



A INTERATIVIDADE COMO TECNOLOGIA DE GOVERNO DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

INTERACTIVE TECHNOLOGY AS A GOVERNMENT OF TEACHING IN HIGH SCHOOL

Roberto Rafael Dias da Silva¹

RESUMO: O presente texto examina os modos contemporâneos de constituição da docência no Ensino Médio no Brasil. Servindo-se das teorizações foucaultianas como inspiração analítica, considerou-se como condição de possibilidade a centralidade dos saberes tecnocientíficos e o advento das condições do capitalismo cognitivo, bem como a inserção da profissão docente no interior das tramas contemporâneas da bioeconomia. Examina-se, neste texto, uma das tecnologias de governo que conduzem a docência contemporânea nesta etapa da Educação Básica: a interatividade como modo de pensamento. A mobilização desta tecnologia sugere a constituição de docências interativas, efetivando-se a partir de uma ação pedagógica politicamente útil e economicamente produtiva. Nessa direção, o aprender em rede, o futuro como algo imediato e as profissionalidades interativas são algumas das estratégias mobilizadas no interior dessa tecnologia de governo. A consideração dos professores como um público, assim como a multiplicação dos sentidos ligados à sociedade de aprendizagem, conduz a produção de “pedagogias de conexão” que, nessa analítica, primam pela formação de docências com condições específicas de pensar, agir e comunicar-se. Enfim, defende-se, neste artigo, a perspectiva de que a interatividade opera como uma tecnologia de governo otimizadora da constituição contemporânea da docência no Ensino Médio no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Ensino médio. Interatividade. Michel Foucault.

ABSTRACT: This paper examines contemporary modes of incorporation of teaching in high school in Brazil. Is serving as inspiration of Foucault's analytic theories, it was considered as a condition of possibility for the centrality of techno-scientific knowledge and the advent of the conditions of cognitive capitalism and entering the teaching profession within the plots of contemporary bio-economy. We examine this text one of the technologies of government that lead to contemporary teaching in this stage of Basic Education: interactivity as a way of thinking. The deployment of this technology suggests the creation of interactive teaching, become effective from a pedagogical action politically useful and economically productive. In this sense, learning network, the future as something immediate and interactive professionalism are some of the strategies deployed technology within this government. The consideration of teachers as a public as well as the multiplication of meanings related to the learning society, leading to production of "pedagogy of connection" that in this analysis, the formation of Teaching excel with specific conditions to think, act and communicate. Finally, this article defends the view that interactivity operates as a technology of government optimizing the constitution of contemporary teaching in high school in Brazil.

KEYWORDS: Teaching. High school. Interactivity. Michel Foucault.

¹ Professor Adjunto na Área de Fundamentos da Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó, SC, Brasil – E-mail: robertoddsilva@yahoo.com.br

Recebido em: 15/012/2011 – **Aprovado em:** 08/10/2012.

Somos (ou deveríamos ser) os habitantes de uma (futura) sociedade de aprendizagem (SIMONS; MASSCHELEIN, 2006, p. 417).

1 INTRODUÇÃO

Quando o filósofo francês Jean-François Lyotard publicou o relatório para o Conselho das Universidades do Quebec, intitulado posteriormente de *A condição pós-moderna*, transcorria o ano de 1979. A ideia de uma “sociedade pós-industrial” ainda se apresentava como um incipiente diagnóstico ou como uma tentativa de previsão social, como apontava o subtítulo de um importante livro do sociólogo Daniel Bell (1977). Em seu relatório, Lyotard (2009) permite-nos visualizar que, na atual condição das relações sociais, os saberes, os conhecimentos e as ciências estão passando por um amplo processo de deslocamento. Entretanto, esse diagnóstico também permite ampliar as possibilidades de ação dos diferentes saberes e, principalmente, multiplicar seus lugares nas economias das sociedades capitalistas.

O diagnóstico produzido por Lyotard em muito antecipa a produção crítica que ocorrerá em inúmeros campos do saber posteriormente. A ciência, em suas diferentes possibilidades de organização, assim como seu lugar nas economias ocidentais, modifica-se na direção de uma articulação mais sistemática com a produção tecnológica, emergindo aquilo que alguns autores nomearão como “tecnociência” (DÍAZ, 2007). Paralelamente a isso, também as condições produtivas são ressignificadas. O modelo industrial-fordista, característico das sociedades ocidentais desde a metade do último século, é confrontado por um novo arranjo que, tal como já sugeria Lyotard, posiciona o conhecimento como central para o desenvolvimento econômico dos indivíduos, das empresas e das nações. Esse conjunto de condições tem sido nomeado como “capitalismo cognitivo” (VERCELLONE; NEGRI, 2007).

Tomando as questões acima descritas como condições de possibilidade, apresento neste artigo uma tecnologia de governo que entendo operar na produção contemporânea da docência no Ensino Médio no Brasil: a interatividade. Opero com a perspectiva de que, em um cenário de multiplicação das modalidades e formas de comunicação, a produção da referida docência é regida pela interatividade enquanto modo de pensamento. O aprender em rede, o futuro como algo imediato e o profissionalismo interativo serão algumas das estratégias mobilizadas do interior dessa tecnologia de governo.

