conceitos tais como *metáfora raiz*, em Max Black, ou *metáfora conceitual* em Lakoff e Johnson.

Voltando ao grupo *Argumentação e Educação*, onde lemos e debatemos, linha a linha, as mais de 600 páginas do *Tratado da Argumentação*, destaco a fecundidade que a análise das analogias e metáforas tiveram nas pesquisas dos orientandos. Para a TA, metáforas e analogias têm um parentesco muito próximo. Ambas operam um transporte de significado, mas, enquanto a metáfora condensa uma similitude de relações (por exemplo, ao se dizer que “a velhice é a noite da vida”), a analogia a exprime de forma estendida (“a velhice está para a vida, assim como a noite está para o dia”). Esse aspecto explicativo das analogias faz com que sejam um recurso extremamente utilizado na prática educacional, como uma ponte entre o saber prévio do estudante e o conhecimento escolar, chame-se *ancoragem* (Piaget), *aprendizagem significativa* (Ausubel) ou tantos outros nomes. Assim, muitos dos trabalhos que orientei destacaram metáforas fundamentais, com ênfase na multiplicidade: tais como *rede* (*net*) e *teia* (*web*), tão frequentes na contemporaneidade. Também a metáfora do conhecimento como *labirinto*, tanto fechado como aberto, foi muito visitada, a partir das famosas bibliotecas de Umberto Eco (*O Nome da Rosa*) e de Jorge Luís Borges (*A Biblioteca de Babel*). Diversas dissertações de Mestrado tiveram como questões de investigação a utilização de analogias em sala de aula, como estratégia pedagógica. Muitas vezes, percebemos que eram inadequadas a seu auditório, ou seja, a determinadas faixas etárias ou contextos culturais.

Além dessa interlocução interna, desenvolvi uma parceria externa com o professor da UFRJ, Renato José de Oliveira, que rendeu muitas produções conjuntas, como trabalhos em eventos, artigos e, especialmente, o livro *Teoria da Argumentação e Educação*, editado pela UFJF, com capítulos de autores nacionais e ex-orientandos. Com muito orgulho, lançamos o artigo de Chaïm Perelman *A Filosofia do Pluralismo e a Nova Retórica*, inédito em nosso país. Essa publicação, de 2011, marcou a despedida da Faced, depois de 20 anos, quando de minha aposentadoria.

Saí, da Faced, mas a *Educação em Foco* ficou em minha vida, agora em artigos sobre o filósofo Michel de Montaigne. O primeiro foi *Por que ler Montaigne* (2012) e, a seguir, num belíssimo número temático, em 2 volumes, organizado por Tarcísio Pinto (UFJF) e Marcus Vinicius da Cunha (USP), o texto intitulado *Montaigne: filosofia e educação para a vida*, publicado em 2015.

Por muito tempo, os afazeres da vida - e a extensão da obra, em quase mil páginas - fizeram-me adiar o estudo dos *Ensaio*s, que tinha em casa, da coleção *Os Pensadores*. Até que, ao iniciar sua leitura, me surpreendi com a fluidez do texto, que parece uma conversa com alguém conhecido, que se expõe, contando até mesmo suas manias e defeitos. Muitas vezes, nem parece o discurso de um “filósofo sério”. Mas, seguindo nosso fio condutor das “incertezas”, é impressionante a atualidade de suas provocações, ao ressaltar o caráter histórico, provisório, do conhecimento humano. Desconfiava que a teoria heliocêntrica de Copérnico, que estava a destronar o geocentrismo milenar de Ptolomeu, seria, no futuro, ela também, superada por novas explicações. Também entendia que o Novo Mundo, representado pelas Américas, poderia não ser a conclusão

