



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

YURI BASTOS WANDERLEY

**APROPRIAÇÕES TECNOLÓGICAS NO ENSINO E
APRENDIZAGEM: AS EXPERIÊNCIAS DOS EDUCADORES
DA REDE ANÍSIO TEIXEIRA**

**Salvador
2017**

YURI BASTOS WANDERLEY

**APROPRIAÇÕES TECNOLÓGICAS NO ENSINO E
APRENDIZAGEM: AS EXPERIÊNCIAS DOS EDUCADORES
DA REDE ANÍSIO TEIXEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientador: Nelson De Luca Pretto

**Salvador
2017**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Wanderley, Yuri Bastos.

Apropriações tecnológicas no ensino e aprendizagem : as experiências dos educadores da Rede Anísio Teixeira / Yuri Bastos Wanderley. – 2017.

145 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Educadores - Efeito das inovações tecnológicas. 2. Tecnologia educacional. 3. Mídia digital. 4. Software livre. 5. Internet na educação. I. Pretto, Nelson De Luca. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.33 – 23. ed.

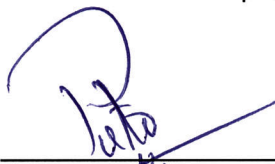
YURI BASTOS WANDERLEY

**APROPRIAÇÕES TECNOLÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM:
AS EXPERIÊNCIAS DOS EDUCADORES DA REDE ANÍSIO TEIXEIRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 5 de abril de 2017.

Nelson De Luca Pretto – Orientador



Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo,
São Paulo, Brasil.

Universidade Federal da Bahia

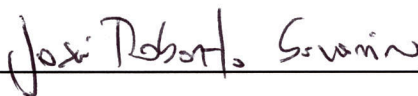
Roberto Sidnei Alves Macedo



Doutor em Ciências da Educação pelo Université Paris 8,
Vincennes-Saint-Denis, França.

Universidade Federal da Bahia

José Roberto Severino



Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo,
São Paulo, Brasil.

Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

À Letícia, Iauã, família e amigos, fontes dos maiores aprendizados.

Aos educadores e colaboradores da Rede Anísio Teixeira, que tornaram possível a realização deste trabalho.

Ao professor Nelson Pretto, pela acolhida, orientação, inspiração e por toda a luta em defesa das tecnologias e dos conhecimentos livres.

Ao professor Roberto Sidnei Macedo, pelo aprendizado e pela obra que inspira a aprendizagem com a experiência, que tanto contribuí para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa na educação.

Ao professor Beto Severino, pela parceria e pelo trabalho de afirmação da nossa cultura e da nossa identidade por meio do audiovisual.

Ao amigo e parceiro João, pelo companheirismo, aprendizado e pela defesa da criticidade, da contextualização e da colaboração durante a nossa caminhada.

À amiga Alda pela dedicação, apoio, serenidade e amor incondicional, que traz o equilíbrio para a convivência do nosso grupo.

Ao professor Alfredo Matta e todos os colegas do CONDIGITAL, pela coragem, confiança e apoio que tornaram possível o início deste percurso na Rede Pública Estadual de Ensino.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia(GEC) da Faculdade de Educação da UFBA, pelo acolhimento, contribuições e aprendizado coletivo.

Aos amigos, professores, estudantes e colaboradores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA, pelo apoio durante a experiência aprendente da pesquisa.

RESUMO

Por atender, em sua maioria, jovens das classes populares, as Redes Públicas de Ensino podem desempenhar um papel estratégico na diminuição das barreiras impostas por condições históricas e culturais, provenientes das desigualdades sociais e econômicas, que limitam um maior potencial das apropriações tecnológicas por parte dos jovens das classes populares. O desafio não é apenas incluir a escola pública e a sua comunidade no mundo da tecnologia por meio da distribuição de equipamentos, mas contribuir para a construção de bases pedagógicas, técnicas e políticas que possibilitem e estimulem apropriações tecnológicas críticas, contextualizadas e colaborativas, dentro e fora das escolas. A pesquisa teve como objeto de estudo o Programa de Difusão de Mídias e Tecnologias Educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, a Rede Anísio Teixeira, no qual o pesquisador atua como educador e gestor. Por meio de um Estudo de Caso inspirado na Etnopesquisa Crítica e Implicada e a Pesquisa da Experiência propostas por Macedo (2009, 2010 e 2015), buscou compreender as experiências vivenciadas pelos educadores nos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres desenvolvidos no Programa. Ao considerar as experiências dos educadores como principais elementos de seu exercício de compreensão, a pesquisa trouxe para o centro da discussão as relações humanas, suas compreensões e implicações. Experiências vivenciadas no contexto de um programa de governo, orientado por uma proposta de apropriação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, que se inspira na criticidade, na contextualização e na colaboração. Apesar de ser um programa de difusão tecnológica, as experiências dos educadores da Rede Anísio Teixeira, mostraram que as tecnologias não precisam ser compreendidas como o fim em si, mas como linguagens que promovem relações, permeadas por desafios e potencialidades, oportunidades e ameaças, que podem ser apropriadas pela comunidade escolar como dispositivos políticos de afirmação social, histórica e cultural.

Palavras-chave: Apropriações tecnológicas. Criticidade. Contextualização. Colaboração. Mídias e Tecnologias Educacionais Livres.

ABSTRACT

By mostly assisting young people of the popular classes, the public-school system can play a strategic role in reducing the barriers imposed by historical and cultural conditions, resulting from social and economic inequalities, which limit the greater potential of technological appropriations by the popular classes teenagers. The challenge is not only to include public schools and their communities in the technological world by distributing equipment, but to contribute to the construction of pedagogical, technical and political bases that allow and stimulate critical, contextualized and collaborative technological appropriations inside and outside school. This research had as its object of study the “Rede Anísio Teixeira”, which is the Educational Media and Technologies Dissemination Program of Bahia’s Public School System, in which the researcher acts as an educator and manager. Through a case study inspired by the critical and involved “ethnoresearch” and the experience research proposed by Macedo (2009, 2010 and 2015), he sought to understand the experiences lived by educators in the processes of management, formation, production and sharing of Free Educational Media and Technologies developed in the Program. In considering the experiences as the main element of its exercise of understanding, the research brought to the center of the discussion the human relationships, their understandings and implications. Experiences lived in the context of a government program, guided by a proposal of technological appropriation in the teaching and learning processes, which is inspired by criticality, contextualization and collaboration. Although it is a technological dissemination program, the experiences of “Rede Anísio Teixeira” educators have shown that technologies need not be understood as an end in themselves, but as languages that foster relationships, permeated by challenges and potentialities, opportunities and threats, that can be appropriated by the school community as political devices of social, historical and cultural affirmation.

Keywords: Technological appropriations. Criticality. Contextualization. Collaboration. Free Educational Media and Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Desenho da estratégia metodológica desenvolvida na pesquisa.....	45
Figura 2 Organograma da Rede Anísio Teixeira no ano de 2011.....	58
Figura 3 Organograma da Rede Anísio Teixeira no ano de 2013.....	59
Figura 4 Organograma da Rede Anísio Teixeira no ano de 2014.....	60
Figura 5 Organograma da Rede Anísio Teixeira no ano de 2016.....	60
Figura 6 Imagens representativas do Professor Web e da Professora Online.....	67
Figura 7 Nuvem de <i>tags</i> dos desafios e das potencialidades da Rede Anísio Teixeira.....	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. TECNOLOGIA, SOCIEDADE E CULTURA.....	14
1.1 TÉCNICAS MODERNAS.....	14
1.2 SOCIEDADE EM REDE E CIBERCULTURA.....	16
1.3 A DIVERSIDADE DAS REDES: OPORTUNIDADES E AMEAÇAS.....	20
1.4 INCLUSÃO DIGITAL ?	26
2. APROPRIAÇÕES TECNOLÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	29
2.1 CRITICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO: PROFESSORES E ESTUDANTES COMO PRODUTORES E DIFUSORES DE CONHECIMENTOS.....	30
2.2 ÉTICA HACKER: PAIXÃO, COMPARTILHAMENTO E COLABORAÇÃO.....	34
2.3 SOFTWARES E LICENÇAS LIVRES.....	37
2.4 RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS.....	39
2.5 MÍDIAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS LIVRES.....	41
3. PESQUISAR AS/COM AS EXPERIÊNCIAS.....	43
3.1 COMPREENDER A EXPERIÊNCIA.....	45
3.2 ETNOPEQUISA DA/COM A EXPERIÊNCIA	46
3.3 O RIGOR DA PESQUISA DA/COM A EXPERIÊNCIA	48
3.4 DISPOSITIVOS DE PESQUISA DA/COM A EXPERIÊNCIA.....	51
3.5 APRENDER COM A EXPERIÊNCIA	53
3.6 O CONTEXTO DAS EXPERIÊNCIAS: A REDE ANÍSIO TEIXEIRA.....	55
3.6.1 Ambiente Educacional Web.....	62
3.6.2 TV Anísio Teixeira	63
3.6.3 Professor Web e Professora Online	65
4. AS EXPERIÊNCIAS DOS EDUCADORES DA REDE ANÍSIO TEIXEIRA: COMPREENSÕES E IMPLICAÇÕES.....	68
4.1 GESTÃO, COLABORAÇÃO E COMPROMETIMENTO	69
4.2 PRODUÇÃO, CRITICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	78
4.2.1 Programa Intervalo: os desafios em pensar a produção a partir do Desenho Pedagógico.....	79

4.2.2 Estudantes e professores fazendo acontecer.....	86
4.2.3 Aprender com a crítica: as postagens para o Blog do Professor Web e da Professora Online.....	90
4.3 COMPARTILHAMENTO DE MÍDIAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS LIVRES.....	100
4.4 FORMAÇÃO, PRODUÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO.....	110
4.4.1 Apropriações tecnológicas no ensino e aprendizagem	110
4.4.2 Interpretação e produção de vídeos estudantis.....	113
4.4.3 Produção de mídias estudantis.....	120
4.5 DESAFIOS, APRENDIZADOS E VÍNCULOS	124
5. APRENDER COM AS EXPERIÊNCIAS DOS EDUCADORES DA REDE ANÍSIO TEIXEIRA.....	133
REFERENCIAS	141
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	144

INTRODUÇÃO

Cada vez mais as relações estabelecidas entre as pessoas vêm sendo mediadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). O rápido avanço dessas tecnologias tem influenciado os diversos processos econômicos, políticos, sociais e culturais que constituem a nossa existência, nos diferentes contextos da sociedade contemporânea (CASTELLS, 1999). Conseqüentemente, cada vez mais o acesso às TIC, como forma de obtenção a determinadas condições de sobrevivência, torna-se fundamental (SILVEIRA, 2001).

A popularização das TIC é permeada por um conjunto de potencialidades e desafios, oportunidades e ameaças, rupturas e continuidades, em relação aos modelos tradicionais de comunicação, informação e construção do conhecimento. Do mesmo modo que estes processos influenciam, também são influenciados por condições sociais, políticas, econômicas e culturais. Neste sentido, as formas como se dão o acesso e as apropriações das TIC, em sua relação com cada contexto, constituem-se como elementos centrais para o desenvolvimento e para a compreensão deste fenômeno global.

Por atender, em sua maioria, jovens das classes populares, as escolas públicas se constituem como potenciais espaços de acesso, formação e fomento ao uso das TIC. As Redes Públicas de Ensino podem desempenhar um papel estratégico na diminuição das barreiras impostas por condições históricas e culturais, provenientes das desigualdades sociais e econômicas, que limitam um maior potencial das apropriações tecnológicas por parte dos jovens das classes populares. Entretanto, o desafio não é apenas incluir a escola pública e a sua comunidade no mundo da tecnologia por meio da distribuição de equipamentos, mas contribuir para a construção de bases pedagógicas, técnicas e políticas que possibilitem e estimulem apropriações tecnológicas críticas, contextualizadas e colaborativas, dentro e fora das escolas.

A presente pesquisa pretende colaborar para a compreensão, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de ações e de estudos que estimulem alternativas de apropriações tecnológicas nas escolas públicas, que fomentem ações coletivas capazes de contribuir para a superação dos modelos centralizados de produção e

distribuição de conteúdos, no qual os sujeitos se limitam ao papel de consumidor de conhecimentos e de culturas, produzidos de maneira institucionalizada e cunhados sob valores simbólicos, éticos e morais externos às suas realidades. Apropriações tecnológicas que possam contribuir para uma maior autonomia da comunidade escolar, como autora de suas culturas e de seus conhecimentos, produtora de suas identidades, verdades e diversidades. Ao considerar professores e estudantes protagonistas da produção e da difusão do conhecimento, se impõe o desafio de mapeamento, sistematização e construção de referenciais teóricos, metodológicos e práticas que possam contribuir na formação de professores e estudantes para esta finalidade.

A pesquisa tem como objeto de estudo o Programa de Difusão de Mídias e Tecnologias Educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, a Rede Anísio Teixeira, no qual o pesquisador atua como educador e gestor. Por meio de um Estudo de Caso inspirado na Etnopesquisa Crítica e Implicada e na Pesquisa da Experiência propostas por Macedo (2009; 2010; 2015), buscou compreender as experiências vivenciadas pelos educadores nos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres desenvolvidos na Rede Anísio Teixeira. Para tanto, buscou responder as seguintes questões: Quais são os referenciais teóricos que inspiram e fundamentam os princípios e os valores da proposta de apropriação tecnológica pretendida pelo Programa? Quais são os processos, as ações e os produtos desenvolvidos pelo Programa? Como se dá as compreensões e as implicações dos educadores nos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de mídias e tecnologias educacionais livres desenvolvidos pelo Programa?

No primeiro capítulo serão tratadas as relações entre tecnologia, sociedade e cultura, por meio de uma abordagem crítica a respeito da temática, que vai desde as Técnicas Modernas, até as Tecnologias Contemporâneas, passando pela discussão a respeito da diversidade de oportunidades e ameaças presentes nestas relações, nos diferentes contextos. No segundo capítulo, estão sistematizados referenciais teóricos que inspiram e fundamentam as apropriações tecnológicas pretendidas pela Rede Anísio Teixeira, nos seus processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres. A metodologia

utilizada na pesquisa e o contexto do programa serão abordados no terceiro capítulo. No quarto capítulo, as experiências dos educadores serão apresentadas por meio de uma narrativa coletiva constituída pelas suas compreensões e implicações. No quinto e último capítulo, serão feitas considerações sobre a experiência aprendente de pesquisar a/com a experiência dos educadores da Rede Anísio Teixeira.

A busca pela compreensão das experiências dos educadores vinculados a um programa específico, problema central deste processo investigativo, pode contribuir para a construção de possíveis respostas a uma questão mais geral, que serve como fio condutor/provocador, mas que não se encerra no escopo da pesquisa: Como fomentar apropriações tecnológicas críticas, contextualizadas e colaborativas no ensino e na aprendizagem, de forma a contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da educação básica nas escolas públicas? O estímulo ao desenvolvimento de práticas e experiências educacionais orientadas por essa proposta de apropriação tecnológica pode extrapolar os contextos escolares formais, para também fomentar construções críticas, contextualizadas e colaborativas nos diferentes espaços e momentos da vida da comunidade escolar. A disseminação desta cultura diferenciada de apropriação tecnológica pode contribuir para o fortalecimento de interações sociais mediadas por redes locais e globais de aprendizagem, produção e compartilhamento de informações e conhecimentos. Redes constituídas por instituições públicas, organizações da sociedade civil, professores, estudantes, familiares, amigos e vizinhos, para finalidades diversas, de diferentes formas, nos mais variados contextos.

1. TECNOLOGIA, SOCIEDADE E CULTURA

A proposta de apropriação tecnológica pretendida pela Rede Anísio Teixeira parte do princípio básico de construção de um ponto de vista crítico acerca do desenvolvimento das tecnologias na sociedade, e das implicações disso na nossa cultura. Crítico no sentido da desconfiança, da inquietação, do questionamento, da problematização, da investigação, da pesquisa, que permite ouvir os diferentes lados, perceber a diversidade, os desafios, as possibilidades, os interesses, as ameaças e as rupturas potencializadas por esse fenômeno sociotécnico. Entender esta relação na contemporaneidade, nos remete ao entendimento do seu processo histórico, político, econômico e cultural. Ver para além do que está posto, do que está dado. Compreender os processos de dominação e de libertação que permeiam as apropriações tecnológicas vividas pelos diferentes sujeitos, nos mais variados contextos locais e globais.

1.1. TÉCNICAS MODERNAS

Diversas são as correntes acadêmicas que tratam da relação entre técnica e sociedade. Jacques Ellul, Herbert Marcuse e Jurgen Habermas se destacam, dentre outras coisas, pelos trabalhos que abordam a sociedade industrial moderna, enfatizando a forma como a técnica e a racionalidade influenciaram na sua constituição. Ellul (1968) estabelece uma diferenciação entre técnicas tradicionais, anteriores à Revolução Industrial, das técnicas a partir do século XVIII. Segundo ele, as primeiras tinham uma função de intermediárias entre o homem e o meio, um saber fazer guiado pelo subjetivismo e pelo empirismo, através de tentativas de erros e acertos. Aplicavam-se a domínios limitados dentro da sociedade e, por terem uma forte ligação com a magia e com o misticismo, não buscavam necessariamente resultados materiais. Influenciadas pelo cientificismo, as técnicas a partir do século XVIII se diferenciam das anteriores principalmente pelo fato do experimental dar lugar ao racional.

Ellul (1968) defende que a técnica passa a corresponder às exigências de racionalização, ou seja, às exigências de obtenção de uma totalidade de métodos

que racionalmente procuram alcançar a eficácia absoluta em todos os campos da atividade humana. Para referenciar esse conjunto da Técnica Moderna, Ellul (1968) propõe o conceito de Sistema Técnico, que formaria um conjunto autônomo e independente dos valores subjetivos, um fenômeno total e universal, que funciona a partir de sua lógica interna e que atinge o domínio da vida social de forma homogeneizante. Desta maneira, segundo Ellul (1968), o progresso técnico nunca se coloca como um objeto de discussão. Neste ponto fundamenta-se a crítica à sociedade técnica e à modernidade feita por Ellul (1968). Para ele, as pessoas tornaram-se condicionadas pelos Sistemas Técnicos, a técnica passou a ter uma autonomia e a se reproduzir seguindo seus próprios princípios, por isso ela tem um caráter estruturado e estruturante na forma como condiciona a sociedade. Deste modo, ele aponta para um determinismo da Técnica em relação à Sociedade.

Marcuse (1967) vai um pouco mais além e ressalta o aspecto político da técnica, para ele não se pode tratar a técnica e a racionalidade apenas como meios mais eficazes para se alcançar determinados fins, mas também como uma forma de legitimação da dominação estabelecida na sociedade. Isto pode ser constatado quando se vê o crescimento desenfreado impulsionado pela sociedade de consumo capitalista, que pode levar à destruição da natureza, mas que se utiliza do discurso técnico para legitimar suas formas de relações, muitas vezes nem um pouco racionais. Com isso, Marcuse (1967) destaca a função da técnica como base fundante de uma ideologia de dominação da sociedade capitalista. A racionalidade científico-tecnológica torna-se fundamental para o modelo de desenvolvimento moderno. Marcuse (1967) argumenta que esta nova estrutura social vai estabelecer um poder unidimensionalizante, no qual o trabalho humano é ligado ao ritmo da indústria, onde a velocidade das máquinas e a divisão do trabalho determinam o tempo e os movimentos do trabalhador.

Habermas (1980) por sua vez destaca o papel da ciência e da técnica enquanto ideologia, ele avança na discussão fazendo uma diferenciação entre dois tipos de racionalização. Uma delas está relacionada a razão teleológica que busca os meios mais eficazes para se alcançar determinados fins, a Razão Instrumental. É essa razão, tratada pelos autores anteriores, que legitima a dominação. Diferentemente deles, Habermas (1980) aponta para um outro tipo de razão, ao nível do marco

institucional, a qual ele se refere posteriormente como Razão Comunicativa. Esse tipo de razão está relacionado aos processos de comunicação presentes em todas as formas de relações sociais.

A discussão pública, sem restrições e sem coações [...] uma comunicação deste tipo em todos os níveis dos processos políticos e dos processos novamente politizados de formação da vontade, é o único meio no qual é possível algo assim com a racionalização (HABERMAS, 1980, p.88).

Para este autor, o problema da sociedade moderna não é a Razão Instrumental em si, mas sim o fato deste tipo de razão extrapolar a esfera das decisões técnicas e avançar sobre as decisões da vida cotidiana como uma ideologia dominante, diminuindo com isso o espaço da Razão Comunicativa na tomada de decisões. Segundo Habermas (1980), a racionalização das normas sociais deveria ser caracterizada por um decrescente grau de repressividade e de rigidez, um aumento de oportunidades de interações cotidianas mais adequadas e formas de controle mais flexíveis que favorecessem a reflexão. Apesar de reconhecer o prevaletimento da Razão Instrumental na sociedade moderna, a partir da diferenciação entre esses dois tipos de razão, ao contrário dos seus antecessores, Habermas (1980) enxerga uma possibilidade de mudança nas estruturas sociais que foram estabelecidas, relativizando com isso, o poder determinista da Técnica, ao mesmo tempo, apontando um caminho alternativo a ser seguido. Neste sentido, as condições para que os sujeitos possam se expressar e participar das decisões que orientam as suas vidas, passam a ser mais importantes do que a Razão Instrumental que justificaria essas decisões.

Apesar do viés determinista, os estudos de Ellul (1968), Marcuse (1967) e Habermas (1980) contribuíram de forma significativa para o entendimento e a problematização das formas de legitimação dos Sistemas Técnicos modernos, do seu caráter político-ideológico e dos discursos que defendem a neutralidade da técnica e a eficiência “pura” da racionalidade. Ajudam na formação de uma compreensão mais crítica da relação entre a técnica e a sociedade, trazendo a possibilidade desta relação ser influenciada por uma outra forma de racionalidade, a Comunicativa.

1.2 SOCIEDADE EM REDE E CIBERCULTURA

Ellul, Marcuse e Habermas referem-se a uma sociedade ocidental moderna, pós segunda guerra mundial, bastante influenciada pelo industrialismo. Segundo Castells (1999), nas últimas três décadas o cenário social da vida humana tem passado por uma revolução concentrada nas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que alterou as bases da economia, do estado e da sociedade. Para ele, essa revolução começa a ganhar força em meados da década de 70 nos Estados Unidos com o início da fabricação dos microcomputadores e o aumento da abrangência das redes de dados. A popularização dos microcomputadores se deu na década de 80, na década de 90 pôde-se observar o surgimento e a rápida expansão da rede mundial de computadores, a internet. Atualmente estamos vivendo uma explosão das redes sociais e das tecnologias móveis, como *smartphones*, *notebooks* e *tablets*.

Como TIC, Castells (1999) identifica o conjunto convergente de tecnologias em micro-eletrônica, computação, telecomunicações, opto-eletrônica e engenharia genética. Essas novas tecnologias integram o mundo em redes, no qual a comunicação mediada por computadores vem gerando novas formas de relações sociais. Para ele, as profundas modificações na sociedade contemporânea determinam a existência de um evento histórico de mesma importância que a Revolução Industrial, tendo a Tecnologia da Informação e da Comunicação como principal fator determinante. Para demonstrar isso, o autor trata da forma como as TIC influenciam os diversos setores da sociedade como: a economia, a política, as culturas, os processos de comunicação, dentre outros. Além disso, esse novo sistema de tecnologias modifica radicalmente a percepção cultural de tempo e espaço, que são dimensões essenciais na vida humana.

Castells (1999) identifica um conjunto de características que representam a base daquilo que ele chama de Sociedade da Informação. A primeira delas é que a Informação é a matéria-prima, tudo gira em torno da informação, as TIC processam dados, que ressignificados por nós, representam informações. A segunda característica refere-se à penetrabilidade dos efeitos dessas novas tecnologias. Para ele, todos os processos da vida individual e coletiva são diretamente influenciados pelos meios tecnológicos emergentes. O terceiro aspecto diz respeito ao que ele chama de lógica das redes, presente nos conjuntos de relações mediados pelas

tecnologias. O autor destaca também a flexibilidade das redes, o rápido aumento da convergência tecnológica e da integração dos sistemas. Por conta disso, ele identifica a era na qual vivemos como a “Era da Informação”, e a sociedade contemporânea como a “Sociedade em Rede”.

Pierre Lévy (1999), utiliza o conceito de Cibercultura para representar a cultura da sociedade contemporânea conectada em rede. Segundo ele, o Ciberespaço¹ é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores, não se tratando apenas da infra-estrutura material da comunicação digital, mas também do universo oceânico de informações que ele abriga, assim como dos seres humanos que navegam e alimentam esse universo. A Cibercultura, para ele, seria o conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes e de modos de pensamento que se desenvolvem juntamente com o crescimento do Ciberespaço. Ou seja, a internet, os fluxos de informações e as relações sociais ocorridas nela, constituem o Ciberespaço, a Cibercultura é a cultura proveniente deste novo meio.

Lemos (2002) situa o nascimento da Cibercultura no surgimento da microinformática e da internet na metade dos anos 70. Para ele, o advento das tecnologias digitais, a miniaturização de componentes, o aumento da capacidade de memória e de processamento, possibilitaram as condições técnicas para o surgimento da microinformática, que aliada aos esforços de simplificação das interfaces computacionais, possibilitou a existência de computadores mais baratos e fáceis de serem utilizados. Com isso, houve uma rápida popularização do uso dos microcomputadores em quase todas as partes do mundo.

No entanto, Lemos (2002) destaca que, mais do que uma questão tecnológica, o que vai marcar o surgimento da Cibercultura é uma atitude que nessa mesma época, influenciada pela contracultura americana, acena contra o poder tecnocrático. De início, os primeiros computadores e redes de computadores se concentraram em sistemas centralizados, ligados ao exército, a grandes universidades americanas e a um pequeno número de empresas, cujo os modelos eram empreendimentos gigantescos, centralizados e relacionados à pesquisa militar. Segundo ele, a microinformática surgiu como uma invenção de radicais californianos contra a centralização e a posse da informação por uma casta científica, econômica,

¹ Junção de cibernético com espaço, o termo foi cunhado pela primeira vez pelo escritor de ficção científica William Gibson, em 1984, no seu livro *Neuromancer*.

industrial e militar, tendo como lema principal a popularização do uso dos computadores.

De fato, com a microinformática, houve uma descentralização do uso dos computadores, mas apesar do sentimento libertário que permeou o surgimento dessa tecnologia, a partir de sua expansão, pôde-se observar reaproximações ao modelo econômico contestado anteriormente, tanto que a popularização dos microcomputadores se deu em grande escala com os PCs (Personal Computers) da IBM (International Business Machines Corporation), empresa que foi um dos principais alvos das críticas contra a centralização. Além disso, novas formas de monopólios² surgiram, muitos deles formados pelas mesmas pessoas que participaram ativamente do movimento anterior.

Lemos (2002) afirma que a microinformática e a internet não são apenas frutos de movimentos técnicos, mas também de movimentos sociais, que vão de encontro aos ideais modernos de tecnociência, burocratização dos modos de vida, progresso e desenvolvimento. Acrescenta-se a esses movimentos sociais, os movimentos políticos e econômicos que contribuíram em grande parte para a expansão das novas tecnologias, principalmente pelo fato delas possibilitarem grandes cifras de lucros e parcelas de poder aos seus fabricantes e países de origem.

O desenvolvimento das novas tecnologias que vêm a constituir o Ciberespaço está permeado por influências diversas. Por conta disso, apesar de trazer novas possibilidades de transformação social, acaba reproduzindo algumas formas de dominação e de monopólio contestadas dos outros modelos. Isso implica em tratar o surgimento da microinformática, da internet e da Cibercultura, como fenômenos sociotécnicos, uma espécie de simbiose entre cultura, tecnologia e sociedade, que foram influenciados, e não determinados, por fenômenos econômicos e políticos.

A microinformática, base da Cibercultura, é fruto de uma apropriação social. Como sabemos, a sociedade não é passiva à inovação tecnológica, sendo o nascimento da microinformática um caso exemplar, mostrando a apropriação social das tecnologias para além de sua funcionalidade econômica ou eficiência técnica. Esta prática estabelece-se como um duplo movimento de dominação e apropriação simbólica. (LEMOS, 2002, p.106).

² Podemos citar o código fonte fechado dos softwares da Microsoft, de Bill Gates, e a arquitetura fechada dos softwares e dos hardwares da Apple, de Steve Jobs.

Neste sentido, Lévy afirma a diversidade e contesta o determinismo atribuídos à relação da técnica com a sociedade.

Sua presença (da técnica) e uso em lugar e época determinados cristalizam relações de força sempre diferentes entre seres humanos.[...] O que equivale a dizer que não podemos falar dos efeitos socioculturais ou do sentido da técnica em geral [...] (LÉVY ,1999, p.23).

A partir desta afirmação, Lévy (1999) defende a existência de Técnicas de diferentes naturezas, se relacionando de formas diferenciadas na sociedade. Segundo ele, as Técnicas são produzidas dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada e não determinada por suas técnicas. As mesmas técnicas podem integrar-se a conjuntos culturais bastante diferenciados, a multiplicidade dos atores e dos agentes proíbe qualquer cálculo de efeitos deterministas. Assim como Lemos (2002) destaca que a Cibercultura é uma forma de apropriação social e simbólica das novas tecnologias, pode-se inferir que existem diferentes formas de apropriações sociais da Cibercultura, nos diferentes contextos. Por conta disso, deve-se fazer um esforço para observar as diferentes Ciberculturas presentes na Cibercultura, ir além da identificação dos aspectos socioculturais comuns, e perceber, na diversidade das experiências vividas, aspectos importantes para a compreensão desses fenômenos globais, as suas oportunidades e ameaças .

1.3 A DIVERSIDADE DAS REDES: OPORTUNIDADES E AMEAÇAS

Milton Santos (1997) afirma que o fenômeno das redes não se manifesta da mesma maneira nos diferentes espaços, ele não é homogêneo, para entendê-lo é necessário observar também os seus aproveitamentos sociais e seus mecanismos de controle. Para ele, as redes são mais que materiais, nelas circulam pessoas, mensagens e valores, o que as tornam também políticas e sociais. Com isso, ele destaca que as redes são técnicas, mas também sociais, materiais e viventes, ao mesmo tempo estruturais e funcionais, estáveis e dinâmicas, globais e locais, singulares e plurais.

Apesar de Santos (1997) não se referir diretamente a internet, pode-se observar na rede mundial de computadores essa mesma lógica ambivalente e diversificada apresentada por ele. Para Santos (1997), uma visão atual das redes envolve o

conhecimento da idade dos objetos (que ele considera a idade "mundial" de uma respectiva técnica) e de sua longevidade (a idade "local" de um determinado objeto), mas também da quantidade e da distribuição desses objetos, do uso que lhes é dado, das relações que tais objetos mantêm com outros fora da área considerada, das modalidades de controle e de regulação do seu funcionamento.

Segundo o referido autor, tais redes são os mais eficazes transmissores do processo de globalização a que assistimos, entretanto não existe homogeneidade entre elas, "mas não existe homogeneidade do espaço, como, também, não existe homogeneidade das redes." (SANTOS, 1997, p. 267). Para ele, a heterogeneidade das redes é quase que uma consequência da heterogeneidade dos espaços geográficos. Como espaço geográfico Milton Santos considera tanto os lugares como as relações sociais ocorridas nesses lugares. Para ele, o espaço se constitui como a soma das paisagens e da sociedade, que através da espacialidade gera novos espaços e por eles são influenciados, formando uma relação dialética. Partindo desse conceito, pode-se fazer uma relação do Ciberespaço como um novo espaço geográfico, que é representado por suas paisagens artificiais, as interfaces. Onde ocorrem relações sociais, que influenciam e são influenciadas por este espaço.

Santos (1997, p. 267) afirma que nem tudo é rede, "se olharmos a representação da superfície da terra, verificaremos que numerosas áreas escapam a esse desenho reticular presente na quase totalidade dos países desenvolvidos", são nessas numerosas áreas, onde habitam as classes populares, que observamos os maiores índices de exclusão social. Santos (1997) defende que ao se levar em conta seu aproveitamento social, pode-se perceber que registram-se desigualdades no uso e é diverso o papel dos agentes no processo de controle e regulação do funcionamento das redes. "As redes seriam incompreensíveis se as enxergássemos a partir de suas manifestações locais ou regionais. Mas estas também são indispensáveis para entender como trabalham as redes à escala do mundo" (SANTOS, 1997, p. 270). Segundo ele, é no lugar que os fragmentos da rede ganham uma dimensão única e socialmente concreta. "As redes são um veículo de um movimento dialético que, de uma parte, ao mundo opõe território e lugar; e de outra parte, confronta o lugar ao território tomado como um todo" (SANTOS, 1997, p. 270).

Lemos (2002) afirma que a atual dimensão da tecnologia na vida social contemporânea mostra que são nos espaços existenciais de produção de sensações, do vivido coletivamente, que podemos entender as formas do imaginário tecnológico contemporâneo. Não se leva em consideração apenas o útil e o funcional, mas o universo simbólico que se enraíza em espaços do vivido. "Como em toda a história dos media, uma tecnologia não se impõe unilateralmente e os usuários têm, pelos meios mais inimagináveis, a possibilidade de apropriar-se destas" (LEMOS, 2002, p. 137).

Segundo Lemos (2002), a revolução digital potencializada pela expansão da internet implica na passagem dos meios de comunicação de massa (como a TV, a rádio e o jornal) para formas individualizadas de produção, circulação e estoque de informação (como a internet), onde o tráfego de informações não obedece à hierarquia da árvore presente na forma de difusão centralizada, e sim a multiplicidade do todos para todos, acentuando com isso a democratização do acesso à informação. Para ele a tecnologia digital proporciona, assim, uma dupla ruptura: no modo de conceber a informação (produção por processos micro-eletrônicos) e no modo de difundir as informações (modelo Todos-Todos).

A internet, como o foi a microinformática, ao menos em sua configuração atual, não é resultado somente de uma estratégia tecnocrática de cima para baixo, mas produto de uma apropriação social. Ela age como potencial descentralizadora do poder tecno-industrial-mediático [...] (LEMOS, 2002, p. 116).

Destacando algumas potencialidades das novas formas de comunicação no Ciberespaço, Lemos (2002) afirma que o mesmo se constitui como um rizoma, uma estrutura comunicativa de livre circulação de mensagens, disseminadas de forma transversal e vertical, aleatória e associativa. O Ciberespaço não tem um controle centralizado, ele se multiplica a partir de conexões múltiplas diferenciadas, permitindo agregações ordinárias e formando comunidades. Fazendo prevalecer com isso um grande fluxo de informações para os interagentes que terão o poder de escolher, triar e buscar o que lhes interessa. Isso traz uma maior possibilidade de interação entre as pessoas, que podem passar a se comunicar através desse meio, assim como uma maior possibilidade de interação entre o indivíduo e a mídia, pelo fato dele poder escolher por onde irá navegar, e por deixar de ser apenas receptor nessa relação de troca de informações, assumindo também o papel de emissor.

Lemos (2002) destaca que essas novas formas não vêm para substituir por completo as anteriores, mas para conviver com elas, influenciando-as e sendo por elas influenciadas.

Estamos presenciando novas formas de socialização em rede, que prezam por valores colaborativos e comunitários, que têm como ideal uma transformação nas formas de se relacionar, de trocar conhecimentos, de se fazer política e economia. Podemos citar como exemplo: as comunidades de desenvolvimento de softwares livres; os pontos de cultura; os clubes hackers; as produtoras colaborativas; as novas formas de direitos autorais; os Recursos Educacionais Abertos (REA); as redes de economia solidária; a prestação de serviços públicos on-line; o jornalismo cidadão dos blogs e dos centros de mídias independentes; as petições e os protestos on-line; as comunidades de aprendizagem; os fóruns e as rádios web comunitárias; além dos diversos movimentos políticos e sociais que já estão presentes na internet de alguma forma.

As potencialidades das TIC, abordadas por Lemos (2002), apontam para um aumento da autonomia, da produção, da interação e do compartilhamento de informações entre os sujeitos. Entretanto, a depender da forma como estão se estruturando os novos espaços, as relações de poder e as apropriações tecnológicas nos diferentes contextos, os mesmos dispositivos técnicos que possibilitam oportunidades, podem também contribuir para a centralização da produção, o aumento das restrições de acesso e a fragilização dos direitos individuais de liberdade de expressão e de privacidade. A maneira como vem se configurando os novos espaços na rede mexe de forma sensível com as potencialidades destacadas por Lemos (2002), como se pode observar nas relações de poder estabelecidas, nas condições jurídicas restritivas impostas pelas Leis de Direitos Autorais, pelas licenças de uso dos *softwares proprietários* e pelos mecanismos técnicos de monitoramento, vigilância, direcionamento e censura, que vêm se aperfeiçoando na medida em que se desenvolvem as novas tendências tecnológicas e os novos modelos de negócio. Tendências e modelos que se reinventam e descobrem novas formas de se relacionar com os seus consumidores, e com os diferentes agentes econômicos e políticos, em contextos locais e globais.

É verdade que há cada vez mais serviços pagos (na internet).
E tudo indica que essa tendência vai continuar e até crescer

nos próximos anos. Ainda assim, também é preciso notar que os serviços gratuitos proliferam ainda mais rapidamente. (LÉVY, 1999, p. 13)

Muitos dos serviços gratuitos, aos quais se refere Lévy, apesar de não cobrarem taxas pelo uso, se beneficiam economicamente dos acessos, da publicidade e das informações dos seus usuários. Estabelecem uma relação na qual o usuário passa a ser o produto, e a sua privacidade, a moeda de troca. Como Castells (1999) sugere, estamos vivendo na “Era da Informação”, na qual informação é sinônimo de poder econômico, poder político e poder simbólico, que pressupõe novas formas de dominação. Nesse cenário se consolidam as gigantes multinacionais que tem como principal negócio a gestão das informações globais. Coletam, armazenam, tratam e controlam a distribuição das informações que alimentam grande parte dos processos de produção material e simbólico da nossa sociedade.