Para a realização do estudo do qual este artigo deriva, propusemo-nos a estabelecer uma analítica de governo (DEAN, 1999) e a interrogar por tecnologias de governo. Esta abordagem inspira-se na produção teórica de Michel Foucault, sobretudo no que se refere aos seus estudos acerca do conceito de governamentalidade. A aproximação desse pensador implicou algumas prerrogativas metodológicas que orientaram a produção deste estudo. Pelo menos três dessas questões podem ser apontadas neste momento.

Primeiramente, o comprometimento com a possibilidade de fazer da prática investigativa um exercício de crítica permanente, um diagnóstico crítico do presente. Em aproximação a uma determinada tradição filosófica, Foucault (1995, p. 239) auxilia-nos a tomar como objeto investigativo “a questão do tempo presente e daquilo que somos neste exato momento”.

A seguir, como segunda prerrogativa metodológica, aponto a opção por não partir de nenhum campo *a priori* para a produção deste estudo, mas, antes disso, assumir as práticas como espaços investigativos privilegiados. Pensar a partir das práticas implica um reconhecimento de sua contingência, produzida em relações não submetidas a teleologias ou transcendentalismos. Posicionar as teorizações foucaultianas como uma “Filosofia da Prática”, como nos sugere Veiga-Neto (2006, p. 85), supõe a constituição de uma prática intelectual que “se fundamenta em nenhum *a priori*, exceto o *a priori* histórico, ela [Filosofia da Prática] se coloca, então, como uma prática avessa às metanarrativas da Modernidade [...]”. Investigar desse lugar teórico envolve o reconhecimento de que nossos objetos são coisas deste mundo.

A terceira questão metodológica que orienta esta produção situa-se no entendimento de que os estudos foucaultianos nos auxiliam a problematizar os modos pelos quais nos constituímos “sujeitos”. Seja pelos discursos da ciência, seja pelas práticas institucionais, pelas racionalidades políticas do Estado ou, ainda, pelo modo como nos tornamos o que somos, Foucault provoca-nos a pensar as tecnologias de governo, que são capazes de converter uma multiplicidade aleatória de indivíduos em sujeitos. Em um texto tardio, ao sistematizar sua trajetória e afirmar a centralidade do sujeito em sua produção acadêmica, o filósofo apresenta dois sentidos para a palavra “sujeito”: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Para o tratamento da questão mobilizadora do estudo do qual esse artigo deriva – a constituição da docência no Ensino Médio no Brasil –, tomei como materialidade empírica um conjunto de 45 edições da revista *Carta na Escola*, publicação derivada da revista informativa *Carta Capital* e dirigida aos professores do Ensino Médio. A partir de uma leitura atenta de seus diferentes textos, imagens, composições gráficas e anúncios publicitários, foi possível notar o modo como esse material enunciava e visibilizava a constituição de uma docência com características específicas.

Para fins de atender meus objetivos para este texto, organizei-o em três seções. Na primeira, apresento um breve diagnóstico crítico do presente, considerando conceitualmente as articulações entre sociedades, mídias e contemporaneidades. A seguir, na segunda seção, trato de examinar determinados elementos do discurso pedagógico de nosso tempo, alicerçados na concepção de sociedade de aprendizagem, que tendem a fabricar “pedagogias de conexão”. Na terceira seção, ao operar com o material empírico selecionado para a referida pesquisa, busco visibilizar algumas das estratégias que entendo operarem na produção da docência contemporânea.

Reafirmo que apresento, ao longo deste artigo, uma tecnologia de governo que opera na produção contemporânea da docência no Ensino Médio no Brasil: a interatividade. Trabalho com a perspectiva de que, em um cenário de multiplicação das modalidades e formas de comunicação, a produção da referida docência é regida pela interatividade enquanto modo de pensamento. Tal tecnologia de governo, como será descrito posteriormente, faz-se possível com base no entendimento da docência como um público e, de forma derivada, da constituição de pedagogias de conexão. O aprender em rede, o futuro como algo imediato e o profissionalismo interativo serão algumas das estratégias mobilizadas do interior dessa tecnologia de governo.

2 SOCIEDADES, MÍDIAS E CONTEMPORANEIDADES: DIAGNÓSTICO DO PRESENTE

São inúmeras as dimensões das sociedades contemporâneas que foram ressignificadas nas últimas décadas do século XX. Entretanto, maior evidência é atribuída aos processos nomeados como “revolução tecnológica” (CASTELLS, 2002). Segundo o sociólogo Manuel Castells, tal revolução concentrou-se nas tecnologias da informação, remodelando “a base material da sociedade em ritmo acelerado” (CASTELLS, 2002, p. 39).

Em face dessas novas condições, as relações entre a economia, o Estado e a sociedade são

reestruturadas, tomando como pressupostos “maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas” (CASTELLS, 2002, p. 39), dentre outras dimensões.

Para além dos destacados acontecimentos vinculados à globalização econômica, os novos sistemas de comunicação estão “promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura” (CASTELLS, 2002, p. 40), bem como desenvolvendo novas formas sociais decorrentes das mudanças tecnológicas. Ao destacar essa perspectiva, não estou pressupondo que a tecnologia determine as relações e as práticas sociais.

É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas (CASTELLS, 2002, p. 43).