da cartografia de nosso planeta (em pouco mais de cem anos um novo continente foi “descoberto”: a Oceania). Assim como as fronteiras conhecidas da Terra e do Universo não lhe pareciam definitivas, tampouco eram as do conhecimento, ousando se insurgir contra um argumento de autoridade inquestionável, ao indagar que “carta de recomendação” trariam os ensinamentos de Aristóteles para serem insuperáveis. Entendia que os “átomos” de Epicuro, as “ideias” de Platão, os “números” de Pitágoras eram tão somente modelos teóricos, “licenças poéticas”, não devendo serem tomados como descrições verdadeiras da realidade. Seu tema preferido era ironizar a arrogância do ser humano, como diria, essa criatura ridícula que se proclama senhora do universo. Contrariando as primeiras palavras da Sagrada Escritura, indaga quem autoriza o homem a pensar que o movimento do universo, o brilho das estrelas, as flutuações dos oceanos, existem unicamente para sua comodidade e serviço? Por sinal, esse foi o ponto que levou os *Ensaio*s ao Índice dos livros proibidos, de 1662 até 1854: a denúncia de que não destacava o homem como criação especial de Deus.

Procurei também destacar nesses artigos seu apreço pela diversidade cultural. Vivendo e escrevendo num período de cruentas guerras religiosas em França, Montaigne afirma que sua fé católica é tão legítima quanto qualquer outra. Que era cristão tão somente por ser nascido e criado em Bordeaux, ou seja, o contexto cultural é que baliza as opções religiosas: consideramos *bárbaro* o que nos é estranho. Condenou o genocídio perpetrado contra os astecas, pelos espanhóis, no Novo Mundo, em nome da fé cristã, lamentando que, ao contrário, não houvera um encontro cultural que seria muito enriquecedor também para os europeus. Ao afirmar que nada superava a crueldade cristão, deixou aberta a incômoda interrogação: quem eram os verdadeiros bárbaros?

Quando dedica dois de seus ensaios ao tema educacional, o filósofo francês, coerente com sua concepção culturalista, provisória, do conhecimento, critica o ensino calcado na memorização, como nas aulas de Retórica limitadas ao uso de chavões e fórmulas rebuscadas ou nas de História centradas na decoreba de datas. Defende o estudo da Filosofia para crianças e jovens como estratégia para estimular o pensamento questionador, ao invés de se considerar os alunos como “cabeças de pote”. Contra essa forma de “preenchimento”, recorre a uma analogia em que equipara tais professores a pássaros que despejam o alimento goela abaixo em seus filhotes. Em oposição, defende a produção autoral do conhecimento, como as abelhas que extraem o pólen das flores, mas fazem o seu próprio mel. Agora, enquanto escrevo, me dou conta da assustadora atualidade de sua crítica quando diz que um “papagaio” poderia substituir aqueles professores, quando algoritmos e tutores virtuais ocupam o lugar dos professores que “entregam” aulas.

Os livros de História da Educação, em geral, ressaltam que Montaigne aborda o ensino de uma perspectiva individual, do preceptorado. Sem dúvida uma possibilidade elitista, restrita à nobreza e à burguesia, como teve em sua própria infância. Na maioria desses livros, a seguir, é apresentado o pensamento pedagógico de Jan Amos Comenius, como contraste, por sua abordagem universalista, prometendo, em sua *Didática Magna*, ensinar “tudo a todos”. Resumindo e antecipando, o mestre para Montaigne é como um monge copista e para Comenius como um tipógrafo padronizado. Vamos, aqui, guardar a referência ao educador tcheco que retomaremos adiante, ao analisarmos a automação cada vez mais intensa que vivenciamos, nos dias atuais, com o desenvolvimento das tecnologias educacionais.

Convido o leitor a me acompanhar no próximo bloco do presente ensaio, em que apresentarei experiências pedagógicas na Faced e publicações delas decorrentes em relação à Educação a Distância (EaD).

A primeira coisa a registrar é que foi um rumo inesperado em minha vida profissional. Para dizer a verdade, eu tinha uma visão muito negativa da EaD, pelas experiências, em geral, de má qualidade, que conhecia. Entretanto, aceitei o convite para coordenar a orientação da elaboração das monografias de 1.800 professores cursistas (passarei a escrever no feminino, pois esses “professores” eram mulheres em sua quase totalidade) no Projeto Veredas, pela sintonia com a equipe que se formou e pela qualidade do projeto pedagógico.