Pretto, Cordeiro e Oliveira (2013) defendem que no interior dessa discussão, situam-se os conflitos de interesses entre as esferas públicas nacionais e as dimensões privadas das corporações globais em relação à apropriação dos meios e processos de produção dos conteúdos científicos e culturais, caracterizando alguns jogos de poder que envolvem as dimensões sociais do conhecimento e da produção de cultura. Eles afirmam que nesse jogo, quase sempre as grandes corporações têm um enorme poder de barganha sobre as decisões, fazendo com que a soberania dos Estados-Nação seja cada vez mais enfraquecida nos processos políticos de gerência dos fluxos e produção de bens culturais, com reflexos diretos para os sistemas educacionais.

Para Pretto, Cordeiro e Oliveira (2013), instaura-se uma verdadeira ditadura das corporações transnacionais através das Políticas de Propriedade Intelectual, pelas quais o conhecimento torna-se mercadoria com alto valor, sendo suplantados os direitos sociais de acesso livre e aberto ao conhecimento. Na visão deles, as normatizações que tratam sobre produção e difusão da cultura se estruturam ainda ancoradas em concepções de direito criadas na sociedade capitalista do início da era moderna, calcadas na antiga noção de propriedade material. Esses pressupostos procuram legitimar os interesses dos detentores dos meios de produção através de práticas que vão de encontro aos direitos coletivos de acesso ao conhecimento e aos resultados dos processos culturais.

Embora global e cada vez mais virtualizada, a propriedade intelectual dos bens culturais está submetida às ações concentradas em lugares estratégicos, onde são tomadas as decisões políticas que definem as fronteiras dentro das quais os conteúdos culturais fluem e são acessados. Locais esses que, cada vez mais, ampliam-se de forma bastante agressiva, já que essas corporações globalizadas vão-se tornando mais fortes que os próprios governos locais, justamente por conta do controle sobre a produção e distribuição de cultura. (PRETTO; CORDEIRO; OLIVEIRA, 2013, p. 23)

Segundo Orosco (2006), parece que hoje assistimos a uma crescente perda das características identitárias, que aumenta em sociedades como as latino americanas, justamente por meio da globalização e da difusão das tecnologias da informação. Para ele, a erosão das identidades tradicionais é uma consequência do jogo de mediações tecnológicas e midiáticas. Além disso, o bombardeio de peças publicitárias on-line reforçam a cultura do consumo. A invasão de privacidade, os controles de acesso, *spams*, *crackers*, racismo, pedofilia, *bulling*, tudo isso também está presente na internet. Trata-se de um novo meio social, onde se reproduzem velhas e novas, contradições e esperanças da humanidade.

Pretto, Cordeiro e Oliveira (2013) afirmam que o cerceamento do conhecimento como propriedade particular de poucos é incompatível com o desenvolvimento da ciência, da cultura e da educação. Neste contexto, os movimentos contra-hegemônicos, especialmente os ligados aos softwares livres, acessos livres e licenças abertas, vêm buscando e criando alternativas capazes de superar essa incompatibilidade. Desenvolvem diversas ações entre pares na rede, resignificando os usos e as normas de distribuição e acesso dos bens resultantes da produção cultural coletiva, com significativa contribuição para a implantação de processos abertos de produção cultural e científica na educação.

Configuram-se, assim, alternativas contra-hegemônicas em relação às práticas das grandes corporações, tanto no ciberespaço como fora dele, desconfigurando territórios e propondo a eliminação das fronteiras, tanto físicas como normativas, por meio de uma ética de colaboração e de compartilhamento através de iniciativas ativistas e libertárias nas teias da internet. (PRETTO; CORDEIRO; OLIVEIRA, 2013, p. 27)

Santos (1997) e Lemos (2002) inspiram a estratégia metodológica adotada na pesquisa, ao defenderem a diversidade das redes e a necessidade de se compreendê-las a partir dos seus locais, de seus usos e de suas apropriações.

Apesar da rede se tratar de um movimento global, é no encontro com o local que se expressam as suas potencialidades e desafios, oportunidades e ameaças. Este encontro não é mediado apenas pelas suas características técnicas, mas também pelas relações políticas, econômicas e culturais, que se estabelecem nos diferentes contextos de apropriação. A breve história de desenvolvimento das tecnologias contemporâneas, vêm mostrando a diversidade de movimentos presentes nesses novos espaços de rupturas e continuidades, de contestação e afirmação do *status quo*, de liberdade e controle, de acesso e exclusão.

1.4 INCLUSÃO DIGITAL ?

Apesar de serem considerados insuficientes, programas, projetos e ações são desenvolvidos pelos governos federal, estaduais e municipais, além de instituições privadas, visando promover a inclusão digital nas escolas públicas. Geralmente essas iniciativas estão relacionadas a distribuição de equipamentos, de softwares e de conteúdos digitais; e a capacitação de professores e de estudantes. A baixa efetividade da maior parte destas ações coloca em questão os seus formatos e também a própria lógica de inclusão digital que as permeiam.

Por que incluir? O que significa incluir? Estes são alguns questionamentos colocados por Lemos e Costa (2005) no intuito de problematizar a ideia de inclusão digital. Segundo eles, é difícil sabermos por que incluir, pelo fato de não conseguirmos definir o que significa incluir. Isto se dá, principalmente, pela carência de modelos a serem adotados e pela falta de parâmetros para avaliar o problema. Para eles, na grande maioria das vezes esses questionamentos são postos de lado, os projetos de inclusão digital acontecem como se incluir fosse um a priori e como se bastasse dar acesso ao computador e a internet para se fazer inclusão digital. Segundo eles, adotar uma postura sem questionamento em relação à inclusão digital parece ser problemático. Parte-se do princípio que se deve, a qualquer preço, e sem saber muito o porquê, incluir.

O discurso da inclusão digital feito dessa forma parece contentar apenas algumas empresas, ONGs e tecnoutópicos que vão nos vender, sob essa ideologia, mais e mais 'novidades' tecnológicas. (LEMOS;COSTA, 2005, p. 6)

Segundo Silva et al (2005), a inclusão digital se tornou um novo elemento universal do conjunto cultural, ético e sociopolítico do nosso tempo. Para eles, na chamada sociedade da informação, ou sociedade do conhecimento, baseada nas redes digitais, estar incluído representa um ato de cidadania, uma condição para garantir seus direitos e exercer seus deveres, constituindo-se, dessa forma, em pré-requisito indispensável para a Inclusão Social e participação na vida pública. Entretanto, Silveira (2001) destaca que a informação só gera conhecimento se for bem tratada, não basta dar acesso à rede, é preciso orientar as pessoas sobre como obter conhecimentos a partir dela. Defendendo que o conhecimento e a constante geração de competências são as principais fontes de riqueza do capitalismo atual, o autor acredita que as desigualdades podem ser reduzidas com a construção de coletivos sociais inteligentes capazes de qualificar as pessoas para a nova economia e para as novas formas de sociabilidade, permitindo que utilizem as ferramentas de conhecimento para exigir direitos e para melhorar as condições de vida.

Segundo Silveira (2001), a inclusão digital em grande escala, juntamente com a proficiência em massa das pessoas para o uso da tecnologia da informação pode gerar e fomentar a sinergia essencial para o desenvolvimento sustentável do país. Por conta disso, ele afirma que o combate à Exclusão Digital deve ser articulado com outras políticas de luta contra as diversas formas de desigualdade social, a partir de ações conjuntas entre estado, sociedade civil e empresas privadas. Como ressalva, ele atenta para o fato de que a inclusão digital em massa também favorece diretamente aos grandes conglomerados da nova economia, gerando mão de obra adestrada e criando um enorme contingente de consumidores de produtos e serviços de informática e telecomunicações, além de expandir em grande escala o número de pessoas alcançadas por esse novo e poderoso meio de propaganda e controle. Para ele, a tecnologia em si só não possui o dom de retirar do processo de acumulação capitalista a permanente geração de desigualdades e injustiças. Em certo sentido pode até vir a agravar este quadro.

A luta pela inclusão digital pode ser uma luta pela globalização contra-hegemônica se dela resultar a apropriação pelas comunidades e pelos grupos sociais socialmente excluídos da tecnologia da informação. Entretanto, pode ser apenas mais um modo de estender o localismo globalizado de origem norte-americana, ou seja, pode acabar se resumindo a uma forma a mais de utilizar um esforço público de sociedades pobres para consumir

produtos dos países centrais ou ainda para reforçar o domínio oligopolista de grandes grupos transnacionais. (SILVEIRA, 2002, p. 11)

Para Warschauer (2002 apud Lemos, 2007) uma ampla gama de fatores são relevantes aos programas de inclusão digital, como recursos físicos, digitais, humanos e sociais. “Aliar atores como acesso, desenvolvimento de conteúdos pertinentes à localidade, capacitação e suporte comunitário e institucional, é imprescindível para o sucesso de uma iniciativa de inclusão digital.” (WARSCHAUER, 2002 apud LEMOS, 2007, p.30). Segundo Lemos e Costa (2005), o ato de incluir digitalmente deve ser visto como uma ação complexa que visa a ampliação dos capitais econômicos, técnicos, culturais, sociais e intelectuais, dos indivíduos e dos grupos sociais.

Na base desse processo está a autonomia econômica mínima para acesso aos bens e serviços tecnológicos. O capital cultural é a memória de uma sociedade, o social, a potência política e identitária, o intelectual a competência individual, e o técnico a potência da ação e da comunicação (LEMOS; COSTA, 2007, p. 112).

O desafio da pesquisa é trazer a discussão da inclusão digital para o contexto das ações desenvolvidas por um Programa estadual de governo, que são voltadas para o estímulo à apropriações tecnológicas em escolas públicas, que busca considerar a diversidade, as oportunidades e as ameaças potencializadas pela difusão das tecnologias nos processos educativos. A Rede Anísio Teixeira propõe a utilização do termo “apropriações tecnológicas”, no lugar de “inclusão digital”, como uma forma de problematizar a compreensão das características técnicas, políticas e econômicas dos dispositivos tecnológicos que estão ao alcance da comunidade escolar; de refletir sobre os usos, escolhas e estratégias construídas pelos sujeitos em suas relações com a tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem. Por não se tratar de uma tentativa de incluir as pessoas numa lógica sociocultural hegemônica e excludente, o Programa busca fomentar aproveitamentos socioculturais das tecnologias que possam contribuir para que esta lógica seja menos hegemônica e excludente, mais democrática e participativa. Tornar-se próprio da tecnologia, ao mesmo tempo tornar a tecnologia própria de si, de forma crítica, contextualizada e colaborativa.

2. APROPRIAÇÕES TECNOLÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Uma estratégia de apropriação tecnológica nas escolas públicas, além de prover as estruturas físicas, lógicas e os equipamentos necessários à utilização das TIC, deve considerar outras dimensões. A partir do momento em que os sujeitos passam a ter acesso e aprendem a usar a tecnologia, eles precisam se questionar para que fim e de que forma se dará esse uso. A utilização do termo “apropriação tecnológica”, no lugar de “inclusão digital”, “modernização” ou “informatização” se justifica pelo fato de não considerar apenas o acesso ao equipamento e a formação técnica, mas : a capacidade de compreender e criticar o papel dos sujeitos e das TIC na sociedade contemporânea; a autonomia, a ética e a sustentabilidade no uso das TIC; o respeito às diversidades; o reconhecimento e a afirmação das culturas locais; a ludicidade e a criatividade; a cooperação e o fortalecimento dos vínculos comunitários.

O objetivo não é apenas incluir, informatizar ou modernizar um sujeito ou uma determinada comunidade escolar, mas trabalhar as potencialidades das TIC, para que o sujeito e a comunidade escolar, considerando seus aspectos socioculturais, suas necessidades e vontades, possam avaliar e colocar em prática as melhores formas de uso para se alcançar diferentes fins, individuais e coletivos (WANDERLEY, 2008). A proposta de apropriação tecnológica desenvolvida pelo Programa Rede Anísio Teixeira, tem como princípios: a criticidade, a contextualização e a colaboração, que inspiram e orientam o desenvolvimento das suas ações de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres. Todas as premissas convergem num princípio básico de estímulo à produção e à difusão do conhecimento por parte de estudantes, professores e comunidade escolar.

As mudanças nas relações de construção e distribuição dos conhecimentos, potencializadas pelas TIC, influenciam os processos de ensino e aprendizagem trazendo novos desafios para a educação contemporânea. O acesso a uma diversidade cada vez maior de conteúdos e aplicativos , possibilita maiores níveis de interação e um maior acesso a informação. No momento em que a comunidade

escolar se apropria das novas linguagens e dispositivos de produção digital, dos novos meios de comunicação e de compartilhamento, como metodologia, não apenas para consumir informação, mas também para produzi-la, as potencialidades provenientes das apropriações tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem, podem contribuir para que professores e estudantes se tornem autores e difusores de conhecimentos .

2.1 CRITICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO: PROFESSORES E ESTUDANTES COMO PRODUTORES E DIFUSORES DE CONHECIMENTOS

Paulo Freire (1995) defende que o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Para ele, ensinar não se esgota no tratamento do conteúdo, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Isso implica uma atitude criativa, instigada, inquieta, rigorosamente curiosa, humilde e persistente por parte dos Educadores.

Para Freire (1995, p.32) “ensinar exige criticidade”, ele define criticidade como uma curiosidade permanentemente investigativa e metodicamente rigorosa.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.(p. 33)

Segundo Freire (1995) não há uma ruptura entre a ingenuidade e a criticidade, há sim uma superação. “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a *curiosidade ingênua*, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza.” (p. 32) Ele afirma que a *curiosidade ingênua* está associada ao saber do senso comum, na medida em que ela se aproxima de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, ela vai se tornando uma *curiosidade epistemológica*.

Freire (1995) defende que uma prática docente crítica implica em movimentos dinâmicos e dialéticos, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, de forma conjunta entre os sujeitos dos processos educativos.

[...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando

criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1995, p. 40)

Para Freire (1995), a criticidade age como um disparador necessário aos processos de produção autoral e criativa, por parte dos educadores e dos educandos. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.”(p. 33) Ao se estimular o desenvolvimento da curiosidade crítica, também se desenvolvem os elementos essenciais para a produção e para a difusão de conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Curiosidade com que podemos nos defender de 'irracionalismos' decorrentes *do* ou produzidos por certo excesso de 'racionalidade' de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro não diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (p.33)

Nesta citação Freire (1995) se aproxima muito da postura crítica em relação as tecnologias defendidas no primeiro capítulo da dissertação. Ao assumir um posicionamento que não “diviniza” e nem “diaboliza” a tecnologia, ele propõe um olhar crítico aos desafios e potencialidades desta relação, considerando a sua diversidade, as suas oportunidades e ameaças.

Segundo Freire (1995) o papel de educador pressupõe o respeito e o estímulo à capacidade criadora dos educandos. Ele defende que nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Freire (1995) parte do princípio que os saberes dos professores e dos estudantes precisam ser respeitados e considerados nos processos educativos, por se tratarem de saberes socialmente construídos na prática comunitária, por sujeitos históricos e sociais em suas realidades, que trazem consigo conhecimentos apreendidos no dia a dia de suas vidas cotidianas, que traduzem e apresentam a sua cultura, por meio das suas linguagens e suas narrativas.

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 1995, p. 42)

Para Freire (1995), respeitar a afirmação da identidade cultural é fundamental na prática educativa, tem a ver com a assunção de nós por nós mesmos. Ele afirma que o educador tem o dever não só de respeitar a identidade e o saber dos educandos, mas também o dever de: discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos; estabelecer relações entre os saberes do senso comum, das culturas tradicionais e populares, com o saber acadêmico; dialogar com as experiências vivenciadas pelos sujeitos dos processos educativos, problematizar, relativizar, relacionar às condições locais, considerando a diversidade e as especificidades históricas e culturais de cada contexto; discutir a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo o conteúdo se ensina; estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os sujeitos constroem nas suas caminhadas; discutir as implicações políticas e ideológicas dessas experiências sociais. Apesar de não se referir diretamente ao termo contextualização, as implicações da identidade cultural nas práticas educativas, defendidas por Freire (1995), formam a base do princípio de contextualização presente na proposta de apropriação tecnológica do Programa Rede Anísio Teixeira.

Segundo Freire (1995), a necessária promoção da criticidade e do reconhecimento da identidade cultural nas práticas educativas deve ser feita de mãos dadas a uma rigorosa formação ética e estética. Como

[...] seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir, romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela.”(p. 34)

Neste sentido, para Freire (1995) a coerência entre as ideias defendidas e as práticas estabelecidas, se coloca como principal estratégia para regular a ética de um processo educativo. Ensinar exige a corporificação da palavra pelo exemplo. Este conjunto de pressupostos e atitudes presentes na prática educativa defendida

por Freire (1995), podem contribuir para a construção de processos de ensino e de aprendizagem mais autorais, críticos, contextualizados e coerentes.

Ao tratar da postura do professor diante da inserção das TIC na educação, Pretto (2012) propõe o despertar de “um jeito hacker de ser” professor autor em rede: “É necessário resgatar o papel dos professores enquanto protagonistas privilegiados desses processos educativos, demandando uma posição ativista dos mesmos” (p. 96). Ele propõe pensar a escola com um espaço que vai muito além do consumo de informações, para aprofundar a perspectiva de colaboração potencializada pelas TIC no trabalho dos professores e dos pesquisadores. Pretto (2012) defende que o professor deve superar a ideia de reprodução de processos e produtos estabelecidos fora e distante de sua realidade, para uma dinâmica de produção autoral permanente de culturas e conhecimentos dentro da escola, transformando-a em um espaço de criação e compartilhamento, com toda a comunidade escolar envolvida por meio das redes de informação e comunicação. Assim, para ele, além de atores participantes do sistema educacional, professores e estudantes passam a ser autores e compartilhadores dos processos e dos conteúdos, enaltecendo a escola como um espaço de criação e não de mera reprodução do conhecimento estabelecido.

Pretto (2012) defende que todos os produtos científicos e culturais disponíveis na humanidade passam a ser didáticos no momento em que são utilizados em processos formativos qualificados. “Nesse contexto, os materiais produzidos historicamente passam a fazer parte de todo o sistema educacional, em todos os níveis, e a rede se estabelece possibilitando novos aprendizados e novas produções.” (p. 97). Segundo ele, a produção desses materiais, aliadas aos potências das TIC, pode representar um olhar profundo para as culturas locais, ao mesmo tempo, um olhar multifacetado e ampliado para as culturas globais. Para Pretto (2012), compreender o papel da cultura é fundamental, a riqueza das inter-relações entre culturas leva-nos ao estabelecimento de importantes diálogos, interações e trocas interculturais.

[...] fortalecer a produção de culturas e de conhecimentos dentro de uma comunidade é, ao mesmo tempo, olhar pra dentro, para ela própria e para fora, para o mundo. Nesse diálogo construímos mais conhecimentos, mais ciência, mais tecnologia, mais cultura. PRETTO, 2012, p. 99)

Pretto (2012) propõe a retomada de uma forte articulação entre educação e cultura, para o alcance da perspectiva do professor como autor e para a superação do pensar a educação como um processo industrial. A educação precisa resgatar a sua dimensão fundamental de ser o espaço da criação, da colaboração, da generosidade e do compartilhamento.

Essas articulações precisam compreender que a educação, a cultura, a ciência, a tecnologia, o digital, entre tantos outros campos e áreas, são, essencialmente, elementos históricos e, como tal, ao mesmo tempo que vêm para facilitar alguns processos, criam novos obstáculos, especialmente quando trazidos como elementos vivos para a sala de aula. Novos obstáculos que favorecem a criatividade [...]. (PRETTO, 2012, p. 100)

2.2 ÉTICA HACKER: PAIXÃO, COMPARTILHAMENTO E COLABORAÇÃO

Pretto (2012) argumenta que a educação e os movimentos de software livre, arquivos e acessos abertos, padrões livres e recursos educacionais abertos são por natureza, pertencentes à uma mesma esfera conceitual e filosófica, inspirada em uma Ética Hacker. Himanen (2001) afirma que os hackers trabalham coletivamente e compartilham os seus conhecimentos e os resultados de sua criatividade livremente, permitindo a qualquer um utilizar, distribuir e contribuir com as suas soluções. Segundo a Ética dos Hackers, o compartilhamento de informações é positivo e necessário, não apenas como um dever moral, mas também como uma poderosa estratégia de desenvolvimento técnico colaborativo.

O software livre é um bom exemplo desse tipo de compartilhamento, em especial o sistema operacional GNU/Linux, que teve Linus Torvalds como responsável pelo desenvolvimento do seu Kernel e que seguiu as bases técnicas e filosóficas do Projeto GNU e da FSF (Free Software Foundation), que têm como fundador e principal representante Richard Stallman. Para garantir a liberdade das soluções desenvolvidas pelas comunidades de software livre, Stallman desenvolveu a ideia de Copyleft em contraposição a ideia de Copyright, que define a proteção do Direito Autoral (ou restrição de acesso) na maioria dos países. Segundo Himanen (2001), essa atitude se aproxima muito da Ética da Acadêmica que se baseava na ideia de

“ações de comum acordo em que o conhecimento era livremente compartilhado” (HIMANEN, 2001, p. 53).

No mesmo momento em que o capital se fortaleceu como valor principal na Sociedade em Rede, os Hackers passaram a distribuir livremente as suas invenções. Isso se justifica por uma questão moral, e por uma questão técnica, mas também se justifica pelo reconhecimento individual e social obtido pelo hacker que resolve um problema, desenvolve uma solução e a compartilha com a comunidade. Entretanto, esse reconhecimento não deve ser um fim em si, mas deve resultar da paixão da criação de algo importante para a comunidade. Para Himanen (2001), essa união entre a paixão pelo trabalho e o seu caráter social torna o modelo hacker poderoso.

Himanen (2001) afirma que Richard Stallman defende este “modelo aberto” dos hackers, não só como sendo o mais ético, mas também como sendo a melhor estratégia de desenvolvimento tecnológico, por permitir um dinâmico e constante processo de evolução das soluções. No “modelo aberto” a produção e o aprendizado ocorrem simultaneamente de maneira coletiva, por meio do compartilhamento dos conhecimentos(processos) e das soluções(produtos). Isso configura um potencial de desenvolvimento técnico eficiente, que permite aos sujeitos aprenderem com o seu próprio trabalho, de maneira lúdica e seguindo o seu ritmo individual. Esse foi o modelo que tornou possível o desenvolvimento do GNU/Linux e a expansão da rede de computadores, a internet. O Modelo de aprendizagem dos hackers se assemelha ao seu modelo de desenvolvimento, se configura como uma atividade permanentemente desafiadora, feita com paixão e diversão. “Aprender cada vez mais sobre determinado assunto torna-se uma obsessão para o hacker” (HIMANEN, 2001). Na Academia da Rede descrita por Himanen (2001), os sujeitos são motivados pelo reconhecimento social, as leituras seriam críticas e construtivas, a pesquisa é constante e o aprendizado ocorre de forma coletiva.

Para Himanen (2001), graças a sua estrutura descentralizada e pelo fato do indivíduo deixar de ser apenas receptor para se tornar também emissor, os hackers vêm a rede como um contra ponto aos meios de comunicação de massa, no qual é muito mais difícil promover o controle e a censura. A rede potencializa a capacidade de produção e distribuição de informações. Ao mesmo tempo que destaca as

oportunidades da rede, Himanen (2001, p. 93) alerta para as suas ameaças: “A rede talvez seja um meio de liberdade de expressão mas também pode ser transformada num meio de vigilância”. A privacidade das pessoas na rede cada vez mais vem sendo ameaçada pelas empresas e pelos governos. O registro crescente das ações dos indivíduos na rede, permite a realização de um mapeamento quase completo de qualquer um e a identificação de padrões de vida na sociedade. Diante disso, grupos de hackers defendem que as tecnologias de codificação e criptografia devem ser utilizadas para garantir a privacidade. Eles trabalham para desenvolver soluções que garantam o respeito aos direitos individuais e coletivos na rede.

Himanen (2001) sistematiza em sete os valores que constituem a Ética Hacker: paixão, liberdade, ética do dinheiro, valor social, abertura (compartilhamento e trabalho coletivo), ética da rede (liberdade expressão, privacidade e inclusão) e criatividade. O hacker que vive de acordo com esses valores ganha respeito da comunidade e torna-se um verdadeiro herói quando alcança com louvor o sétimo e último nível, a criatividade. Na Ética do hacker a criatividade é um valor intrínseco, o indivíduo cria livremente e compartilha sua criação sem nenhuma formalidade para que outras pessoas possam contribuir e se beneficiar com a criação.

Pretto (2012) defende que foi a possibilidade de troca entre as pessoas, a permuta de conhecimentos e informações (o modelo aberto e compartilhado dos hackers), que possibilitou as grandes transformações sociais, culturais e tecnológicas da nossa época. Para ele, assim deveria ser a internet, a escola e os processos educacionais, constituindo-se em espaços permanentes de compartilhamentos, cocriações e recriações.

O que se propõe com os processos colaborativos em rede é que se possa produzir a partir do já produzido, sempre tendo como horizonte a filosofia hacker (HIMANEN, 2001), e como base o compartilhamento para a busca das melhores soluções, no coletivo, disponibilizando tudo imediatamente na rede e possibilitando, com isso, que outras pessoas, em outros lugares e em outros tempos, possam se apropriar dessas pequenas e grandes produções. (PRETTO, 2012, p. 105)

Desta forma, Pretto (2012) vislumbra uma dinâmica de produção permanente entre estudantes e professores, um círculo virtuoso de produção e difusão de culturas e de conhecimentos em rede, um intenso movimento de criação, circulação e recriação de bens culturais e científicos. Bens fortemente vinculados as culturas

locais, ao mesmo tempo, em permanente interação com as culturas globais. Os valores que permeiam a Ética dos hackers, trazem a luz novos paradigmas de trabalho e aprendizado, colaborativos e abertos, que inspiram as apropriações tecnológicas pretendidas pela Rede Anísio Teixeira.

2.3 SOFTWARES E LICENÇAS LIVRES

O uso das mídias digitais, dos softwares e das plataformas de compartilhamento na internet é regulado pela Lei de Direitos Autorais³, pela Lei dos Softwares⁴ e pelas Licenças de Uso de softwares, que estabelecem uma série de condições de caráter jurídico, técnico e econômico. Estas condições podem se configurar como barreiras impeditivas dos processos de apropriação tecnológica e de compartilhamento de conteúdos nas escolas. Em boa parte dos casos, para poder utilizar softwares e mídias que possuem licenças restritivas, os usuários são obrigados a pagar altos valores pelo direito de uso por um tempo determinado, ficam impedidos de compartilhá-los, em muitos casos devem abrir mão de sua privacidade, da sua liberdade de expressão e do direito autoral sobre suas obras. Como forma de superar as restrições impostas pela legislação vigente e pelas licenças restritivas, o uso de Softwares e de Licenças Livres se apresenta como uma alternativa a ser considerada.

Preto, Cordeiro e Oliveira (2013) destacam que o modelo hacker de desenvolvimento dos softwares livres, representado em especial pela filosofia do GNU/Linux e sua licença aberta GPL, funciona com uma dinâmica radicalmente inversa ao modelo de desenvolvimento dos softwares proprietários, uma vez que estimula que as cópias sejam compartilhadas entre os pares e que qualquer pessoa participe do desenvolvimento coletivo e aberto do conhecimento. Evangelista(2014) afirma que o software livre colabora para uma mudança no estilo de fazer negócios e de produzir softwares, cujo modelo principal, até então, era semelhante ao de uma empresa fabricante: produzia-se e vendia-se software como se fosse um bem material. No software livre, embora também estejam envolvidos em seu processo de

3 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

4 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9609.htm>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

produção trabalhadores contratados diretamente pelas empresas, o trabalho tido como modelo, e simbolicamente ostentado como o mais característico da produção livre é do tipo voluntário, realizado no tempo “de folga” do trabalhador e fora dos espaços típicos de trabalho capitalista, não acontece nem na fábrica nem nos escritórios das empresas.

Esses princípios foram, pouco a pouco, sendo apropriados por usuários/desenvolvedores, criando-se uma teia global, descentralizada e colaborativa, constituindo-se naquilo que hoje se conhece como o Movimento Software Livre. (PRETTO; CORDEIRO; OLIVEIRA, 2013, p. 32)

Evangelista (2014) destaca que, embora tenha nascido nos Estados Unidos, em meio à popularização do uso dos microcomputadores, o movimento software livre ganhou, no Brasil, especial relevância. Desde meados da década de 1990, um grupo de pessoas vem atuando no país no sentido de propor a adoção e contribuir para o uso de softwares livres em diversas áreas. Esse grupo, nem sempre homogêneo em seus posicionamentos, intitula-se “movimento software livre” e reúne técnicos, desenvolvedores, ativistas, usuários, organizações, empresas, empresários, artistas e intelectuais.

Um software livre garante ao seu usuário a liberdade de utilizá-lo para qualquer finalidade, de copiar, distribuir, estudar, modificar e aperfeiçoar o software. Estas liberdades são garantidas juridicamente por meio das Licenças de Softwares Livres, a pioneira e mais utilizada delas é a licença *General Public License* (GNU GPL)⁵. No intuito de estender as mesmas liberdades dos Softwares Livres para outros formatos de mídia digital, foram criadas as Licenças Livres para qualquer tipo de conteúdo: textos, vídeos, imagens, áudios, dentre outros. A Licença Livre de conteúdo mais difundida é a *Creative Commons*⁶ (LEMOS, 2011).

O Ministério da Educação do Brasil (MEC) adotou a utilização de Softwares e Licenças Livres em alguns dos seus programas e projetos. Os computadores distribuídos pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que compõem os Laboratórios de Informática nas escolas públicas, utilizam Softwares Livres, como o Linux Educacional⁷, sistema operacional que possui aplicativos e mídias educacionais livres para uso em sala de aula. Os grandes repositórios de

5 Disponível em: < <http://www.gnu.org/licenses/licenses.html#GPL> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

6 Disponível em: < <http://creativecommons.org.br> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

7 Disponível em: < <http://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br/> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

conteúdos digitais mantidos pelo MEC, apesar de não serem softwares livres, utilizam Licenças Livres *Creative Commons*: o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)⁸, o Portal do Professor⁹, a TV Escola¹⁰ e o Portal Domínio Público¹¹. Por meio destes repositórios, o MEC disponibiliza conteúdos digitais educacionais licenciados livremente para estudantes e professores de qualquer lugar do mundo. Atualmente percebe-se um constante processo de descontinuidade destas políticas públicas, diante de um cenário no qual cada vez mais a participação das instituições privadas torna-se estruturante na definição da atuação governamental. Isso coloca em sérios riscos a defesa pelos softwares livres e pelas licenças livres na educação, tendo em vista que boa parte destas instituições privadas, mesmos as que não possuem fins lucrativos, operam sob uma lógica de atendimento aos anseios do mercado, que na maioria das vezes não vê com bons olhos os movimentos que defendem a liberdade dos softwares, das informações e dos conhecimentos.

Apesar das fortes ameaças, a utilização de Softwares e de Licenças Livres ainda se coloca como uma condição estratégica de garantia das bases técnicas necessárias para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de apropriação tecnológica crítica, contextualizada e colaborativa nas escolas públicas. Fortalece a coerência entre as dimensões técnica e pedagógica dessa proposta de apropriação tecnológica, pois traz como fundamentos básicos: participação social, liberdade de acesso, produção de conhecimentos, autonomia e cooperação.

2.4 RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Atualmente, tem se ampliado o uso do termo Recursos Educacionais Abertos (REA) para definir conteúdos digitais (ou não digitais) educacionais licenciados livremente. Rossini e Gonzalez(2012), com base no texto definido pela UNESCO em 2011, definem REA da seguinte forma:

Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta,

8 Disponível em: < <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

9 Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

10 Disponível em: < <http://tvescola.mec.gov.br/> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

11 Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento (p. 38).

As autoras destacam que a principal característica dos recursos educacionais convencionais está ligada ao fato de que o acesso a eles está limitado a vínculos institucionais formais. Muitos destes materiais possuem altos custos e não permitem cópia, reutilização criativa e nem adequação a contextos locais.

Isso se deve ao fato de que o mercado editorial para os recursos educacionais é [...] um típico mercado monopolístico de venda de conteúdo. Os conteúdos educacionais são fixados em “envelopes” ou “containers” e acondicionados como suportes de direito autoral, que necessitam ser comprados em uma loja ou acessados por meio de cursos que exigem pagamento, ou de repositórios com acesso restrito, ou diretamente da editora que os comercializa.(ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p. 38)

Em oposição a lógica dos materiais didáticos convencionais, Rossini e Gonzalez (2012) defendem que a filosofia dos REA trata os materiais didáticos como bens comuns e públicos, voltados para o benefício de todos. Segundo elas, “essa nova forma de lidar com o conhecimento resgata a sua essência, ou seja, reabilita o seu caráter social e coletivo, um bem que deve estar acessível a todos.”(p.39).

[...] o foco das iniciativas REA é disponibilizar e compartilhar várias partes ou unidades do saber, que podem ser remixadas, traduzidas e adaptadas para finalidades educacionais, como as peças de um grande quebra-cabeças, transformando a forma como a educação é pensada e desenvolvida.(ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p. 39)

A garantia dos aspectos técnicos e jurídicos definidos nos REA são fundamentais para a consolidação de bases objetivas/materiais que possibilitem o compartilhamento e a produção coletiva do conhecimento. Além disso, a construção de uma proposta de ensino e aprendizagem deve partir da relação entre os sujeitos que protagonizam a educação: os professores, os estudantes e a comunidade escolar. Neste sentido a participação desses sujeitos na produção e no compartilhamento dos Recursos Educacionais Abertos torna-se essencial.

Para Pretto (2012), os REA representam, efetivamente, os primeiros passos para as radicais e necessárias transformações que a sociedade vem exigindo para a educação. Entretanto, para ele, é necessário compreender que os REA precisam ir muito além do livre compartilhamento de conteúdos produzidos nos grandes centros privilegiados, num modelo *broadcasting*, que seriam adotados ou “adaptados” por outras regiões, países ou povos periféricos. Pretto (2012) defende que os professores e os estudantes se tornem protagonistas da produção e da difusão dos REA, articulando saberes emergentes das populações locais com o conhecimento já estabelecido pela ciência contemporânea e pelas culturas globais, a partir de processos produtivos compartilhados, colaborativos e cooperativos.

Pretto (2012) reconhece o desafio das políticas públicas compreenderem as possibilidades e a diversidade de oportunidades propiciadas pelas redes, que potencializam o compartilhamento coletivo das descobertas e aprendizados, de forma a romper a barreira da individualidade, e instituir organizações colaborativas que favoreçam a multiplicação de ideias, dos conhecimentos e das culturas. “A partir da produção colaborativa e cooperativa de materiais que articulem múltiplos suportes e linguagens, busca-se ampliar a capacidade de circulação, via web, de imagens e sons produzidos fora dos grandes centros.”(PRETTO, 2012, p. 105). Para ele, essa dinâmica deve induzir políticas públicas de formação de professores para o uso das tecnologias digitais numa outra perspectiva, que não seja a de meros usuários consumidores de conteúdos, mesmo que sejam REA, mas sim a de produtores e difusores desses conteúdos.

2.5 MÍDIAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS LIVRES

Mídias e Tecnologias Educacionais Livres é o termo utilizado pelo Programa Rede Anísio Teixeira, para representar produções e práticas educacionais que evidenciam a participação da comunidade escolar, de forma crítica, contextualizada e colaborativa. Entende-se como Mídias e Tecnologias Educacionais Livres, conteúdos multimídia, softwares, processos e metodologias educacionais, produzidos por professores e estudantes, com o uso de softwares livres, que estejam compartilhadas sob licenças livres, que garantam o uso, o compartilhamento

e a criação de obras derivadas. São exemplos: vídeos, animações, jogos, áudios, imagens, sites, jornais, revistas, softwares, modelos, sequências de ensino, planos de aula, entre outros...

Este conceito se relaciona de forma complementar ao conceito de REA definido pela UNESCO em 2011, colocando em evidência a importância dos processos de gestão, produção, formação e compartilhamento, desenvolvidos em torno da construção das mídias e das tecnologias. Além de atender aos requisitos jurídicos e técnicos, que garantem o caráter aberto aos produtos, considera-se como elemento central, a forma como esses produtos são concebidos, elaborados, produzidos e compartilhados. As estéticas da narrativa, as estratégias técnicas e pedagógicas de apresentação da informação e mediação do conhecimento, são pensadas para garantir um caráter livre, não apenas à mídia, mas também a sua produção e ao seu conteúdo. Este caráter livre, deve estar pautado pela natureza crítica, contextualizada e colaborativa dos processos, e conseqüentemente dos produtos. Nesta perspectiva, tão importante quanto o produto em si é o seu processo de produção, a participação dos sujeitos, os ensinamentos, os aprendizados, as formas de compartilhamento, de abordagem dos conteúdos e o seu potencial de transformação social.

A proposta de apropriação tecnológica no ensino e aprendizagem pretendida pela Rede Anísio Teixeira, potencializa-se como uma tentativa de articulação entre processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres. O conceito de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres, se apresenta como uma tentativa de convergência dos princípios de criticidade e contextualização, presentes na Pedagogia da Autonomia, proposta por Freire (1995); de autoria, abertura, compartilhamento e colaboração defendidos pela Ética Hacker apresentada por Himanen (2001), e pelo jeito hacker de ser professor-autor em rede apresentado por Pretto (2012). Os dois primeiros capítulos da dissertação tiveram como objetivo sistematizar as referências teóricas que inspiram a pesquisa e a proposta de apropriação tecnológica no ensino e aprendizagem pretendida pela Rede Anísio Teixeira. Os próximos capítulos tratarão da metodologia utilizada na pesquisa e das experiências vivenciadas pelos educadores no Programa.

3. PESQUISAR AS/COM AS EXPERIÊNCIAS

Por meio de uma abordagem metodológica que contribuiu para o pesquisador estabelecer uma relação mais implicada e mais rigorosa com a pesquisa, buscou-se uma compreensão crítica e qualitativa do tema, dando ênfase às experiências dos sujeitos envolvidos no contexto pesquisado. Neste sentido, as estratégias metodológicas adotadas foram inspiradas na Etnopesquisa Crítica e na Pesquisa da Experiência propostas por Macedo (2009; 2010; 2015).