Sob essas condições, Castells propõe-se a estudar, dentre outros aspectos, “a emergência do informacionalismo como a nova base material, tecnológica, da atividade econômica e da organização social” (CASTELLS, 2002, p. 51). De outra perspectiva teórica, Lipovetsky (2004), em seus atuais estudos, sugere a constituição de uma nova configuração da Modernidade, uma *hipermodernidade*. Para além de postular um fim da Modernidade em nosso tempo, o sociólogo francês indica que, pelo contrário, assistimos a uma multiplicação de seus pontos máximos. Tal cenário poderia ser observado “no liberalismo globalizado, na mercantilização quase generalizada dos modos de vida, na exploração da razão instrumental até a 'morte' desta, numa individualização galopante” (LIPOVETSKY, 2004, p. 53). Ampliando a argumentação, Lipovetsky descreve-nos nosso atual ingresso em uma “segunda Modernidade”.

O sociólogo francês afirma que essa segunda Modernidade estaria alicerçada “em três axiomas constitutivos da própria modernidade anterior: o mercado, a eficiência técnica e o indivíduo” (LIPOVETSKY, 2004, p. 54). A conjunção desses três axiomas demarcaria as mudanças culturais da atualidade, tanto na ordem da vida social e política, quanto nas questões do saber, da cultura e do sujeito. Entretanto, importa destacar um ponto em comum entre os diferentes aspectos dessa hipermodernidade: um estado de permanente mudança.

Por toda parte, a ênfase é na obrigação do movimento, a hipermudança sem o peso de qualquer visão utópica, ditada pelo imperativo da eficiência e pela necessidade da sobrevivência. Na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela “evolução”: o culto da modernização técnica prevaleceu sobre a glorificação dos fins e dos ideais. Quanto menos o futuro é previsível, mais ele precisa ser mutável, flexível, reativo, permanentemente pronto a mudar, supermoderno, mais moderno que os modernos dos tempos heróicos. A mitologia da ruptura radical foi substituída pela cultura do mais rápido e do sempre mais: mais rentabilidade, mais desempenho, mais flexibilidade, mais inovação (LIPOVETSKY, 2004, p. 57).

A hipermodernidade, descrita em seus detalhes por Lipovetsky, supõe o predomínio da modernização técnica, dos valores mercantis e da individualização. Trabalho com a hipótese de que a docência contemporânea no Ensino Médio, ao ter sua conduta regida por uma tecnologia das interatividades, é conduzida a otimizar suas práticas profissionais. Otimizar no sentido de torná-la sempre mais produtiva e desafiadora, de aumentar seu desempenho e sua *performance* em uma economia movida a conhecimento (BALL, 2010). A interatividade articula-se, então, com a lógica (hipermoderna) da obrigação ao movimento e do melhor desempenho possível. Parece-me que a articulação dessas dimensões permite uma leitura apropriada das questões sociais de nosso tempo. Vale ressaltar que, para este momento, não tive a pretensão de estabelecer uma sólida aproximação teórica entre esses autores; a intenção foi tornar inteligíveis algumas condições para pensarmos sobre a constituição de uma tecnologia de governo específica. A seguir, discuto a interatividade como um modo de pensamento, pressuposto materializado na própria intenção pedagógica de *Carta na Escola* de tomar os professores como um público inovador e colaborativo.

3 SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM E PEDAGOGIAS DE CONEXÃO

São inúmeras as expressões utilizadas pela teoria social contemporânea para descrever os contextos sociais, políticos e culturais que ora habitamos. Seja “capitalismo cognitivo” (CORSANI, 2003), seja “informacionalismo” (CASTELLS, 2002), ou mesmo “sociedade de aprendizagem” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2006), sem a pretensão de tomá-las como equivalentes, o que parece destacar-se é que nesse arranjo social “a sociedade de aprendizagem é o horizonte sobre o qual se refletem as decisões e se enquadram instrumentos governamentais” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2006, p. 417). Em outras palavras, cada uma dessas descrições sociológicas encaminha para a emergência de novas e sutis estratégias de governo (FOUCAULT, 2008), estratégias que objetivam conduzir as condutas dos

indivíduos em determinadas coletividades. As diferentes expressões pedagógicas contemporâneas, assim como os professores e os gestores das políticas educacionais, em geral têm assumido com naturalidade esse cenário. Parece-me que essas diferentes perspectivas produzem seus novos instrumentos conceituais, tomando como ponto de partida a aprendizagem ao longo da vida.

Assim, a aprendizagem ao longo da vida parece enunciar, por um lado, uma pedagogização da vida social, fazendo com que todos os espaços coletivos sejam tomados como educativos; por outro lado, dispõe de singulares instrumentos de governo dos sujeitos contemporâneos.

A sociedade de aprendizagem, dessa forma, não apenas parece ter se tornado uma noção necessária ao vocabulário para se pensar e escrever sobre nós mesmos, sobre os outros e o mundo, como está precisamente relacionada a tecnologias e procedimentos bem específicos de compreensão e guia de nós mesmos como um tipo particular de sujeito, isto é, sujeitos para os quais a aprendizagem seria uma força natural para se viver esta vida (SIMONS; MASSCHELEIN, 2006, p. 418).