Vamos fazer uma breve volta no tempo, ao começo dos anos 2000, quando a Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais lançou o Projeto Veredas, visando a qualificação em Nível Superior (Pedagogia) de cerca de 15.000 professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, das redes públicas estadual e municipais. A UFJF foi uma das universidades que aderiu ao projeto, sendo responsável por um polo na Zona da Mata e outros dois no norte de Minas. Como cada polo tinha 600 alunas, ficamos responsáveis pela formação superior de 1.800 professoras cursistas, espalhadas por dezenas de municípios. Tivemos o privilégio de vivenciar um riquíssimo processo de construção pedagógica coletiva, sob a coordenação geral de Eleuza Barbosa.

Nosso foco, aqui, é na mediação docente que desenvolvemos, sobretudo em relação ao trabalho dos tutores. O Veredas foi um projeto de EaD basicamente semipresencial, em que os tutores presenciais tinham encontros quinzenais com as professoras cursistas, acompanhando seus estudos e até mesmo suas práticas pedagógicas nas escolas. Entendemos logo que a qualidade do suporte a esses tutores (todos com nível superior) seria a chave para que não reproduzíssemos as práticas que tanto criticávamos na EaD. A começar pela limitação do número de alunas (as professoras-cursistas), em torno de 30, ao invés das centenas ou milhares dos cursos em larga escala. Assim, um conjunto de coordenadores e tutores a distância, na Faced/UFJF, em constante processo de reuniões, mantinha interlocução com os tutores presenciais, orientando e problematizando seu trabalho. Guardo desse período uma lembrança muito positiva das visitas a escolas em diversos municípios, especialmente as viagens a Janaúba, sede dos polos norte de Minas, com as coordenadoras Letícia Salgado e Ilka Schapper. Curiosamente, reaparece no texto, agora como professora, aquela jovem graduanda que me acompanhava na passagem em turmas na Faced, quando da eleição do nome de nossa revista.

Aprendi com o Veredas que o caráter bancário de depósito de informações, ou o caráter dialógico que estimule a produção da contrapalavra do aluno, não é determinado por ser a distância ou presencial, nem por utilizar material impresso ou digital. A concepção pedagógica é que influencia decisivamente a qualidade do encontro pedagógico. Mesmo sendo semipresencial e calcado em guias de estudo impressos, o Veredas possibilitou uma construção autoral de conhecimento pelas alunas. Muito me orgulho do trabalho do Grupo Monografia em que coordenei um coletivo de tutores (todos mestrandos do PPGE) que se reunia semanalmente e dava suporte aos tutores presenciais na orientação da elaboração das monografias. Posso dizer que todas as 1.800 questões de investigação foram “fechadas” individualmente, com a participação de um de nós, do grupo monografia, e geraram escritas autorais dialogando com suas práticas pedagógicas. Nesse

sentido, “mordemos a isca” de uma proposta curricular muito avançada, que concebia a monografia como a conclusão do eixo longitudinal de pesquisa, perpassando todos os semestres do curso. Entendíamos que o processo era mais importante do que o produto.

Outra experiência marcante foi a criação, em 2007, do curso Pedagogia (Licenciatura) da UFJF, do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Apesar de integrar a UAB, tivemos autonomia para propor nossa própria matriz curricular. Inspirados no Veredas, adotamos eixos longitudinais de pesquisa, visando à elaboração de monografias autorais, e de reflexão sobre a construção do conhecimento, com a elaboração de memoriais semestrais. Mais difícil foi conseguir que a direção da UAB aceitasse nossa planilha financeira, que envolvia muito mais gastos com a remuneração de tutores do que com o material impresso, que já estávamos substituindo pelo digital, através da Plataforma *Moodle*.