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um Estudo de Caso no Programa de Difusão de Mídias e Tecnologias Educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, a Rede Anísio Teixeira, que buscou compreender as experiências vivenciadas pelos educadores nos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres desenvolvidos por este Programa. Teve como objetivos específicos: analisar e sistematizar os referências teóricos que inspiram os princípios e os valores que fundamentam a proposta de apropriação tecnológica pretendida pelo Programa; descrever os processos, as ações e os produtos desenvolvidos pelo Programa; compreender as compreensões e as implicações dos educadores nos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de mídias e tecnologias educacionais livres desenvolvidos pelo Programa. No intuito de alcançar estes objetivos, foram utilizados os seguintes dispositivos de pesquisa: análise dos documentos oficiais e das mídias produzidas pelo Programa; pesquisa e sistematização dos referências teóricos e metodológicos que inspiram e fundamentam a proposta de apropriação tecnológica desenvolvida pelo Programa; aplicação de entrevistas narrativas com doze educadores integrantes do Programa.

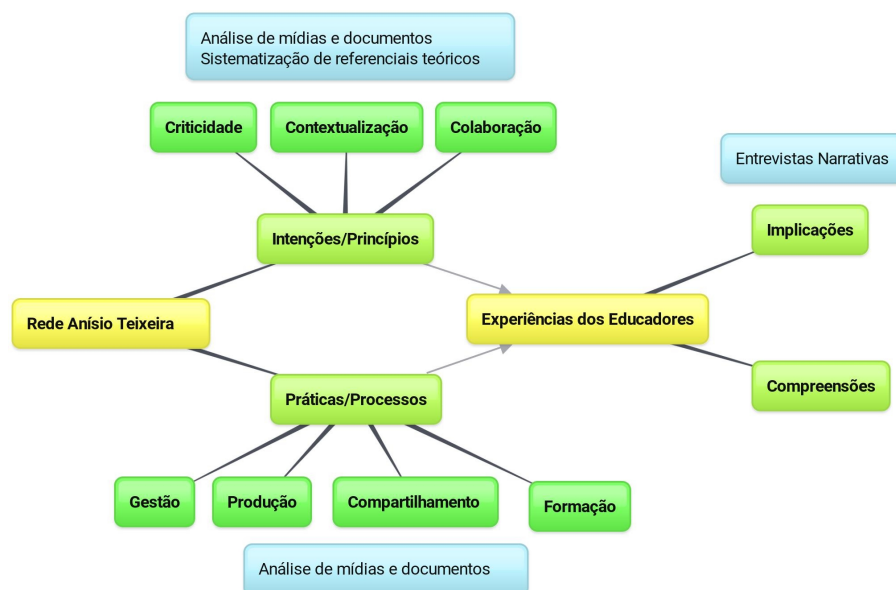
[...] ao desenvolver um estudo de caso, o pesquisador usa uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informante. Ele pode [...] apresentar flexibilidade para representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista e ações presentes numa situação social (MACEDO, 2010, p. 89)

Macedo (2010) defende que a atitude de um pesquisador implicado num Estudo de Caso deve ser constituída por uma abordagem multireferencial e por um rigor

necessários à qualquer pesquisa qualitativa, que é permeado por um esforço incessante de ouvir os sujeitos participantes, escutar as suas narrativas, compreender suas compreensões e seus contextos, observar as suas práticas, analisar e apresentar as experiências com todas as suas diversidades, impurezas, contradições, ambivalências, inacabamentos e insuficiências. Para ele, a pluralidade de referências e perspectivas representativas, compreendidas por meio da diversidade de sujeitos participantes e de dispositivos utilizados, se configuram como um recurso sistêmico de rigor, validação e valoração da pesquisa.

O tratamento das informações coletadas a partir da aplicação dos dispositivos de pesquisa focou na relação de implicação entre os princípios que inspiram e fundamentam a proposta de apropriação tecnológica da Rede Anísio Teixeira, com as experiências vivenciadas pelos educadores nos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres. A compreensão da relação entre as intenções, representadas pelos princípios, e as práticas, representadas pelos processos desenvolvidos, não ocorreu com intuito de responder se as propostas do Programa se concretizam nas ações dos seus sujeitos, mas para compreender como as estratégias de apropriações dessa proposta são vivenciadas pelos diferentes sujeitos, em seus diferentes contextos, considerando as compreensões e as implicações, que constituem as suas experiências como educadores da Rede Anísio Teixeira.

Figura 1 – Desenho da estratégia metodológica desenvolvida na pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

3.1 COMPREENDER A EXPERIÊNCIA

Segundo Macedo (2015) são os acontecimentos vividos que formam a experiência. A experiência produz sentido, “nos afeta, nos toca, nos mobiliza e também nos impõe e nos compromete.”(p. 25) A experiência não é um fenômeno apreendido de forma solitária,

[...] é um fenômeno relacional, no seu âmago se configura a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, conosco, com o que somos, com o que fazemos e com o que desejamos fazer [...] Nesse sentido, a experiência é um espaço para as percepções, para as paixões, para os nossos desejos, para nossas contradições, nossos paradoxos, nossas derivas, itinerâncias e errâncias. (p. 26)

Macedo (2015, p. 26) afirma que, “É na experiência que ocorre o encontro irreduzível entre o ser e o saber.”, dela emergem os pontos de vista, as definições das situações e as opiniões. Segundo ele, toda a experiência está permeada por políticas de sentidos e lutas por significados, relações de poder que implicam em legitimações e deslegitimações.

Para Macedo (2015, p.19), é importante compreender que “a experiência humana é irreduzível, é um fenômeno mediado por múltiplas referências, dessa forma é *inexplicável* por modelos que se pretendem universalizantes.”, não pode ser transformada numa interpretação reduzida a um quantitativo de saberes acumulados e estruturados, ou a um domínio cumulativo de aptidões e habilidades demonstráveis. Ele defende que a experiência deve ser tratada como criação, que não se verifica, mas que se compreende por meio de atos de compartilhamento de sentidos e significados, tendo como centro a vivência singular dos sujeitos na sua existência emergencial e sociocultural.

Macedo (2015, p.45) considera a narrativa como a “pedra de toque” para a compreensão da experiência. É por meio da narração que a experiência se expressa e se faz, elabora e desperta sentidos, portanto, “o saber da experiência tem uma forma narrativa”(p. 46). Por ter um conteúdo narrativo, a experiência “[...] reflete as vivências, as implicações dos sujeitos e seus protagonismos”(p. 46). Na visão dele, “as pessoas constroem e dão sentido a sua vida através dos relatos que criam”(p.

48), por meio das narrativas podemos ter acesso aos fenômenos experienciais, sua complexidade existencial e sociocultural. Segundo ele, compreender a experiência implica em compreender a compreensão dos sujeitos que as vivenciam, que se expressam por meio das narrativas, através de sistemas de linguagens vinculados aos diferentes contextos culturais e sociais, “[...] a narrativa constitui a nossa própria história de sujeitos em formação.”(p. 47).

Daí se justifica a escolha por um tipo investigação que opta pela compreensão das narrativas experienciais, com base em “uma multirreferencialidade pautada no valor heurístico do ponto de vista das pessoas envolvidas na pesquisa.”(MACEDO, 2015, p. 48) Para Macedo (2015), a perspectiva de pesquisa etnometodológica parte da premissa de que as referências advindas da inteligibilidade de qualquer ator social, expressos por meio das narrativas, se constituem como sistemas de compreensão legítimos, aos quais não se permite analogias, são experiências singulares e ao mesmo tempo singularizantes. Segundo ele, é na intercristica dessas referências que se constrói o *corpus* compreensivo da investigação e se institui a pesquisa experiencial.

3.2 ETNOPESQUISA DA/COM A EXPERIÊNCIA

Macedo (2015) defende a necessidade de formulação de um campo epistemológico específico e de dispositivos metodológicos, permeados por *rigores outros* (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009), capazes de alcançar a singularidade e a complexidade que configuram a experiência humana. Para ele, as epistemologias experienciais são caracterizadas pelo interesse em compreender os saberes multirreferenciados e os *etnométodos* pelos quais todos os atores sociais, para todos os fins práticos, interpretam e organizam suas realidades.

Segundo Macedo (2015, p.52)

[...] a pesquisa da/com a experiência pensa a subjetivação como simbolizações constituídas em interações e negociações constantes de sentidos e significados. [...] a experiência escapa à captura, à posse, à aplicação por repetição e ao controle. [...] As perguntas da pesquisa partem do vivido e dos saberes da experiência. [...] Esses saberes, a cada experiência de pesquisa, vislumbram novas práticas e novos aportes teóricos.

Neste sentido, Macedo (2015) afirma que a atitude de pesquisa implica numa disposição para compreender, de forma aberta e curiosa, as ações e realizações das pessoas e seus sentidos, que se alimentam da experiência e de seus movimentos. Ele parte do princípio que toda experiência de pesquisa traz consigo uma experiência formadora, constituída por sentidos e por *saberesfazer*es provenientes das vivências e das suas implicações.

Macedo (2015) propõe que, por se tratar de “uma modalidade de pesquisa que se nutre de forma radical da experiência narrada e de seus etnométodos para instituir seus modos de criação do conhecimento e a especificidade do conhecimento que produz” (p.30), a Etnopesquisa porta pressupostos epistemológicos, bases teóricas e dispositivos de pesquisa que permitem compreender a experiência tanto na sua dimensão “singular/singularizante”, como na sua dimensão plural de organização “própria e apropriada”.

Macedo (2015) destaca que na Etnopesquisa, compreender o processo experiencial por meio das narrativas tem papel central, a experiência dos atores sociais deve ser tratada como uma radicalidade fundante com legitimidade própria, que configura a compreensão de uma realidade em construção. Para ele, os saberes da experiência são provenientes dos processos de compreensão com os quais as pessoas constroem os seus *etnométodos*, subsídio principal da etnopesquisa.

Segundo Macedo (2015), a etnopesquisa parte do pressuposto que o ator social nunca deve ser tratado como um “imbecil cultural”, mas como um “[...] portador e produtor de significantes, de singularidades experienciais que, interativamente, instituem por suas ações, as realidades com as quais também é constituído.” (p. 30) Ele afirma que “É nesse processo dialógico e dialético que (o ator social) produz seus *etnométodos*, ou seja, suas formas de perceber para compreender e intervir de forma estruturante e propositiva na vida.” (p.30) Para ele, qualquer investigação que vise compreender a experiência humana, quer encontrar a singularidade como condição para apreender o experiencial, que nasce em sujeitos relacionais e tem na narração a possibilidade de compreensão.

A pesquisa da/com a experiência implica em: perceber os sujeitos como narradores e cronistas das suas experiências e dos seus futuros; acolher, via

narrativa, suas intensões, esperanças, projetos de vida, como pensa e luta para alcançá-los e estruturá-los; eleger dispositivos de pesquisa que alcancem e compreendam os etnométodos pelos quais as intenções e as ações são concebidas, organizadas e justificadas; entrar nas diversas áreas da vivência humana, sejam elas afetivas, formativas, profissionais, entre outras. (MACEDO, 2015, p. 66)

Sendo a criação de saberes na etnopesquisa proporcionada pelo encontro e pelas interações entre o pesquisador e os atores sociais implicados nos processos, Macedo (2015) defende que os dispositivos utilizados no trabalho de compreender as experiências através da etnopesquisa focam na “[...] narrativa como processo de comunicação da experiência e de constituição do próprio sujeito da experiência pela narração” (p. 21). Para ele, tendo a narrativa como base, o desafio para quem quer compreender a experiência é se questionar como escultá-la sensivelmente, suas demandas, organização e direção perceptiva.

A partir dessa inspiração epistemológica e metodológica perguntar é preciso, indagar como, é a partida para se ter acesso aos *etnométodos*. [...] objetivar é uma conjugação entre experiências que se encontram como disponibilidades para questionar, problematizar e compreender.” (p. 30)

Para Macedo (2015), o pesquisador da/com a experiência deve ser compreendido como um caminhante de curiosidade e criatividade aguçadas, que experimenta novas paisagens,

[...] para encontrar contrastes e aprender olhando, passando, perguntando, experimentando, tocando, sentindo o gosto, ouvindo histórias, às vezes nunca narradas. [...] Seu desejo de andança aprendente é eterno enquanto durar a sua existência curiosa. [...] Sua experiência formativa implica num caminho que só se faz, ao caminhar, no encontro com o experiencial.” (p. 61).

3.3 O RIGOR DA PESQUISA DA/COM A EXPERIÊNCIA

Para Macedo (2015), sendo as experiências constituídas por ambivalências, paradoxos, contradições, derivas, perdas e faltas, o pesquisador deve estar atento a adoção de *um rigor outro*, próprio das pesquisas qualitativas, capaz de dar-lhe condições éticas e operacionais de trabalhar e compreender formas da experiência humana que não se ajustam aos apriorismos padronizados. Segundo ele, sob a

perspectiva qualitativa, não se espera uma produção de conhecimento que omita as incongruências presentes em todas as realidades humanas, pelo contrário, a pesquisa qualitativa deve trazer a tona seus inacabamentos, alterações, turbulências e relações instáveis. O autor defende a ideia de que o rigor deve se inspirar e ser constituído no movimento ético de trazer todas essas dimensões para os processos de produção do conhecimento.

Para Macedo, Pimentel e Galeffi (2009, p. 75) “[...] a busca do rigor significa a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas, da pesquisa dita qualitativa.”. Nesse sentido, “[...] nosso maior desafio é realizar uma refinada aliança imbricando *rigor* e *pertinência* nas pesquisas qualitativas em educação [...]” (p. 76). Os autores defendem formas de pensar e construir a pesquisa qualitativa em termos técnicos, éticos, estéticos e políticos, que possibilitem qualidade na produção do conhecimento e de suas implicações. Segundo eles, para escapar do sentido convencional que se entende como rigor em pesquisa, o *rigor qualitativo* não pode estar permeado por valores formalistas, que “acabam por confundir rigor com a *rigidez* e o *neutralismo* que se quer a-político.” (p. 77).

Macedo, Pimentel e Galeffi (2009) argumentam que é preciso instituir a consciência e a prática constante desse *rigor outro*, por meio do qual os métodos narrativos, descritivos, abertos, disponíveis ao acontecimento, ao imprevisto, a diferença e a uma intercompreensão que objetiva, produzem a consistência e a qualidade desejada na pesquisa. “[...] no campo experiencial, o rigor aparece enquanto cuidado com a existência e não o seu controle” (MACEDO, 2015, p. 57), trata-se de um processo em constante movimento. Segundo Macedo (2015), a adoção de cuidados contextualistas, 'amostras' intencionais, critérios de consciência informada, usados na construção dos dados e das interpretações, conduzem a aplicação do rigor na pesquisa da/com a experiência, que pensa “a subjetividade como um engajamento narrativo, sempre parcial, permanentemente aberto com o texto e o contexto” (p. 58) .

Para Macedo (2015), a ética que norteia a pesquisa da/com a experiência “atravessa pautas epistemológicas, ontológicas e políticas, que não se reduz [...] a um conjunto de regras restritas” (p.99). Na busca pelo rigor outro, o autor argumenta

que a atividade predominante num processo de pesquisa qualitativa é compreender compreensões, uma das tarefas mais árduas do pesquisador das qualidades humanas. Macedo (2015) coloca como premissa do rigor almejado, que se a compreensão é do âmbito da experiência do sujeito, o pesquisador, portanto, não tem acesso direto à compreensão do outro. Segundo ele, isso direciona a pesquisa qualitativa para caminhos rigorosos que possibilitam aproximações da compreensão e da realidade do outro, um tipo de *conhecimento situado*.

Ao tratar do papel do pesquisador na etnopesquisa, Macedo (2010) destaca a importância de um “mergulho” na prática do *epoché*, que significa “uma postura de [...] desvencilhamento de seus preconceitos para abrir-se ao fenômeno; isto é, realizar um esforço no sentido de compreender o mais autenticamente possível, suspendendo conceitos prévios que possam estabelecer o que é para ser visto” (p.16). Entretanto, o próprio autor ressalta que “[...] não se cultiva uma ingênua percepção de que o pesquisador não tenha experiências prévias [...]”(MACEDO, 2010, p. 120), mas sim um exercício de não se prender a essas experiências e entendimentos prévios, de conseguir perceber de que forma elas influenciam na pesquisa e de se colocar disposto a conhecer a lógica do outro dentro do seu conjunto de significados, compreensões, expressões e relações de maneira intersubjetiva. Para Macedo, Pimentel e Galeffi (2009, p.120), trata-se de “uma constante capacidade de se auto-observar, não se isolando apenas no papel de observador do outro, de realizar meta-reflexões sobre a relevância do seu estudo [...]”, na busca pela vigilância epistemológica desejada.

O fato do pesquisador, também atuar como gestor e educador do Programa pesquisado, exigiu um exercício de permanente rigor durante a realização desta pesquisa. Estando agora no papel de pesquisador, como se relacionar com os conhecimentos proporcionados pelos anos de atuação como gestor e educador do Programa? A busca pelo *rigor outro* e pelo *epoché*, defendidos por Macedo (2010), se fez presente na definição dos dispositivos de pesquisa, na sistematização dos referências teóricos, na análise dos documentos oficiais, na escolha dos entrevistados, na escuta aos educadores, na compreensão das suas experiências, no respeito a diversidade dessas experiências, na observação das convergências e

das contradições narradas, na contextualização, na objetivação das informações coletadas e na escrita da dissertação.

3.4 DISPOSITIVOS DE PESQUISA DA/COM A EXPERIÊNCIA

Segundo Macedo (2015), não há dispositivo de pesquisa absoluto, a riqueza está justamente na capacidade de criar e combinar dispositivos, que estejam orientados pelos fundamentos teórico-metodológicos adotados e pelo contexto pesquisado, de forma a contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa. Na defesa do rigor durante a construção dos dados qualitativos, ele compreende a tomada dos artefatos e procedimentos de pesquisa como dispositivos que guardam coerência com as orientações epistemológicas e políticas do processo de construção do conhecimento, “[...] onde métodos narrativos, descritivos, abertos, acolhedores, dialógicos, disponíveis ao acontecimento, ao imprevisto, a diferença e a uma intercristica objetivante (in)tensa, produzem a coerência e a qualidade desejada[...].” (MACEDO, 2015, p. 95).

Macedo (2015) apresenta o estudo de caso como um dispositivo valoroso para as pesquisas da/com a experiência, na medida em que possibilita “um recorte único e singular de uma realidade e do aprofundamento contextual desta e seus movimentos” (p. 85). Para ele, num estudo de caso os saberes da experiência emergem a partir de vivências relacionais e de itinerâncias singulares, “[...] como um esforço para se compreender um mundo único de compreensões contextuais, singulares e singularizantes [...]” (MACEDO, 2015, p. 86).

Macedo (2010) afirma que a entrevista de inspiração etnográfica visa a compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, as instituições a que pertencem e suas realizações, expressas por meio da linguagem própria. Numa entrevista baseada na etnopesquisa,

[...] os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve. A linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas a noção de verbalização. [...] A linguagem revela, veicula e cria representações, nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso. A linguagem nasce socialmente com aquilo que ela exprime. (MACEDO, 2010, p. 103)

Segundo Macedo (2015), as entrevistas narrativas possuem caráter semiestruturado, buscam compreender os conteúdos que os sujeitos entrevistados narram a partir de suas experiências e priorizam uma mediação centrada na lógica do fluxo da narrativa do sujeito, cabendo ao pesquisador manter o foco da temática e motivar as narrações. Segundo ele, constitui um dispositivo com objetivo visado, relativamente guiado por uma problemática e por questões previamente concebidas. “Trata-se de *entre-vista*, porque mesmo tendo seu fluxo e sua lógica discursiva valorizados, se dá num encontro negociado e eivado de expectativas mútuas[...]” (p. 75). Macedo (2015) defende que “a entrevista narrativa permite que o pesquisador da/com a experiência acompanhe por meio de uma 'escuta sensível' os fios condutores que o levarão até os sentidos produzidos pela narração.” (p. 75).

Foram realizadas doze entrevistas narrativas¹² que tiveram como foco as compreensões e as implicações dos educadores da Rede Anísio Teixeira nos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres. A entrevista foi pensada de maneira que estimulasse as narrativas dos sujeitos a cerca das suas experiências. Na primeira parte, como forma de ambientação da entrevista, os sujeitos foram incentivados a falar sobre as motivações que os levaram a optar pela carreira docente e sobre as suas trajetórias como professor. Na segunda parte se estimulou a construção de narrativas relacionadas ao cotidiano do seu trabalho no Programa. Na terceira parte, os entrevistados foram provocados a compartilhar os seus pontos de vista a respeito dos valores e dos princípios que inspiram e fundamentam a proposta de apropriação tecnológica pretendida pela Rede Anísio Teixeira. Na quarta e última parte eles apontaram os desafios e potencialidades que eles identificam no desenvolvimento do trabalho do Programa. No intuito de deixar os entrevistados mais a vontade para narrar as suas experiências, optou-se pela garantia do anonimato dos educadores participantes da pesquisa. Os mesmos serão referenciados por nomes fictícios durante a dissertação, e algumas citações diretas foram omitidas nas falas apresentadas.

12 O Roteiro que serviu como base para a realização das entrevistas está presente no Apêndice A da dissertação. Importante ressaltar que, na maioria das vezes, durante as entrevistas as perguntas não eram feitas de forma literal, mas serviam como um guia da mediação do entrevistador em relação a construção das narrativas pelos entrevistados.

Ao todo eram vinte os educadores da Rede Anísio Teixeira no momento da pesquisa, para a seleção dos doze entrevistados alguns critérios foram utilizados a fim de garantir uma maior diversidade representativa dos sujeitos que compõe o grupo. A quantidade de entrevistas realizadas não se justificou por índices quantitativos de definição de tamanho de amostra, mas no rigor pela escolha de um grupo que pudesse representar boa parte da diversidade presente no corpo de educadores do Programa. Neste sentido, buscou-se um equilíbrio do número de participantes com base nos seguintes critérios: por projeto de atuação no Programa (Ambiente Educacional Web, Professor Web e TV Anísio Teixeira), por gênero (masculino e feminino), por área do conhecimento (humanas, exatas, naturezas e linguagens), por tempo de participação no Programa (antigo, médio e novo) e por comprometimento ao Programa (alto, médio e baixo).

Este último critério tem natureza diferenciada em relação aos demais. Enquanto que os outros critérios possuem caráter mais objetivo, o comprometimento possui caráter mais subjetivo e foi definido pelo pesquisador com base na sua experiência prévia como educador e gestor do Programa. A adoção deste critério qualitativo, como uma forma de rigor, buscou garantir a participação de educadores que demonstravam, a priori, ter maior ou menor nível de compreensão da proposta, de compromisso e de implicação nas atividades do Programa. A escolha pela utilização deste critério possibilitou ao pesquisador ter acesso a uma diversidade ainda maior de pontos de vistas e de atitudes, que muitas vezes se mostraram divergentes e contraditórias. Daí a riqueza da complexidade da pesquisa da/com a experiência, que não se pretende homogênea, pelo contrário, que tem na heterogeneidade e na diversidade das narrativas, o ponto central para a compreensão rigorosa das compreensões e implicações dos sujeitos, nos mais variados contextos.

3.5 APRENDER COM A EXPERIÊNCIA

Macedo (2015) argumenta que, pautado pelo rigor qualitativo pretendido, na objetivação da pesquisa da/com a experiência não cabem sínteses fechadas e nem conclusões integrativas. Segundo ele, para se aproximar compreensivamente das experiências narradas pelos sujeitos pesquisados, considerando-as como

construções sociais e culturais únicas, as compreensões devem ser constituídas pela elaboração de aproximações e afastamentos que formam os contrastes existentes entre as experiencialidades que estão sendo pesquisadas. O autor defende que, por meio deste contraste entre as experiências singulares, o pesquisador da/com a experiência pode ter acesso aos aspectos mais singularizantes da análise, que efetivam o processo de objetivação das compreensões, apreendidas na experiência permanentemente formadora de pesquisar com a experiência.

Para Macedo (2015, p.18), “[...] a experiência do trabalho vai emergir como princípio educativo e a experiência construída no trabalho assume um status epistemológico, formativo e político significativo nos cenários sociotécnicos e profissionais.”. Segundo ele, tendo a prática educativa como experiência a ser compreendida, a própria pesquisa da experiência educativa, passa a ser também uma experiência formativa, implicada em preocupações e indagações pedagógicas do pesquisador e sua comunidade de práticas.

Macedo (2015) afirma que é necessário realçar e mobilizar a experiência na compreensão da formação, reconhecendo que essa atividade se dinamiza num processo contínuo e intenso de compreensão do mundo. Ele defende que, a experiência deve ser vivida e refletida como formação permanente e para a formação permanente, precisa ser considerada como um verdadeiro referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma atividade, um conhecimento novo, um *ser em transformação*.

Trata-se (a experiência formadora) de uma totalidade se apresentando em formação e construindo outras experiências, que se tornarão também experiências basilares, filtradoras de outras/novas experiências e possibilidades de rupturas ou consolidação do aprendizado realizado. (MACEDO, 2015, p. 39)

Segundo Macedo (2015), as vivências das pesquisas da/com a experiência têm a capacidade de tocar na intimidade do pesquisador com profunda intensidade, na medida em que trabalham de forma densa com as implicações significativas dos sujeitos das pesquisas e do próprio pesquisador. Para ele, esta construção deve estar acompanhada por uma reflexão *metaformativa* permanente, que leva o pesquisador a observar e se observar intensamente, por meio de uma constante intenção autocrítica formativa.

A imersão nesse tipo de investigação, pelas suas especificidades nos impõe um processo aprendente (in)tenso, como são (in)tensas as aprendizagens quando se realizam no encontro com a diferença e a sua capacidade de nos deslocar, nos remover, nos desalojar. Essa é a característica dos encontros que o pesquisador da/com a experiência deve esperar incessantemente: um constante (re)fazer-se. É por isso que pesquisar a experiência é sempre construir/fazer uma experiência. (MACEDO, 2015, p. 109)

3.6 O CONTEXTO DAS EXPERIÊNCIAS: A REDE ANÍSIO TEIXEIRA

O ponto de partida para a compreensão das experiências dos educadores no Programa Rede Anísio Teixeira foi a identificação do seu contexto institucional. Por meio da análise da legislação, dos documentos oficiais¹³ e das informações publicadas nas páginas institucionais¹⁴ da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e do Instituto Anísio Teixeira, foi feita uma breve sistematização das ações desenvolvidas pela Rede Anísio Teixeira. Também se faz presente nesta sistematização a experiência do pesquisador como gestor e educador do Programa, que vivenciou de perto boa parte de sua história. Parte deste contexto foi trazido, no intuito de mostrar o “lugar de fala” da Rede Anísio Teixeira, as suas intenções, objetivos, estratégias, projetos, estruturas e um pouco de sua história. Se apresenta como um importante dispositivo de contraste e de rigor em relação às informações coletadas nas entrevistas, às análises feitas e às compreensões construídas.

O Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia, “tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e qualificação de recursos humanos na área de educação.” (BAHIA, 2004). O IAT acompanha a oferta de cursos de licenciatura e de cursos de pós-graduação junto às Instituições de Ensino Superior, bem como, promove a formação continuada em nível de aperfeiçoamento, extensão e cursos. Também realiza eventos de curta duração, como : oficinas, seminários, congressos, colóquios, conferências e videoconferências para professores e demais profissionais da rede pública de ensino. Além disso, o IAT desenvolve ações permanentes de produção e

13 Foram coletadas informações nos Planos de Trabalho Anuais (PTA) do IAT e Relatório de Atividades do Programa Rede Anísio Teixeira referentes ao ano de 2016.

14 Foram coletadas informações no Portal da Educação do Estado da Bahia.

disseminação do uso de mídias e tecnologias como recursos didáticos para professores e alunos nas unidades escolares da rede pública de ensino, e provém a infraestrutura tecnológica que serve de suporte às ações de formação presenciais e a distância (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2016a).

O Programa Rede Anísio Teixeira foi criado pelo IAT em 20 de agosto de 2008, por meio da portaria nº 9.004/08 da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Neste documento de criação, consta que o Programa de Difusão de Linguagens e Tecnologias da Comunicação Rede Anísio Teixeira tem como objetivo

[...] integrar os projetos da TV Anísio Teixeira, rádio web, Portal da Educação e "Informes IAT" e promover o desenvolvimento de cursos e atividades formadoras para professores da Rede Estadual da Educação centradas nas diversas linguagens da comunicação. (BAHIA, 2008)

O Programa foi concebido para atender

[...] às demandas do Instituto Anísio Teixeira IAT, voltadas para pesquisa, formação e experimentações estético-pedagógicas em produções comunicacionais, e para atender as necessidades das diretorias que compõem o Instituto Anísio Teixeira, em prol do desenvolvimento e ampliação da experimentação e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem. (BAHIA, 2008)

Entre os anos de 2008 e 2011 a Rede Anísio Teixeira era composta pela TV Anísio Teixeira(TV AT) e pela Unidade de Comunicação e Experimentação(UCE), setor responsável por gerir a comunicação institucional do IAT. A presença da UCE, na Rede Anísio Teixeira, atribuía ao programa uma dupla função, ao mesmo tempo em que era responsável pela produção de peças de comunicação educacionais, precisava atender às demandas de comunicação para fins institucionais do Instituto. Neste período foram publicadas as revistas Informes IAT e foi produzida toda a primeira temporada da TV Anísio Teixeira, que teve os seus primeiros programas veiculados pela TV Educativa da Bahia. Também era de responsabilidade da Rede Anísio Teixeira, a gestão do Portal do Educador Baiano, site institucional do IAT.

No ano de 2011, com o objetivo de unir os setores que trabalhavam com produção de mídias educacionais, a SEC transferiu a equipe e os projetos do CONDIGITAL¹⁵ para o IAT, incorporando todas as suas atividades ao Programa

15 O Grupo de Trabalho CONDIGITAL foi criado em 19 de agosto de 2008, por meio da portaria nº 7.405/08 da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (Diário Oficial do Estado da Bahia).

Rede Anísio Teixeira. Este Grupo de Trabalho havia sido formado no ano de 2007 no Instituto Anísio Teixeira, com o objetivo de produzir conteúdos digitais educacionais para a Rede Pública Estadual de Ensino. Em 2008 foi transferido para SEC, sendo formalizado e passando a ser reconhecido como a Equipe de Produção de Conteúdos Digitais Educacionais da SEC (CONDIGITAL). O CONDIGITAL foi responsável pela elaboração de três projetos pilotos, que contaram com a parceria da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU): O projeto *A Física e o Cotidiano*¹⁶, que realizou a produção de 132 Conteúdos Digitais da disciplina Física, nos formatos de vídeos, áudios, softwares e experimentos; o projeto *Ambiente Educacional Web*, que possibilitou o desenvolvimento do Portal Educacional da Secretaria da Educação; e o projeto *Produção de Conteúdos Digitais nas Escolas*, que realizou oficinas em 4 escolas de Salvador¹⁷. No período de desenvolvimento e de implantação desses projetos, entre os anos de 2008 e 2010, o pesquisador atuou como Coordenador de Softwares Educacionais do CONDIGITAL e em outubro de 2010 passou a desempenhar a função de Coordenador Geral.

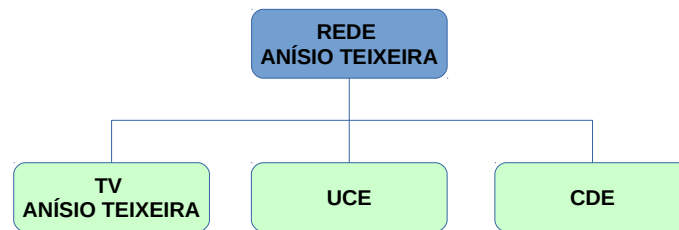
A partir dessa junção ocorrida em 2011, os dois projetos que eram desenvolvidos pelo CONDIGITAL, passaram a integrar o Programa Rede Anísio Teixeira, são eles: o Ambiente Educacional Web(AEW) e o Professor Web(PW). Para dar conta desta nova realidade, o Programa passou a se chamar Programa de Difusão de Mídias e Tecnologias Educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia¹⁸, e foi criada a Unidade de Conteúdos Digitais Educacionais (CDE), que ficou responsável pela gestão dos projetos vindos do CONDIGITAL.

Figura 2 - Organograma da Rede Anísio Teixeira no ano de 2011.

16 Projeto financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT) por meio do Fundo Nacional da Educação Básica(FNDE).

17 Esses dois projetos foram financiados pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

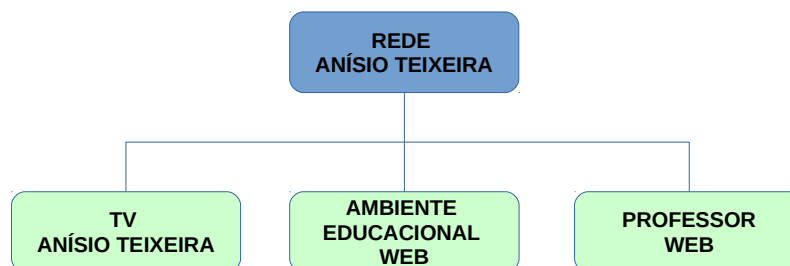
18 Esta mudança ocorreu a nível de gestão da SEC e do IAT, não foi formalizada por meio de portaria ou decreto.



Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito às pessoas que compõem a Rede Anísio Teixeira, a equipe é formada predominantemente por professores da Rede Pública Estadual selecionados por meio de edital, além de técnicos e colaboradores das áreas de informática, comunicação e produção multimídia. Desde 2011, ano em que o pesquisador passou a atuar como Coordenador Geral do Programa, a Rede Anísio Teixeira passou por diferentes formas de organização. A maioria das mudanças na equipe foi motivada pelas constantes perdas de colaboradores ocorridas ao longo dos anos. Outras mudanças ocorreram por necessidade de adaptação a novos contextos institucionais, por atendimento à demandas prioritárias do governo e para o aperfeiçoamento dos processos de trabalho do Programa. Em 2012, a UCE deixou de fazer parte do Programa, o que impactou numa diminuição do seu quadro de colaboradores, entretanto possibilitou um maior foco nas ações educacionais, pelo fato do Programa, a partir dessa mudança, deixar de ser responsável pela comunicação institucional do IAT. No ano de 2013, a CDE foi extinta e o Programa passou a se organizar internamente com base nos três projetos desenvolvidos: o Ambiente Educacional Web, a TV Anísio Teixeira e o Professor Web.

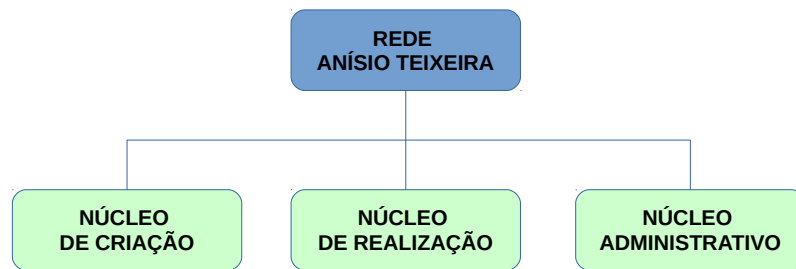
Figura 3 - Organograma da Rede Anísio Teixeira no ano de 2013.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em 2014, por conta de uma nova redução no quadro de colaboradores, não foi possível manter esta organização e a Rede Anísio Teixeira passou a se estruturar em três núcleos: Núcleo de Criação, Núcleo de Realização e Núcleo Administrativo. Os Núcleos eram responsáveis por atender os três projetos.

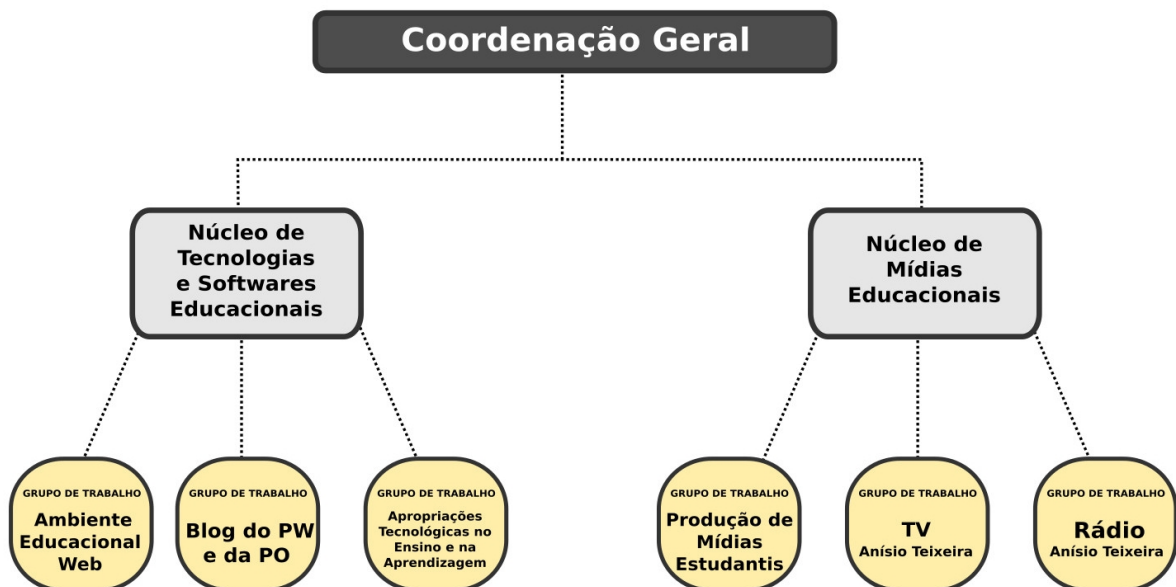
Figura 4 - Organograma da Rede Anísio Teixeira no ano de 2014.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em 2016, ano em que foi realizada esta pesquisa, o Programa passou a ser organizado em um Núcleo de Tecnologias e Softwares Educacionais e outro Núcleo de Mídias Educacionais, dentro destes núcleos os colaboradores se organizam por Grupos de Trabalho ligados às ações e aos projetos desenvolvidos pela Rede Anísio Teixeira.