Tratando desse cenário, Popkewitz (2000) assinala os modos como as reformas dos sistemas de ensino, operadas no final da segunda metade do século XX, reconstruíram as relações entre escolarização e administração social das individualidades. Em um trabalho posterior, Popkewitz, Olsson e Petersson (2009) desenvolvem a tese de que, sob a égide dos princípios de uma sociedade de aprendizagem, os sujeitos contemporâneos são produzidos como “cosmopolitas inacabados”. Diferentemente do “cosmopolita esclarecido”, construído na Modernidade, que fazia “uso da razão e da racionalidade para promover valores universais de progresso e de humanização” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 75), o “cosmopolita inacabado” é um aprendente por toda a vida, que visa a tornar-se “um agente de resolução de problemas” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 76).

O sujeito produzido a partir dessas condições tem sua individualidade como algo em permanente construção. É produzido como o responsável por um mundo em permanente inovação.

Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em *comunidades de aprendentes* num processo de permanente inovação. A única coisa sobre o futuro não passível de ser escolhida é a própria escolha (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 76).

Procurando evidenciar a lógica dessa tecnologia de governo até aqui descrita, vale apontar um texto de Fullan e Hargreaves (2000). Em uma publicação bastante difundida no Brasil, os autores apresentam a possibilidade de constituição da escola como uma “organização aprendente”. Essa possibilidade adquire forma, na proposição dos autores, na produção de “escolas totais”, marcadas pelo combate a uma cultura escolar individualista e pelo incentivo ao desenvolvimento de práticas colaborativas ou à perspectiva de uma “cultura escolar cooperativa”.

A cultura do individualismo nas práticas docentes conduziria a um isolamento da profissão de professor, segundo Fullan e Hargreaves (2000). Seguindo essa argumentação, a principal tendência nas escolas é que os professores realizem solitariamente o seu trabalho, longe dos demais colegas.

Esse isolamento dá aos professores uma espécie de proteção para colocar em prática seu julgamento arbitrário, no interesse das crianças que eles conhecem melhor. Todavia, também os impede de obter um *feedback* significativo e claro acerca do valor e da eficácia daquilo que fazem (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 56).

Esse individualismo, em articulação com o isolamento e a incerteza profissional, faz uma combinação importante na produção dos professores na atualidade (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Segundo os autores, a combinação dos fatores acima listados mantém “o conservadorismo na educação, uma vez que a oportunidade e a pressão originárias das novas idéias estão inacessíveis” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 57). Assim, o modo como os professores conduzem individualmente suas práticas profissionais estaria, de acordo com esse diagnóstico, impossibilitando mudanças efetivas nos cotidianos escolares.

Para além de problematizar o debate pedagógico proposto por Fullan e Hargreaves, a intenção é atribuir visibilidade ao seu diagnóstico produzido no final do último século. A solução apontada pelos autores está na “necessidade de ‘derrubarmos as paredes do individualismo’ em nossas escolas” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 57), isto é, nas possibilidades de efetivação de culturas escolares colaborativas. Nessa direção, os autores apresentam uma pesquisa desenvolvida por Rosenholtz (1989), que estabelece uma divisão entre “escolas travadas” e “escolas em movimento”. As primeiras eram situadas como “empobrecidas” quanto às aprendizagens, enquanto as outras eram caracterizadas como “enriquecidas” em seu potencial de aprendizagem – mas como seriam constituídas essas “escolas em movimento”?

Rosenholtz mostrou que, nessas escolas, os professores trabalhavam mais em união; a maioria deles, mesmo os mais experientes, acreditava que o ensino estava, inerentemente, mais difícil. Eles acreditavam que os professores jamais paravam de aprender a ensinar. Uma vez que a maior parte dos professores reconheceu que ensinar estava difícil, quase todos reconheceram que, às vezes, necessitavam de ajuda. Dar e receber ajuda não implicava, conseqüentemente, incompetência: era parte da busca comum de aperfeiçoamento contínuo. Ter os colegas como apoiadores e comunicar-se mais com eles acerca do que fizeram levou esses professores a uma maior confiança, a uma maior certeza quanto ao que estavam tentando conseguir e quanto à maneira positiva com a qual estavam evoluindo (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 62-63).

De certa forma, entendo que o texto de Fullan e Hargreaves, sobretudo quando os autores citam a pesquisa de Rosenholtz, acabara de enunciar algo diferente. As nomeadas “escolas em movimento” operavam com base na comunicação permanente, passando tanto pela colaboração do desenvolvimento da profissão, quanto pela premissa da aprendizagem ao longo de toda a vida. A possibilidade de produção de uma escola colaborativa era tomada como uma nova pauta pedagógica, uma escola mobilizada a partir de uma nova pedagogia, uma pedagogia que “precisa constantemente envolver-se com o mundo exterior e com ele negociar seu futuro” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 70). Mais do que isso, então, as escolas em movimento previam aumentar a eficácia e o desempenho dos professores para outros tempos. Enunciavam-se outras disposições docentes. Instaurava-se uma pedagogia de conexão.

4 DOCÊNCIAS INTERATIVAS: ESBOÇO DE UMA CONSTITUIÇÃO

A tecnologia de governo da interatividade opera na produção de docências a partir da mobilização de uma pedagogia de conexão. Tal configuração pedagógica atribui centralidade aos processos de ação docente reflexiva e colaborativa. Apesar de o foco das tramas sociais contemporâneas estar na aprendizagem permanente, faz-se possível visibilizar uma tentativa de gestão governamental das condutas dos docentes do Ensino Médio brasileiro. Tomando como superfície de contato o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação, bem como a centralidade dos saberes tecnocientíficos, a leitura da revista analisada permite que se apresentem três estratégias específicas: a aprendizagem em rede, as profissões interativas e o futuro como algo imediato são destacados como estratégias emergentes da leitura de *Carta na Escola*.