A ênfase na formação continuada de professores e tutores foi um traço característico do curso. A construção coletiva e permanente do Projeto Pedagógico exigiu grande dedicação. Coordenei o grupo de professores, que se reunia semanalmente, trocando experiências e formulando ações interdisciplinares. Já o grupo de tutores, bem mais numeroso, sob a coordenação da professora Adriana Bruno, tinha uma periodicidade quinzenal em seus encontros. Essa disponibilidade me fez resgatar o estilo de formação continuada que havia vivenciado na Escola Senador Correia, mas que, infelizmente, é muito raro de ocorrer numa instituição educacional, seja qual for o seu nível de ensino. É esse movimento coletivo que faz com que o Projeto Político Pedagógico seja vivo, dinâmico, e não um documento padronizado que fica guardado na gaveta da mesa da diretora, como vi em tantas escolas que visitei.

“Você virou neoliberal? Está defendendo a Educação a Distância?”. Quem diria, tive que ouvir isso de um companheiro de lutas sindicais, certa vez, quando, a partir dessas experiências na Faced/UFJF, fui convidado a falar sobre limitações e possibilidades da EaD, no Sindicato de Professores (SINPRO) do Rio de Janeiro.

Dessa fase EaD brotou mais um artigo na *Educação em Foco*, em 2009, intitulado *Educação a Distância: expansão, regulamentação e mediação docente*. Além de vivenciar que é possível se fazer EaD de qualidade, entendi que esta não é barata e, por isso, não atrai quem a oferece como uma mercadoria. Cursos como o Veredas ou Pedagogia UAB/UFJF são fora da curva, bancados quase que exclusivamente pelo poder público. O que impera na imensa maioria dos casos são formações aligeiradas visando o lucro em larga escala. Esse era o tom crítico do artigo, com centralidade na mediação docente precária, especialmente quanto à automatização da tutoria. Como ilustração, lembro a primeira conversa que tive com uma orientanda que era tutora a distância de uma empresa gigante da educação superior. Ela me dizia que estava muito animada para começar o mestrado, pois havia reduzido a somente 20 suas turmas, cada uma com 80 alunos (além de lecionar presencialmente em três *campi*). Diante de meu espanto, disse que normalmente tutorava 30 turmas e que já havia chegado a 40 turmas. Infelizmente, poucos meses depois, teve que trancar sua matrícula. Igualmente, não me sai da memória uma reunião sobre a EaD do sindicato patronal da Educação Superior do Rio de Janeiro, que assisti como representante do SINPRO RJ, que recebia um convite protocolar. Não falavam sobre aspectos educacionais, apenas enalteciam estratégias de lucratividade, com destaque para a *Portaria dos 20%*. Tratava-se da Portaria 4.059/2004 que permitia a oferta de disciplinas semipresenciais em até 20% (atualmente 40%) da carga horária dos cursos presenciais. Os economistas que se sucederam nas apresentações

(nenhuma abordagem pedagógica) enfatizavam a dimensão de larga escala na ampliação do número de alunos atendidos pelos tutores, visando a “otimização dos lucros”.

Além das críticas à EaD massiva de instituições privadas, o referido artigo ecoou nossa insatisfação, externada em reuniões com a direção da UAB, em Brasília, quanto ao lugar da tutoria nos *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, documento do MEC, de 2007. Nele, embora defenda a concepção de conhecimento como construção e não mera transmissão, o adjetivo “docente” se referia exclusivamente aos professores, relegando os tutores ao suporte técnico e a repassar instruções, chegando a explicitar que a principal função do tutor é a de “tirar dúvidas”. Essa desvalorização da tutoria, se expressava desde a baixa remuneração até a precariedade de sua contratação, por meio de bolsas semestrais renováveis. Contudo, a cada um ano e meio, excelentes profissionais tinham que ser afastados - e postos em quarentena por um período - para não caracterizar vínculo trabalhista. Esses aspectos foram alvo de críticas também no artigo *Docência na Educação online: professorar e (ou) tutorar?*, em parceria com Adriana Bruno, coordenadora de tutores. Ela insistia, sempre, na importância da denominação “professores-tutores”, como os chamávamos em nosso curso.