Figura 5 - Organograma da Rede Anísio Teixeira no ano de 2016.



Fonte: Instituto Anísio Teixeira (2016b)

As ações e os projetos da Rede Anísio Teixeira são voltados para o atendimento a professores, estudantes e gestores da Rede Pública Estadual de Ensino, são desenvolvidos pelos Grupos de Trabalho de forma complementar, contemplando as três linhas de atuação do Programa: (i) Formação em Apropriações Tecnológicas no Ensino e Aprendizagem, (ii) Produção de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres, e (iii) Compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres. Desta forma, todos os projetos desenvolvidos pela Rede Anísio Teixeira, ficam responsáveis por atividades de gestão, formação, produção e compartilhamento de mídias educacionais.

A Rede Anísio Teixeira tem como objetivo geral:

Contribuir para a melhoria da qualidade e dos indicadores da Educação Básica por meio do estímulo **às apropriações tecnológicas críticas, contextualizadas e colaborativas** nos processos de ensino e aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública Estadual da Bahia. (INSTITUTO ANÍSIO TEXEIRA, 2016a, grifo do autor)

No objetivo geral estão presentes os princípios de criticidade, contextualização e colaboração que inspiram e fundamentam as apropriações tecnológicas pretendidas pelo Programa Rede Anísio Teixeira. Nos objetivos específicos estão delineados os elementos, as condições e as intenções que orientam as estratégias e ações desenvolvidas pelo Programa. São eles:

- Fomentar o uso, a produção e o compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres por professores e estudantes nas escolas;
- fortalecer a perspectiva inovadora e dialógica da mediação docente nos processos de ensino e aprendizagem;
- estimular a prática do planejamento pedagógico e da avaliação nos usos educacionais das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC);
- estimular a educação científica, leitura, escrita e raciocínio lógico por meio das apropriações tecnológicas no ensino e aprendizagem;
- contribuir para maior autonomia de estudantes e professores na busca e na construção dos conhecimentos;
- estimular práticas de autogestão, compartilhamento e produção colaborativa, mediadas pelas TICs, entre os professores, estudantes e comunidade escolar; promover um diálogo sobre o uso ético e seguro das TICs;
- fomentar o uso de softwares e de licenças livres para fins educacionais;

- contribuir para a formação cidadã, humana e integral dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino. (INSTITUTO ANÍSIO TEXEIRA, 2016b)

A Rede Anísio Teixeira tem como um de seus princípios mais relevantes o uso de softwares livres, licenças livres e Recursos Educacionais Abertos. Isto ocorre com o suporte dos próprios colaboradores do Programa, uma vez que o IAT enquanto instituição, apesar de ter promovido um forte estímulo ao uso de softwares livre entre os anos de 2008 e 2010, teve seu processo de migração interrompido e deixou de dar suporte técnico ao Linux, após uma mudança de gestão ocorrida em 2011. Apesar não ser uma imposição, todos os educadores e colaboradores do Programa, são orientados e apoiados a utilizar softwares livres.

A proposta de organização e de atuação do Programa busca estimular a gestão participativa e o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, que se utilizam das suas próprias experiências como elementos de crítica, aprendizagem e aperfeiçoamento. Cada ação desenvolvida pelos educadores da Rede Anísio Teixeira, pretende potencializar-se como um ato de gestão, de formação, de produção e de compartilhamento de conhecimentos. Neste sentido, a dimensão da gestão, também passa a estar presente no papel desempenhado pelos educadores da Rede Anísio Teixeira. Boa parte das tomadas de decisões do Programa são feitas nas reuniões gerais, que ocorrem semanalmente. Juntamente com a coordenação geral, os educadores são responsáveis por definir coletivamente o formato e o planejamento das ações e dos produtos. Os educadores são responsabilizados como gestores das ações e projetos que eles desenvolvem, as suas ações e os produtos desenvolvidos por eles, são avaliados coletivamente. Visando coerência com aquilo que se propõe para a escola, o fomento ao aprender de forma colaborativa, fazendo, experimentando, vivenciando, busca potencializar a estratégia de formação permanente dos educadores da Rede Anísio Teixeira.

Trata-se de uma proposta técnico-pedagógica de articulação e convergência entre formação, produção e compartilhamento de mídias, que tem como base técnica o uso de softwares livres e de licenças livres. Busca estimular a participação e a construção de vínculos entre professores e estudantes, por meio de processos educacionais lúdicos, autorais e cooperativos. Desta forma, tenta estabelecer um diálogo mais equilibrado entre os aspectos da cultura local e da cultura global na construção dos conhecimentos, que podem passar a ser produzidos/entendidos de maneira mais crítica e

contextualizada pelos sujeitos da comunidade escolar. (INSTITUTO ANÍSIO TEXEIRA, 2016b)

Em entrevista ao Portal da Educação do Estado da Bahia, realizada no ano de 2012, o Coordenador Geral da Rede Anísio Teixeira afirmou que o objetivo maior do programa é

contribuir para a criação de uma rede colaborativa de produção, constituída por professores e estudantes de escolas públicas das mais variadas localidades do nosso Estado, através da troca e da construção de conhecimentos e práticas em comum. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2012)

Segundo ele, o grande desafio do Programa

É ter o fruto deste trabalho colhido na escola. É ver professores, estudantes, funcionários, direção e comunidade se unindo e colaborando para a melhoria de suas realidades. Esta colaboração já acontece e o nosso objetivo é fortalecê-la dentro do ambiente escolar. E através das apropriações que podem ser feitas das novas tecnologias, contribuir para que essas transformações ultrapassem os muros da escola, as fronteiras dos bairros e qualquer tipo de barreira geográfica, cultural, econômica e social. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2012)

No período entre os anos de 2011 e 2016¹⁹, as formações e produções da Rede Anísio Teixeira atenderam diretamente mais de três mil pessoas, entre gestores, professores, estudantes e comunidade escolar. Nesse mesmo período, a Rede Anísio Teixeira catalogou aproximadamente cinco mil e produziu em torno de duas mil Mídias e Tecnologias Educacionais Livres (vídeos, áudios, imagens, postagens, conteúdos digitais, sites temáticos e sequências didáticas), incluindo os programas da TV Anísio Teixeira. Todas essas produções foram compartilhadas no Ambiente Educacional Web e no Blog do Professor Web e da Professora Online.

As mídias desenvolvidas pela Rede Anísio Teixeira podem ser acessadas e utilizadas por todos, tendo em vista que o material compartilhado está disponível na internet para visualização e download, e possui licenças livres que permitem a sua utilização, cópia, distribuição e, em alguns casos, modificação. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2016b)

3.6.1 Ambiente Educacional Web

¹⁹ Dados aproximados com base em informações coletadas nos relatórios de 2011 a 2016 do Programa.

Com base nas informações presentes na página institucional do Programa Rede Anísio Teixeira,

O Ambiente Educacional Web é o espaço pedagógico do Portal da Educação da Bahia, no qual estudantes e professores podem acessar, compartilhar e construir conhecimentos por meio das novas tecnologias da informação e da comunicação. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2016b)

O Ambiente Educacional Web (AEW)²⁰ está aberto para acesso e utilização de todos. Possui um repositório de mídias educacionais livres (atualmente são mais de cinco mil vídeos, jogos, animações, softwares, áudios, videoaulas, livros, imagens, sequências didáticas e sites temáticos) de todas as áreas do conhecimento e temas transversais. Além disso, uma sessão de softwares livres de apoio a produção e a colaboração, o canal de vídeos da TV Anísio Teixeira e do EMITec²¹. A primeira versão do AEW foi desenvolvida em 2009 e 2010 pela equipe CONDIGITAL da SEC, teve como pré-requisito técnico, o uso exclusivo de soluções livres de análise de sistemas, documentação, gestão de projeto, programação, armazenamento de dados e hospedagem. Desde 2016, o código fonte do AEW está disponível para download na internet²².

A gestão do Ambiente Educacional Web é feita por um Comitê Gestor, formado por educadores da Rede Anísio Teixeira, que também são responsáveis pela produção, pesquisa e catalogação de Recursos Educacionais Abertos e pela realização das formações em *Apropriações Tecnológicas no Ensino e Aprendizagem*. Estas formações buscam estimular a

[...] construção de estratégias metodológicas por parte dos sujeitos fomentadores e mediadores dos processos educativos, que respeitem e dialoguem com as suas especificidades, em busca de alternativas de superação dos aspectos dificultadores e de potencialização dos aspectos facilitadores, presentes nas apropriações tecnológicas realizadas em cada contexto. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2016b)

Além dos professores e estudantes das escolas, também são atendidos pelas formações os articuladores/formadores/orientadores dos projetos pedagógicos da

20 Ambiente Educacional Web. Disponível em: < <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

21 O Programa de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), possui um canal no AEW no qual são compartilhados os vídeos de todas as aulas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio que são transmitidas durante o ano.

22 O código fonte do AEW está disponível no repositório de projetos de Softwares Livres o GtiHub. Disponível em: < https://github.com/redeanisioteixeira/aew_github >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

SEC e do IAT. Esses projetos pedagógicos desenvolvem ações de formação, orientação e acompanhamento pedagógicos com professores e gestores da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia.

3.6.2 TV Anísio Teixeira

O projeto da TV Anísio Teixeira (TV AT)²³ começou a ser desenvolvido no ano de 2007. Em 2008, como dito anteriormente, a TV AT passou a integrar o Programa Rede Anísio Teixeira.

A TV Anísio Teixeira é responsável pelas produções audiovisuais da Rede Anísio Teixeira, que são realizadas e protagonizadas com participação de professores e estudantes das escolas públicas baianas. A concepção, criação e produção das peças fazem parte de um processo de formação contínuo no qual os professores são motivados a compreender, criar e experimentar novos processos educacionais, utilizando a linguagem audiovisual. As produções abordam conteúdos curriculares e temas transversais de uma forma lúdica e interdisciplinar, e possuem o diferencial de relacionar estes conteúdos com o cotidiano das escolas, das suas comunidades, suas histórias e suas culturas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2016b)

Os programas e inter-programas da primeira temporada da TV AT (2009-2012) foram produzidos por produtoras contratadas e foram exibidos pela TV Educativa da Bahia (TVE) nos anos de 2012 e 2013. Possuem versões com acessibilidade e estão disponíveis sob licenças livres, para download e visualização no Ambiente Educacional Web. Em 2014, a TV Anísio Teixeira lançou o Programa Intervalo,

[...] gravado em escolas públicas de todo o estado da Bahia e desenvolvido em formato híbrido para internet e TV. Esta produção foi inspirada no intervalo escolar e evidencia a riqueza artística, cultural e científica da comunidade escolar baiana, fala de histórias da Bahia, da ciência presente no nosso cotidiano e das diversidades culturais da nossa sociedade, dando destaque às experiências exitosas de escolas, estudantes e professores da rede pública que fazem a diferença na educação. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2016b)

A produção do Programa Intervalo também contou com a contratação, por meio de licitação, de uma Produtora de Vídeo, que ficou responsável pela execução

23 Pagina da TV Anísio Teixeira no Ambiente Educacional Web, onde é possível acessar e fazer download de todos os programas e vídeos produzidos. Disponível em: < <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

técnica das obras, enquanto que os educadores da Rede Anísio Teixeira, eram responsáveis pela concepção e validação pedagógica. Ao todo foram produzidos 120 vídeos de quatro minutos, preparados para a publicação no Ambiente Educacional Web. Estes vídeos compuseram os quadros dos 40 episódios de 13 minutos do programa Intervalo, que foram exibidos na TV Educativa da Bahia (TVE) nos anos de 2014 e 2015.

Em 2013, tiveram início as formações da TV Anísio Teixeira, a primeira formação em Produção de Vídeos Educacionais, foi oferecida de maneira semipresencial aos professores Multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que ficaram responsáveis por multiplicar esse conhecimento por meio de oficinas nas suas regiões. Para o desenvolvimento desta ação de multiplicação, cada NTE foi equipado com um kit de produção multimídia. No ano de 2014, as oficinas de multiplicação ocorreram em alguns NTE e contaram com a parceria da Agência Experimental e do Coletivo Audiovisual da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM).

No ano de 2015, este formato da ação foi descontinuado por conta da extinção dos NTE. A partir deste momento a formação passou a ser realizada para estudantes e professores, nos Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC), passou a se chamar *Memórias e Identidades: produção formativa de vídeos educacionais*, e continuou sendo desenvolvida em parceria com a FACOM, agora como uma Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS). Esta formação tem como objetivo

[...] incentivar a produção de vídeos por estudantes e professores da rede pública estadual de ensino, com o olhar voltado para a valorização e reafirmação das suas culturas, da memória social e das realidades das comunidades onde moram ou estudam. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2016b)

Desde 2013, visando contribuir para a formação de estudantes e professores como realizadores, multiplicadores e apoiadores da produção audiovisual educacional nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, a Rede Anísio Teixeira também realiza o *Curso Intensivo de Interpretação para o Audiovisual* voltado para estudantes e professores da Rede Estadual de Ensino da Bahia, que tem como objetivos:

[...] capacitar estudantes e professores da rede pública para interpretação na TV, Web e Cinema; formar um grupo de atores/estudantes para participação nos programas da TV Anísio Teixeira; além de formar multiplicadores para atuarem em suas escolas estimulando o interesse pelas aulas de teatro, arte e produção audiovisual. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2016b)

3.6.3 Professor Web e Professora Online

O personagem Professor Web foi criado em 2010 pelo CONDIGITAL com o objetivo de estabelecer uma comunicação mais direta e menos formal, entre a Secretária da Educação, professores e estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia e com o público em geral, por meio da internet. Desde 2013, o Professor Web conta com a parceira da Professora Online em suas ações. O Professor Web e a Professora Online representam o fenótipo comum da população baiana e tentam se aproximar de uma linguagem que dialogue tanto com os professores, quanto com os estudantes.

Figura 6 - Imagens representativas do Professor Web e da Professora Online.



Fonte: Instituto Anísio Teixeira (2016).

Por meio destes personagens a Rede Anísio Teixeira administra um blog²⁴ e perfis nas principais redes sociais da internet: Facebook, Youtube, Flickr e Twitter.

O Blog e as mídias sociais do Professor Web e da Professora On Line contam com a colaboração de professores e de estudantes da Rede Pública na produção dos conteúdos, elaborados e

²⁴ Blog do Professor e da Professora Online. Disponível em: < <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/professorweb> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

estabelecidos com base nos princípios do uso pedagógico, tecnológico, lúdico e interdisciplinar. As postagens, além de informativas, utilizam uma linguagem leve, de fácil acesso ao estudante e ao professor, e estão classificadas por área de conhecimento e temas transversais. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2016b)

As postagens para o blog são feitas regularmente pelos educadores da Rede Anísio Teixeira, que seguem um cronograma temático de postagens. A equipe do Professor Web e da Professora Online desenvolve uma produção digital socioeducativa, que visa o fomento ao uso, à produção e ao compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres. Esta equipe, juntamente com a equipe da TV AT é responsável pela formação em *Produção de Mídias Estudantis*²⁵, que tem como objetivo

[...] capacitar estudantes e professores da Rede Estadual de Ensino para que eles possam produzir e gerir mídias e tecnologias digitais livres com mais autonomia, profundidade, ética, colaboração e criticidade, além de fomentar o desenvolvimento de trabalhos voltados à comunicação jornalística e artística colaborativa nas escolas. Durante a formação, os participantes passam pelos módulos de criação e gestão de blogs, produção textual, fotografia, produção audiovisual e de softwares e licenças livres. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2016b)

As culminâncias da formação em Produção de Mídias Estudantis ocorrem com a realização de uma Cobertura Colaborativa realizada pelos estudantes no Encontro Estudantil de Ciência, Arte e Esporte, no qual atuam na gestão, na produção e no compartilhamento de mídias digitais relacionadas ao evento. O Encontro Estudantil é realizado anualmente pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Nas três últimas edições do evento, realizadas nos anos de 2013, 2014 e 2015, a Rede Anísio Teixeira foi responsável pela Tenda Digital. Espaço de livre expressão, conhecimento e interação organizado pela Rede Anísio Teixeira, onde os visitantes experimentaram diversas formas de apropriações tecnológicas e artísticas. A equipe também desenvolveu por muito tempo atividades presenciais nas escolas públicas, as Caravanas Digitais, visando dar visibilidade às expressões artísticas e culturais das escolas, ao mesmo tempo em que apresentava possibilidades de uso de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres.

25 Nome dado as mídias produzidas por estudantes.

4. AS EXPERIÊNCIAS DOS EDUCADORES DA REDE ANÍSIO TEIXEIRA: COMPREENSÕES E IMPLICAÇÕES

Só acolhendo compreensivamente a experiência acessamos os seus saberes, e desta forma podemos objetivar a nossa experiência compreensiva. (MACEDO, 2105, p.91) Para Macedo (2015, p.32) “*compreender* é muito mais do que *entender*, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação. [...] *compreender* é aprender em conjunto, é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar.

É na dialógica e na dialética intercríticas desse encontro que o autor-pesquisador efetiva sua experiência pesquisante e elabora o conteúdo dessa autoria, que tem como gesto ético a responsabilidade e a valorização das narrativas das pessoas que participam da pesquisa [...]. (MACEDO, 2015, p. 31)

Nos capítulos anteriores, os princípios e as ações da Rede Anísio Teixeira foram abordados com base na análise de documentos e na sistematização de referenciais teóricos. Nesta seção, a Rede Anísio Teixeira será apresentada a partir dos pontos de vista dos educadores do Programa. As suas compreensões e implicações, as formas como os eles se apropriam dos princípios em suas práticas, serão apresentadas por meio de uma narrativa coletiva, composta por uma seleção de depoimentos que apresenta uma parte das experiências por eles vivenciadas e conta um pouco da história da Rede Anísio Teixeira. A experiência do pesquisador, enquanto gestor e educador da Rede Anísio Teixeira, também fez parte desse exercício de análise e compreensão, está implicada pela vivência e pela partilha de momentos, relações, decisões, significados e sentimentos, junto aos demais educadores do Programa. A partir das compreensões e implicações dos educadores nos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres desenvolvidos pela Rede Anísio Teixeira, a pesquisa busca compreender as formas como os princípios pretendidos pelo Programa estão sendo apropriados pelos educadores nestes processos.

Os princípios representam valores, vontades e escolhas. Inspiram, fundamentam e orientam as ações, as relações, os processos e os produtos. São frutos de decisões individuais e coletivas, que buscam qualificar aquilo que se propõe, que se pretende, dão forma as intenções. A adoção de princípios por parte de um grupo não

determina um processo de relação direta com a realização das suas práticas. Partindo das experiências narradas pelos sujeitos da pesquisa, se traduz no modo como cada um compreende, se implica e se apropria desses/com esses princípios. As implicações do sujeito numa ação expressam as suas intenções, relações, aprendizados e vínculos. As implicações podem ser compreendidas nas formas como os sujeitos estão engajados nos processos de trabalho; nas suas compreensões sobre estes processos; nas suas escolhas, relações e estratégias de atuação; no seu pertencimento e nas formas como se aprendem e se constroem os seus etnométodos.

As entrevistas realizadas e a seleção das falas que compõem essa narrativa coletiva buscaram respeitar a grande diversidade de compreensões e implicações vivenciadas pelos sujeitos ao longo de suas experiências no Programa; as suas consistências e inconsistências; coerências e contradições. Durante as entrevistas, os educadores foram perguntados sobre os princípios que inspiram e fundamentam a proposta de apropriação tecnológica pretendida pela Rede Anísio Teixeira, também foram estimulados a narrar as suas experiências de trabalho no Programa e as suas compreensões sobre essas experiências. A partir destas narrativas, buscou-se compreender como se dá as relações entre os princípios pretendidos pela Rede Anísio Teixeira e as práticas vivenciadas pelos educadores nos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Livres, de modo a perceber a diversidade de suas apropriações, implicações, desafios e potencialidades.

4.1 GESTÃO, COLABORAÇÃO E COMPROMETIMENTO

Inspirada pelo princípio da colaboração, tão presente nos seus documentos oficiais e nas narrativas dos seus educadores, a Rede Anísio Teixeira busca o estabelecimento de processos compartilhados de produção e formas participativas de gestão. Desde 2011, momento no qual o pesquisador passou a atuar como Coordenador Geral do Programa Rede Anísio Teixeira, até o desenvolvimento desta pesquisa, foram implementadas diferentes formas de organização das equipes do Programa, conforme apresentado no capítulo 3 da dissertação.

Os educadores perceberam de maneira diversa a forma de gestão pretendida pela Rede Anísio Teixeira a partir de 2011. O professor Paulo (2016)²⁶ conta que no início isso gerou muitas dúvidas entre eles.

[...] a gente ficou meio sem perceber qual era a lógica de trabalho, mas a gente percebeu que era uma lógica que nos dava mais autonomia, que era mais uma lógica de trabalho em grupo. Como a gente não era acostumado a trabalhar com essa lógica, impactou. Não digo que impactou negativamente, impactou porque a gente tava muito focado numa gestão que centralizava as coisas. De repente a nova gestão vem apresentando toda uma dinâmica de trabalho mais coletiva, mais colaborativa, mais de dividir as responsabilidades, e a gente ficou meio de início sem saber como lidar com isso, a verdade é essa.

O professor Fábio (2016)²⁷ considera que a colaboração é um princípio bastante estimulado nos processos de gestão da Rede Anísio Teixeira.

A coordenação, todo mundo fomenta isso, de fato isso acontece, na medida do possível. Para a galera que compra o projeto da Rede, que quer de fato vê as coisas acontecerem, o trabalho é bem colaborativo. Quem não compra, não tem como ser.

A professora Heloísa (2016)²⁸ conta como ela percebe o estímulo a colaboração vivenciado no contexto do Programa.

[...] desde que eu cheguei aqui, eu tenho a percepção que esse grupo está dentro de um campo, de um universo político, em que você é formatado para estar em círculo, para estar compartilhando, para estar colaborando, pra falar, pra dizer, pra participar, pra interferir, pra dizer “olha, esse aqui não tá bom, poderia ser de outro jeito”. Acho que desde que eu cheguei aqui, eu percebo que as coisas são colocadas nesse nível, no nível de vamos sentar junto, então, eu não vejo como poderia ser de outra forma.[...] Mas a gestão sempre estimula pra caramba, sempre tá dizendo pra gente falar, estimulando a crítica e o debate, e assim, você observa o quanto cresce. [...] Se a coordenação chegasse e dissesse “olha gente, vai ser assim” teria o silêncio e também não teria colaboração. [...]

26 Entrevista concedida pelo professor Paulo (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

27 Entrevista concedida pelo professor Fábio (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

28 Entrevista concedida pela professora Heloísa (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

O professor Sandro (2016)²⁹ fala da sua relação com o modelo de trabalho colaborativo pretendido pela Rede Anísio Teixeira. Ele se diz mais motivado por este tipo de trabalho.

[..] eu me sinto muito mais produtivo quando eu sou instigado a colaborar, a participar, eu gosto de dar ideias, eu gosto de pensar sobre, eu gosto desse caminho onde as pessoas vão convergindo e vão aprendendo umas com as outras. Isso pra mim é muito importante, eu gosto muito disso. É mais importante do que esses outros modelos que a gente tem por aí. Pra mim esse modelo, essa ideia, você fazer uma gestão onde a participação e a colaboração são estimuladas, pra mim é muito bom (SANDRO, 2016).

Entretanto, Sandro (2016) alerta que se deve considerar o aspecto teórico e o aspecto prático dessa colaboração, no intuito de perceber as dificuldades de se vivenciá-la no cotidiano de trabalho do Programa. Para ele, “[...] algumas pessoas quando se sentem livres ou não tão cobradas tendem a não produzir o quanto elas poderiam produzir.”

No aspecto teórico eu acho que a gestão, é, deixa eu achar um adjetivo adequado, eu acho que ela é muito pertinente. Se o propósito é trabalhar em rede, trabalhar usando conteúdo digital, você tem que ter um modelo de gestão que contemple isso. Então, realmente tem que ser um modelo de gestão que seja participativo, colaborativo que distribua responsabilidades, é isso teoricamente. Mas na prática nós temos uma diversidade de pessoas, nem todas estão preparadas para um modelo de gestão como esse. A gente vê essa falta de alinhamento entre como eu posso trabalhar e como a gestão está me propondo trabalho. Isso pode gerar alguns conflitos e até uma baixa produtividade (SANDRO, 2016).

O professor Paulo (2016) fala da forma como o grupo foi/vêm se adaptando aos processos de discussão e de tomada de decisões coletivas.

É fácil? Não é! Uma coisa que angustiava muito a gente no início, eram as tomadas de decisão, até chegar “ô, isso aqui tá legal, tá aprovado” tinha que discutir muito, e a gente ficava angustiado “poxa, pra quê tanta discussão, não poderia ser...”. Porque a gente não entendia, não estávamos inseridos nessa lógica, foi um processo, continua sendo um processo demorado, mas muito válido. [...] As divergências elas aparecem, são discutidas, cada um defende seu ponto de vista, às vezes as discussões elas são bem tensas. Depois volta, o bom senso faz as pessoas voltarem a conversar pra chegar num denominador comum. Em alguns casos isso aconteceu de forma mais rápida, em outros casos não, mas, no fim das contas o grupo acaba chegando em um denominador.

29 Entrevista concedida pelo professor Sandro (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

Apesar de relatar as dificuldades, o professor Paulo (2016) presa pela coerência na lógica coletiva das tomadas de decisão estimulada pelo Programa.

Tem até esses tipos de comentário “poxa, o coordenador poderia dar a última forma”, mas não dá, e as coisas ficam mais demoradas, não se fecham em uma reunião que se estende para outra, e para outra, mas essa decisão ela cabe ao grupo. [...] eu às vezes fico angustiado por pensar assim “poxa, poderia ter decidido isso aqui”, mas pensando na lógica, da coerência, da forma que a gente trabalha aqui, eu acho que não, acho que faz parte do processo. Se eu dissesse “não, o coordenador tem que intervir”, eu taria sendo incoerente, eu acho que o próprio coordenador também estaria sendo incoerente com a lógica que foi posta.

O professor Roberto (2016)³⁰ fala um pouco da dinâmica da reunião geral do Programa, que ocorre semanalmente.

Toda a segunda feira, quando foi proposto que a gente pudesse levar as nossas atividades lá pras reuniões e lá nos temos a liberdade de opinar e muitas vezes fazer críticas até ferrenhas ao trabalho do outro. A gente começou a lidar bem com isso porque já criou uma rotina, não está havendo mais aquelas zangas que havia antes, de você não poder criticar, não ter o cuidado de criticar. Eu vejo que isso acontece muito nessas reuniões. Até porque nós estamos mais a vontade uns com os outros, a relação tem melhorado muito a cada dia.

Sobre as relações estabelecidas pelos educadores nos momentos de discussão coletiva, a professora Heloísa (2016) relata como ela percebe o amadurecimento dos educadores nestes processos.

Digamos que o grupo acate a opinião do outro e eu acho que a gente tem até nos últimos tempos conseguido um certo baixar de tom, um certo pedir desculpas, um certo “olha, vamos conversar”, e isso é muito positivo. Porque antes um saía brigado, batendo a porta. Hoje você já vê que um chama o outro, que um diz “olha, não foi bem assim”.[...] Talvez eu seja muito otimista, mas veja que todas as vezes que ocorrem rupturas, elas se dissolvem. Todo mundo fica meio chateado quando acontece, mas depois isso se dissolve, isso se resolve dentro do próprio grupo. [...]É como se houvesse uma disposição em equilibrar, sabe? [...] é um grupo que se desentende pra caramba, mas que também sabe resolver, eu acho! [...]

Questionando os limites da proposta colaborativa e do modelo de gestão participativa pretendido pelo Programa a professora Alice (2016)³¹ afirma que

30 Entrevista concedida pelo professor Roberto (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

31 Entrevista concedida pela professora Alice (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

[...] decisões coletivas eu acho que são sempre melhores que decisões individuais, agora têm horas que não é possível também, nem tudo é possível também. Mesmo que a gente tenha um modelo de gestão coletiva e participativa, algumas coisas fogem e a gente não tem autonomia pra fazer. [...] são várias cabeças pensando, pensando de forma diferente, é muito difícil você atingir um consenso, eu acho que é muito mais complicado, eu acho que é até utópico. [...] apesar de ser uma gestão compartilhada, nem todas as decisões, nem todos os processos, 100% deles podem ser compartilhados, porque eles vão esbarrar em coisas que não tem como. [...]

Na visão dela não há autonomia dos educadores no momento de escolher os grupos de trabalho que irão participar e as atividades que vão desenvolver no Programa.

[...] eu tô aqui, mas eu não posso dizer que eu estou tomando decisão, se eu tivesse que tomar decisão nesse sentido, eu diria, “não, eu queria ir para aquele grupo. Foi dividido na planilha e me botaram lá naquele grupo. Então eu acho que é isso, nem tudo é partilhado, se fosse partilhado teria perguntado, “quem gostaria de trabalhar com aquilo? Onde você se sente mais apto?”, aí se fosse realmente compartilhado, aí se perguntaria, “quem quer escrever pros outros?”, tá entendendo, essa é minha concepção de compartilhamento, de escolha (ALICE, 2016).

A professora Graça (2016)³² também destaca que na definição dos grupos de trabalho e dos papéis que os educadores assumem, as decisões da Rede Anísio Teixeira não são democráticas e não consideram as vontades individuais.

Eu percebo que a nossa forma de organização não é democrática no sentido que ela não leva em conta as vontades individuais. Não que as vontades individuais tenham que prevalecer, mas que elas possam ser pelo menos colocadas. Por exemplo, dentro das atividades que a Rede Anísio Teixeira desenvolve hoje com as quais você gostaria de colaborar?[...] Eu gostaria de estar em outros espaços também. [...] Não há um impedimento para a participação, mas não sei se os grupos são meio fechados.[...]

Entretanto, ela reconhece uma forma colaborativa de trabalho dentro dos grupos.

Uma vez formados os grupos, eu acho que existe uma intenção de trabalharmos de forma colaborativa. Eu acho que as pessoas dentro dos grupos se ajudam. [...] Eu acho que essa intenção se concretiza. Parte do trabalho de fato consegue ser construído em conjunto (GRAÇA, 2016).

32 Entrevista concedida pela professora Graça (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

Já para o professor Roberto (2016), a vontade dos educadores é considerada e existe a liberdade para se solicitar mudanças na organização dos grupos de trabalho.

Talvez haja um colega que não tenha se enquadrado naquilo que foi colocado. Mas como aqui nos temos a liberdade de dizer se aquilo que você está fazendo é aquilo que você realmente gostaria, então acho que essas pessoas poderiam muito bem dizer que não estão se sentindo bem, como eu já fiz, e seriam transladados tranquilamente.

O professor Roberto (2016) destaca algumas diferenças da forma de gestão do Programa em relação a uma experiência anterior de trabalho que ele vivenciou.

Num outro projeto que eu trabalhei as coisas eram impostas, aqui cada um sabe a sua obrigação, porque nós gerimos nosso próprio trabalho. Não tem ninguém com chicote lá dizendo que você tem que fazer. No outro projeto tinha o papel da cobrança, que acabava não dando um resultado muito bom, porque as pessoas faziam insatisfeitos, faziam porque tinham que cumprir prazo. Aqui a gente também tem prazo pra cumprir, mas como a gente tem a liberdade de fazer, cada um tem suas responsabilidades, acaba que as coisas sempre acontecem. [...]

O professor Paulo (2016) fala sobre a relação dos educadores com o senso de coletividade pretendido pelo Programa.

As pessoas hoje na Rede, a gente percebe assim, entendem efetivamente, o quanto trabalho vai impactar no trabalho do outro. [...] Claro que nem todos são assim, vou ser bem sincero, mas essa lógica de trabalho, a gente não vê em qualquer ambiente, em qualquer espaço. Por isso que causou um estranhamento inicial quando essa segunda gestão chegou, mas isso nos fez amadurecer muito, e nos apropriar também daquilo que a gente faz, a gente se sente parte de um coletivo, de um todo que faz as coisas acontecerem.

O professor Adriano (2016)³³ fala sobre a autogestão e a relação com a hierarquia na Rede.

A postura da atual gestão é uma postura de colaboração. Se é uma postura de colaboração, não existe hierarquia na rede. A hierarquia na rede é horizontal! Todos são chefes de si mesmo, autogestão. Gera conflito? Gera. Ainda precisamos amadurecer na autogestão? Precisamos. [...] ainda existe em nossa rede pedestais. E estes pedestais oprimem essas pessoas. [...] Então, existe, isso fere muito, machuca muito essas pessoas. [...] Isso mudou muito, eu acho que o trabalho da gestão foi fundamental em dizer que todos somos iguais, que a responsabilidade de todos é a mesma.

33 Entrevista concedida pelo professor Adriano (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

Já o professor Fábio (2016), afirma que há hierarquia na Rede Anísio Teixeira, entretanto "Não é uma hierarquia ditatorial, é uma hierarquia tácita, que está implícita, não é dita mas que a gente sabe que tem e que precisa ser respeitada." Fazendo um paralelo com a gestão de uma escola, ele defende a necessidade da figura de um gestor que estabeleça relações mais hierárquicas, também questiona o comprometimento de alguns educadores e o excesso de autonomia.

Eu acho que isso que a gente tem aqui da autonomia dos grupos, eu acho bem bacana, mas eu acho autonomia demais. Sabe quando a gente compra um eletrodoméstico e tem uma garantia estendida, eu acho que aqui é uma democracia estendida, é demais. Isso a gente tem que rever na minha opinião. Eu acho que a coordenação tem que interferir mais diretamente em alguns processos. [...] Nem todo mundo está na mesma *vibe*, nem todo mundo consegue entender essa autogestão. Eu acho que é questão de compreensão mesmo. A autogestão pode acontecer e é bacana que ela aconteça, mas todo mundo tem que compreender isso. [...] a gente tem um calendário de coisas pra cumprir, a gente sabe que tem que cumprir, mas tem muita gente que deixa de fazer o que tem de fazer (FABIO, 2016).

O professor Rafael (2016)³⁴ também questiona a relação dos sujeitos com a autonomia e a hierarquia, com a liberdade e o controle. Para ele, a forma de gestão realizada na Rede Anísio Teixeira é democrática demais, ele defende uma maior cobrança por parte da gestão em algumas situações.

Eu diria até que é democrático demais (risos). Em determinados momentos é preciso algumas vezes uma certa pressão. Porque nem todos estão acostumados com essa autonomia. [...] Eu tenho essa consciência. Mas algumas pessoas, infelizmente, e a gente sabe disso, não pensam assim. Algumas até melhoraram, mas outras ainda precisam de puxões de orelha. [...] Olha esse é o seu contrato, esse é o seu lugar, eu esperava de você isso e isso, e não foi cumprido. Inclusive eu que vos falo, eu não cumpro certas coisas. (RAFAEL, 2016)

A professora Heloísa (2016) destaca a presença de uma cultura da hierarquia e da obediência ainda muito forte em alguns educadores do Programa.

Na verdade, tanto eu, como todos nós ali, fomos educados, digamos, em linhas classificatórias de pensamento. É claro que eu tive uma educação conservadora, todo mundo ali teve pais de cadeira quadrada. Então a gente foi treinado para obedecer o chefe. Eu fui treinada para a obediência [...]. Então, eu percebo que às vezes alguns colegas têm dificuldades para ficar nesse lugar que a gestão requer. [...] São os dispositivos psicológicos das pessoas, na verdade, o ideal é que fosse a grande tribo, mas aquilo que querem

34 Entrevista concedida pelo professor Rafael (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

da gente de “vamos botar autoridade aqui”, às vezes aflora “bota ordem em fulano, manda em sicrano”.

Para a professora Alice (2016) falta mais engajamento de alguns educadores, *feedback* por parte da gestão e processos de autoavaliação por parte dos educadores.

[...] acho que falta mais engajamento da parte dos professores, assim, nem todo mundo ta engajado. [...] É um dificultador, assim como na escola que tem o professor que veste mesmo a camisa, que ta participando e é ativo, tem o que está só cumprindo carga horária, aqui também tem um pouco disso. “é pra fazer isso? Eu vou fazer”, mas nada além disso, nada além. [...] eu não gosto muito de controle não, eu não fico bem nesse papel de controle, mas eu acho que para algumas pessoas é necessário, senão elas ficam meio soltas. [...] eu não acho necessário a imposição de nada, mas eu acho necessário um *feedback*. [...] a gente não tem *feedback* de desempenho e nem tem como medir isso, nem tem ferramenta pra isso. [...] e até autoavaliação, eu acho que autoavaliação nós já somos adultos pra fazer.

O professor Paulo (2016) conta como ele percebe as relações de comprometimento vivenciadas pelos educadores na Rede Anísio Teixeira.

Eu acho que a gente trabalha muito, mas é um muito que eu, particularmente, não vejo como ruim, isso vai de pessoa para pessoa. Agora aí vem um ponto polêmico, [...] Talvez alguns colegas trabalhem pouco em relação à Rede, porque se voltam pras suas questões pessoais. Aí vem a questão que a gente trabalha com muita liberdade, e não tem ninguém dizendo “ó, vocês têm que chegar no horário, vocês têm que sair tal horário”. A gente sabe que tem uma demanda, que há datas, e a gente trabalha com essa liberdade, e da conta, mas têm colegas que não funcionam desse jeito[...] Então às vezes eu fico meio triste, porque eu vejo que têm colegas que não tem o mesmo compromisso que outros, e o que me deixa mais triste ainda é que tem certos discursos que pra mascarar esse descompromisso, atacam o trabalho coletivo, atacam o outro [...] Esse tipo de pessoa, a depender de como se conversa, talvez elas mudassem [...] eu acho que é possível reverter isso, sim, uns mais facilmente do que os outros, mas eu acho que é possível.

O professor Roberto (2016) acredita que a maioria dos educadores é comprometida com o Programa.