A primeira estratégia que será descrita é o **aprender em rede**. A edição quatro de *Carta na Escola* visibiliza um anúncio publicitário de página inteira que expõe um livro aberto e, atrás deste, o olhar de uma pessoa observa o que se passa para além da cena. A parte superior de um rosto, com pele e cabelos claros, expressa encantamento, supostamente, pelo livro que tem em mãos. A capa do livro, disposta frontalmente à fotografia principal do anúncio, toma como frase principal “E o conhecimento de cabeça em cabeça”. Trata-se de um anúncio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação, tornando público que, a partir daquele ano letivo, os estudantes do Ensino Médio também receberiam livros didáticos. O texto da campanha era o seguinte: “O Ministério da Educação ampliou a distribuição do Livro Didático. A partir deste ano, além do ensino fundamental, 7 milhões de alunos do ensino médio da rede pública serão beneficiados” (CARTA NA ESCOLA, 2006, p. 31).

O livro didático é a materialização de uma das mais antigas formas de seleção e distribuição do conhecimento. Pelo menos desde Comenius, com a proposição de seu “livro panmético”, tal ferramenta escolar é utilizada como um modo de regulação (a distância) da ação docente, bem como de uniformização dos saberes escolares. O anúncio publicitário acima descrito, ao introduzir a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas de Ensino Médio, situa essa política do Estado brasileiro a partir de outra estratégia: o livro didático como uma ferramenta para o pensamento em rede nas escolas públicas brasileiras, isto é, para as aprendizagens em rede, em um novo Ensino Médio.

O texto publicitário enuncia a constituição de um Ensino Médio mais interativo, que dialogue internamente (entre os docentes e as disciplinas), ao mesmo tempo que se aproxima das demandas sociais e econômicas. Essa ideia de aprendizagem em rede também se expande para outros espaços – entretanto, sempre demarca a possibilidade de construção de uma escola e de uma docência interativas.

Ao situar sua intencionalidade formativa, *Carta na Escola* anuncia seu compromisso em “estabelecer pontes entre o mundo e a escola” (CARTA NA ESCOLA, 2006, p. 31). A partir de suas sugestões e modos de ação, a revista aponta modos de tratamento das suas reportagens. Em geral, suas sugestões privilegiam dois modos de abordagem: a interdisciplinaridade e a resolução de problemas. Nessa abordagem proposta, as atividades pedagógicas conduzidas por docentes no Ensino Médio priorizam que os estudantes realizem pesquisas e sejam solucionadores de problemas e busquem aproximar as várias disciplinas dos

currículos escolares. Tal ação docente, segundo a revista, faz-se marcadamente interativa, talvez sendo “a única viável para um mundo interconectado” (CARTA NA ESCOLA, 2006, p. 31).

Os planos de ação pedagógica sugeridos por *Carta na Escola* pretendem operacionalizar alguns desses entendimentos e se organizam, tal como boa parte dos documentos orientadores do Ensino Médio, a partir de competências. Importa salientar que a possibilidade de organização das práticas escolares com base na noção de competências se articula produtivamente com a interdisciplinaridade e a resolução de problemas. A partir dessa gramática, Zabala e Arnau (2010) argumentam que o ensino por competências sempre se posiciona de uma dimensão prospectiva, isto é, toma como alvo as atitudes que os aprendentes poderão vir a encontrar em suas vidas. Segundo eles, “todo projeto de ensino significa uma intencionalidade que fixa seus resultados em uma aplicação futura” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 109).

A dimensão prospectiva do ensino por competências articula-se, de forma intensa, com a busca por aquilo que *Carta na Escola* nomeia como “cabeças pensantes e atuantes” (CARTA NA ESCOLA, 2007, p. 4). Tal modalidade de ensino denota a busca por respostas competentes aos problemas do mundo imediato. Propõe-se estender o olhar pedagógico para espaços diversificados, para além dos currículos escolares, da mesma forma que se sugerem várias pesquisas e seminários que privilegiam a ação dos estudantes na busca de informações. O papel do professor aqui posicionado é o de promover interdisciplinarmente ações de resolução de problemas. Também se sugere que os currículos escolares sejam espaços permanentes de interatividade.

Formar cabeças pensantes e atuantes é o desafio proposto pela revista como contraponto à escola tradicional. Segundo a argumentação empreendida nesse editorial, o modelo disciplinarizado de educação escolar dá sinais de esgotamento. É possível notar a articulação desse modo de pensamento em rede com as demandas daquilo que se nomeou anteriormente como “tempos hipermodernos” (LIPOVETSKY, 2004). Um tipo de arranjo da produção que privilegia a inovação como campo de investimento, bem como aponta a imaterialização do trabalho e a centralidade do conhecimento (tecnocientífico) como características indispensáveis dos processos formativos humanos no seu interior.