O entrelaçamento dos três fios - mediação docente, metáforas como recursos argumentativos e práticas em Educação a Distância - compôs a trança que foi o artigo *Metáforas fundamentais da tecnologia educacional*, escrito em parceria com Giselle Ferreira (PUC-RJ) e publicado na *Educação em Foco*, no ano de 2018.

O território da educação é também povoado por metáforas fundamentais. Muitas vezes, nem as percebemos na linguagem do dia-a-dia como, por exemplo, quando nos referimos a uma turma escolar como *Jardim da Infância*, metáfora que condensa a subjacente analogia do cuidado do agricultor com as plantas com o do professor com seus alunos. Ou, ainda, que professor não disse ou ouviu alguém dizer: “Vou entrar em turma para *passar* a matéria”? Esse “passar” é tão somente uma das diversas faces da metáfora fundamental do *preenchimento*, do aluno como algo vazio a ser ocupado por lições, orais ou escritas. Nessa linha, temos desde a metáfora milenar do aluno como a taça a ser preenchida pela água da jarra, o saber do professor, até a educação *bancária* de Paulo Freire, como crítica ao depósito de informações no aluno. Atualmente, está cada vez mais em alta a metáfora da “entrega”, que coisifica atuações humanas. Assim, o professor *entrega* uma aula e a instituição *entrega* um curso.

Uma das metáforas de *preenchimento* destacada na história da educação é a da *tipografia*, em Comenius, a quem fizemos uma rápida alusão, como contraponto ao preceptorado individual, nos ensaios educacionais de Montaigne. O clérigo protestante e educador tcheco enfrentou, no século XVII, o problema da universalização do ensino, de sua oferta em larga escala. Na *Didática Magna*, após analogias da educação com a natureza (vegetais e animais), impera a visão mecanizada de mundo, típica da modernidade: no caso, a escola como um *relógio* e a sala de aula como uma *tipografia*. Nesta, o aluno é a folha em branco a ser impressa pela a erudição contida nos livros didáticos. Mas, como os tipos quando secos apenas arranham o papel, é necessário que sejam embebidos em tinta, no caso, a voz do professor. O lugar da mediação docente é ambíguo, por vezes, parece ter um destaque, como quando diz que a o professor explica as lições, em outros momentos parece uma atividade automatizada, que ele comparada à ordem unida de centenas recrutas ou que o professor não precisa saber sobre a matéria que ensina, assim como o tipógrafo

pode imprimir um livro sem conhecer seu conteúdo ou, ainda, como o organista pode executar automaticamente uma partitura. Não foi à toa que o historiador e filósofo da tecnologia Lewis Mumford apontou Comenius como o precursor da padronização no ensino.

Mas, de todo modo, em Comenius, o professor está presente, suas analogias não prescindem de sua presença. Hoje, ao contrário prevalecem metáforas que operam um deslocamento de protagonismo, do humano para as coisas. Retomando o artigo de 2018, ilustrávamos tal substituição com as imagens de peças de LEGO ou de quebra-cabeças (*puzzle*) que frequentemente acompanham textos sobre Objetos de Aprendizagem e, também, Recursos Educacionais Abertos. Essas metáforas são consistentes com uma perspectiva de ensino e aprendizagem como uma questão de combinar partes fragmentadas ou blocos de construção em um arranjo técnico. Ainda que preocupações originais estivessem visassem beneficiar professores e alunos com a redução dos custos de livros-texto, a ideia dos Objetos de Aprendizagem foi sendo gradativamente expandida para englobar não apenas a produção de material didático, mas também de cursos completos padronizados para a aprendizagem independente. O processo de ensino-aprendizagem seria, então, redutível a uma sequência de passos pré-determinados de acordo com os objetivos, ou seja, como um algoritmo constituído de ações específicas que o aprendiz precisa trilhar para que alcance tais metas.