Eu acho que cerca de 80 a 90% das pessoas que trabalham aqui vestem a camisa. A proporção de quem não veste é muito pouca. Mas todos sabem quem são, não precisa citar nomes, é perceptível. Não só na produção, mas também nas relações de chegar junto, de ser aquela pessoa que quando vê que a gente está fazendo uma atividade, vai lá e diz: “eu quero também, vamos lá, como é, onde é que eu posso ajudar?” [...] Eu acho que elas podem vestir a camisa,

porque quando elas são solicitadas, elas até contribuem. Mas, se elas não forem instigadas elas não fazem. Tem que ter estímulo, tem que dirimir tarefas pra fazer, pois se deixar muito a vontade não fazem. [...]

Já professora Tânia (2016)³⁵ se diz desacreditada da possibilidade de mudança do que ela chama de índole das pessoas.

[...] do mesmo jeito que me incomoda aqui, me incomoda na escola; também na escola tem o professor que falta, o professor que falta aqui é o mesmo que fazia trabalho de grupo na escola, é o mesmo que optava pelo mais fácil. [...] as coisas que um sujeito de boa índole pode aprender, você resolve, mas quando o sujeito já sabe um monte de coisa e não tem uma boa índole, não é possível mudar isso. A gente nunca vai mudar a ideia, nunca. Eu aposto nisso, é horrível, mas eu aposto nisso.

Alguns educadores da Rede Anísio Teixeira percebem a colaboração como o princípio mais estimulado nos trabalhos desenvolvidos pelo Programa. Segundo eles, isso influencia diretamente os processos de gestão vivenciados no Programa, pois parte do entendimento de que esses processos precisam ser experienciados com democracia, autonomia e liberdade pelos sujeitos. As experiências narradas mostraram a diversidade na forma como isso ocorre. Ao mesmo tempo que alguns deles se sentem mais motivados e engajados ao trabalhar dessa forma, outros educadores não se relacionam tão bem com isso. Na visão desses educadores, como não há uma hierarquia rígida e os processos de cobrança não ocorrem com base na pressão, alguns não produzem e nem se dedicam tanto quanto poderiam. Para eles, há excesso de democracia, autonomia e liberdade, vivenciados nos processos de gestão, que exigem uma postura de maior acompanhamento e controle por parte da coordenação do Programa.

Excessos que precisam ser compreendidos e mediados pela coordenação do programa e por todos os sujeitos envolvidos nesses processos. A diversidade, a vaidade, a disputa, a falta de compreensão e de comprometimento; todos esses elementos, que se mostraram presentes nas experiências narradas pelos educadores, precisam ser considerados por qualquer proposta que pretenda estabelecer relações mais colaborativas de gestão. A partir das experiências narradas pelos educadores pôde-se ter a compreensão da existência de certos

35 Entrevista concedida pela professora Tânia (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

limites difíceis de serem transpostos pelo trabalho de mediação coletiva pretendida pelo Programa. Talvez a maior delas seja a falta de comprometimento, relatada nas experiências de alguns educadores. Alguns deles acreditam na possibilidade de mudança de postura por parte dos educadores que não demonstram estar comprometidos com o Programa, outros acham que não é possível, afirmam que esse tipo de coisa não se ensina e nem se aprende, é da natureza de cada pessoa.

Para alcançar essa mudança, se impõe o grande desafio de compreender a diversidade de razões que provocam esse tipo de postura; de tocar o sujeito naquilo que ele tem de mais profundo, as suas crenças, motivações e vínculos; de contribuir para que ele assuma outros tipos de atitude, transforme o modo de estar engajado nas suas experiências, a satisfação e a paixão pelo que faz. Talvez aí esteja o elemento central de implicação do sujeito em qualquer experiência por ele vivenciada e o grande desafio de qualquer experiência educativa. O comprometimento dos sujeitos nos processos talvez seja uma das condições mais importantes para se alcançar as práticas pedagógicas e de gestão inspiradas no jeito hacker de ser professor defendido por Pretto (2012). É pouco provável a construção de relações de trabalho colaborativas e libertárias, como as vivenciadas pelas comunidades hackers de software livre, em contextos nos quais os sujeitos não sintam prazer pelo que fazem e não estejam comprometidos com os seus trabalhos e com os seus pares.

4.2 PRODUÇÃO, CRITICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO

A produção de Mídias Educacionais Livres da Rede Anísio Teixeira, ocorre principalmente por meio de dois projetos: a TV Anísio Teixeira e o Blog do Professor Web e da Professora Online. Todos os professores da Rede Anísio Teixeira participam das produções da TV e do Blog. Nesta seção serão trazidas as compreensões, as implicações e as experiências vivenciadas pelos educadores na produção para o Blog do Professor Web e da Professora Online e em duas produções da TV Anísio Teixeira, o programa Intervalo e o programa Faça Acontecer.

4.2.1 Programa Intervalo: os desafios em pensar a produção a partir do Desenho Pedagógico

Após a chegada da nova equipe de gestão em 2011, a primeira produção desenvolvida pela TV Anísio Teixeira foi o programa Intervalo³⁶. Esta ação contou com a participação de uma empresa de produção audiovisual, contratada por meio de licitação, que ficou responsável pela execução técnica das peças, enquanto que os educadores da Rede Anísio Teixeira foram responsáveis pela criação, concepção e pela validação pedagógica da produção. Os educadores se organizaram em Grupos de Trabalhos (GT), cada GT ficou responsável pela gestão de um quadro do programa Intervalo. O programa teve nove quadros: *Faça Acontecer*, *Ser Professor*, *Minha Escola Meu Lugar*, *Diversidades*, *Histórias da Bahia*, *Cotidiano*, *Filmei*, *Gramofone* e *Encenação*. Cada GT era constituído por educadores do Núcleo Criação, que ficavam responsáveis pelas atividades de concepção, e por educadores do Núcleo de Realização³⁷, que ficavam responsáveis por fazer a mediação entre a o material produzido pelos educadores do Núcleo de Criação e o trabalho da equipe das produtoras. Essa organização não era rígida e os educadores muitas vezes assumiam papéis distintos daqueles destinados ao seu Núcleo de origem. A proposta de gestão da produção do Intervalo buscou estimular a gestão compartilhada, de modo que as decisões fossem tomadas de forma coletiva e que todos os materiais produzidos durante o processo de produção fossem compartilhados para a validação dos integrantes dos GT.

A professora Heloísa (2016), que não tinha experiência em produção audiovisual, relata a sua experiência na produção do programa Intervalo.

Na produção do Intervalo eu meio que aprendi fazendo. Como diz o colega professor, a gente não teve a formação pra o audiovisual, então foi no dia-a-dia mesmo com esse professor que foi, instruindo a gente como ir para a gravação, como observar as coisas, como ter um olhar atento. [...]

Ela descreve como se deu o processo de criação e concepção do programa.

Começou a partir das reuniões que a gente foi fazendo de organização do trabalho, de como fazer o design pedagógico, a

36 O programa Intervalo está publicado para visualização e download em licença Creative Commons by-nc-sa no Ambiente Educacional Web. Disponível em: < <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/episodios/id/9> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

37 Neste período a equipe de educadores da Rede Anísio Teixeira estava organizada nesses dois núcleos.

criação do design, criação do argumento. Eu lembro que a coordenação, ele fazia reuniões primeiro discutindo as temáticas que iam estar presentes nos quadros. Primeiro havia uma *Looooonga* discussão sobre as temáticas, depois uma discussão em torno do argumento, a gente passava longas tardes debatendo, às vezes debatendo só um tema. Mas o legal era isso. É fazer tudo junto, as discussões, às vezes passávamos do limite, mas enfim. Tinha uma colaboração ali no sentido de fazer. [...] A gente fez uma criação colaborativa, depois a gente foi instruída a fazer o argumento, e ia fazendo a concepção do argumento. Eu lembro do começo quando a gente começou a fazer o argumento, fazia cada loucura. [...] teve o tempo de criar mesmo, de inventar um roteiro, criar uma história, e depois fazer o design pedagógico em si, que já era uma sistematização mesmo (HELOÍSA, 2016).

Após a etapa de concepção, na qual eram feitas as pesquisas e produzidos os argumentos, as pautas e os Desenhos Pedagógicos, esse material era passado para a equipe de roteiristas da produtora contratada. Os roteiros produzidos por esta equipe eram validados pelos professores responsáveis pela concepção de cada quadro do programa Intervalo.

Depois disso veio o trabalho de elaboração dos roteiristas, com discussão final do produto, e isso era um processo bem longo de fazer, desfazer, fazer, desfazer, passar pelo crivo dos olhares. Digamos que, havia várias interferências, um texto às vezes era visto dez, quinze, vinte vezes, até ficar a contento pra que ele ficasse redondo. A gente teve um monte de experiências com roteiros bons, roteiros ruins, roteiros nem tanto. Mas sempre experiências de ter vários olhares sobre o mesmo roteiro, que às vezes enxergava coisas que o outro não enxergava, sempre nessa perspectiva de um auxiliar o olhar do outro. Às vezes a gente deixava passar alguma coisa e o outro via e tal, sempre nessa dinâmica de interação e de colaboração mesmo (HELOÍSA, 2016).

O professor Paulo (2016), que havia participado das produções da primeira temporada da TV Anísio Teixeira, conta que a experiência de produção do Intervalo “Foi muito rica e muito trabalhosa”, de muito diálogo, colaboração e tolerância.

[...] muito rico porque nós já entramos, de fato, num processo de exercício do trabalho coletivo, e da divisão das responsabilidades, e das decisões coletivas. Então, quando o Intervalo começa, desde o nome, a concepção, o formato, os quadros, tudo foi muito discutido. Passamos dias discutindo certas coisas, indo e vindo naquilo que precisou ser. Foi um processo de muita conversa, de muito estresse, porque trabalhar coletivamente não é um mar de rosas, as pessoas têm pontos de vista diferentes, uns falam mais, outros falam menos. [...] mas depois você entende que é o jeito do outro, o outro também volta atrás, e no final você percebe e chega num resultado mais apurado.

Ele fala da importância das validações coletivas e da inserção do Desenho Pedagógico no processo de produção.

É como a escrita de um roteiro, você tem a ideia, você bota isso no papel, escreve, mas aquilo tem que ser revisitado, refeito, passar por vários tratamentos, até você chegar num resultado equilibrado, sem exageros e sem faltas, equilibrado. Nosso trabalho nesse primeiro momento do Intervalo foi assim. [...] tem uma coisa que a gente demorou pra aprender, muitos de nós encarava como sendo desnecessário. Mas na verdade ninguém tinha feito, e hoje ninguém que eu conheço, que faz alguma coisa na Rede, fala mal ou abre mão, que é o Desenho Pedagógico (PAULO, 2016).

Este dispositivo citado pelos educadores, o Desenho pedagógico (DP), é um instrumento utilizado nas ações da Rede Anísio Teixeira durante a criação, o planejamento e a gestão das produções e das formações, no intuito de potencializar a implicação dos seus princípios no desenvolvimento dos processos e produtos. A prática de elaboração desse documento foi herdada do grupo CONDIGITAL, antes chamado de *Design* Pedagógico, o documento passou a ser chamado de Desenho Pedagógico. Ao longo do tempo foi adaptado às necessidades do Programa e passou a integrar os seus processos de trabalho. Na elaboração do DP, os educadores são provocados a responder uma série de questionamentos que têm como objetivo estimular a reflexão crítica sobre aquilo que está sendo proposto, provocando diálogos entre as produções/formações e os princípios do programa. O quê? Por quê? Pra quem? Como o conteúdo será problematizado? Como será contextualizado? Como vai estimular a colaboração? Como será compartilhado? São algumas das perguntas presentes no Desenho Pedagógico.

O professor Paulo (2016) fala um pouco sobre a sua percepção em relação ao papel do Desenho Pedagógico no desenvolvimento das ações do Programa.

Nessa época a gente foi apresentado ao desenho pedagógico, que é o planejamento do que a gente faz, um norteador. É um documento, que hoje a gente entende que é extremamente importante, porque a gente faz coisas que se não tiver um documento, isso se perde no meio do caminho. É assim, você vai fazer um programa, você bota no papel pra que serve, como é, para quem se destina, os métodos, como vai ser feito, qual o objetivo, como isso vai de alguma forma se relacionar com os conteúdos educacionais. Então, é um documento, é como se fosse a matriz daquilo que a gente faz, e de fato, funciona, [...] justamente para garantir a coerência do início ao fim.

Com relação ao processo de elaboração dos Desenhos Pedagógicos do Programa Intervalo, o professor Rafael (2016) afirma que

[...] de início ele não foi bem aceito porque havia dúvidas com relação aos itens que ali estavam. Mas à medida que nós íamos caminhando nesse DP, nós fomos compreendendo que ele era necessário, essencial. Antes de produzir qualquer coisa, você pensar o porquê de estar produzindo isso, é fundamental, você acha o seu norte.[...] o Desenho Pedagógico deu uma linha significativa, porque antes a gente não tinha esse desenho. Existia o argumento, fazia o roteiro, mas não tinha muito o porquê, pra quem, como, que ajudou a consolidar o que hoje temos.

A professora Heloísa (2016) fala um pouco mais sobre o processo coletivo de construção dos Desenhos Pedagógicos e como ele pode contribuir para a intercrítica nas produções dos quadros do programa Intervalo. Ela cita como exemplo um episódio que tratava dos povos indígenas.

De interferência no texto, de dizer “olha isso aqui não tá bom, vamos modificar isso aqui, vamos ver como a gente pode fazer de outra forma”, uma discussão mesmo ideológica, às vezes que aparecia. Quando a gente não entrava em acordo sobre como é que ia fazer o tratamento dos povos indígenas, por exemplo, que foi uma longa celeuma, sobre qual o tipo de abordagem que a gente vai fazer. Inicialmente as abordagens eram bem conservadoras. Era “o índio”, “ó o índio é assim, o índio é acolá” até que através das pesquisas, leituras, leituras, a gente foi chegando ao amadurecimento e percebeu que não são índios, são povos indígenas, eles são múltiplos, eles são plurais e etc, etc.

Apesar de as considerar “penosas”, a professora Heloísa (2016) reconhece a importância das reuniões de validação dos materiais produzidos.

[...] pensa quando a gente começou a fazer os intervalos, pensa como eram penosas as discussões, precisava de uma tarde inteira discutindo. Mas se não discutisse, se saísse do jeito que foi a primeira ideia? Pela madrugada! Tu é doido! (risos). Têm horas que um colega vê uma coisa, e você fala “caramba, como eu não vi isso? [...] é esse exercício de assumir, incorporar outros valores.

A professora Tânia (2016) faz críticas à elaboração do Desenho Pedagógico, para ela se tornou uma atividade burocrática, de pouca utilidade, pela baixa quantidade de devolutivas e por não haver uma maior participação da coordenação neste processo.

Eu nunca entendi as pessoas não darem devolução e não consultarem o desenho pedagógico, eu acho que aquilo ali virou um trabalho burocrático. [...] Eu acho que o modelo de gestão que acaba funcionando é esse em que todos os modelos de etapas vão até o

gestor. Isso não chega pra você, fica no meio do caminho perdido, se ele fica no meio do caminho perdido, quem tá do outro lado e fez “ah, vai ser perder em um segundo, vou fazer assim também”, a serventia é esse ficar perdido.

Para a professora Heloísa (2016), durante a elaboração dos Desenhos Pedagógicos, a contextualização aparece de uma forma bastante implicada.

[...] quando a gente faz um design pedagógico, uma coisa que a gente sempre reafirma é que tem que ter relação com o local, tem que ter relação com a região, com a Bahia, com a cultura local, não pode trazer elementos que sejam exógenos. Digamos assim, você tem que observar a vida do estudante, o cotidiano. A gente tem um esforço enorme no computador, e telefonando, pesquisando com os colegas, fazendo entrevistas pra ver o que é que tá mais perto da realidade do aluno.

Ela acredita que a contextualização é bastante aplicada nas produções da Rede Anísio Teixeira.

Acho que isso é uma preocupação que tá muito presente no trabalho da Rede, tem que ter. Aliás eu acho que isso é o que a gente faz de melhor, e requer maior esforço. [...] a gente tem um trabalho épico, no sentido de dizer “vamos ver ali em Itabuna como é que a gente vai contextualizar isso aqui, vamos ver em Jequié como a gente vai fazer, ou em Ipiaú”. É a tarefa mais complexa que a gente faz, e é o que fica melhor, no sentido de ficar perto do aluno, que vai ver a obra acabada.

O Professor Sandro (2016) destaca o caráter interdisciplinar e contextualizado do Intervalo e conta como vivenciou isso na concepção de uma das peças do programa.

[...] no Intervalo a gente botava uma ideia, trazia uma ideia e os colegas falavam “puxa, mas isso tem a ver com sociologia, mas também tem a ver com matemática, que o engenheiro vai lá, vai fazer o cálculo. Mas lembre que quando você botar lá, você não vai dizer que é o pedreiro que monta a laje, que tem a questão legal. [...] a gente não podia botar lá que foi um pedreiro, tinha que ter um engenheiro. Então esse conhecimento ele só surge em um debate, um com o outro, e aí a gente começava a contemplar várias áreas.

Sandro (2016) entende contextualização como um processo em construção, uma forma de produção de conhecimento criativo, interdisciplinar e que dialoga com as realidades locais. Para ele, “contextualização tem tudo a ver com as aprendizagens significativas [...] do contexto emerge o conhecimento”.

[...] a contextualização é você ver o conteúdo, o conhecimento na realidade, dentro de um recorte da realidade. [...] eu acho que isso é

inerente, não tem jeito. [...] a gente trabalha com produções muito, muito interdisciplinares e tal, a gente tá sempre procurando esse contexto, fazendo esse recorte. [...] o exemplo que eu dei da laje, eu fui falar da laje e eu queria falar de pressão, eu sei que a laje é algo muito complexo, envolve muitos conteúdos. Mas a minha primeira ideia foi os recortes da comunidade que envolviam pressão. Tinha o feijão na panela de pressão, a pressão sanguínea e tinha a força que a laje exerce sobre as colunas. Quando o contexto começou a ser analisado, começou a aparecer tudo: os problemas sociais, apareceu a questão de gênero, o menino que cuidava do feijão e a menina que tá mais interessada na laje. O conteúdo vai imergindo do contexto, não é só você pensar num conteúdo e depois buscar um exemplo pra aplicar o conteúdo.

A professora Heloísa (2016) destaca o aprendizado vivenciado na experiência de produção do programa Intervalo.

Caramba, foi muito de aprender mesmo, ainda bem que tinha um professor que me apoiou, aquela figura assim, um amigão. A gente meio que aprendeu fazendo, indo pras gravações. [...] Você percebe que o universo atrás das câmeras é um outro universo, exige um outro olhar. Um olhar atento pro produto final que depois vai ser visto pela Bahia inteira [...] Responsabilidade do caramba, é pesado. Você fica atento o tempo inteiro ao texto, a tudo que é falado, que depois vai sair com a marca da TV e vai impactar negativamente ou positivamente no trabalho da gente. É uma responsabilidade, mas é maravilhoso você ver depois o trabalho feito, e ver a acolhida que o trabalho tem nas escolas, com os professores, é fantástico, mas foi um trabalho de aprender fazendo mesmo.

Para ela, esse aprendizado as vezes extrapola os muros do trabalho e chega a outros espaços e relações da vida.

Lá em casa o pessoal diz que depois que eu comecei a trabalhar com esse negócio, passei a ver a TV de um jeito diferente, “a luz aqui não tá boa, a cor ali...(risos) o áudio também tá ruim”. Enfim, você muda o olhar, você passa para outro lugar, que é o lugar de quem tá fazendo, e atrás da câmera, você começa a olhar pra uma série de coisas, mas acho que aprendi muito.

Os educadores relataram a intercriticidade e as tomadas de decisão coletivas presentes nas etapas de produção do programa Intervalo. Para alguns deles, esse processo de colaboração foi potencializado a partir da elaboração coletiva dos Desenhos Pedagógicos(DP), momento no qual muitos deles foram levados a refletir sobre a própria prática, sobre as suas produções e formações. Avaliaram, discutiram e sistematizaram, de forma crítica e coletiva, o porquê das decisões, de formato,

conteúdo, estratégias, objetivos e resultados, a forma como elas são implicadas pelos contextos, valores e princípios vivenciados nessa produção.

Diversos são os pontos de vista dos educadores a respeito da elaboração dos DP. Alguns deles acreditam que esse processo de construção crítico, além de fortalecer o senso de coletividade do Programa, contribui para uma melhoria da qualidade dos produtos e processos desenvolvidos. Ao poder contar com a crítica dos colegas na elaboração dos Desenhos Pedagógicos e dos argumentos para o programa Intervalo, alguns educadores destacaram a contribuição proporcionada por essa prática, que além de ajudar a detectar previamente problemas e a consertar falhas, também teve o importante papel de problematizar as decisões, os objetivos e as estratégias adotadas em cada produção. Alguns professores também perceberam o Desenho Pedagógico como um importante dispositivo de estímulo a coerência entre os princípios pretendidos pelo Programa, as práticas vivenciadas pelos educadores e as ações realizadas.

Alguns educadores defendem que esse modelo de produção também contribui para uma maior interdisciplinaridade e contextualização das mídias produzidas pela TV Anísio Teixeira. Além disso, a equipe de educadores investe boa parte do tempo da etapa de concepção das mídias, na pesquisa e na busca de melhores formas e estratégias para que esse produto se aproxime do público que ele busca alcançar. O desafio de dialogar, por meio dessas produções, com a diversidade histórico e cultural do Estado da Bahia, numa sociedade globalizada, do consumo e do entretenimento, que na maioria das vezes prefere colocar os conhecimentos locais e regionais em segundo plano. Enquanto que, para alguns educadores, o DP é um dispositivo fundamental na dinâmica de trabalho da Rede, para outros se tornou uma atividade burocrática realizada apenas para cumprir com uma obrigação, o que na perspectiva deles leva a uma diminuição da implicação dos educadores nessa elaboração e, conseqüentemente, a uma perda de qualidade no processo de construção crítico e coletivo. Quando isto ocorre, a elaboração do DP se distancia da sua função principal, que é provocar a reflexão crítica sobre a própria prática.

A dinâmica de produção do Programa Intervalo narrada pelos educadores, sobretudo a partir da elaboração do Desenho Pedagógico, que na sua intenção e também na perspectiva dos professores, estimulou práticas criativas, de

autoavaliação e reflexão sobre as produções do programa Intervalo, se aproxima em alguns aspectos da criticidade defendida por Freire (1995), na sua dimensão individual e coletiva. A criticidade não só como uma atitude indagadora, um dispositivo de reflexão crítica sobre a prática, mas também como um elemento potencializador da criatividade e da autoria.

Ao ocorrerem de forma coletiva, os processos intercríticos vivenciados na produção do Intervalo, se aproximaram do modelo hacker de produção e de aprendizado, no qual, os sujeitos são estimulados a produzir, as construções ocorrem de forma aberta e compartilhada, e os trabalhos são avaliados e corrigidos pelos pares antes de serem finalizados e compartilhados. Este processo de validação coletiva das produções presentes na criticidade idealizada por Freire e na lógica dos hackers, possibilita uma constante aprendizagem por parte dos sujeitos envolvidos, que podem aperfeiçoar os seus processos e produtos a partir das contribuições que são dadas. Esta forma colaborativa e aprendente de construção de conhecimento, aproxima a proposta de produção de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres da Rede Anísio Teixeira, da aprendizagem da/com a experiência proposta por Macedo (2015) e do jeito hacker de ser professor, proposto por Pretto (2012), no qual os professores são tratados como produtores e difusores do conhecimento.

4.2.2 Estudantes e professores fazendo acontecer

No ano de 2013, um grupo de educadores da TV Anísio Teixeira, produziu um novo programa, o Faça Acontecer³⁸, série de minidocumentários com estudantes de escolas públicas que se destacavam pelas suas produções artísticas, científicas e esportivas. Desta vez a produção foi realizada sem a participação de uma equipe de produção contratada, utilizando o veículo e alguns equipamentos do IAT, além de equipamentos pessoais. Os educadores foram responsáveis por todas as etapas de produção deste programa, desde a criação até a difusão. Foram produzidos cinco episódios, alguns deles em cidades do interior.

³⁸ O programa Faça Acontecer está publicado para visualização e download em licença Creative Commons by-nc-sa no Ambiente Educacional Web. Disponível em:< <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/episodios/id/6> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

O professor Adriano (2016) relata a sua experiência de produção do programa *Faça Acontecer*, o desafio de realizar uma produção audiovisual do início ao fim, no interior do Estado, com os recursos que estavam disponíveis.

A experiência foi muito rica, em todos os sentidos, primeiro foi um desafio, a gente não tinha o equipamento adequado [...]. O equipamento era bom, mas tinha uma máquina apenas, um gravador digital e mais nada. Era uma equipe de cinco, quatro professores e um motorista. O motorista era o iluminador, ele que iluminava com uma luz artificial quando tinha, e a gente fez uma série de cinco documentários com os estudantes. Então a gente viajou durante quinze dias pelo interior da Bahia e criou uma família. Tinha um professor que era o cara que fazia o áudio, que corria atrás de tudo, outra professora era produtora, eu era diretor e fotógrafo, outro professor trabalhava na interpretação, na captação de algo. Todo mundo fazia tudo, não tinha essa hierarquia que tinha na produtora.

Segundo Adriano (2016), o compromisso maior da produção era com as histórias que iriam ser contadas.

O nosso objetivo maior não era o compromisso com a qualidade imagética, era com a narrativa, com o conteúdo, como a gente ia contar essa história? A gente sentava, fazíamos reuniões na estrada, nas pousadas, tinha reunião de pauta. [...] Primeiro a gente conhecia a família, não abria a câmera logo, a gente chegava na família, se apresentava, passava o dia com a família, com ela, pra depois, para ter, era muito mais o papel de pesquisador do que de *filmmaker* [...]

Ele conta como se deu o processo de finalização do programa.

Quando a gente chegou aqui o professor sentou pra editar, e a gente viu o colega, que é o nosso faz tudo, ele criou a vinheta. Outro professor escreveu as cabeças para fazer a introdução do programa. Sinceramente, foi o primeiro trabalho que eu fiz aqui na Rede do começo ao fim, sem interferências, livre (ADRIANO, 2016).

O professor Adriano (2016) fala sobre a sua satisfação ao realizar esse tipo de produção.

Quando eu produzo, eu me satisfaço com o meu mundo. Eu me reconheço com o meu mundo. [...] Então é uma satisfação própria. Quando eu vejo que eu contribuí para que outro pudesse produzir sobre ele, eu me sinto professor, me sinto companheiro. [...] Eu me sinto como se eu tivesse ampliando a forma que eu enxergo o mundo. Eu tô compartilhando, eu tô possibilitando pra ele, não que ele enxergue como eu enxergo, mas que ele também enxergue com os olhos dele. E quando ele entende criticamente que é possível fazer revolução através da imagem, é um gozo absoluto.

O professor Rafael (2016) conta um pouco da sua experiência na produção do programa *Faça Acontecer*.

Uma delícia, uma das melhores coisas que já fiz, foi assustador também. Porque “massa, vamos!”, mas quando a gente chega no lugar e olha as variáveis, a gente vê a dificuldade que é. Porque a gente vai lidar com pessoas, com vontades. Mas assim, o planejamento prévio ajudou bastante, esse planejamento que ajudou a organizar as coisas e montar o que seria o intervalo, nos deu gás para preparar as coisas. Ao mesmo tempo assustador porque “estamos fazendo, e aí? é isso mesmo?”, “esse cara que concordou que viéssemos para cá ele, de fato, está disposto a dar vazão a isso?”. Era assustador nesse sentido.

O professor Paulo (2016) acredita que a produção do Faça Acontecer foi desafiadora, um divisor de águas para o crescimento do grupo de educadores da TV Anísio Teixeira,

[...] porque a gente se viu com o desejo de produzir, com o tema, com uma proposta, com equipamentos limitados e muita vontade. O nosso grupo, a gente chegou a conversar, planejou, mas batia um medo de dar errado. Mas assim, a própria dinâmica de trabalho da Rede, por acreditar em cada um, ao mesmo tempo fez com que a gente enfrentasse a si mesmo, encarasse a realidade, e fizemos mini documentários com estudantes. Mesmo com a câmera limitada, equipamentos de modo geral, a gente conseguiu fazer um trabalho que foi exibido na TVE, circulou o Estado inteiro. [...] aquilo que a gente fez de uma forma muito rudimentar, não deixou nem um pouquinho a desejar, e assim nos fez perceber que na nossa vida pessoal e profissional, nós temos que nos resignificar o tempo inteiro, e ter coragem de enfrentar as coisas.

O professor Paulo (2016) destaca que a crença no potencial dos professores e a liberdade de experimentar contribuem para que as produções e os aprendizados aconteçam.

Aqui na Rede Anísio a gente tem isso como um ponto muito positivo, a confiança em relação ao que cada professor faz, e a possibilidade que a gente tem de experimentar. Experimentar que eu digo é ter a possibilidade de fazer coisas que você nunca fez, você estuda, você pesquisa, mas você nunca teve aquela experiência. Aqui a Rede diz “vá, faça”. Até então, eu não lembro de nada que a gente fez nesse sentido, que a gente tenha ido, retornado, feito e “não valeu”. Muito pelo contrário, valeu tanto do ponto de vista do conteúdo que foi trazido, quando do ponto de vista de crescimento pessoal. Hoje eu digo que cada professor aqui da Rede tem um potencial incrível.

Acreditar no potencial do professor e do estudante, foi apontado por alguns educadores da Rede Anísio Teixeira, como um dos principais valores pretendidos e estimulados no Programa. A produção do programa Faça Acontecer, possibilitou ao grupo experimentar as consequências disso nas suas práticas. Desde o primeiro

momento, quando o pesquisador assumiu a coordenação geral da Rede Anísio Teixeira, um grupo de educadores da Rede Anísio Teixeira colocava as suas intenções em produzir mais e em participar mais das etapas técnicas de produção da TV. Alguns deles, se formaram e se especializaram em produção audiovisual, muitos fizeram isso motivados pelo ingresso no Programa. Viam a TV Anísio Teixeira, como uma grande oportunidade de colocar em prática esses conhecimentos. Até então, as produções da TV Anísio Teixeira, vinham sendo realizadas por equipes de produção audiovisuais contratadas.

Todas as etapas de produção do programa *Faça Acontecer*, foram realizadas pelos educadores da Rede Anísio Teixeira, utilizando os equipamentos e recursos que tinham disponíveis. Alguns deles relataram o grande desafio que foi essa produção, era a primeira vez que eles assumiam uma produção da TV Anísio Teixeira do início ao fim. Além do desafio de garantir a qualidade da produção com os recursos que eles tinham, eles sabiam que o bom, ou mal, resultado dessa produção poderia impactar em futuras decisões do Programa. Alguns se disseram receosos por conta da responsabilidade, outros, surpresos com a decisão da gestão em concordar com essa ação. Foi um divisor de águas para o grupo, a partir da produção do Programa *Faça Acontecer*, todos passaram a acreditar mais nos seus potenciais e outras produções foram realizadas.

A mesma crença no potencial dos educadores que deu condição para a realização do programa *Faça Acontecer*, também influenciou de forma direta na definição do conteúdo e do formato do programa. Eles tiveram liberdade para criar e experimentar. Criaram uma série de minidocumentários que retrata o potencial do estudante, que apresenta as suas histórias de vida e que estimula o desenvolvimento do potencial de outros estudantes. Para alguns educadores da TV Anísio Teixeira, o programa *Faça Acontecer* não tinha como propósito transformar aqueles jovens em estrelas, mas mostrar para outros jovens, a partir daquela experiência, que é possível um estudante de escola pública ser artista, cientista ou desportista.

Alguns deles relataram que esse processo se deu de forma colaborativa e autogestionada, e proporcionou um importante aprendizado para a equipe. Foi feita uma divisão de tarefas, cada professor assumiu o seu papel e as decisões eram

coletivas. Segundo alguns educadores, a autonomia e a democracia, vivenciadas nos processos, implicaram na forma como os educadores se relacionaram com essa produção. Isso aproxima muito a dinâmica de produção pretendida pela Rede Anísio Teixeira, ao modelo hacker de produção e do jeito hacker de ser professor, proposto por Pretto (2012), que defende os processos colaborativos e acredita no potencial dos sujeitos como produtores e difusores do conhecimento.

4.2.3 Aprender com a crítica: as postagens para o Blog do Professor Web e da Professora Online

O Blog do Professor Web e da Professora Online conta com uma produção permanente de conteúdos ao longo do ano. Apenas nos recessos do fim e do meio do ano não ocorrem publicações. As postagens para o blog são feitas regularmente pelos educadores da Rede Anísio Teixeira, que seguem um cronograma temático de postagens. Com o intuito de estimular uma produção mais interdisciplinar, ao mesmo tempo mais articulada com os temas transversais, foram definidos temas a serem tratados pelo blog ao longo do ano. Ética, cidadania, meio ambiente, trabalho, consumo, diversidade étnico-raciais, história e cultura afro brasileira e dos povos indígenas, eram alguns dos temas que compunham o cronograma. Esse calendário era definido pelos educadores em reunião geral. Nas produções das postagens os educadores tinham o desafio de relacionar os conteúdos de sua e de outras disciplinas, a cada um desses temas. Neste cronograma existiam momentos nos quais não havia tema pré-definido e os professores poderiam optar por temas livres. Antes de terem seus textos publicados no blog, os professores compartilhavam a produção na lista de e-mail do Programa para que todos os colaboradores pudessem criticar e sugerir alterações no texto.

Esta forma de organizar a produção para o blog passou a funcionar no ano de 2014, antes as temáticas das produções eram livres e as postagens também eram feitas por outros colaboradores do Programa. A partir deste ano, essa função passou a ser de responsabilidade de todos os educadores e o blog passou a contar com a gestão de um Grupo de Trabalho. Apesar de ser uma atribuição de todos os educadores, alguns deles não participavam, ou por estarem voltados para outras

produções e formações, ou por se negarem a fazer em alguns momentos. O professor Fábio (2016), descreve um pouco das mudanças ocorridas na dinâmica de produção para o blog.

A gente tinha um cronograma de postagens semanais para o blog. Eu postava e também contribuía nas postagens dos colegas. Esse trabalho colaborativo de ler os textos, tentar indicar alguns caminhos pra galera que também produzia.[...] No início a gente tinha uma turma que colaborava semanalmente com postagens para o blog e funcionava muito bem, era uma turma engajada, a gente fazia reuniões periódicas. Então a coisa funcionava muito bem. [...] Depois teve a fase dos outros professores entrarem de forma mais organizada, para escrever pro blog. A gente criou um cronograma, uma tabela de temáticas, pra servir de guia pra galera escrever.

Ele percebe que as mudanças ocorridas em 2014 trouxeram pontos positivos e negativos para a produção.

[...] Antes a gente discutia muito o que a gente escrevia, a questão conceitual. Todos os textos eram muito discutidos. Isso tem perdido eu acho, mesmo com as colaborações que a gente faz, nem todo mundo faz. Os professores enviam os textos e nem todo mundo contribui.[...] Com a vinda dos outros professores enriqueceu o nosso o trabalho, porque a gente tem uma organização que de uma certa forma a gente consegue aos poucos abranger as áreas do conhecimento com mais propriedade. Porque é diferente quem não é daquela área, escrevendo sobre aquela área (FABIO, 2016).

O professor Roberto (2016) faz críticas sobre a forma como a produção das postagens do blog está organizada atualmente, para ele a definição de um tema dificulta a escrita.

Eu não aprovo e não me agrada a forma como é feita hoje a gestão das postagens do Blog do Professor Web. Embora sempre a gente pode pensar que teve oportunidade de mudar, mas não sou eu sozinho que decido.[...] Da forma como era feito anteriormente, eu achava que era muito melhor. A gente tinha liberdade de produzir o texto de acordo com o que a gente queria e desejasse naquele momento, e não hoje que tem um tema. As vezes o tema dificulta, e também a repetição do tema todo o ano desgasta um pouco. [...] Se o tema fosse livre eu já tinha engatilhado uma postagem, mas como o tema é esse, eu vou me arrastando aí pra produzir um texto conforme o tema que foi estabelecido nesse período. [...]

Para o professor Sandro (2016), escrever para o blog é um ato de criatividade e de interdisciplinaridade.

[...] escrever pro blog é outra produção que dá liberdade a gente de construir algo que seja interdisciplinar [...]. Além de tudo é uma escrita interativa que a gente pode usar o hipertexto, fazer relação

com outros locais. Isso sempre foi muito animador. A gente conseguia produzir assim, alguém pensava em algo e dizia “vou escrever isso pro professor web” [...] Então, era muito assim, era muito criativo. Depois, nesse processo aí, a mediação sempre foi muito positiva, a gente sempre aprendia muito com a mediação.

Segundo ele, a mudança na forma de mediação e a definição prévia de temas dificultou a criatividade e a espontaneidade da produção.

Depois veio a questão dos temas, de ter uma temática pra cada mês. Eu entendo a importância disso, mas não deixa de ser um limitador. [...] Começamos a produzir algo para atender uma demanda, e antes era muito mais amplo, não tão direcionado. Isso já exige que sua criatividade seja focada em algo. Então já é um aspecto de mudança que a gente tem que considerar. Também a mediação mudou muito, e eu pessoalmente não me sinto tão motivado para fazer uma postagem no blog (SANDRO, 2016).

Sandro (2016) atribui a essas mudanças uma série de fatores que vêm restringindo a sua participação no Blog.

Antes eu estava fazendo uma coisa, que virava uma ideia e virava uma postagem. Hoje não sai mais assim, é difícil fazer uma produção pra o blog, aí foi essa mudança que aconteceu. [...] Eu acho que é um conjunto de fatores, tem um impacto na criatividade, mas acho também que tem a mediação. A mediação hoje não é igual, claro, são pessoas diferentes, mas eu não me sinto nem livre, nem motivado para fazer.

A professora Gabriela (2016)³⁹ conta como ela percebe e se relaciona com a definição prévia de temas para a escrita do blog.

No que diz respeito a produção textual para o Blog, eu vejo que a questão de temática exigida, eu acho louvável por estar dialogando com as disciplinas e o contexto escolar. Na minha área se torna um pouco difícil porque é tentar ajustar a minha área do conhecimento com a demanda temática.

Ela narra a experiência de uma produção bastante desafiadora sobre cultura sertaneja.