A segunda estratégia analisada é a constituição de **profissionalidades interativas**. Ser professor no Ensino Médio, sob a égide da estratégia do aprender em rede, impõe o

desafio de produzir-se, enquanto agrupamento profissional, de outra forma. De modo específico, importa destacar que há pouco mais de duas décadas, um conjunto de novos sentidos acerca da constituição da docência passou a circular na literatura pedagógica internacional. A imagem do professor como um “profissional reflexivo” exerceu significativo encantamento em inúmeros teóricos desse campo. As abordagens de Schön (1992) e Zeichner (1993), derivadas de algumas teorizações deweyanas, colocaram a profissão docente no interior de um conjunto de novos princípios organizativos. Os professores passaram a ser convocados a estabelecer uma reflexão mais sistemática de suas práticas, ora pesquisando individualmente suas práticas profissionais, ora formando comunidades profissionais com seus pares.

A pesquisa de suas práticas e a formação de comunidades, a partir dessas condições, demarcam um conjunto de novas pesquisas no âmbito da profissionalidade docente. A consolidação desse modelo imediatamente passou a compor novas pautas políticas dos professores, muitas vezes reivindicadas pelas próprias categorias profissionais. Analisar os dilemas de seu trabalho, assumir novos valores e papéis institucionais e tornar-se protagonista de sua profissionalidade são algumas das premissas que subsidiam esse enfoque teórico. Muitas são as abordagens de tratamento analítico dessa questão; no entanto, atribuirei maior ênfase à questão das comunidades profissionais, ou seja, a constituição de uma docência que, para além de inserir-se em programas de aprendizagem contínua, se consolida na reflexão coletiva com seus pares.

Essa dimensão colaborativa da constituição da profissão é nomeada por Fullan e Hargreaves (2000), em um estudo já referido, como “profissionalismo interativo”. “O profissionalismo interativo envolve a redefinição do papel dos professores e de suas condições de trabalho” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 82). Segundo esse campo pedagógico, as trocas permanentes de experiências e as reflexões produzidas entre os professores produziram uma nova cultura profissional – docências interativas mobilizadas a partir de culturas profissionais colaborativas.

Essa abordagem também pretende constituir-se como uma modalidade de inovação nas práticas profissionais dos professores e, ao mesmo tempo, uma formação voltada para a colaboração como princípio fundamental. O profissionalismo interativo propõe-se a tornar-se o elemento central dessa questão, produzindo, segundo os autores, um conjunto de vantagens. Fullan e Hargreaves (2000) ainda sugerem que a produção desse profissionalismo seria

intensificada com as novas tecnologias da comunicação e da informação. Tal enunciação também compõe a pauta de preocupações da revista analisada: inserir os professores em agrupamentos profissionais a partir de plataformas eletrônicas. Desde a edição de número 26, a revista passou a apresentar periodicamente, em sua seção “Tecnologia”, possibilidades interativas para as trocas de experiências entre professores. A reportagem intitulada “Professores conectados” propõe-se a apresentar os recursos oferecidos pela internet para auxiliar os professores brasileiros do Ensino Médio a estabelecer comunicação e trocar experiências com seus colegas de outras regiões do País (CARTA NA ESCOLA, 2008a). O texto contrapõe-se à visão de que os alunos têm maior familiaridade tecnológica que os seus professores. Diz que hoje são inúmeros os recursos disponíveis (e utilizados) pelos docentes, tais como listas de discussão e *blogs*, dentre outros.

Passou-se o tempo em que apenas os alunos tinham familiaridade com a tecnologia. Cada vez mais os professores se apropriam dos novos recursos da internet. Uma verdadeira rede de educadores se espalha e, principalmente, se comunica pelo País inteiro. Os recursos, antes limitados a mensagens de e-mails e salas de bate-papo, popularmente chamadas de chats, tinham uma função restrita e pouca utilidade aos docentes. Há dez anos também era baixo o número de professores com acesso à internet e, quando tinha, a utilizava apenas para pesquisas pontuais.

Com a difusão da rede e a chegada da chamada Web 2.0 (uma nova geração de sites que, mais dinâmicos e com mais recursos, fortalecem a troca de informações entre os usuários), **os educadores deixaram de lado a resistência e, aos poucos, mergulham no que a rede pode oferecer em seu benefício** (CARTA NA ESCOLA, 2008a, p. 60 - grifos meus).

A reportagem encerra-se com aquele que seria o recurso mais difundido entre os professores e, segundo *Carta na Escola*, o mais útil na intenção de produzir uma docência colaborativa: os *blogs*. Ela nomeia como “edublogosfera” a grande comunidade de professores participantes de *blogs*. O tema persiste com recorrência, porém volta a ganhar centralidade na composição editorial da revista no ano seguinte, na edição de número 39. Ao nomear a “edublogosfera” como um “mundo virtual de ideias e de conhecimento” (CARTA NA ESCOLA, 2009, p. 60), *Carta na Escola* segue enunciando a necessidade de construção de uma docência interativa, produzida a partir das práticas colaborativas. Tal como procurei argumentar na elaboração desta analítica, o profissionalismo interativo apresenta-se como uma das estratégias colocadas em ação na Contemporaneidade, situado no interior de uma tecnologia das interatividades, que tende a regular e conduzir as condutas dos docentes do Ensino Médio em nosso tempo. O profissionalismo interativo, ao alicerçar-se na pesquisa da

própria prática profissional dos professores e na constituição de culturas colaborativas, mostra-se um potente instrumento de governmentação.