Entretanto, talvez seja a metáfora da *ferramenta* a campeã de audiência nos discursos sobre tecnologias educacionais. Ela é quase onipresente em anúncios de produtos, em textos jornalísticos e nos documentos oficiais. Seu poder persuasivo é muito poderoso, até porque parte de um pressuposto implícito, um “sabe-se que...”. Todos sabem que a educação vai mal, que está *quebrada* e precisa ser *consertada*. O diagnóstico (sobretudo em relação à educação pública) não leva em conta o número de alunos em sala, as condições materiais das escolas, a baixa remuneração dos professores, a qualidade de sua formação inicial ou continuada. O importante é que a Secretaria de Educação compre os últimos lançamentos e atualizações de produtos como *Google Classroom*. *Inovação* é a palavra mágica, como se fosse uma concepção pedagógica. Mais ainda, a única que prepara para o futuro. Uma postura *solucionista*, como enfatizam autores com abordagens críticas quanto às tecnologias educacionais, tais como, Postman, Morozov e Selwyn, que contestam a tão propalada neutralidade da tecnologia, pondo em relevo a importância de se considerar o contexto cultural, econômico, mercadológico, tanto de sua produção, quanto de sua utilização.

Esse artigo, provisoriamente derradeiro, na *Educação em Foco* faz parte de uma safra em que tive também como parceiros de escritos, Jaciara Carvalho (UNESA) e Alexandre Rosado (INES) e, mais recentemente, Thiago Cabrera Rosa (PUC-RJ).

Quero concluir trazendo uma outra *Tipografia*, a de Célestin Freinet, educador escolanovista francês. Ao ser dispensado do exército, na Primeira Guerra Mundial, por deficiência pulmonar, assumiu uma turma de crianças numa vila do sul da França. Por necessidade física, evitava aulas expositivas, recorrendo a metodologias ativas. Com ele, a tipografia passa por uma resignificação. Em vez de ser um ideal de padronização e perfeição a ser imitado na sala de aula, Freinet a realiza na escola, como recurso pedagógico, imprimindo frases e redações escritas pelas crianças. Põe de lado a cartilha de Paris e passa a alfabetizar com as palavras dos próprios alunos, a partir de suas vivências e ligação com o meio social. Freinet percebe que eles experimentam uma impressão intensa e duradoura ao ver o seu pensamento impresso. Essa dignidade conferida à palavra foi a base para usar a redação não só como dever escolar a ser corrigido pelo professor,

mas como um autêntico meio de expressão, de comunicação real com os outros. Visando o futuro de seus alunos, esperava que, com a *Imprensa na Escola*, quando crescidos, viessem a se lembrar daquilo que são verdadeiramente as folhas impressas: vulgares pensamentos humanos sujeitos a erros e, assim, soubessem ler e criticar os jornais que lhes fossem apresentados.

O exemplo de Freinet pode nos inspirar, hoje, na utilização criativa e humanizada das tecnologias digitais. Usar a máquina, ao invés de ser usado por ela, ou de virar máquina também. As limitações e as possibilidades convivem numa tensão sempre presente, pois o futuro não está dado, depende de nossas escolhas. No caso da educação, a pergunta de fundo é: que ser humano queremos formar, ou, o que é o humano?

Mas, talvez a indagação não seja “o que o é?”. Assim como iniciei, termino com outra memória visual da Faced. Me lembro, agora, de um pôster, acho que na sala da coordenação de curso, com o retrato de Paulo Freire e a frase: “O mundo não é, o mundo está sendo”. Desse modo, concluo - mais uma vez convivendo com a incerteza - deixando em suspenso: o que o humano está sendo?