Eu me lembro que dessas experiências uma que eu tive muita dificuldade e depois eu achei mais bacana, foi a temática do sertanejo. Eu disse: “meu deus como é que eu vou falar do sertanejo na minha disciplina, já que é uma realidade tão local, tão Brasil?”. Aí eu aproveitei o tema forró e desmistifiquei a ideia do forró e do *for all*. Aí eu trouxe pra minha área do conhecimento. Ao mesmo tempo, tentando *linkar* com essa manifestação cultural, eu trabalhei o *simple*

39 Entrevista concedida pela professora Gabriela (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

past em cima da biografia de Luiz Gonzaga. Eu acho que eu casei as coisas de um modo que ficou bem alinhado(GABRIELA, 2016).

A professora Graça (2016) também não vê problema na definição prévia dos temas, mas reconhece a dificuldade de alguns colegas. Para ela, os temas transversais definidos têm mais afinidade com a área de humanas.

Eu fico muito confortável pra tratar dos temas definidos, os temas transitam na área de humanas. Mas eu fico vendo meus colegas que não são da área de humanas e eu imagino a dificuldade que eles têm pra tratar de diferentes temas. Todas as temáticas têm afinidades com as humanidades(GRAÇA, 2016).

A professora Graça (2016) concorda com as regras do blog, entretanto ela sente falta de uma linha editorial mas bem definida. Segundo ela, isso poderia ajudar a evitar alguns conflitos.

Eu concordo com as regras estabelecidas para o blog, mas eu acho que as coisas tinham que ser mais amarradas.[...] Qual a linha editorial do blog? Eu acho que para além do manual, tinha que ter uma linha editorial. Vários textos que geraram conflitos poderiam se respaldar na linha editorial. Ou por outro lado, textos que a maioria discordou que fosse postado no blog, poderiam ser contextualizados para ir para o blog pelo editorial. [...]

Com relação a dinâmica de avaliação coletiva das produções do blog, o professor Fábio (2016) se diz tranquilo para receber críticas e contribuições de outros colegas nos textos que ele produz.

Quando a galera manda as contribuições para o meu texto eu não tenho nenhum tipo de resistência, eu acho bacana. Isso não significa que eu aceite tudo. [...] Mas eu não fico de cara feia e nem faço resistência. Eu tenho muito claro na minha cabeça que o trabalho aqui é colaborativo. Esse é o trabalho da Rede Anísio Teixeira, esse compartilhamento, essa troca de experiências, eu não tenho problema nenhum com isso.

Sobre a sua experiência de produção para o blog, a professora Gabriela (2016) afirma que concorda com essa dinâmica coletiva de escrita.

Eu acho extremamente louvável os textos do Blog serem comentados por outros colegas. Embora a gente perceba que, você é de uma área do conhecimento, você se aprofundou em determinados aspectos, em determinados assuntos e que as vezes um outro tem um olhar que talvez tenha um campo de compreensão diferente do seu e as vezes aponta aspectos negativos do texto. Mas, isso é bom porque permite vários olhares e talvez coisas que passaram despercebidas por você, você acaba revendo certos

conceitos, eu acho positivo nesse sentido. Quando esse *feedback* ocorre com relação ao meu texto eu tento acatar o máximo possível.

A professora Graça (2016) avalia como sendo positivas as críticas e contribuições que são dadas aos seus textos, mas alerta para o fato de que alguns educadores se sentem agredidos por essas críticas.

Nos meus textos alguns professores sempre comentam. Os comentários, eu acho muito positivos, eles realmente ajudam e melhoram o texto. É um outro olhar sobre aquela questão que você está escrevendo. Nunca teve nenhum comentário dessas pessoas, que eu achei que tivesse a intenção de agredir a mim pessoalmente. Porque as vezes as pessoas utilizam os produtos pra poder atingir o outro.[...] Eu acho que alguns professores podem ver essas sugestões como uma agressão pro modo de vida deles, pra forma como eles pensam.

A professora Heloísa (2016) fala da experiência de aprendizagem a partir das relações estabelecidas neste trabalho de escrita coletiva para o blog.

Eu gosto, gosto pra caramba, é um trabalho que eu tenho aprendido muito. É, aprendido no sentido das relações humanas, eu consigo me articular bem com os colegas. Eu acho que funciona muito bem, a gente consegue ter ideias criativas, ter bons *insights*. A gente se entende, dá risada, brinca e trabalha pra caramba, muito bom, tô gostando [...].

Ela reconhece a criticidade como uma forma de qualificação coletiva dos textos escritos para o blog.

Assim, a criticidade, eu acho muito importante para o crescimento final do trabalho, se eu faço um texto e ninguém olha, como é que eu vou ter um *feedback* que isso tá bom? A gente nem faz a dissertação e a tese dessa maneira, não faz nada dessa maneira (HELOÍSA, 2016).

Entretanto, Heloísa (2016) destaca a importância da mediação nesse processo de intercrítica vivenciado pelos educadores nas produções das postagens para o blog, no intuito de evitar conflitos.

Existem pessoas que você vai enviar a correção, e por disposição psicológica dela, ela não vai te entender. Porque ela talvez nem queira te entender, não gosta de ser corrigida porque é a vaidade dela. [...] É a mediação, o jeito que você chega, sabe? “Olha, eu tava vendo aqui no seu texto, poderia ter sido feito de outro jeito, tá ótimo, mas poderia tirar isso aqui...” [...] eu não tenho problema em ser corrigida, mas algumas pessoas odeiam. Elas disseram isso na mediação que a gente faz. “não gosto disso, entendo como se tivesse sendo corrigida, como se tivesse sendo molestada”. Então, para essas pessoas eu acho que necessita uma visita, chegar um

pouco mais próximo, um pouco mais de amizade...[...] Como a colega diz “uma voz molinha”, assim, com jeitinho. Eu não acho que exista alguém que não consiga ser tocada e que sempre vá receber mal. Você viu que a gente, assim, já conseguiu conversar com pessoas difíceis. Enfim, eu acredito que ninguém seja impossível num grupo.

O professor Roberto (2016) conta como se relaciona com as contribuições que ele faz e recebe nos textos escritos para o blog.

Nós temos aqui a liberdade de produzir textos, mas as pessoas sugerindo não quer dizer que a gente deve acatar. Muitas vezes a sugestão do outro não condiz com o que a gente pretende expressar com o nosso texto. Essa dinâmica seria boa se de fato funcionasse.

Ele afirma se sentir mais a vontade em fazer sugestões de textos que são da sua área de atuação.

Eu só dou sugestão aos textos dos colegas da minha área. Se for de alguma coisa que eu conheço. Dos outros eu dificilmente opino em alguma coisa [...] Geralmente eu acato, as sugestões geralmente são boas. Da mesma forma, muito dificilmente alguém de outra área da sugestão no meu texto. A não ser quando, como eu sou ousado, eu escrevo algo que não tem haver muito com a minha área, aí outras pessoas opinam (ROBERTO, 2016).

A professora Tânia (2016) valoriza a criticidade coletiva estimulada na produção do blog.

[...] eu acho massa isso; eu valorizo muito a criticidade. Eu acho que as coisas só se resolvem quando a gente fala criticamente assim. [...] Eu gosto que você possa olhar meu texto e possa dizer ele está bom aqui, ruim aqui. Isso pra mim é criticidade, é você colocar o seu ponto de vista, é um ponto alheio ao outro. Quando eu tô lendo o texto de alguém eu tô colocando o meu ponto de vista, então, é um ponto de vista alheio a ele, mas pra mim esse é o ponto da criticidade.

Entretanto, ela afirma que alguns colegas têm resistência em lidar com a autoria coletiva.

Eu acho que tem essa ideia, mas efetivamente não acontece. [...] Porque tem essa resistência em aceitar o que é do outro. Porque tem esse gosto por uma autoria plena, que eu não tenho. [...] eu acho que meus colegas pensam que autoria é só o que eles fazem sozinhos, alguns pensam, talvez, como eu pensei por muito tempo (TANIA, 2016).

A professora Alice (2016) destaca as dificuldades de relação com os colegas quando ocorrem sugestões de modificação nos textos.

Eu acho complicado corrigir o texto dos outros, porque a gente sempre coloca coisas e nem todos os colegas aceitam da mesma forma. Você vai colocar aquilo com a melhor das intenções, mas como é a questão do ego, esse trabalho é mais espinhoso. [...] Eles não recebem de forma tranquila quando tem muita sugestão e tem que mudar o escopo da coisa. Quando é só elogios, tá tudo bem, mas quando você faz uma sugestão assim mais profunda do cerne da questão, aí a pessoa tem que refazer e o colega não quer. Isso é algo muito delicado. [...] Meu ponto de vista que corrige é um, o ponto de vista do professor que escreveu é outro. Por que o meu tem que ser superior ao dele que escreveu? Ao ponto dele ter que acatar, só porque eu estou num grupo. É muito complicado isso [...].

Ela conta um pouco das estratégias que ela adota para lidar com essa forma de trabalhar e com alguns impasses que surgem neste processo.

Eu não vou me desgastar com um colega por causa de uma publicação, entendeu? [...] quando é que vai haver controvérsia? Quando os pensamentos são variados, quando eles são muitos. [...] o desgaste emocional disso não vale a pena no meu ponto de vista. Não vale a pena, porque a pessoa vai dizer, “eu quero assim”, aí a gente diz, “mas não deveria ser assim”, e aí? [...] A partir do momento que a pessoa não aceita, é uma bola que eu não quero pra mim, vamos passar essa bola diante, e vamos ficar bem com os colegas (ALICE, 2016).

Para o professor Fábio (2016), pelo fato de terem suas produções criticadas por outros colegas, alguns educadores veem ameaçados os seus sentimentos de autonomia e de liberdade no trabalho.

Trabalho de professor tem muita liberdade, na escola, embora a gente tenha uma coordenadora pedagógica, a gente vai ali discute com ela, mas a sala de aula, ela é minha. Eu estou ali com meus estudantes então eu tenho a liberdade de fazer o que eu quero fazer. E no nosso trabalho aqui, embora todo mundo tenha liberdade, mas é uma liberdade que é um pouquinho cerceada. Eles enviam os textos, todo mundo fica por dentro do que eles estão escrevendo. [...] Eu não sei se eles sentem que é uma invasão muito grande, a gente contribuir para os textos deles da forma como a gente tenta contribuir. Porque é uma contribuição crítica. Não é uma contribuição, eu gostei ou não gostei. Eu não sei se isso causa uma certa resistência em escrever para o blog.[...]

Fábio (2016) acredita que a resistência de escrita para o blog se deve muito a questões de vaidade.

Eu acho que é uma coisa de vaidade. Eu não quero que meu texto seja avaliado por aquela pessoa, então eu não vou escrever. Eu acho que é mais isso mesmo, uma questão de vaidade. De não querer compartilhar, de se achar incomodado por ser avaliado, até por pessoas que não são professores. A gente já ouviu isso aqui !

A professora Graça (2016) também aponta a vaidade como um dos principais dificultadores para a produção de textos no blog e fala da necessidade do cuidado na mediação desse tipo de relação, principalmente quando se trata do contexto do funcionalismo público.

O triste é ver como as disputas internas, as guerras de vaidade dentro da Rede Anísio Teixeira terminam interferindo na construção dos produtos. Por outro lado, eu acho que é delicado para a coordenação do projeto mediar estas questões porque você está lidando com funcionários públicos. Então, tudo tem que ser muito construído, as pessoas precisam de muito tato, de muita delicadeza pra poder colocar as questões, porque todo mundo se fere, todo mundo se machuca, todo mundo se melindra com tudo. [...]

Segundo ela, há uma especificidade na forma como o funcionário público se relaciona com o trabalho.

Eu acho que o funcionário público se sente muito seguro em relação a sua vida funcional. Isso tinha tudo pra ser um ponto positivo [...] Por outro lado, a própria estabilidade traz um sentimento de que nada pode acontecer com ele. Por conta disso, as pessoas se sentem mais livres pra poder demarcar os seus territórios, defender com mais firmeza o seu ponto de vista com relação a uma determinada questão (GRAÇA, 2016).

Ao relatar uma situação de conflito ocorrido em reunião, a professora Heloísa (2016) revela a resistência a crítica por parte de alguns educadores.

Nessas reuniões do blog teve um professor que disse assim “mas eu tenho diploma, eu tenho certeza que eu tenho competência para escrever um texto que eu possa assinar, e não preciso que ninguém critique” [...] Eu acho que o problema maior é a vaidade, não aceitar estar abaixo de, não aceitar que o outro me corrija, que o outro me critique. Eu acho que a gente ainda tem um problema nesse sentido, mas que bate na questão que a coordenação fala dos valores, a gente tem que incorporar os valores, e fazer esse exercício de “tá, eu preciso ouvir o outro” isso é mais fácil para algumas pessoas, não é fácil para outras.

Já a professora Tânia (2016) se apropria de uma forma diferenciada do sentimento de vaidade. Ao contrário do relatado por outros professores, para ela a vaidade se tornou um instrumento pessoal de estímulo à colaboração e não de restrição a mesma.

Eu acho que é por vaidade mesmo. Porque eu quero que meu texto seja muito bom. No geral eu gosto que eles sejam bons, eles são muito lidos, curtidos e publicado em outros lugares. [...] Então, por vaidade, eu adoro que as pessoas me digam se tá errado, se eu repeti, se o verbo não é esse. Eu adoro que elas me digam isso, eu

fico pedindo. O último que eu escrevi, eu fiquei horas com outro professor no telefone, aí ele disse “você tá discutindo muitas coisas num texto só”, “é verdade”, aí tirei várias coisas [...] (TÂNIA, 2016).

O professor Paulo (2016) acredita que as questões pessoais são os grandes desafios que precisam ser superados na produção do blog.

Aí você repara que tudo que acaba sendo frágil no processo, esbarra no indivíduo. Até onde eu entendo, onde eu sei, essa questão da escrita coletiva e colaborativa é pra que o texto saia mais rico e pra que todo mundo possa fortalecer aquele discurso e contribuir um pouco mais. Só que eu vejo que é um tanto polêmico, e a polêmica que eu vejo não é nem tanto com a contribuição do outro no texto do colega, mas é como esse texto é lido. [...] as pessoas as vezes misturam as questões pessoais com as relações profissionais. [...] se eu deixo que isso interfira eu já vou entregar meu texto com ressalvas, já vou criar situações e o que chegar vai ser ofensa. Eu acredito que muitas das coisas que polemizam dessa escrita do blog, estão para além do blog, mais para as relações pessoais.

O professor Sandro (2016) fala das potencialidades e dos desafios presentes nesta forma de produção colaborativa pretendida pelo blog.

Nós temos pessoas que não perceberam ainda que o resultado colaborativo vai ser sempre maior, do que algo que ele produza sozinho, sempre um produto colaborativo é melhor, [...] e aí o resultado é muito mais potente, né, do que se eu, uma pessoa só tivesse tido a ideia, então, eu acredito nisso aí [...] mas isso é muito complicado, isso envolve até questões psicológicas, de formação, de influência de vida. Então é muito complicado querer que todos pensem, se engajem dessa maneira, mas eu acho que a proposta daqui sempre foi essa. Quem conseguiu se aproximar, se apropriar, consegue fazer as coisas nesse sentido, mas é um processo de aprendizagem também, o que não pode é ser resistente a essa aprendizagem.

Para a professora Heloísa (2016), o trabalho de mediação das publicações dos textos do blog, envolve a defesa dos valores estimulados pelo Programa.

Se você vai pro blog, todos esses valores, a gente fica ali o tempo inteiro massacrando, sabe? Tem que ter efetividade, tem que ter colaboração, tem que contextualizar com a vida do aluno, tem que ter. A gente assume isso, a gente assumiu isso, e quando a gente vai pros grupos e fala “olha, vamos ter que manter isso aqui”. [...] Eu acho que o grupo assumiu isso de tal modo, que se você dividir a gente em cinquenta, a gente vai difunde e faz a mesma coisa, outros grupos do mesmo jeito.

A partir de 2014, os temas das postagens para o blog passaram a ser definidos previamente e a seguir um calendário anual. Alguns educadores, não se

relacionaram bem com essa mudança. Apesar da mudança ter sido motivada pela intenção de potencializar a interdisciplinaridade e o diálogo com os temas transversais, para esses educadores, a definição de um tema abala a criatividade, a liberdade e autonomia no processo de trabalho. Outros educadores disseram que se relacionam bem com isso, eles apoiam essa estratégia de estímulo ao diálogo entre as disciplinas e os temas transversais. Mesmo esses, reconhecem que uma parte do grupo tem dificuldades em produzir dessa forma. Para alguns deles, a resistência se justifica em parte pela dificuldade que esses educadores têm para se adaptar a este formato e pelas mudanças na gestão e na mediação dos textos para o blog. Outra estratégia adotada no sentido de potencializar a criticidade, a contextualização e a colaboração no processo de produção das postagens, foi a validação coletiva dos textos. Da mesma forma, alguns educadores alegaram que essa prática restringe a criatividade, a liberdade e autonomia na produção, no sentido de que o escritor deixa de ser o único responsável pela sua produção, ele precisa negociar as suas decisões com os seus pares, expor as suas falhas, mudar suas crenças, e algumas vezes, refazer o trabalho.

Apesar de alguns educadores destacarem a riqueza deste processo coletivo de produção, e reconhecerem o quanto isso impactou positivamente nos produtos e processos relacionados ao blog, eles identificam uma grande resistência por parte de alguns educadores em receberem críticas aos seus trabalhos e em criticar o trabalho dos outros. Alguns colocaram que essa resistência se dá por conta de questões pessoais, de relações, de vaidades e de disputas. Para eles, existem educadores que se sentem invadidos, agredidos e ofendidos pelas críticas, as significam como ameaça ao seu trabalho. Isso faz com que alguns educadores evitem fazer críticas aos textos dos colegas no intuito de evitar desgastes na relação com esses colegas. Pôde-se perceber que essa resistência também ocorre pelo sentimento de propriedade atribuída às disciplinas em relação aos conhecimentos, que faz com que alguns educadores não se sintam à vontade para criticar textos dos colegas de outras disciplinas.

Apesar da vaidade ser tratada na maioria das vezes como um fator de restrição ao processo de crítica coletiva, uma educadora afirmou que é justamente por vaidade que ela gosta que os seus textos sejam ser criticados, para que fiquem

ainda melhores, sejam lidos por mais pessoas e sejam mais reconhecidos. Outros educadores não utilizaram a palavra vaidade, mas também trouxeram nas suas experiências, o reconhecimento pelas publicações feitas no blog como um aspecto que contribui para a autoestima e motiva a produção. Ter o seu texto publicado, ser lido por outras pessoas, ser reconhecido, isso repercute de forma positiva na relação com o trabalho. Reconhecimento, que constituí um dos valores da Ética Hacker descrita por Himanen (2001), e se configura como um dos principais elementos de motivação dos sujeitos que colaboram nas comunidades hackers, nas quais o reconhecimento se dá pela meritocracia.

Mesmo sendo uma atribuição de todos os educadores da Rede Anísio Teixeira, no momento de realização desta pesquisa, alguns deles haviam se negado a continuar escrevendo para o blog, justificavam esse posicionamento por conta de desentendimentos ocorridos nos momentos de validação dos textos. Alguns educadores acreditam ser possível reverter essa resistência por meio do diálogo e por formas mais “humanizadas” de se fazer as críticas. Outros se dizem descrentes dessa possibilidade, pois atribuem a resistência, não à falta de conhecimento, mas à falta de comprometimento por parte de alguns educadores.

O relato das experiências dos educadores apresentou uma dinâmica de produção do blog bastante inspirada pelos princípios da criticidade, da contextualização e da colaboração. Entretanto, essa dificuldade de se relacionar com a crítica por parte de alguns educadores, traz à tona um dos grandes desafios que precisam ser enfrentados por qualquer trabalho de produção ou de formação que busque inspiração na criticidade de Freire(1995), no modelo hacker de produção e aprendizagem, e no jeito hacker de ser professor de Pretto (2012), que têm como elemento chave dos seus processos de construção coletiva do conhecimento, a possibilidade de criticar e ser criticado.

4.3 COMPARTILHAMENTO DE MÍDIAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS LIVRES

Antes de 2011, a difusão das produções da Rede Anísio Teixeira se dava quase que exclusivamente por meio da TVE. A partir da chegada da nova gestão e da incorporação dos projetos do CONDITAL ao Programa, os processos de compartilhamento das mídias

produzidas foi se intensificando. Atualmente, todas as mídias produzidas pela Rede Anísio Teixeira estão disponíveis para *download* no Ambiente Educacional Web (AEW) por meio de licenças livres⁴⁰.

Além de compartilhar as mídias educacionais produzidas pela própria Rede Anísio Teixeira, o Programa desenvolve ações de pesquisa, catalogação e compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (REA) de outras fontes. O trabalho de catalogação consiste na realização de pesquisas em sites de instituições que produzem e/ou compartilham mídias licenciadas livremente. A partir destas pesquisas, as mídias são selecionadas e categorizadas por assunto, disciplina, área de conhecimento, tema transversal, tipo de mídia, tipo de licença e tipo de acessibilidade. Em alguns casos são produzidos Guias Pedagógicos para as mídias catalogadas, que são documentos de apoio e orientação pedagógica para a utilização em sala de aula. Feitas essas etapas, as mídias são cadastradas e compartilhadas no AEW. Esse trabalho é realizado de forma permanente pelos educadores do Núcleo de Softwares Educacionais e conta com a participação dos outros educadores em momentos de mutirão, nos quais é necessário catalogar e recatalogar⁴¹ grandes lotes de mídias, mas também são estimulados a ocorrer como uma etapa de todas as ações que forem feitas pelos educadores. Neste sentido se orienta a catalogar e compartilhar tudo o que for produzido, além disso no momento de pesquisar qualquer conteúdo para qualquer finalidade, ao encontrar uma mídia interessante, sendo essa mídia livre, o professor é orientado a catalogá-la e compartilhá-la no AEW.

No primeiro momento, em 2011, a gestão do Ambiente Educacional web (AEW) e o trabalho de catalogação de conteúdos digitais educacionais, ficou sob a responsabilidade da recém criada Unidade de Conteúdos Digitais Educacionais (CDE) da Rede Anísio Teixeira. Depois essa atribuição passou a ser do Comitê Gestor do AEW e atualmente é do Núcleo de Softwares Educacionais. Em alguns momentos, as catalogações e recatalogações envolveram todos os educadores do Programa.

40 A licença utilizada pela Rede Anísio Teixeira em suas mídias é a Creative Commons by-nc-sa.

41 No contexto de trabalho da Rede Anísio Teixeira, recatalogar significa revisar mídias já catalogadas, no intuito de avaliar e ajustar as informações cadastradas, as categorias e palavras-chaves relacionadas

O professor Roberto (2016) conta um pouco da sua relação com a catalogação. Ele defende a importância deste trabalho, tanto para quem acessa a mídia, quanto para quem a compartilha.

A proposta era trabalhar com novas tecnologias, com áudio, com vídeo, com software. A proposta é que a gente fizesse uma garimpagem pela internet pra pegar o que já tinha de bom pra não fazer mais do mesmo.[...] Eu não tinha ideia que tinha tantas mídias disponíveis que a gente pudesse usar em sala de aula [...] Pra mim, além de ter sido um crescimento muito grande, passou a ser um trabalho gratificante porque cada dia a gente encontrava coisa nova isso fazia com que eu me sentisse cada vez mais avido em buscar novas formas de ensinar. [...] Esse trabalho de catalogação é muito importante. Primeiro porquê dá oportunidade de conhecer coisas novas e também disponibilizar estes conteúdos para que colegas possam utilizar em sua sala de aula.

Ele fala da dinâmica de trabalho do Comitê Gestor do AEW.

O Comitê Gestor do AEW foi criado para que a gente pudesse gerir o Ambiente Educacional Web, de modo que a gente pudesse dar uma atenção maior sobretudo as postagens, criar uma maneira única de se fazer isso. Dar uma atenção ao fale conosco, pras pessoas que por alguma razão pudessem consultar e também manter uma proximidade maior com os usuários. [...] Nós gostávamos muito da forma como trabalhávamos, porque criou um laço afetivo muito grande entre as pessoas do Comitê. Nós estávamos completamente adaptados com o trabalho que se faz hoje [...] (ROBERTO, 2016).

Roberto (2016) relata como, por meio de uma competição “sadia” os educadores do Comitê se motivavam para colaborar e cooperar uns com os outros.

Havia entre nós uma competição pra ver quem catalogava mais, era um trabalho interessante, inclusive, a gente tinha um trabalho de cooperação interessante. Por exemplo, quando a gente achava um conteúdo que dizia respeito a disciplina do outro a gente passava pra ele. [...] Era um trabalho gratificante porque era uma competição sadia, porque isso não rendia lucros a não ser no ego de estar ajudando.

A professora Lívia (2016)⁴² também comenta a respeito dessa dinâmica de trabalho do Comitê Gestor do AEW,

[...] eu me lembro que em 2014 foi aquele *boom* de catalogação, que a gente ficava, realmente, fazendo uma corrida, tanto que quando um catalogava que o outro passava tocava a musiquinha de Ayrton Senna. Olha, era uma coisa impressionante aquela sala dali, foi muito bom de trabalhar, aquele grupo ali.

42 Entrevista concedida pela professora Lívia (Nome fictício). Entrevistador: Yuri Bastos Wanderley. Salvador, 2016.

O professor Sandro (2016) fala da experiência de catalogação, a abundância de material que tem disponível e a produção dos guias pedagógicos.

Eu descobri muito material, eu acho que consegui catalogar bastante conteúdo, mas poderia ter sido muito mais. As pesquisas mostravam muito mais conteúdo, mas a gente não tinha tanto tempo pra fazer a catalogação e depois vieram outras demandas e tal de produção, de formação, que foram diminuindo essa velocidade de catalogação. [...] Assim como a produção dos guias pedagógicos, até pra uma imagem, você construir um guia e sugerir como o professor pode trabalhar com aquela imagem. Eu sempre achei muito importante, mas muito difícil de fazer, porque demanda tempo. Sempre foi muito difícil fazer isso na Rede, porque a Rede sempre teve outras atribuições do que só essa, mas eu acho muito necessário ainda.

Ele relata um pouco da dinâmica de colaboração vivenciada por ele no Comitê Gestor do AEW.

As pessoas do grupo são pessoas muito boas de trabalhar. Inicialmente a gente teve, todo grupo sempre tem algum conflito e tal, mas depois o grupo se integrou e começou uma produção assim que era muito colaborativa. A ponto de cada vez que eu encontrasse um material, fazia uma pesquisa, eu encontrava um conteúdo que era de outra disciplina, a gente fazia de tudo pro outro olhar, fazer a catalogação e vice-versa. A troca era muito intensa, e a gente conseguia fazer muitas produções assim bem articuladas. Com um trabalho em equipe bem característico, você via que era uma equipe trabalhando, não dependia apenas de uma pessoa ou outra (SANDRO, 2016).

Entretanto, para Sandro (2016) nem todos os educadores da Rede Anísio Teixeira abraçam o trabalho de catalogação. Ele percebe que para alguns há uma motivação maior para a produção do que para a catalogação, inclusive por parte dele.

Olha, nós temos uma diversidade de colegas, têm colegas que reconhecem a importância disso, mas têm outros, assim, que gostam mais da produção, eles produzem, mas até a própria catalogação que produzem, ela não é tão eficiente assim, não tá tão bem organizada, e com um guia pedagógico consistente.[...] Por exemplo, a gente tá em processo de catalogação e pra mim é muito difícil fazer, porque eu me sinto fazendo algo assim, pouco produtivo (SANDRO, 2016).

A professora Alice (2016) não se sente motivada para fazer catalogação, ela não vê muita importância neste trabalho.

[...] acho um trabalho maçante, nunca gostei, não nego, é um trabalho que eu não acho muito importante. Pode ser muito importante, mas eu não consigo ver uma importância tão grande. É

um trabalho simples, qualquer pessoa pode fazer, mas não é um trabalho agradável, que eu gostasse de fazer [...] Não acho que a catalogação em si tenha contribuído (na produção), não usei nada que envolvia do que eu cataloguei pra me basear. Talvez, uma ou outra produção que eu tenha visto, mas foram muitas poucas coisas no mesmo estilo que a gente fez.

O professor Fábio (2016) acha que catalogar é um trabalho muito burocrático,

A revisão da catalogação foi um trabalho bem chatinho, porque é muito burocrático, que eu não me identifico muito, eu fazia porque tinha que fazer. [...] A gente precisa ser organizado e a gente precisa pensar nessas coisas que a gente compartilha na internet de uma forma bem ampla. Porque a gente teve que fazer essa revisão porque não catalogaram da maneira que deveriam catalogar, pensando nas palavras chave, nessas coisas todas.

A professora Heloísa (2016), que não trabalha diretamente com a catalogação conta um pouco da sua experiência na chegada a Rede Anísio Teixeira, quando teve que participar de um mutirão de catalogação. Para ela, a catalogação facilita o trabalho do professor em sala de aula.

Caramba quando eu cheguei aqui e tinha que fazer catalogação, eu não conhecia muito bem do trabalho. Eu lembro que tinha um colega, que me ajudou pra caramba. Ele foi me inteirando das planilhas e tal, era tudo muito novo, e aqui o trabalho é muito diverso, né?! Hora você tem as gravações, hora você tem escrita, hora as catalogações, e eu cheguei logo na hora da catalogação. [...] Eu acho um trabalho importante no sentido de que a gente, depois que termina essa catalogação, ao final você tem um repositório de conteúdo, uma classificação dele para que o professor possa, digamos, acessar esse acervo com mais facilidade. É um trabalho de formiga aqui, mas que facilita o trabalho de quem está na outra ponta, e eu tava na outra ponta antes. [...] A gente sabe que quem tá na outra ponta quer encontrar tudo organizadinho, direitinho. Então, eu sei que esse trabalho aqui, facilita o trabalho do professor (HELOÍSA, 2016).

Além da importância do compartilhamento dos conteúdos, ela afirma que a catalogação serve como referencial e aprendizado para as produções que a Rede realiza.

[...] aquele produto que você tá catalogando, você vai querer depois que o seu produto tenha qualidade tal e qual ou melhor, você vai vendo o produto e fala “caramba, esse aqui não tá tão legal, olha esse outro que bacana”, você poderia fazer melhor que isso. A gente vai vendo o que os outros fazem e vai tendo essa expertise (HELOÍSA, 2016).

Para alguns educadores da Rede Anísio Teixeira, a catalogação é um dos trabalhos mais importantes realizados pelo Programa. Eles entendem a relevância

de compartilhar essas mídias, vêm como isso pode contribuir para o trabalho do professor, entretanto reconhecem uma resistência por parte de alguns colegas em relação a esta atividade. Alguns educadores afirmaram que não se sentiam muito motivados a realizar a catalogação, eles não percebem como uma atividade prazerosa. Muitos dizem preferir concentrar os seus esforços nas produções e nas formações, para eles catalogar mídias se tornou uma atividade burocrática e pouco desafiadora.

Por outro lado, se observou uma implicação muito forte por parte de alguns educadores em realizar a catalogação, estabeleceram vínculos em torno disso, criaram jogos para ver quem cataloga mais, se mostraram ávidos por encontrar e compartilhar conteúdos. Eles afirmaram que aprenderam bastante nos processos de pesquisa de catalogação, e que os conteúdos encontrados serviram como referência para as mídias produzidas. A forma mais lúdica e prazerosa de se relacionar com o trabalho, o reconhecimento pelos feitos realizados e a meritocracia, descritas na experiência dos educadores que compõem o comitê gestor do AEW, aproximam essa dinâmica de trabalho da ética hacker apresentada por Himanem (2001).

No intuito de construir estratégias de superação das restrições e das ameaças impostas pelas leis dos direitos autorais e pelas licenças de uso dos softwares proprietários, a Rede Anísio Teixeira tem como um de seus princípios o uso de softwares livres, licenças livres e Recursos Educacionais Abertos, como já dito anteriormente. Assim, no contexto da Rede Anísio Teixeira, os softwares livres e as licenças livres, são ressignificados e apropriados de diferentes formas nas experiências vivenciadas pelos seus educadores. Institucionalmente o Programa utiliza o termo Mídias e Tecnologias Educacionais Livres, para representar softwares, meios de comunicação e conteúdos digitais, produzidos e compartilhados livremente.

Analisando a importância desse princípio, o Professor Adriano (2016), reflete sobre a diferença entre livre e gratuito.

Se eu tenho uma rede social e ela é gratuita, é uma mídia, mas não é livre. Se eu tenho lá um e-mail que é de graça, mas que tem um monte de propaganda do lado, ela é uma mídia, mas não é livre. [...] livre no sentido de “eu ter controle sobre aquilo que eu produzo e sobre aquilo que eu não quero ver”.

O professor Paulo (2016) fala do potencial de colaboração das mídias e das tecnologias livres, em contraposição a opressão das tecnologias proprietárias.

Livres são esses mesmos meios que a gente tem para se comunicar, para interagir com as pessoas, sendo usados sem caráter proprietário, sem as exigências, sem a exploração das mídias e das tecnologias proprietárias. Sem estar a serviço do opressor, vamos dizer assim. E o mais legal de tudo é que são mídias e tecnologias que fortalecem a colaboração, que fortalecem a construção coletiva, que não se encerram em si mesma, que estimulam a criação, a liberdade. Que vem no viés de combater essa opressão, possibilitando alternativas para os que acabam sendo oprimidos por essa via proprietária, que se apresenta como sendo a única via. [...]

Para ele, o uso de softwares livres e de licenças livres tem um caráter transformador. Ele destaca o papel da Rede Anísio Teixeira nesse sentido.

[...] justamente pra que a gente não se torne refém desse sistema proprietário que representa o poder e que acaba através das mídias tendo o controle de tudo. A Rede Anísio Teixeira eu vejo também como uma força política de promover a libertação, de promover possibilidades pra que a gente possa buscar vias alternativas, que a gente não fique refém dessa ferramenta, dessas mídias proprietárias altamente controladoras que estão a serviço do mercado. [...] quando a gente trabalha com software livre, quando a gente fala de licença livre, automaticamente a gente estimula para um pensamento, uma revolução, uma reflexão crítica (PAULO, 2016).

O professor Roberto (2016) conta como ele percebe a relação entre as mídias educacionais livres e aquilo que é feito pela Rede Anísio Teixeira.

Mídia educacional livre é o que a gente faz e propõe. São aquelas mídias que a gente pode utilizar livremente com uma licença pouco restritiva, isso nós temos muito no nosso Ambiente Educacional Web. São tecnologias que se tem fácil acesso, que você não precisa pagar por ela.

O professor Sandro (2016) considera a produção de mídias educacionais livres o elemento central da proposta do Programa.

[...] a nossa proposta aqui na Rede é nessa linha de produção de mídia livre. Eu sou um defensor que tudo para educação tem que ser livre. Totalmente aberto até sem restrições comerciais, porque eu penso em algo que tem que colaborar para o crescimento da sociedade. Eu acho que a gente tem uma premissa aqui na Rede Anísio Teixeira, a gente quer mídias nesse sentido, que sejam livres, e que esse fim educacional se concretize, e que a gente possa utilizar isso na educação.

Professor Paulo (2016) conta como a sua relação com os conteúdos da internet mudou depois que ele conheceu as licenças livres.

[...] eu estou escrevendo um módulo de roteiro e aí, por exemplo, eu precisava de uma imagem para ilustrar algo que eu escrevi. Há alguns anos atrás era muito fácil pra mim pegar essa imagem linda, maravilhosa, sem sequer saber quem colocou ali, de onde veio, e colocar no meu trabalho. Mas hoje, automaticamente, a gente vai lá no site e procura imagens que são licenciadas livremente. Isso já está automático em mim e meus colegas. Essa orientação, esse estímulo, a Rede Anísio Teixeira passa para os estudantes, para os professores, nas formações.

O professor Adriano (2016) defende a importância do uso de softwares livres nos processos de produção da Rede Anísio Teixeira.

É uma luta complicada, mas a Rede Anísio, por exemplo, muito pouco a gente utiliza software proprietário, todas as nossas produções são softwares livres, se são softwares livres e existe um produto final, é possível. Tudo o que é produzido, pensado de forma libertaria, é um meio tecnológico educacional é uma mídia educacional livre.

O processo de migração para o uso do software livre dos educadores da Rede Anísio Teixeira ocorre de forma gradativa, não é uma imposição. Os softwares e as licenças livres são utilizados nos processos de formação, compartilhamento e de produção das mídias e dos softwares, mas existem atividades que são feitas com uso de softwares proprietários, principalmente no que diz respeito a trabalhos de edição e finalização de áudios e vídeos que vão para a TV aberta, e trabalhos que necessitam de acesso aos sistemas administrativos da Secretaria. O professor Roberto (2016) conta como aprendeu a usar software livre na Rede. Ele afirma que passou a utilizar também em casa.

A gente teve um curso que a gente aprendeu a usar o Kdenlive, o Audacity e o linux. No mais foi tudo aprendido perguntando ao colega do lado, pesquisando. [...] Eu uso o linux ubuntu, aliás fiquei muito satisfeito com a definição de ubuntu, você viu, muito bonita. Eu uso no trabalho e uso em casa também. Eu, minha esposa, todo mundo em casa usa o linux ubuntu. Quando eu cheguei aqui eu já tinha ouvido falar em linux, mas não tive a coragem de migrar. Depois de algum tempo eu migrei e hoje eu considero essencial para o meu trabalho, não voltaria para usar outro de forma alguma.

O professor Rafael (2016) também passou a utilizar Software Livre no seu computador pessoal, ele conta como está vivenciando esse processo de migração .

Uma maravilha, é tudo de bom, é tudo o que esse outro mundo não quer. [...] Tudo que eu preciso naquele dispositivo que eu não sei usar, eu vou na comunidade livre e acho a resposta. Agora mesmo pra eu conseguir instalar o netflix no Google Chrome do Ubuntu, eu fiz

isso [...] O mundo livre é maravilhoso, e essa colaboração mostra que tem jeito pra esse planeta. O problema é que ainda existe o capital, enquanto ele estiver aí...

O professor Paulo (2016) acredita que o processo de migração é trabalhoso e exige uma mudança de cultura.