A terceira estratégia analisada é **o futuro como algo imediato**. Sua atuação implica a gestão pedagógica do tempo, entendendo-o a partir da emergência de novas tecnologias da comunicação e da informação voltadas ao ensino escolar. A constituição dessa tecnologia de governo faz-se possível com a centralidade contemporânea dos conhecimentos tecnocientíficos. A tecnociência, em articulação com os novos modos organizativos da produção, desencadeia novos modos de relacionamento com o tempo e o espaço. Essas novas modalidades de aproximação com o tempo tendem a conduzir os sujeitos a uma relação de imediatismo. Uma das nuances dessa mutação estaria na conexão permanente entre sujeitos e máquinas, desencadeando a produção de novas subjetividades e novas temporalidades.

A imagem de um futuro automatizado com cidades diferenciadas, meios de transporte voadores, equipamentos eletrônicos e robôs de diferentes tipos. Transcorrem mais de quatro décadas da criação televisiva da produtora Hanna Barbera, divulgada no Brasil a partir do ano de 1962, intitulada “The Jetsons”. A produção estadunidense contribuiu com a visibilização social das pautas desenvolvimentistas daqueles tempos: um mundo em amplo processo de inovação científica e tecnológica, onde o olhar para o futuro era marcado por um grande otimismo.

Inspirado naquela imagem televisiva, o editorial da revista *Carta na Escola* do mês de outubro de 2007 trata da possibilidade de pensar em práticas educativas em novos ambientes (CARTA NA ESCOLA, 2007). Salas de aulas com recursos tecnológicos, novas possibilidades de acesso à informação e amplas potencialidades de interação são algumas das questões evidenciadas naquele contexto argumentativo. A ênfase é atribuída a novos modos de relacionamento com o futuro, supondo-o como algo imediato. Devido à volatilidade das subjetividades contemporâneas e às constantes inovações tecnocientíficas, a leitura do editorial enuncia a inevitabilidade de educar nossos estudantes de modo diferenciado, visto que “o futuro é agora” ou, ainda, que “estamos em pleno século jetsonianos”.

Mesmo sendo um modelo antiquado, **Jane Jetson** nem pensava, **na distante década de 1960**, em trocar sua empregada-robô Rosie por outra mais nova. É claro que **o desenho animado produzido por Hanna Barbera** não se situava naquela época, mas em um **hipotético século XXI**, no qual as pessoas se locomoviam em pequenas e ágeis naves espaciais, deslizavam sobre esteiras e se estendiam confortavelmente em cinemas domésticos, espécie de avô do home theater atual.

Agora vivemos em pleno século “jetsonianos”. Temos esteiras rolantes, controle remoto para nos acomodarmos confortavelmente em poltronas, enquanto

percorremos dezenas de opções de programação, robôs fazendo trabalho pesado nas indústrias e até vôos de ônibus espaciais às estações orbitais que giram ao redor da Terra (CARTA NA ESCOLA, 2007, p. 4 - grifos meus)

As práticas educativas modernas sempre objetivaram conduzir os sujeitos a lugares idealizados. A educação fez-se como uma prática teleológica; entretanto, os lugares de chegada foram sendo alterados ao longo da Modernidade. A autonomia, a emancipação, a maioria e a cidadania são alguns dos clássicos *telos* constituídos na Modernidade pedagógica. Tal como sugere a teoria pedagógica contemporânea (NARODOWSKI, 1999), na Contemporaneidade não observamos o encerramento dessas teleologias modernas, algo como um fim das metanarrativas educacionais; antes, experienciamos uma complexa multiplicação dos lugares de chegada (SILVA, 2010; SILVA; FABRIS, 2010).

Dirigindo um olhar mais sistemático aos materiais empíricos analisados, posso apontar que as teleologias pedagógicas da Modernidade seguem operando intensamente em nosso tempo. Porém, o que se modifica são os tempos e os modos de acesso aos espaços de formação idealizados. A mediação das novas tecnologias da comunicação e da informação como ferramentas de ensino, associadas aos valores e aos modos de vida do novo capitalismo, apresenta novas pautas e novas abordagens para a escola do século XXI – para a “escola do século *jetsoniano*”, como sugere *Carta na Escola*.

Em inúmeros de seus editoriais, a revista *Carta na Escola* aponta um descompasso entre um modelo de escola tradicional e um modelo de escola do século XXI. Para além de outras discussões que poderiam compor esse cenário, a revista circunscreve suas formas de intervenção no âmbito da tecnologia. Na maioria das vezes, tal descompasso está diretamente relacionado ao uso do computador como uma ferramenta escolar. Os argumentos situam-se na perspectiva de uma defasagem da formação docente, na falta de recursos públicos e de uma aproximação com uma nova gramática pedagógica, fazendo uma distinção entre “alunos digitais e escolas analógicas” (CARTA NA ESCOLA, 2008b).

A edição de número 25, em uma reportagem intitulada “Futuro do presente”, enuncia e visibiliza equipamentos indispensáveis para a realização de uma revolução tecnológica nas salas de aula (CARTA NA ESCOLA, 2008b). O texto sugere que, para além de outras possíveis condições, a díade operatória tecnologia-interatividade promoverá uma revolução nas escolas atuais de Ensino Médio. Vale evidenciar que algumas das perspectivas pedagógicas acerca das relações entre informática e educação também se aproximam desse modo de abordagem. Lousas digitais, varinhas, votadores e *notebooks* eram alguns dos

produtos já disponíveis no mercado naquele ano. Tal reportagem, ao propor-se a apresentar uma revolução tecnológica, sugere a tendência de produção de uma sala de aula *high-tech*.