REFERÊNCIAS

- LEMGRUBER, M.S. Ciência e Educação: Convivendo com a incerteza. *Educação em Foco* Vol. 1, n. 1. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1993
- LEMGRUBER, M.S. Um Panorama da Educação em Ciências. *Educação em Foco* Vol. 5, n. 1. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.
- LEMGRUBER, M.S. Argumentação, Metáforas e Educação. In: *Investigações: Experiências de Pesquisa em Educação*, MIRANDA, S.R. e MARQUES, L. P. (Org.), Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.
- LEMGRUBER, M.S. Educação a Distância: expansão, regulamentação e mediação docente. *Educação em Foco* Vol. 14, n. 1, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.
- BRUNO, A. R. e LEMGRUBER, M.S. Docência na Educação online: professorar e (ou) tutorar? In: BRUNO, A. R.; BORGES, E.M. e SILVA, L. S. P. (Org.). *Tem professor n@ rede.*, Juiz de Fora, Editora UFJF, 2010.
- LEMGRUBER, M.S. e OLIVEIRA, R. J. Argumentação e Educação: da ágora às nuvens. In: _____. (Org.) *Teoria da Argumentação e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011
- LEMGRUBER, M.S. Por que ler Montaigne. *Educação em Foco* Vol. 17, n. 2, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.
- LEMGRUBER, M.S. Montaigne: Filosofia e Educação para a vida. *Educação em Foco* Vol. 20, n. 2, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2015.
- LEMGRUBER, M. S. e Ferreira, G. M. S. Metáforas Fundamentais da Tecnologia Educacional. *Educação em Foco* n. v. 23, n.1, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2018.

BIBLIOGRAFIA GERAL

BLACK, M. *Modelos y Metáforas*. Madrid: Estructura y Función, 1966.

BORGES, J. L. A Biblioteca de Babel. In: *Obras Completas*, Volume I (1923-1949). São Paulo: Globo, 2005.

CALVINO, I. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

COMENIUS, J. A. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

ECO, U. O Nome da Rosa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1992.

_____. Da árvore ao labirinto. Rio de Janeiro: Record, 2013.

FERREIRA, G. M. S. e LEMGRUBER, M. S. Tecnologias educacionais como ferramentas: considerações críticas acerca de uma metáfora fundamental. Arquivos analíticos de políticas educativas, vol. 26, n. X. Arizona: *Arizona State University*, 2018.

FERREIRA, G. M. S. e LEMGRUBER, M. S. *Great expectations: a critical perspective on Open Educational Resources em Brazil*. *Learning Media and Technology*, vol. 44, n.3, U.K: 2019.

FERREIRA, G. M. S.; LEMGRUBER, M. S.; ROSADO L. A. S. e CARVALHO, J. S. *Methaphors we're colonized by? The case of data-driven Technologies in Brazil*. *Learning Media and Technology*, vol. 45, n.1 U.K: 2019.

FERREIRA, G. M. S.; LEMGRUBER, M. S. e ROSA, T. L. C. P. *From Didachography to A I: methaphors teaching is automated by*. *Journal of Interactive Media in Education*. Vol. 2023, n. 1., 2023.

FREINET, E. Nascimento de uma Pedagogia Popular. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. Metáforas da vida cotidiana. São Paulo: EDUC e Mercado de Letras, 2002.

LEMGRUBER, M. S. Ser tão Veredas: pesquisa sobre a formação de professores em educação a distância. In: MIRANDA, G. V. de; SALGADO, M. U. C. e AMARAL, A. L. (Org.) *VEREDAS Curso Superior de Formação de Professores: História e estórias*. Brasília: Liber Livro, 2013.

MONTAIGNE, M. E. Ensaaios. Vol. 1 e 2. Col.: Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MOROZOV, E. *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu editora, 2018.

MUMFORD, L. *El Mito de la Máquina*. La Rioja, Espanha: Ed. Pepitas de calabaza, 2010.

PERELMAN, C. Analogia e Metáfora. In: Enciclopédia Einaudi, vol. 11, Portugal, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

PERELMAN, C e OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado da Argumentação - a nova retórica. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1996.

ROSA, T. L. C. P.; LEMGRUBER, M. S. e FERREIRA, G. M. S. Comenius, Tecnologia e Educação: uma perspectiva mumfordiana. *Revista Intersaberes*, vol. 17, n. 42. UNINTER, 2022.

SELWYN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO L. A. S. e CARVALHO, J. S. (Org.) *Educação e tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017.