Eu não utilizo, sendo muito sincero, não que eu não queira [...] aí vem uma crítica que eu faço ao software livre, talvez não é crítica em relação ao software, mas a própria estrutura que a gente vai se moldando. Tem que entrar num processo de desconstrução, arregaçar as mangas mesmo e fazer. As máquinas que eu tenho em minha casa são software proprietário, eu ainda não migrei, talvez por preguiça mesmo de querer mudar todo o sistema. Você já tá ali totalmente envolvido, e de fato, eu ainda não parei pra ter todo um aprendizado e ressignificar essa novidade. Mas não é negando, ou vendo como menos importante. (PAULO, 2016)

Para a professora Lívia (2016), fazer a migração ainda é um grande desafio, mas ela se diz disposta a fazer.

[...] é um desafio muito grande, é um desafio, e eu preciso, inclusive, tirar o Windows e colocar o Linux! [...] eu estou na minha zona de conforto ali, eu percebo isso, mas eu tenho que trocar, isso é uma coisa que já tá bem planejado em minha cabeça, em 2017 eu quero emplacar com o Linux, pra conhecer esse outro lado.

Já o professor Sandro (2016) atribui o fato de não ter migrado à dificuldade de relação com o sistema econômico e produtivo vigente, que lhe impõe uma série de restrições. Mas ele não se opõe a uma futura possibilidade de migração.

[...] eu não sou um militante da causa do software livre, porque eu me vejo muito preso. Eu não sou livre em relação à economia, ao modo de produção. Por exemplo, quando eu comprei o meu computador ele já veio com um software proprietário, eu paguei por isso. Agora o que eu nunca vou conseguir fazer é “não quero pagar, vou usar um software pirata”. Eu não vou fazer isso, porque eu posso usar uma mídia livre. O meu próximo computador, eu já vou comprar ele com software livre, que eu sei que vai ser mais barato, porque não deve nada, a gente consegue produzir, consegue trabalhar. Aí eu vou está usando algo com o preço que eu paguei. [...] O meu computador ele não é software livre, ele nem permitiu que eu instalasse, porque é cheio de trava. Eu não consegui fazer, mas eu sou a favor, eu acho que toda rede educacional deve usar [...] (SANDRO, 2016).

Alguns educadores consideram a defesa pelas mídias e pelas tecnologias livres como uma das características mais marcantes do trabalho da Rede Anísio Teixeira. Entendem a opção pela utilização de softwares e licenças livres não apenas como

uma escolha técnica, mas como uma opção política, ideológica e pedagógica, que está relacionada aos princípios pretendidos pelo Programa. Relataram como essa experiência com as tecnologias livres contribuiu para que eles construíssem uma visão mais crítica da relação entre tecnologia, sociedade e educação, os seus aspectos técnicos, jurídicos, políticos, econômicos, sociais e culturais; como as TIC podem legitimar e deslegitimar os processos de dominação. A construção dessa visão crítica por parte de alguns educadores, contribui para um maior entendimento e pertencimento em relação as estratégias de apropriações tecnológicas pretendidas pela Rede Anísio Teixeira, o porquê da escolha pela utilização e pela estímulo ao uso de softwares livres e licenças livres.

Os educadores da Rede Anísio Teixeira se mostraram bastante apropriados em relação as licenças livres utilizadas pelo Programa. Demonstraram entender o funcionamento das licenças, a sua importância e as suas implicações. Alguns relataram a forma como essa experiência com as licenças livre modificou a relação deles com os conteúdos e as plataformas na internet. Ao mesmo tempo que mostrou a necessidade de alguns cuidados na relação com os direitos autorais e as licenças de softwares, abriu um mundo de possibilidades para superar as restrições impostas por essas barreiras.

Apesar de compreenderem o significado e reconhecerem a importância dos softwares livres, não foram todos os educadores que passaram a utilizá-los. Alguns deles usam softwares proprietários no trabalho e em casa; outros usam softwares livres no trabalho, mas não em casa; e alguns passaram a utilizar software livre em suas casas também. A resistência em relação a migração para o uso de softwares livres se apresentou por diversos fatores: a falta de tempo, a cultura de uso do proprietário, as restrições técnicas do mercado, embora alguns tenham afirmado que pretendem migrar em breve. Já os que optaram por fazer a migração narraram os benefícios dessa escolha e disseram que dificilmente voltarão para o modelo proprietário. Relatam como foram encontrando as soluções que precisavam, como tiveram apoio nas comunidades na internet e com os colegas de trabalho.

O ponto de vista crítico sobre as tecnologias, construído por alguns educadores a partir das experiências vivenciadas por eles na Rede Anísio Teixeira, dialoga com a problematização feita por Ellul (1968), Marcuse (1967) e Habermas (1980) a respeito

dos sistemas técnicos e da lógica de dominação que constitui o seu caráter político e ideológico. Essa visão crítica contribui para um olhar diferenciado sob a diversidade presente na rede, contribui para a construção de estratégias capazes de potencializar as suas oportunidades e superar as suas ameaças. Neste sentido, o uso de softwares livres e licenças livres na educação, conforme proposto por Pretto (2012), se apresenta como elemento chave da luta pela liberdade, pelo compartilhamento e pela colaboração nos processos de ensino e de aprendizagem. A postura investigativa e autodidata dos professores na busca por soluções livres e na resolução de problemas encontrados, se aproxima do autodidatismo do modelo hacker de produção e de aprendizagem; e da atitude questionadora e investigativa presente na criticidade defendida por Freire (1995).

4.4 FORMAÇÃO, PRODUÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

Em 2011 a Rede Anísio Teixeira passou a desenvolver de maneira mais regular ações de formação de professores e de estudantes. Neste ano, foram feitos dois cursos semipresenciais para professores, relacionados aos conteúdos digitais produzidos pela equipe CONDIGITAL: A Física e o Cotidiano⁴³ e Panteon Escolar. No ano de 2012, foi realizado o curso semipresencial sobre o uso de Mídias e Tecnologias Educacionais que atendeu a todos os professores multiplicadores dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) do Estado da Bahia. Nos anos de 2013 e 2014, esse curso se estendeu aos professores formadores dos outros projetos e coordenações pedagógicas da SEC e do IAT. Em 2016, ano de desenvolvimento desta pesquisa, a Rede Anísio Teixeira ofertava 4 tipos de formação: *Apropriações Tecnológicas no Ensino e Aprendizagem*, *Interpretação e Produção Audiovisual*, *Produção de Mídias Estudantis*, e *Memórias e Identidades*. Além dos professores formadores, estas formações tinham como público professores e estudantes das escolas públicas.

4.4.1 Apropriações tecnológicas no ensino e aprendizagem

43 Página do projeto A Física e o Cotidiano. Disponível em: < <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/fisicaecotidiano/> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

A partir de 2015, a formação para o uso de Mídias e Tecnologias Educacionais, passou a se chamar *Apropriações Tecnológicas no Ensino e Aprendizagem*, continuou tendo foco no atendimento aos professores formadores, entretanto foram feitas algumas oficinas em escolas e para outros públicos. Geralmente, esta formação ocorre por meio de atividades de curta duração, nas quais os educadores apresentam as mídias da Rede Anísio Teixeira, falam sobre REA, softwares e licenças livres, e sobre o uso destas mídias e tecnologias em sala de aula.

O professor Sandro (2016) relata a sua experiência de participação nessa formação, ele aponta a resistência dos professores ao uso das tecnologias como um desafio a ser superado neste processo.

A formação é outra linha de trabalho aqui que é um desafio. Porque a gente vai trabalhar com professores que estão atuando, e vamos falar de tecnologia, e tecnologia, hoje talvez nem tanto, mas há muito tempo sempre foi visto pelos professores como algo que não é necessário. [...] Então não adianta chegar pra esse público, que é a grande maioria, e falar de tecnologia, e dizer a eles que eles têm que trabalhar com material livre, que a gente pode produzir, que a gente pode usar o Ambiente Educacional, pode usar o blog do Professor Web, a TV e tudo pra sala de aula. [...] Foi sempre desafiador porque parecia sempre que a gente tava vendendo algo, e que a gente tinha que convencer o cliente, e o cliente não acredita na qualidade do produto por desconhecimento, a maior parte. Mas também por questões políticas. Então a gente tinha que vencer essas barreiras aí.

Ele conta que para tentar superar a resistência dos professores cursistas, o grupo começou a pensar em outras estratégias metodológicas para aplicar nas formações.

[...] e aí o comitê gestor, começou a pensar em meios de fazer isso que não fosse aquela formação tradicional, com muita gente que expõe o conteúdo e espera que a pessoa se aproprie. E aí pensamos em fazer formações com dinâmicas, recursos, músicas, tentando captar esse público para que acreditassem no trabalho da gente. Isso foi sempre muito desafiador. Eu acredito que fez alguma diferença na rede pública, mas eu acho que poderia ser ainda maior essa diferença, a gente poderia ter conseguido resultados melhores. [...] Mas de uma maneira geral, é um caminho bom, a maneira como as formações acontecem elas são produtivas, tem um resultado sempre bom, as avaliações dos participantes é sempre muito boa (SANDRO, 2016).

O professor Sandro (2016) destaca a receptividade que o grupo teve na formação com os professores das licenciaturas indígenas.

A gente teve públicos muito interessantes, a licenciatura indígena é algo que chamou muito a atenção da gente pelo interesse, pelo comportamento das pessoas, as pessoas focadas, assim com um respeito muito grande por aquele que tá querendo trazer algo para ele. Em outros locais a gente não teve uma receptividade assim tão forte, como foi com a licenciatura indígena.

Para o professor Roberto (2016), as formações também são uma boa forma de divulgar as mídias da Rede Anísio Teixeira.

As formações deram a possibilidade dos professores de conhecer o nosso trabalho, e também, assim como eu, de se surpreender com o material disponível. Não só o que era encontrado na internet dos parceiros, mas também os produzidos pela TV Anísio Teixeira. Muita gente não conhecia e a gente teve a oportunidade de levar o nome da Rede Anísio Teixeira e da TV Anísio Teixeira para essas pessoas que, como eu, sempre viram com surpresa. [...]

Segundo ele, havia uma resistência inicial que depois ia diminuindo ao longo da formação.

Geralmente os professores eram um pouco resistentes, quando achavam que a gente era da Secretaria da Educação. Mas logo quando dizia que era da Rede Anísio Teixeira, que a gente veio apresentar uma coisa nova, a abertura era total. Nunca vi resistência dos colegas nesse sentido. [...] geralmente éramos bem recepcionados e o trabalho era bem aceito (ROBERTO, 2016).

A professora Gabriela (2016) conta como foi a mudança do papel de professora do ensino médio para o papel de formadora de professores.

Uma demanda nova pra mim, porque até então eu sempre estava no lugar da professora do ensino médio e quando a gente vai pra uma realidade dessa (formação de professores) a gente passa a dialogar com os colegas, que ocupam o nosso mesmo lugar e que trazem, na verdade, as mesmas demandas das quais nós vivemos. [...] Eu adoro fazer o que eu estou fazendo, não que eu não gostasse da sala de aula, mas aqui é um trabalho totalmente diferente, uma experiência totalmente diferente da que eu já vivi. Me permite estar diariamente dialogando com outras áreas do conhecimento e aprendendo também. Na escola tudo é muito corrido, tocou tem que ir pra sala, tocou tem que sair da sala e esse entrosamento com os colegas era mais difícil.

Ela conta como se deu o processo de concepção da proposta do curso.

É construir e desconstruir, chegou um momento em que a gente comungou da mesma ideia e que formatamos e fizemos o desenho pedagógico. [...] às vezes a gente tenta traçar de uma forma, outros se posicionam achando que não, mas aí a gente tenta ajustar, cada um se posiciona, e aí sai (GABRIELA, 2016).

Para Gabriela (2016), é preciso cuidar da relação com os professores e acreditar que o aluno é um aliado.

E muitas vezes se a gente não tiver o cuidado, a gente transforma a formação num muro das lamentações. No sentido de sempre estar ouvindo: “porque a escola não tem, porque não é possível, porque o aluno é isso, o aluno é aquilo.” Esse tentar fazer por mais que seja difícil, aos trancos e barrancos, a gente consegue levar essa fala, no sentido de que realmente é possível. Não é fácil, mais o nosso grande aliado é o alunado. É realmente professor e aluno juntos transformando a realidade, qualquer que sejam os espaços de aprendizagem, junto com a direção da escola e a família. [...]

Ela percebe as formações como importantes momentos para interagir com outros professores, dialogar com a realidade da escola e compartilhar conhecimentos.

As formações que a gente faz, estar frente a frente com os professores, ver a demanda de cada realidade de cada escola, poder levar uma realidade diferente, que nem eu sabia que existia antes de vim pra cá.[...] É um espaço desse fazer, desse produzir, de tentar mostrar ao professor a capacidade que ele tem junto ao aluno, dessa produção no chão da escola e de agregar aquela realidade ao conhecimento (GABRIELA, 2016).

Para alguns educadores as formações em *Apropriações Tecnológicas no Ensino e Aprendizagem* são as ações mais importantes desenvolvidas pela Rede Anísio Teixeira. Por meio delas, os educadores podem compartilhar as mídias que são produzidas e os conhecimentos que são fomentados no Programa; podem discutir sobre estratégias metodológicas de uso das mídias e tecnologias em sala de aula, mas acima de tudo; podem manter maior contato e diálogo com os professores e estudantes que estão nas escolas.

A concepção da formação foi feita pelos educadores e ocorreu por meio da elaboração do Desenho Pedagógico. Alguns educadores afirmam que essa construção foi um processo rico de produção colaborativa e de bastante aprendizagem. A cada formação, ao se deparar com os desafios encontrados nessas experiências, os educadores buscaram outras estratégias de atuação, outros conteúdos, que pudessem contribuir para a superação da resistência encontrada por uma parte dos professores da Rede Pública Estadual. No intuito de encontrar alternativas ao modelo de aula tradicional, passaram a experimentar formatos mais lúdicos e participativos, que segundo eles contribuiu de forma significativa para uma mudança na dinâmica da formação e na relação com os professores cursistas.

Como defendem Freire (1995) e Macedo (2015), os educadores buscaram vivenciar as formações e as experiências como processos de aprendizagem que contribuem para melhorar as próprias práticas educativas.

4.4.2 Interpretação e produção de vídeos estudantis

Com o objetivo de contribuir para a formação de estudantes e professores como realizadores, multiplicadores e apoiadores da produção audiovisual educacional nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, a Rede Anísio Teixeira realiza desde 2013 a Formação em Interpretação e Produção Audiovisual⁴⁴. Eram formações intensivas, muitas delas ocorreram em cidades do interior, os educadores passavam duas semanas seguidas na cidade realizando a formação com estudantes, professores e, algumas vezes, também gestores, em uma escola escolhida. A cada formação, a turma experienciava um processo de produção de um vídeo ficcional, do início ao fim, da criação a edição.

O professor Adriano (2016) conta como as prioridades e os processos de trabalho da Rede Anísio Teixeira foram sendo ressignificados. “A gente só produzia, distribuía e catalogava. Agora, a gente não produz tanto, por diversos problemas, mas a gente tá formando, compartilhando e catalogando.” O professor Paulo (2016) fala como percebeu essa mudança de foco por parte do Programa, a partir de 2013, com o aumento das ações de formação.

As formações chegam como uma forma de ressignificação, num momento em que a TV em termos de produção, de contratação de produtora tá em baixa. Então a gente ressignifica a produção, que eu acho muito legal, que é a gente compartilhar aquilo que a gente adquiriu no fazer. Ou seja, a gente conseguiu criar um know how, de conceber, de acompanhar, de fazer, e a gente faz isso pra quem? Pra escola, pro estudante e pro professor. Chega um momento que a gente tem a oportunidade de compartilhar esse fazer com essas pessoas.

Para ele, a construção dessa nova formação foi um desafio que veio se aperfeiçoando de maneira dialógica a cada experiência.

Aí é uma coisa nova, apesar de sermos professores, pra gente pensar metodologicamente, transmitir e mediar com outras pessoas,

44 Todos os vídeos produzidos durante estas formações estão publicados no Ambiente Educacional Web: Disponível em:< <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/episodios/id/24> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

com estudantes, com professores. Muitos deles querem, mas não entendem efetivamente como se faz o uso das mídias. Foi um desafio, a cada formação a gente foi se resignificando. A gente faz uma formação hoje, e a gente faz uma avaliação com os cursistas, e uma autoavaliação, e nesse trabalho dialógico a gente percebe “ó, a gente conseguiu chegar até aqui, mas vai ter que melhorar aqui pra poder avançar” (PAULO, 2016).

O professor Rafael (2016) relata como foi o início da Formação em Interpretação e Produção Audiovisual, fala sobre a sua proposta pedagógica e como esse processo formativo pode repercutir na vida dos estudantes.

[...] a primeira formação foi voltada para preparar os sujeitos para serem protagonista dos programas de TV que a Rede Anísio iria desenvolver. Mas a partir da segunda, a gente começou a pensar também em fazer com que esse sujeito metesse a mão na massa, e pensasse na leitura e na escrita usando agora como o lápis a câmera, e o texto, o que eles vão produzir. Os resultados foram sempre bons porque a gente tinha um retorno dos professores, que ao voltar para a sala, o aluno estava modificado, em postura, em foco, principalmente em foco. [...] Então, quando a professora fala que o curso atua naquilo que a gente vive chamando atenção na sala de aula, ela está querendo dizer que o foco do sujeito melhorou, melhorou porque ele precisava trabalhar com o outro, obedecer um tempo e um espaço, porque senão ele sai do enquadramento da câmera.

Ele relata como as formações contribuem para a construção de um ponto de vista mais crítico em relação as mídias e tecnologias por parte dos estudantes.

Então, o curso atua na interpretação, na produção audiovisual e em todos esses mecanismos que fazem do sujeito outras pessoas diferentes de antes. Quando eles nos dizem que não vêm televisão como antes, isso para a gente já é um ganho, significa que eles não são mais submissos à uma mídia que diz “compre, batom”. Eles já dizem assim “eu sei como é que faz aquilo”, então, se ele sabe como foi feito, a magia sobre aquilo desaparece.[...] E não é só aquele grupo que tá ali, porque aquele grupo chega em casa e conta o que tá acontecendo (RAFAEL, 2016).

Para Rafael (2016), a formação realizada na Escola Estadual Indígena dos Tupinambás de Olivença marcou a sua trajetória como educador da Rede Anísio Teixeira.

Nós encontramos estudantes indígenas ávidos por aprender a mexer nesses dispositivos técnicos para continuar escrevendo a sua história. Mais do que isso, pra desconstruir uma história da região, de que Marcelino, o herói deles, é tratado como um bandido. Todo mundo pensa isso no lugar, e as pessoas falam “esses índios aí” [...] olha só a importância de gravarmos no final do curso, uma história local, que tem a ver com a vida das pessoas. [...] Hoje as pessoas

sabem o porque da história do caboclo Marcelino ser considerado bandido. Ele sabia ler e escrever numa terra de coronéis. Chega tenho ódio só de falar do que aconteceu, eu voltei de lá de tal maneira que eu me sinto um Camacã (risos). [...]

Ele conta como ocorreu o processo de concepção e de produção do vídeo durante a formação.

Chegou o momento de decidir o roteiro, eu ainda estava aqui em Salvador, aí já daqui estava conversando com o professor que estava lá: “olha, eu chego segunda, a gente precisa de uma história para gravar”, como sempre fazemos. Aí ele disse, “olha, tem aqui um professor, e ele fez um trabalho na universidade e escreveu um livro sobre o caboclo Marcelino”. Chegando lá na segunda de tarde, nós marcamos uma reunião, veio a coordenadora da escola, Catu e um outro índio [...] Quando Catu trouxe o livro já impresso, quando ele me mostrou os recortes de jornais da época, pronto! [...] os textos falando das prisões do Caboclo Marcelino, que ele foi preso, foi preso de novo e finalmente desapareceu. Inicialmente íamos falar também do massacre, dos corpos estendidos na praia que davam mais de dez léguas, mas seria grande demais (RAFAEL, 2016).

O professor Rafael (2016) considera que o objetivo maior não era finalizar o vídeo, mas proporcionar essas experiências de aprendizagem sobre a história local.

Mas assim, e a ideia não era nem de editar, não era nem de fazer um produto final, era que aqueles estudantes daquela escola, embora tupinambá, pudessem conhecer a história que eles não conheciam tão bem. Então levá-los para a mata pra viver uma situação que Marcelino viveu, fazia com que eles voltassem de novo, contassem para outras pessoas.

Ao final do curso foi apresentado um esqueleto do vídeo na escola, o professor Rafael (2016) fala sobre essa experiência.

No dia de apresentar o esqueleto do que a gente gravou. Quando a gente mostrou no anfiteatro lá e no espaço aberto, não haviam muitas pessoas como nós gostaríamos, mas eu pude ver nos olhos deles um impacto. Uma coisa é você saber o que aconteceu, que você leu, que Catu, o professor, escreveu. Outra coisa é ver a si mesmo ator daquela história que é real, de se ver na tela, de ver o sangue, e o *making off* de como foi feito. Então, o brilho do olho é diferente e a repercussão daquilo é imediata. Enfim, isso é fantástico.

Em algumas formações não foi possível fazer relação da produção com histórias locais. O professor Rafael (2016) conta a experiência vivenciada no processo de criação e concepção do vídeo durante a formação realizada em Senhor do Bonfim.

Em alguns lugares, como Senhor do Bonfim, nós não conseguimos uma história local, porque as histórias locais não agradaram a turma. [...] Eles quiseram contar uma história atual, cheia de celulares, e

eles conseguiram. O curioso é que esse roteiro foi escrito por eles, e não havia impressora e eles escreveram pelo “zap” e mandaram pra todos os participantes. Nos sentamos no chão, cada qual com o seu celular, eu também com o meu lendo um roteiro que o sujeito escreveu no “zap”. Ele escreveu o argumento e já possíveis falas [...]

Para ele, a escolha do tema deve ser coerente com o cotidiano de vida dessas pessoas. Mesmo havendo uma preferência pela escolha de temas relacionados às culturas locais, a formação também se permite dialogar com questões mais globalizadas.

É uma história atual, do dia-a-dia deles, porque também, claro, nem sempre vamos conseguir uma história local e que eles queiram, que gostem. [...] Às vezes as pessoas são urbanas demais, elas estão nesse mundo que é um só, que vê tudo simultaneamente tudo ao mesmo tempo, o foguete subiu, o avião caiu e elas sabem de tudo, elas fazem parte dessa comunidade (RAFAEL, 2016).

O professor Rafael (2016) destaca a importância da presença de estudantes e professores participando juntos nas formações.

Em Jacobina, por exemplo, e também em Vitória da Conquista, em que professores e estudantes foram participar do curso de produção audiovisual como iguais. É interessante ouvir uma professora dizer que aprendeu com seu aluno, que ele é da sétima série. Aquele menino da sétima série dizendo pra ela como fazer, e ela achou isso maravilhoso. Mas quantos têm a capacidade de assimilar isso? De ouvir de alguém? Então, a tecnologia precisa ser vivida, ela precisa viver aquilo que esses autores dizem.

Ele conta como se sente em fazer parte destas formações, seus desafios e potencialidades.

Acho fantástico estar em contato com esse outro ser humano, de ver que aquele sujeito está alijado de processos, que acha que não vai poder, que ele nunca chegará, e no final ele dizer “eu fiz, eu posso”, eu acho que isso é fantástico. [...] É utópico porque a gente ainda lida com uma quantidade pequena de pessoas. Mas quando a gente pensa naquele sujeito que pega a estrela do mar que está sendo lançada na areia, e lança de volta para o oceano, e alguém diz “mas que bobagem que você está fazendo, há milhares e milhares de estrelas você não vai dar conta, que diferença faz”, aí ele pega mais uma e joga, “faz diferença pra essa”. Eu acho fantástico isso (RAFAEL, 2016).

Para o professor Paulo (2016), as formações da Rede Anísio Teixeira se desenvolvem como um processo de constante aprendizado também para os educadores.

O que a gente vê nas formações é um aprendizado, a cada formação a gente aprende uma coisa nova. A gente percebe assim, que o mais importante não é promover a mudança ou como se fala a “inovação na tecnologia”, usar os seus dispositivos, mas é promover inovação que na verdade é algo velho, na relação entre as pessoas. A gente percebe que na hora que estamos falando de fotografia, de roteiro a gente abre uma escuta de quem aprendeu a fazer isso, a ouvir muito, e a partir dessa escuta a gente propõe aquilo que a gente quer. A gente sabe um pouquinho mais e quer compartilhar com eles. Então, as formações estão sendo um canal de aprendizagem pro professor, pro estudante e pra gente também. [...] Aprendizagem que todo mundo tem algo para ensinar, e todo mundo tem pra aprender. Acho que a primeira aprendizagem que a gente tem é essa.

Ele relata que os processos de avaliação das formações também se configuram como importantes momentos de aprendizado para os educadores.

A gente tem um hábito de fazer uma roda no final da capacitação e a gente começa perguntando “e aí, quero que vocês façam críticas ao nosso processo de formação, onde precisamos melhorar?” a pergunta é essa, aí depois vem as outras “o que eles acharam que aprenderam ou não aprenderam?”, “como foi a relação dos mediadores com eles”, então assim, é um momento de aprendizado total (PAULO, 2016).

Como defendido por Freire (1995) na sua Pedagogia da Autonomia, respeitar os saberes dos educandos e acreditar no seu potencial, ao mesmo tempo que justificou a ação, se apresentou como o fio condutor da formação em Interpretação e Produção Audiovisual, na qual os estudantes foram estimulados a vivenciar a experiência de uma produção audiovisual do começo ao fim. Os educadores relataram em suas experiências que, apesar de se tratar de uma formação em audiovisual, esse processo contribuiu para o desenvolvimento de uma série de outras habilidades e competências importantes para a vida dos estudantes. Ajudou para a melhoria das relações entre os estudantes, professores e gestores; trouxe maior foco e comprometimento no desenvolvimento de atividades; o estímulo a pesquisa e a escrita; o reconhecimento da importância de trabalhar em grupo e de ter uma visão crítica a respeito das mídias e das tecnologias.

Nas primeiras edições desta formação, os estudantes não participavam efetivamente de todas as etapas de produção, ao longo do tempo, as estratégias metodológicas foram se aperfeiçoando no intuito possibilitar uma participação cada vez maior dos estudantes nas produções realizadas pelas formações. Nesse sentido, uma decisão muito importante trouxe uma nova dinâmica a esse processo

formativo: ao invés de levar os roteiros prontos, os educadores passaram a trabalhar junto com os estudantes a produção dos roteiros. Além de trazer esse importante conhecimento técnico para dentro da formação, e possibilitar discussões bastante ricas no desenvolvimento dos processos criativo, a mudança contribuiu para aproximar a formação IPVE dos princípios e estratégias pretendidas pela Rede Anísio Teixeira. Na definição dos roteiros, os estudantes foram estimulados a desenvolver pesquisas sobre os temas propostos, a sistematizar e escrever as suas ideias, a defender as suas propostas em público, a tomar decisões e criar de forma coletiva. Isso contribuiu para que eles pudessem expressar, por meio dessa produção audiovisual, os seus sentimentos e verdades, as suas culturas, histórias e estórias. Uma forma de aproximação da criticidade e da afirmação da identidade cultural, conforme proposto por Freire(1995), por meio da qual os estudantes puderam assumir-se a partir das experiências vivenciadas na formação. A partir da afirmação da comunidade escolar como produtora e difusora do conhecimento, as formações desenvolvidas pela Rede Anísio Teixeira buscam contribuir para a construção do ciclo virtuoso defendido por Pretto (2012), que propõem a produção e o compartilhamento de conteúdos livres, por estudantes e professores, sobre as culturas locais em constante movimento de dialogo crítico com as culturas globais.

A formação com os Tupinambá de Olivença, que culminou na produção do vídeo sobre o Caboclo Marcelino⁴⁵, talvez tenha sido a prática formativa que mais representa o princípio da contextualização pretendido pela Rede Anísio Teixeira. Não eram mais os educadores responsáveis por garantir a contextualização da produção, mas os próprios sujeitos envolvidos no processo. Não cabia mais ao “outro” falar sobre a cultura deles, mas a eles mesmos. Os “outros” estavam ali para dar suporte, para apoiar a construção de suas próprias narrativas audiovisuais. Segundo eles, a formação e o processo de produção do vídeo se deu forma bastante colaborativa e contou com uma grande participação da comunidade escolar. Estudantes, professores, gestores e familiares, participando juntos da formação, assumindo diferentes papéis na etapa de produção. Isso contribuiu para um maior envolvimento dos sujeitos no processo, no qual todos foram convidados a ocupar um mesmo lugar, de disposição para ensinar e aprender com o outro, independentemente da

45 O vídeo do Caboclo Marcelino pode ser acessado no Ambiente Educacional Web. Disponível em:< <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/4170> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

posição ocupada fora dali. Estudantes e professores trabalhando juntos, como parceiros de um processo de formação que produz, um processo de produção que forma.

Os educadores que participaram da formação relataram os vínculos construídos neste processo. Como eles se identificaram e se apaixonaram pela riqueza da cultura do povo Tupinambá de Olivença, ao mesmo tempo, como passaram a sentir profundamente as injustiças e o preconceito sofrido por essas pessoas. O processo de aprendizagem relatado na experiência dos educadores, tanto por parte deles, como por parte dos estudantes, gestores e comunidade escolar, fortalece a crença no potencial dos sujeitos envolvidos nos processos de construção do conhecimento, como uma importante estratégia de diálogo crítico com as suas realidades e de afirmação de suas identidades históricas e culturais. Valores da prática educativa defendidos por Freire (1995) e Pretto (2012), que são traduzidos na Rede Anísio Teixeira como contextualização. Para alguns dos educadores, a maior inovação pretendida pela Rede Anísio Teixeira nesse processo, não se restringe ao uso de tecnologias, está no nível das relações humanas, da escuta, do respeito à diversidade, do estímulo à criticidade e à colaboração.

4.4.3 Produção de mídias estudantis

Outra formação realizada pela Rede Anísio Teixeira, voltada para estudantes das escolas públicas é a de Produção de Mídias Estudantis (PME)⁴⁶. Nos anos de 2014 e 2015, os cursos ocorreram como etapa preparatória para as Coberturas Colaborativas realizadas pelos estudantes no Encontro Estudantil de Ciência e Cultura da Rede Pública Estadual de Ensino, evento que reúne estudantes de escolas públicas de todo o estado da Bahia. No ano de 2016, as formações em Produção de Mídias Estudantis deixaram de estar atreladas ao Encontro Estudantil e passaram a ocorrer com maior periodicidade. O professor Adriano (2016) descreve a proposta do curso e o seu processo coletivo de construção.

[...] a gente tem uma formação hoje para estudantes e professores da rede pública, chamada de Produção de Mídias Estudantis ou Produção de Mídias para Educação. Você tem aí, não só produção

46 Todos as mídias produzidas durante estas formações estão publicadas no Ambiente Educacional Web e no Blog do Professor Web. Disponível em:< <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/episodios/id/62> >. Acesso em: 10 de jan. 2017.

audiovisual, mas tem produção textual para multimeios, blogs e redes sociais; roteiros, edição, produção audiovisual, fotografia, interpretação e leitura de imagens críticas. [...] Os módulos quem criam são os próprios professores, discutindo em reunião, a estrutura pedagógica, a estrutura de ensino e aprendizagem quem discute são os professores. [...] E aí, a gente tem essa formação! Foi difícil no início, porque a gente não tinha uma formatação adequada pra isso, a gente sentou, conversou, criou uma grade, criou módulos.

Colaboradores técnicos da Rede Anísio Teixeira também atuam como formadores deste curso, o professor Adriano (2016) fala da metodologia adotada e de como se dá a relação entre os formadores e os cursistas.

O PME, além de ser um processo formativo interessante, consistente em uma metodologia inovadora. Ela não tem, como eu poderia dizer, dogmas, ela não tem caixas! A equipe de formadores é constituída por professor da rede estadual, que tem uma habilidade técnica, e por jovens que também têm uma habilidade técnica, mas não necessariamente são professores formados, concursados. É uma equipe muito competente e com compromisso! E você vai desembocar numa turma que também é multifacetada: professores e estudantes. Então você tem um universo diverso, colaborativo, cheio de experiências, que no momento das discussões, a criação se estabelece.

Ele avalia positivamente a forma como as aulas são conduzidas.

A gente foge da metodologia, por exemplo, do professor único. [...] a nossa aula é dada por três ou quatro professores em sala de aula. É a primeira e única experiência interdisciplinar que eu vivi na educação. Já ouvi falar muito, mas vivenciar é a primeira vez. Um colega está falando de software livre, ao mesmo tempo um complementa a fala do outro. Não tem aquele pedestal “eu sou o professor, quem fala só sou eu”. Não! É um bate-papo. A aula é leve e é positiva por isso (ADRIANO, 2016).

Adriano (2016) defende a participação e o reconhecimento de outros colaboradores da equipe técnica da Rede Anísio Teixeira como formadores do PME.

Não é só professores do estado que são professores do PME, pelo contrário! Tem um colega, que veio da Escola de Aplicação que trabalha com softwares e licenças livres. Ele é o único da equipe com competência pra falar sobre isso, não tem outro! Porque ele se apropriou do conteúdo de forma livre. E ele não precisa ter a cátedra. Tem outro colega que faz animação em 3D, nenhum professor faria. Então, como é que eu não posso chamar um cara desse de professor, se ele está me ensinando algo que eu não sei? Educação é troca.

Ele destaca a importância e a coerência do uso de softwares livres nas formações.

Você oferta para esses estudantes e professores tudo em software livre. Porque a filosofia da gente é essa, porque também não adianta você formar, dentro de uma estrutura comunicacional, com software proprietário, você tá dando bala para o inimigo (ADRIANO, 2016).

Adriano (2016) acredita que, ao colocar o sujeito da formação no papel de produtor de narrativas, a formação pretende estimular uma quebra de paradigma.

[...] você possibilita a esses atores, que antes eram consumidores, a serem produtores. Não é fácil ser produtor, porque é a sua fala que está ali, é a forma como você vê o mundo, que você o concebe. [...] É muito confortável ver o mundo pelo olhar dos outros. Mas tem uma consequência aí, você vai ser alfabetizado pelo mundo dos outros. A proposta é olhar pra dentro, olhar pra escola, olhar pro seu par, olhar pra sala de aula, escutar a forma que você fala, as suas regionalidades, as suas territorialidades. [...] Você dá uma câmera, pede pra escrever um roteiro, uma história. [...] as reações são diversas, mas na maioria das vezes é: “eu posso, que banaca!”. Então, ele se vê.

O professor Fábio (2016) conta um pouco da sua experiência na formação PME. Ele acredita na importância de compartilhar esses conhecimentos e de buscar a coerência do processo de formação com o que é vivenciado na Rede.

A Formação é a forma que a gente tem de se aproximar do nosso público, que é estudante e professor, e a gente de fato é testado. A gente está aqui dentro, a gente tem acesso a muitas informações, coisas importantes, coisas atuais, mas como é que a gente está usando isso? Pra gente mesmo, ou a gente vai compartilhar? Eu acho que a formação é o espaço pra isso, pra a gente compartilhar e aí que a gente é testado. Eu acho que a gente tem tido bons resultados. Porque a gente sempre faz as avaliações e a contrapartida é muito boa.[...] Eu gosto da minha participação porque eu tento levar para as pessoas o que eu faço aqui. Eu só saio daqui e vou pra lá, então não tem muito segredo. É bacana a parte da produção de texto, da orientação que a gente dá. A galera se apropria de fato, não é uma falácia.

Ele relata a experiência da turma de estudantes que fez a Cobertura Colaborativa no IV Encontro Estudantil, o potencial dos estudantes e do trabalho em equipe.

A formação que a gente faz para a Cobertura Colaborativa Estudantil é sempre mais marcante, porque a gente fica com esse público por mais tempo, pois tem o tempo da formação e tem o tempo da implementação no Encontro Estudantil. Eu lembro de um estudante ano passado, foi uma turma muito boa. Na avaliação esse estudante falou o quanto foi bom trabalhar com a equipe, ele de fato aprendeu coisas que ele vai poder utilizar. Na formação da cobertura colaborativa ele ficou com produção de texto, ele era uma cara muito rápido, que a gente dava a pauta, ele ia e voltava, e produzia o texto assim. A minha contribuição é muito mais de organização, de dar

uma orientação, porque a galera já sabe muita coisa. A gente está com um público que é muito rápido e sabe muita coisa. É um trabalho mais de orientação. Me marcou bastante a turma passada! (FÁBIO, 2016).

Fábio (2016) destaca a importância do estímulo ao uso e à produção de Mídias e Tecnologias Livres.

Quando a gente está na formação da PME, a gente leva esse discurso, você está aqui, você está se apropriando e você pode. Ao invés de ter um *site* falando de sua comunidade, você próprio pode ser o veículo da sua comunidade. [...] As Mídias e Tecnologias Livres são as ferramentas que chegaram pra empoderar todo mundo. Basta a pessoa querer, basta a pessoa buscar isso que ela vai conseguir.

Ele considera as ações de formação como as que melhor representam os princípios que inspiram a proposta de apropriação tecnológica pretendida pela Rede Anísio Teixeira.

Eu acho que as formações são as ações mais representativas da proposta do programa. Agente tem um tripé, produzir, compartilhar e formar. Nas formações isso fica muito mais evidente. É um momento em que a gente compartilha o que a gente aprende aqui com outras pessoas, a gente produz, tanto para a gente quanto estimula a produção. As formações de uma forma geral, as de Interpretação, Memórias e Identidade, Apropriações e PME, elas são a identidade da Rede, eu acho que elas conseguem reunir tudo o que a gente faz, a nossa proposta (FÁBIO, 2016).