Algumas das perspectivas pedagógicas existentes nessas relações entre informática e educação podem ser visibilizadas nas recorrências a seguir.

A tecnologia e a interatividade vão tomar conta das salas de aula do futuro. Os tradicionais quadro-negro, apagador e giz **serão aposentados** e com isso **o modo de dar aula também passará por mudanças.** Professores e alunos contarão com uma lousa que ao mesmo tempo pode exibir pequenos vídeos com demonstrações de fenômenos climáticos, uma experiência de física ou ainda um mapa, que ao toque do professor em uma determinada região se amplia. **Os equipamentos permitirão também um papel mais ativo dos estudantes, com os votadores e pranchetas eletrônicas.**

A sala de aula *high tech*, por enquanto, é apenas uma tendência. Os equipamentos são **importados e, em geral, caros.** Algumas instituições particulares e secretarias municipais de educação, no entanto, **começam a implantar alguns dos equipamentos.** **As empresas vendem separadamente ou uma solução completa,** caso da Positivo Informática, que cria um pacote específico, de acordo com a necessidade de cada escola. **A seguir, saiba quais são os recursos tecnológicos que mais cedo ou mais tarde estarão presentes nas escolas** (CARTA NA ESCOLA, 2008b, p. 52 - grifos meus)

Uma sala de aula *high-tech*. Empresas disponibilizando pacotes completos. Uma revolução tecnológica na sala de aula. Um futuro do presente. A composição desses argumentos, imagens e fragmentos permitiram-me descrever a estratégia do futuro como algo imediato, que perfaz, segundo a composição analítica aqui proposta, uma determinada tecnologia de governo. Pelas mediações dos saberes tecnocientíficos, assim como das inovações tecnológicas, a docência do Ensino Médio é interpelada a constituir-se, tomando a interatividade como modo de pensamento privilegiado.

Neste artigo, ao descrever a tecnologia de governo das interatividades, apresentei três estratégias que entendo operarem na constituição contemporânea da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo – o aprender em rede, as profissionalidades interativas e o futuro como algo imediato. A tecnologia de governo aqui descrita produz condições para que a docência no Ensino Médio seja produzida de formas específicas nos diferentes discursos do campo da educação. Constituir “docências interativas”, tal como apresentei nesta analítica, implica um conjunto de investimentos políticos e econômicos, tanto no âmbito dos processos educativos, quanto no das subjetividades dos docentes. A interatividade é lida como uma possibilidade de articular permanentemente as ações docentes, sugerindo pautas de trabalho e, com isso, ampliando seu potencial colaborativo e sua disposição à mudança. Enfim, em consonância com o referencial teórico que me inspira, minha intenção foi enunciar e

visibilizar alguns dos modos pelos quais, na Contemporaneidade, as inter-relações entre interatividade, tecnologias e Ensino Médio têm sido intensas e, concomitantemente, têm produzido efeitos na constituição da docência nessa etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, n. 35, v. 2, p. 37-55, maio/agosto, 2010.

BELL, D. **O Advento da Sociedade Pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1977.

CARTA NA ESCOLA. São Paulo: Editora Confiança, ed. 4, março, 2006.

CARTA NA ESCOLA. São Paulo: Editora Confiança, ed. 20, out., 2007.

CARTA NA ESCOLA. São Paulo: Editora Confiança, ed. 25, abril, 2008a.

CARTA NA ESCOLA. São Paulo: Editora Confiança, ed. 26, maio, 2008b.

CARTA NA ESCOLA. São Paulo: Editora Confiança, ed. 39, set., 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CORSANI, A. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: COCCO, G.; GALVÃO, A.; SILVA, G.; (Org.). **Capitalismo cognitivo**: trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-32.

DEAN, M. **Governmentality**: power and rule in modern society. London: Sage, 1999.

DÍAZ, E. **Entre la tecnociência y el deseo**: la construcción de una epistemología ampliada. Buenos Aires: Biblos, 2007.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. 12.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

NARODOWSKI, M. **Después de clase**: desencantos y desafíos de la escuela atual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

POPKEWITZ, T. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In: IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 141-170.

POPKEWITZ, T.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade de aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação e Realidade**, v.34, n. 2, p. 73-96, maio/ago. 2009.

ROSENHOLTZ, S. **Teachers workplace**: the social organization of schools. Nova York: Longman, 1989.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992.

SILVA, R. R. D. da. Universitários flexíveis: a gestão dos talentos no capitalismo contemporâneo. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 259-272, 2010.

SILVA, R. R. D. da; FABRIS, E. H. O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 352-363, 2010.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. The Leaning Society and Governmentality: an introduction. **Educational Philosophy and Theory**, Abingdon, Oxon, v. 39, n. 4, p. 417-430, 2006.

VEIGA-NETO, A. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.

VERCELLONE, C.; NEGRI, A. Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo. **Posse: política, filosofia, moltitudini**, novembro, 2007. Disponível em: <www.posseweb.net/spip.php?article17> . Acessado em: 24/09/2009.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Como citar este artigo:

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A interatividade como tecnologia de governo da docência no ensino médio. **ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, v.15, n.1, p.48-66, jan./abr. 2013 – ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2966>>. Acesso em: 19 abr. 2013.