O reconhecimento do potencial dos estudantes, o estímulo à colaboração e a defesa pelo uso de mídias e tecnologias educacionais livres se apresentaram como características marcantes na experiência vivenciada pelos educadores nas formações do PME. Esta formação busca convergir todos princípios e processos vivenciados na Rede Anísio Teixeira. Uma tentativa de trabalhar a criticidade, a contextualização e a colaboração, junto com estudantes e professores, em processos formativos de gestão, produção e compartilhamento de mídias livres. Alguns educadores percebem o potencial transformador vivenciado nessas formações. Isso se observa na forma como os estudantes constroem e se reconhecem nas narrativas produzidas; no fortalecimento da autoestima dos estudantes; no reconhecimento do trabalho em equipe e da gestão participativa; na construção de um ponto de vista crítico em relação às tecnologias e aos seus posicionamentos frente ao mundo; no empoderamento dos meios de comunicação

por parte destes sujeitos. Todos esses elementos constituíram as experiências de formação do PME narradas pelos educadores.

Professores, técnicos e estudantes juntos, colaborando e se relacionando de forma mais horizontal e dialógica, produzindo mídias livres, usando softwares e licenças livres, com os equipamentos que têm disponíveis. A dinâmica proposta para a formação do PME, talvez seja a iniciativa da Rede Anísio Teixeira que mais se aproxima daquilo que Pretto (2012) chama de um jeito hacker de ser professor. Também se aproxima da Pedagogia da Autonomia e da aprendizagem com a experiência, defendidos por Freire(1995) e Macedo(2015), no sentido que colocam o sujeito e as suas experiências como o centro dos processo de ensino e de aprendizagem. A compreensão das experiências vivenciadas pelos educadores nas formações PME contribui para o entendimento de alguns desafios e potencialidades presentes nestes jeitos de ensinar e aprender propostos por Pretto (2012), Freire (1995) e Macedo (2015).

4.5 DESAFIOS, APRENDIZADOS E VÍNCULOS

Durante as entrevistas, ao relatar suas experiências, os educadores identificaram quais eram, no entendimento deles, os principais desafios a serem superados pela Rede Anísio Teixeira. Para o professor Paulo (2016) o maior desafio da Rede Anísio Teixeira é a própria sobrevivência.

Sobreviver na lógica, sobretudo política que a gente tá vivendo, porque as nossas ações, são ações revolucionárias, que apontam o desnecessário. Em muitos casos o desnecessário, principalmente quando envolve cifras, é colocado como necessário. Então a Rede diz “eu posso fazer isso com quase nada, isso que tá custando uma fortuna”, então são coisas que incomodam uma estrutura poderosa. Então, a sobrevivência da rede, eu acho que é uma grande conquista, sobrevivência e a evolução, porque a Rede não é estática, vai se adaptando, se resignificando constantemente. Eu falo isso em tempos bons, e em tempos mais difíceis, a capacidade que a Rede tem em se resignificar. Aí eu digo, pensando na rede e nas pessoas que fazem parte dela, se a rede se resignifica é porque essas pessoas de alguma forma estão fazendo isso. [...]

Ele percebe coragem e coerência na forma como o Programa se relaciona institucionalmente com o IAT e com a SEC.

Eu percebo uma relação de coragem, uma relação muito coerente com o que a instituição representa, com o que ela tem que fazer. Ou seja, a Rede Anísio Teixeira e aí eu falo de todos, ela é muito coerente com a educação, eu não vejo a Rede Anísio Teixeira como um projeto que se vende, que se bajula, sabe? [...] ela faz aquilo que se propõe e aquilo que foi permitido ela fazer. A gente percebe certos comentários “ah, mudou o secretário, mudou o gestor tal e a rede tem que se habituar ao caminho pra continuar”. Mas a Rede segue o caminho dela, mesmo com toda a dificuldade, ela sobrevive. Eu vejo a Rede como uma questão de resistência mesmo. Assim, a relação é respeitosa com o instituto e a secretaria, madura, o que me orgulha muito, de não entrar no esquema de bajulação, de submissão. Ela funciona como um programa, como um setor que cumpre bem o papel dela, seja pra SEC e seja pro IAT (PAULO, 2016).

Já o professor Sandro (2016) considera que o maior desafio da Rede é alcançar reconhecimento para ter estabilidade.

Eu acho que o nosso maior desafio é ser reconhecido, principalmente pelos gestores das esferas que envolvem a educação. Ser reconhecido como algo que realmente é efetivo para educação, que pode colaborar com a melhoria da educação, eu acho que esse é maior desafio. Como consequência disso, ter estabilidade como projeto. Ser uma política pública, ser incorporado e dizer assim “a educação pública baiana, especificamente, usa software livre e tem como principal referencia os projetos da Rede Anísio Teixeira” , no dia que isso virar uma política pública e tiver esse reconhecimento, a gente tem muitas possibilidades de crescer e fazer a diferença.

Para o professor Roberto (2016), o maior desafio é fazer o trabalho com poucos recursos.

O mais desafiador do nosso trabalho é a gente fazer o que a gente faz com tão poucos recursos, tanto humano, como financeiro. Eu vejo um empenho muito grande em se chegar ao que a gente propõe, com o recurso que a gente tem. [...] Nosso trabalho é mais reconhecido fora, do que aqui dentro. Até reconhecem, mas não valorizam tanto.

Para o professor Fábio (2016) o grande desafio da Rede é atingir o seu público.

Eu acho que o maior desafio da Rede é a comunicação com o público, essa interatividade, a gente ainda peca muito nisso. A gente chega em alguns lugares e poucas pessoas conhecem a Rede. Algumas conhecem, mas muitas não sabem. Atingir ao público é o nosso grande desafio. Contar com essa galera participando dos nossos projetos.

Nessa mesma linha, a professora Graça (2016) acredita que o maior desafio é a divulgação dos projetos.

Sem dúvida divulgar o Ambiente pra comunidade escolar do estado da Bahia. Eu acho que esse é o grande desafio. Fazer com que professores e alunos percebam o Ambiente Educacional Web como uma possibilidade de construção do conhecimento. E que eles tragam para o cotidiano deles o acesso ao Ambiente. Não só acesso ao Ambiente Educacional Web, mas também a troca de ideias com próprio o Ambiente.

A professora Heloísa (2016), considera o maior desafio da Rede a busca constante pelo conhecimento.

O aspecto mais desafiador aqui é esse. Assim, toda vez que tem, digamos, uma discussão nova pro trabalho, você é desafiado a conhecer, e a gente tem um volume de conhecimento que a gente absorve. Digamos, você aprende mais aqui, do que em vinte anos, você precisa ler muito. Pra desenvolver um texto e você sustentar aquele texto, que vai pro audiovisual, pra ser visto por várias pessoas, você tem que ler bastante, pra se sentir seguro de botar aquele texto na rua. Então assim, aqui a gente cresce em conhecimento pra caramba.

Ela também destaca o desafio da convivência com o jeito cooperativo.

[...] também tem o desafio de conviver desse outro jeito, que é o jeito cooperativo, o jeito ouvindo o outro, o jeito, digamos, a partir desses outros valores grupais que a gente tem aqui. Porque você vê que muitas vezes sai do lugar. Muitas vezes não se encaixa, muitas vezes dá briga, dá conflito e você tem que ir lá resolver. Tem que estar o tempo todo apagando incêndio, porque surgem, essas problemáticas. Então, você tem o desafio do conhecimento, e tem o desafio da convivência desses grupos. [...] é você ir crescendo junto com a equipe, a gestão fomenta a gente a crescer, então se isso não ensina nada dentro da gente, não tá funcionando, não tá indo bem (HELOÍSA, 2016).

Diversos foram os desafios da Rede Anísio Teixeira apresentados pelos educadores nas suas narrativas. Talvez o mais enfatizado deles tenha sido o desafio da própria sobrevivência. Preocupação bastante justificável dentro do contexto da gestão pública, no qual a cada mudança de gestor tudo pode mudar. Principalmente quando se trata de um trabalho que vai contra os interesses e a lógica do grande capital, que defende princípios alternativos aos propostos pelos veículos dominantes de produção econômica e simbólica da nossa sociedade. Propor um caminho de liberdade, autonomia e colaboração, num contexto onde predominam valores de controle, hierarquia e obediência, é como navegar contra o curso de um rio, lutar contra os gigantes, que batem a porta do estado munidos de todos os tipos de

propostas de solução para os problemas do mundo, dispostos as mais variadas estratégias de convencimento de gestores públicos que se possa imaginar.

Também foi colocado por parte de alguns educadores da Rede Anísio Teixeira, o desafio da convivência cooperativa e da constante aprendizagem vivenciada no Programa; o desafio de superar as questões individuais que tanto restringem essa dinâmica de trabalho pretendida; o desafio de alcançar os seus objetivos em um contexto de atuação tão amplo como o estado da Bahia, chegar nas escolas, colaborar com estudantes, professores e comunidade escolar.

Durante as entrevistas muitos educadores trouxeram de forma espontânea relatos de como a experiência deles na Rede Anísio Teixeira influenciou nas suas vidas, potencializou novos vínculos, em aspectos presentes dentro e fora do contexto do trabalho. Alguns desses relatos são elementos importantes para a compreensão das compreensões e das implicações nas experiências vivenciadas pelos educadores no Programa.

O professor Fábio (2016) destaca o sentimento de confiança no potencial das pessoas que a Rede estimula.

Eu acho que a Rede é importante na minha vida e vai ser pra sempre, mesmo que eu saia daqui. É aquilo que eu digo, eu acho que com a Rede, a gente aprende que a gente pode. Eu acho que a Rede traz muito de acreditar no potencial da pessoa. "Você pode, vá lá e faça!". A Rede tem muito esse espírito, essa filosofia de que todo mundo pode. As coisas estão aí, basta a gente querer, que a gente pode transformar a sociedade nesse nosso fazer. [...] Às vezes a gente até acha que tem potencial, mas quando outras pessoas dizem que a gente tem, ai gente acredita muito mais e toma coragem de fazer as coisas.[...] Eu aprendi isso aqui e vou levar pra toda a minha vida.

O professor Roberto (2016) percebe uma relação de constante aprendizagem ao contar um pouco da sua experiência na Rede.

Quando eu entrei na Rede Anísio Teixeira eu era um copo vazio, e hoje eu estou um copo cheio. Porque eu aprendi muitas coisas aqui, que eu não sabia. Se eu voltar pra sala de aula me considero um professor completamente transformado. O tradicional foi pra lata do lixo, agora eu sou um cara tecnológico, tenho outra visão de mundo, da educação, e isso tudo foi construído aqui dentro.[...] Não é um curso propriamente dito, mas trabalhar na Rede é um aprendizado todo o dia. Não tem um certificado, não tem um diploma, mas a gente sai transformado. O objetivo de um curso é agregar valores, conhecimentos e isso a gente agrega na Rede, mesmo não sendo um curso formal. [...]

Ele relata o vínculo que ele estabeleceu com o programa e a forma colaborativa como ele se relaciona com outros educadores.

Eu trabalho aqui na Rede Anísio Teixeira vestindo a camisa. Eu amo o trabalho que eu faço. Por isso não me sinto em nada aqui sobrecarregado. As vezes que eu não pude dar conta no trabalho, eu sempre contei com a colaboração de outro. Quando eu não consigo fazer, eu peço ajuda. [...] Não é só colaborativo por parte da gente, essa colaboração está sendo estendida aos de fora também. Há muitas pessoas interessadas em contribuir (ROBERTO, 2016).

O professor Sandro (2016) também fala dessa relação permanente de aprendizagem e como ele leva esses conhecimentos para outros espaços de atuação.

Olha, eu só posso dizer assim que eu aprendo muito aqui, eu sou outro profissional depois do que eu aprendi aqui na Rede Anísio Teixeira. Porque, realmente, talvez a única expectativa aqui que eu tinha, que eu posso dizer assim que eu tinha quando entrei aqui, era a questão de aprender mais, isso eu consegui ! [...] então, pra mim é tudo integrado, eu consigo pegar meu trabalho na universidade, pegar meu trabalho na Rede Anísio Teixeira, e entro em qualquer escola que eu possa trabalhar, eu posso fazer isso também. [...] pra mim tá sendo sempre muito bom trabalhar, apesar que de vez em quando a gente tá um pouco desmotivado, têm altos e baixos e tal. Mas isso em todo lugar é assim, eu só não consigo ser desmotivado quando eu tô em sala de aula com os alunos.

Para a professora Gabriela (2016) a colaboração estimulada na Rede Anísio Teixeira contribui para o fortalecimento de outros valores.

Autonomia, amadurecimento, porque as tarefas são delegadas e a gente precisa correr atrás pra cumprir com essas tarefas, a gente precisa se gerenciar para que isso seja possível. Quando a gente tem autonomia a gente dialoga e chega num consenso. [...] A humanização também é um ponto positivo da Rede, de considerar o valor do outro, do respeito ao outro.

Ela fala sobre a relação com o trabalho na Rede e na escola.

[...] adoro fazer o que eu estou fazendo, não que eu não gostasse da sala de aula, mas aqui é um trabalho totalmente diferente, uma experiência totalmente diferente da que eu já vivi. Me permite estar diariamente dialogando com outras áreas do conhecimento e aprendendo também. Na escola tudo é muito corrido, tocou tem que ir pra sala, tocou tem que sair da sala e esse entrosamento com os colegas era mais difícil [...] (GABRIELA, 2016).

O professor Rafael (2016) fala dos aprendizados da sua experiência e da decisão por continuar até hoje no Programa.

[...] permanecemos porque há muitas coisas importantes aqui, muitas coisas que nos constituem como pessoas melhores profissionalmente e como pessoas. Nós aprendemos aqui nesse lugar, e nós não aprendemos para nós, aprendemos que precisamos reproduzir as coisas e ensinar como se faz, e isso é o mais importante. [...] Éramos autômatos, “pan, tocou, hora da minha aula, vou lá escrevo, digito minha prova, entrego, corrijo, boto na caderneta, passou, não passou”, éramos assim. Viramos humanos, nós temos um pensamento, e esse pensamento nos leva em vários mundos.[...] estamos nos sentindo úteis, quando a gente escreve um texto para o blog e alguém leu, diz que leu e que comenta. Não é o tanto quanto a gente gostaria que lesse, a quantidade de leitores não é tão grande, mas se fez diferença para um, poxa, isso nos enche de, não é vaidade não. Todo mundo é vaidoso, todo mundo gosta disso de ser mencionado, citado, mas é muito mais que isso, eu acho que antes da vaidade vem a satisfação de ter contribuído para alguma coisa, de ver que o professor usou aquele texto.

A professora Heloísa (2016) relata a sua experiência de trabalho e aprendizagem na Rede. Ela conta como levou a lógica de trabalho da Rede Anísio Teixeira para as relações familiares

Acho que as coisas que eu aprendi aqui já me fizeram envelhecer 20 anos dentro da Rede (risos) [...] De amadurecer mesmo, de aprender. [...] Você tem sempre desafios novos, temáticas novas, discussões novas, problemáticas novas. Claro que também isso traz novas discussões, novos bate-bocas. Mas isso também ajuda a gente a crescer pra caramba. Eu disse que aqui eu envelheci uns 20 anos porque eu aprendi aqui, com a mediação, com grupos de colaboração, de interação, de interferência nos textos, do modo de chegar, da gestão. Eu levei pra minha casa (risos) eu apliquei esse modelo de gestão na minha casa e tem dado super certo. [...] Meu sobrinho fala “aqui parece uma cooperativa, isso aqui tá igual à Rede”, dizer isso é dizer que eu já levei o que vivemos aqui pra minha vida. [...] E no próprio convívio, você vai aprendendo com as pessoas não só o trabalho, você vai aprendendo as relações humanas. [...] É o mundo do trabalho mas ele também te educa, vai te ensinando. Eu vinha de uma hierarquia pesada. Diretor, vice-diretor, professor, abaixo de mim, estudante. Aqui a gente está numa tribo, cada um falando, ouvindo o outro, aprendendo o exercício de escutar, aceitar a interferência do outro. [...] É um exercício pra vida.

Para ela, os valores e as práticas vivenciadas na Rede Anísio Teixeira provocam mudanças na vida das pessoas que vivem essas experiências.

Você não sai disso igual, quem disser que “eu trabalhei na Rede cinco anos e saí igual”, não sai. Mesmo as pessoas aqui que parecem ser mais duras, eu aposto que elas se modificaram em algum aspecto. Ao ver a dinâmica que a gente faz todo dia, você vai mudando. Eu mudei e acho que muita gente mudou aqui. [...] Eu acho que a Rede faz isso, muda a gente, vai mudando, modificando.

Você muda a estrutura aqui, a gente vai mudando em casa. As pessoas vão mudando um pouquinho com os filhos, com o marido no ambiente que vive e vai mudando o mundo também. [...] A equipe colaborativa tá funcionando bem lá em casa, mas eu já tive problemas pra caramba. Agora tá massa! [...] Eu, meu marido e meu sobrinho. Agora a gente faz a janta juntos, um faz uma coisa, um corta cebola, outro vai e rala. Mas olha, tá dando certo! (HELOÍSA, 2016).

O professor Paulo (2016) destaca o respeito como um valor bastante estimulado no cotidiano do Programa.

[...] pra mim o principal valor do Programa Rede Anísio Teixeira, se eu tivesse que resumir em uma palavra, é o respeito. É um respeito verdadeiro porque ele não se coloca com facilidade. Tudo o que é feito, tudo o que é solicitado, tudo o que é devolvido é com muito respeito. Respeito ao profissional, a instituição, a todo mundo, seja o professor, seja o funcionário, o técnico. A Rede ela consegue igualar todo mundo nessa postura do respeito, isso eu acho que é um passo muito importante, isso que eu acho que me atrai aqui. Eu sou muito calado, muito introspectivo, eu observo muito as coisas, e realmente essa configuração da Rede, do seu espaço, se não pregássemos isso, talvez eu não estivesse mais aqui.

Para ele, a colaboração tem um papel central na dinâmica de trabalho da Rede Anísio Teixeira.

Além do respeito, tem essa questão da colaboração mesmo, das coisas serem compartilhadas, de um ajudar o outro. Isso é um valor também muito importante que promove uma valoração daquilo que a gente faz, e nos faz pensar na nossa prática. Pensar em qual é o nosso papel aqui. [...] nos faz combater a nossa vaidade, porque de uma forma ou de outra a gente acaba tendo isso. Mas se você internaliza que você precisa do outro e o outro de você.(PAULO, 2016).

Paulo (2016) acredita que esse tipo de relação contribuí para o estabelecimento de outros vínculos com o trabalho e com as pessoas.

[...] então eu me sinto tão responsável quanto você, e eu sei que muitos colegas se sentem, não é porque você é o coordenador que é mais importante. Essa questão que todo mundo é importante, da menina que ta lá na recepção às pessoas que não fazem parte da Rede, então, isso é exercício diário que a gente olha aqui. Eu já vi muita gente que se modificou por conta dessa relação mais colaborativa e mais coletiva. Acho que colaboração e respeito são os dois valores.

Para ele, a forma de trabalho colaborativo vivenciada na Rede foi marcante na sua experiência de trabalho e de vida.

Esse processo de trabalho coletivo, colaborativo, ele implica na mudança individual, na nossa mudança enquanto seres humanos. [...] eu consegui me identificar nessa lógica, tanto que eu tenho levado isso para outros lugares, outros espaços que eu trabalho. Eu posso ver nesses outros espaços, que trabalham numa lógica completamente diferente, o quão necessário é a gente poder pensar dessa forma mais coletiva, a gente poder se preocupar, efetivamente, com o outro. A preocupação não é só com o que você faz, mas como você faz, pra quem isso se destina, o compromisso é processual. Não adianta você fazer um vídeo, um texto maravilhoso, se você não pensa no objetivo no final. [...] Eu sou muito feliz e grato por fazer parte da Rede Anísio Teixeira, é legal, uma outra lógica de trabalho, esse formato me agrada muito mais, apesar de ser muito mais trabalhoso [...] eu tenho levado muito do que a gente faz aqui para outros lugares, com certeza a minha grande referência é a Rede Anísio Teixeira. Eu espero que a gente sobreviva na resistência por muito mais tempo (PAULO, 2016).

Apesar não se tratar de um curso, alguns educadores ressaltaram o caráter formativo das práticas vivenciadas no Programa. Se aproximando da proposta de criticidade de Freire (1995) e a da aprendizagem com a experiência de Macedo (2015), os educadores da Rede Anísio Teixeira, relataram os aprendizados que foram potencializados a partir de suas experiências na Rede Anísio Teixeira. Conhecimentos técnicos de produção, apropriações tecnológicas, práticas pedagógicas e de gestão foram debatidos, vivenciados e aprendidos no Programa. Entretanto, os aprendizados que apareceram com maior ênfase nas experiências dos educadores estavam ligados às relações humanas. Apesar de ter como objetivo a difusão de mídias e tecnologias, para alguns educadores da Rede Anísio Teixeira, a maior inovação pretendida pelo Programa está nas formas de relações pretendidas nos seus processos educativos.

A paixão pelo trabalho é um dos sete valores da ética hacker apresentados por Himanem (2001). Segundo ele, esse valor dá sustentação a todos outros valores que constituem a forma colaborativa de trabalhar dos hackers. Alguns depoimentos dos professores relatam os vínculos estabelecidos a partir da experiência de cada um na Rede Anísio Teixeira. A relação de paixão pelo trabalho, como sugere a Ética Hacker, fez com os educadores estivessem dispostos a viver as especificidades dessa proposta de apropriação tecnológica pretendida pelo Programa. Contribuiu para a construção de relações mais compreensivas e para um maior comprometimento por parte dos educadores. Ao mesmo tempo que a paixão passou

a ser um elemento motivador do trabalho, ela também passou a se alimentar dessas vivências de busca pela coerência nas relações. Alguns educadores se reconhecem no trabalho que realizam, o fazem com prazer, se dizem acreditar nos princípios e valores que inspiram o Programa e na forma como eles repercutem nas práticas vivenciadas. Alguns contam como os valores e a dinâmica de relação estimulados na Rede Anísio Teixeira, extrapolaram as fronteiras do trabalho e passaram a influenciar em diferentes dimensões de suas vidas, na construção de outros tipos de vínculos. Desta forma reconhecem o poder transformador daquilo que fazem, por isso se sentem engajados na realização deste trabalho.

Figura 7 - Nuvem de tags dos desafios e potencialidades da Rede Anísio Teixeira.⁴⁷



Fonte: Fotografado pelo autor.

⁴⁷ Esta imagem possui aproximadamente 2 metros de largura e 1 metro de comprimento, está localizada no centro do espaço de Trabalho da Rede Anísio Teixeira, no Instituto Anísio Teixeira. Foi construída a partir de uma dinâmica mediada por alguns educadores durante a Jornada Pedagógica de 2017 do Programa, na qual cada colaborador falou uma palavra que representasse o ano que passou e o que viria, em relação aos desafios e as potencialidades da Rede Anísio Teixeira.

5. APRENDER COM AS EXPERIÊNCIAS DOS EDUCADORES DA REDE ANÍSIO TEIXEIRA

A busca pela compreensão das experiências dos educadores da Rede Anísio Teixeira se fez presente em todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa. A escolha pelos referenciais teóricos e metodológicos, os dispositivos de pesquisa, a seleção dos participantes, a abordagem aplicada nas entrevistas, a estrutura da dissertação, a composição das narrativas coletivas e o desenvolvimento das análises, todas essas etapas foram conduzidas pela intenção de compreender e apresentar de forma qualitativa e rigorosa as experiências vivenciadas pelos educadores do Programa.

Apesar de se tratar de um estudo de caso sobre um programa de difusão tecnológica, ao considerar as experiências como principais elementos de seu exercício de compreensão, a pesquisa trouxe para o centro da discussão as relações humanas, suas compreensões e implicações. Relações vivenciadas no contexto de um Programa de governo, inspiradas e mediadas por uma proposta de apropriação tecnológica crítica, contextualizada e colaborativa nos processos de ensino e de aprendizagem. Buscando considerar este contexto e esta proposta, a questão central da pesquisa foi seccionada em três outras questões: Quais são os referenciais teóricos que inspiram e fundamentam os princípios e os valores da proposta de apropriação tecnológica pretendida pelo Programa? Quais são os processos, as ações e os produtos desenvolvidos pelo Programa? Como se dá as compreensões e as implicações dos educadores nos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres desenvolvidos pelo Programa?

A primeira questão foi abordada nos dois primeiros capítulos da dissertação, que buscaram sistematizar os princípios e os referenciais teóricos que inspiram e fundamentam as apropriações tecnológicas pretendidas pela Rede Anísio Teixeira. A segunda questão foi tratada no terceiro capítulo, no qual foi feita uma contextualização do Programa e de suas ações, por meio da análise de documentos e mídias oficiais e da experiência vivenciada pelo pesquisador como gestor e educador do Programa. A terceira questão, que foi abordada no quarto capítulo,

buscou estabelecer relações entre as intenções e as práticas do Programa, a partir das experiências narradas pelos educadores. As intenções foram representadas pelos princípios que inspiram a proposta, e as práticas pelos processos desenvolvidos pelo Programa. O objetivo não foi certificar se as intenções se verificam ou não na prática, mas sim compreender as formas como essas intenções são apropriadas pelos sujeitos nas suas práticas, em que momentos elas se aproximam e se distanciam dos referenciais teóricos que as inspiram. A compreensão das experiências dos educadores foi objetivada por meio de uma narrativa constituída pelas suas compreensões a respeito dos princípios (intenções) e suas implicações em relação aos processos (práticas) de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres desenvolvidos no Programa.

A busca pelo rigor no processo de construção das narrativas coletivas se impôs como um dispositivo de análise e de compreensão por parte do pesquisador. Por meio de um exercício constante de mediação das experiências, buscou garantir maior representatividade da diversidade de compreensões e de implicações narradas pelos educadores. Estas narrativas apresentaram relações que implicam em afirmações e contradições, legitimações e deslegitimações dos princípios da Rede; percepções, aprendizados, paixões, desejos, vínculos e paradoxos. A compreensão e a objetivação da experiência por meio das narrativas coletivas buscaram considerar a voz dos sujeitos da pesquisa, as diversas qualidades presentes nas formas como se dão as relações e os processos de apropriação dos princípios e valores da proposta do Programa. Que se pretende crítico, contextualizado e colaborativo, mas que encontra na complexidade das compreensões e das implicações destes sujeitos, os desafios e as potencialidades que constituem a sua diversidade.

Diversidade na forma de compreender e de experienciar as implicações dos princípios nos processos. As experiências narradas pelos educadores trouxeram uma variedade de compreensões e de implicações atribuídos à criticidade, contextualização e colaboração, enquanto princípios do programa. Também foram trazidos como princípios e valores do Programa, a liberdade, o respeito a diversidade, o reconhecimento do potencial dos sujeitos, a autonomia e a

democracia. Além do entendimento individual de cada um desses princípios, pôde-se perceber como se dá a compreensão das relações entre eles nos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres desenvolvidos pelo Programa. Mais do que características intrínsecas a determinadas situações, nas experiências dos educadores, esses valores e princípios foram apresentados como desafios e potencialidades, em permanente processo de construção.

Trazendo a criticidade como ponto de partida, ela foi entendida como: capacidade de problematização, de questionamento e de investigação; considerar diferentes pontos de vista; tecer críticas ao trabalho do outro. Nas experiências dos educadores, a criticidade se apresentou como um elemento provocador dos processos de contextualização e de colaboração. Neste sentido, a capacidade de se autocriticar, de criticar o trabalho de outros e de receber críticas, se coloca como uma condição fundamental para o desenvolvimento da gestão participativa e da produção compartilhada. As experiências vivenciadas pelos educadores nas formações, na gestão do Ambiente Educacional Web, na produção dos programas da TV Anísio Teixeira e na produção de postagens para o blog do Professor Web e da Professora Online, mostraram um pouco da complexidade dessa construção crítica, os seus encontros e desencontros, e de que forma elas podem contribuir para que os processos e os produtos sejam mais contextualizados e colaborativos. Trouxeram a percepção e a vivência da contextualização como afirmação cultural e identitária, falar a mesma língua, dialogar. O respeito aos saberes dos sujeitos. O protagonismo do estudante e do professor. O caráter transversal, interdisciplinar e significativo da contextualização. A contextualização como um elemento transversal aos processos de gestão, formação, produção e compartilhamento desenvolvidos pelo Programa.

Considerar a criticidade como uma ação coletiva de intercrítica, da mesma forma que pode contribuir para a contextualização e para o refinamento dos processos e dos produtos, também abre a possibilidade para uma percepção negativa da crítica, quando é compreendida como uma restrição da autonomia e da liberdade dos sujeitos nos processos, quando não é bem aceita por quem a recebe, ou quando não é feita com as melhores intenções. Para alguns educadores, a resistência está

ligada principalmente a questões pessoais. As disputas, as vaidades e a falta de compromisso, foram citadas como dificultadores de uma maior efetivação da criticidade e da colaboração nos processos da Rede. Além dessas questões, que são comuns a qualquer ambiente de trabalho, as experiências mostraram que ao terem suas produções criticadas, os educadores algumas vezes se colocam em posição de defesa, como se estivessem sendo alvos de algum tipo de ofensiva por parte de quem fez a crítica, pois a consideram uma forma de desqualificar e ameaçar o seu trabalho. Alguns educadores relataram em suas experiências que evitam fazer críticas aos trabalhos de outras pessoas. Achando que isso pode causar reações ou problemas nas relações com os colegas, preferem adotar uma posição mais passiva e diplomática. Pôde-se observar que entre os educadores que tem uma relação mais próxima e que construíram vínculos mais fortes, os processos de crítica coletiva tendem a ocorrer de uma forma mais tranquila e mais produtiva.

Essa relação com a crítica, relatada pelos educadores, repercute de forma direta na dinâmica de colaboração pretendida pela Rede Anísio Teixeira, tanto que foi colocada por alguns deles como um dos desafios a ser superado pelo Programa. Ao mesmo tempo que a criticidade gerou resistências por parte dos educadores, ela apontou a necessidade de se buscar melhores formas de mediação dessa relação, de se estabelecer processos críticos compartilhados, que permitam a todos os sujeitos a mesma possibilidade de expressão dos seus pontos de vista e de participação nas tomadas de decisões, que contribuam para a apropriação da crítica como um dispositivo de aperfeiçoamento multirreferencial constante. Processos que fomentem uma atitude mediadora rigorosa, de escuta e compreensão por parte do grupo, de forma que todos possam ser potenciais gestores e possam contribuir para uma maior aproximação daqueles que estão mais distantes. Isso influencia diretamente nas relações de gestão participativa e de produção compartilhada, as bases práticas do princípio de colaboração que inspira o Programa.

Alguns educadores observaram nas suas experiências que a proposta de trabalho colaborativo pretendido pela Rede Anísio Teixeira implica em mudanças de hábitos bastante consolidados. Eles relataram as dificuldades em se relacionar nesse novo ambiente. Se queixaram do excesso de autonomia, de democracia e de liberdade vivenciados no Programa, e consideraram necessário maior

acompanhamento, controle e hierarquia por parte da gestão. Ao mesmo tempo, outros educadores consideram essa proposta de colaboração como um grande diferencial da experiência vivenciada por eles na Rede Anísio Teixeira. Uma colaboração motivada pela crença e pela afirmação do potencial dos professores e dos estudantes das escolas públicas. Mesmo reconhecendo questões que precisam ser superadas, alguns educadores afirmaram que trabalhar num contexto de mais autonomia, democracia e liberdade como o pretendido pela Rede, pode contribuir para uma maior qualificação das relações, fortalecendo o pertencimento e a construção de vínculos. Entretanto, reconhecem que não é fácil o caminho pretendido pelo Programa e que nem todos estão dispostos a segui-lo da mesma forma.

Diversas foram as implicações trazidas pelos educadores nas suas experiências. Aqueles que demonstram ter maior compreensão dos valores e princípios do Programa, tendem a ter uma maior implicação destes valores e princípios nas suas práticas. Todavia, em alguns casos as compreensões não corresponderam as implicações e vice-versa. A compreensão dos princípios e a participação na construção desses princípios, se mostrou como um potencializador da implicação e do comprometimento dos educadores, pôde contribuir para a construção de vínculos entre eles e deles com o Programa. Vínculos que representam o amadurecimento dos processos coletivos. Se estabelecem por diversos fatores, mas encontram no pertencimento ao Programa um ponto de convergência no qual alguns educadores buscam as motivações para vivenciar e se implicar com essa experiência.

Apesar da opção por apresentar na dissertação os processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres em tópicos separados, nas experiências narradas pelos educadores da Rede Anísio Teixeira, esses processos se apresentaram de forma bastante integrada. Pôde-se perceber a intenção por boa parte dos educadores em compreender e vivenciar cada ação desenvolvida no programa como um ato de gestão, formação, produção e compartilhamento. Alguns deles relataram o quanto aprenderam a partir das experiências vivenciadas na Rede. Conhecimentos relacionados a questões técnicas, pedagógicas, de gestão, de relação humana, de cooperação.

Conhecimentos e práticas que alguns levaram para outros contextos, outras dimensões de suas vidas.

Aprender com a experiência se apresentou como uma grande potencialidade e ao mesmo tempo como um grande desafio da pesquisa e do Programa. Aprender com a própria experiência, aprender com a experiência dos educadores, aprender a aprender pesquisando a experiência, aprender como estimular que os sujeitos aprendam com as suas experiências, se constituem como elementos centrais para o desempenho dos papéis de pesquisador, gestor e educador. Ter acesso às experiências narradas pelos educadores da Rede Anísio Teixeira, além de subsidiar a pesquisa, contribuiu de forma significativa para a função de gestor e de educador do Programa. Compreender as suas compreensões, as suas implicações, considerar os contextos, os desejos e as paixões de cada um. A experiência da pesquisa ensinou que um pesquisador/gestor/educador que conhece melhor a experiência dos seus pares tem condições de vivenciar relações mais compreensivas, que possibilitam a construção de outros tipos vínculos com/entre esses sujeitos. O simples fato dos educadores serem estimulados a narrar as suas experiências, já causou mudanças em muitos daqueles que narraram, que ao sistematizarem e apresentarem conhecimentos sobre as suas experiências, foram levados a refletir e aprender com elas. Se sentiram respeitados e reconhecidos por saber que as suas experiências estavam sendo ouvidas e consideradas, que outros se importam em conhecê-las. Estes foram importantes aprendizados para o desenvolvimento da pesquisa e para a qualificação das relações de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres vivenciadas no Programa.

Além de um dispositivo de pesquisa, aprender com a experiência, se mostrou um potencial dispositivo de gestão e de educação. As experiências representam o lado humano do produto e do processo, as dificuldades, os entraves, as estratégias e as relações. Todos os sujeitos envolvidos em processos educativos e de gestão devem ter acesso a esses conhecimentos. Para tanto se faz necessário o estímulo constante ao compartilhamento das experiências, por meio da construção de narrativas implicadas por parte dos educadores e dos educandos. Ao colocar a experiência como elemento central da aprendizagem, os processos educativos se

pretendem críticos e contextualizados, porque refletem sobre suas práticas, as problematizam, consideram os diferentes pontos de vista, respeitam os saberes dos sujeitos envolvidos. Ao dar vez a esses sujeitos nas construções e nas tomadas de decisão, pretendem ser colaborativos. No contexto das apropriações tecnológicas no ensino e aprendizagem, a gestão das experiências pode se inspirar na mesma lógica hacker dos softwares livres e das licenças livres, que se apropriam das redes para construir e compartilhar conhecimentos de forma autônoma e coletiva. Neste sentido, os processos de gestão, formação, produção e compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres desenvolvidos na Rede Anísio Teixeira, passam a ser entendidos também como processos compartilhados de mediação das experiências vivenciadas pelos educadores e educandos do Programa.

A busca pela aprendizagem com a experiência nos diversos níveis da educação básica, no ensino superior, na formação de professores, no desenvolvimento de projetos pedagógicos e de pesquisa, exige a construção e a vivência de uma coerência epistemológica entre esses diferentes níveis da educação. Os diálogos entre as experiências dos educadores da Rede Anísio Teixeira, a Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1995), o jeito Hacker de ser professor (PRETTO, 2012) e a Pesquisa da Experiência (MACEDO, 2015), contribuíram de maneira significativa para a sistematização dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa e do Programa. Possibilitaram a construção de uma base conceitual constituída nas fronteiras de aderência entre as obras desses três autores, que ao se sobreporem em diversos aspectos e se complementarem em outros, inspiram e orientam a proposta de apropriação tecnológica pretendida pela Rede Anísio Teixeira. Obras que fortalecem a crença no potencial dos sujeitos envolvidos no processo educativo, ao compreender esses sujeitos como produtores e difusores do conhecimento, como protagonistas das relações de ensino e de aprendizagem. Se impõe como um desafio futuro ao pesquisador/educador/gestor e a quem mais se interessar, tentar aproximar ainda mais as linhas de produção de conhecimento desses autores, buscar outros referenciais, aprofundar os estudos e prosseguir com a experimentação de estratégias metodológicas que possam contribuir para o desenvolvimento de apropriações tecnológicas nos processos de ensino e

aprendizagem, que estimulem jeitos hackers de se aprender com a experiência, de forma crítica, contextualizada e colaborativa.

Apesar de ser um Programa de difusão tecnológica, pôde-se observar, tanto na sua proposta de apropriação tecnológica, como nas experiências narradas pelos educadores, que a tecnologia não é tratada na Rede Anísio Teixeira como um fim em si, mas como uma linguagem constituída de espaços de comunicações e de relações, um campo de desafios e potencialidades, de oportunidades e ameaças, que podem ser apropriados de diferentes formas nos processos educativos. Neste sentido, o caráter inovador das tecnologias no contexto da educação não se restringe aos equipamentos e aos programas utilizados, ele abrange as relações que se estabelecem em torno das apropriações desses dispositivos de produção e de difusão de conhecimentos. Partindo deste ponto de vista, as tecnologias consideradas mais inovadoras, deixam de ser aquelas dotadas dos recursos tecnológicos de última geração, e passam a ser aquelas dotadas de estratégias metodológicas que fomentam processos críticos, contextualizados e colaborativos de ensino e de aprendizagem; que valorizam o protagonismo da comunidade escolar; que respeitam e aprendem com a diversidade de suas experiências; que garantem o acesso, a liberdade de expressão, a autonomia e a privacidade; que criam vínculos e promovem transformações na vidas pessoas. Se apropriar das tecnologias neste sentido se coloca como um ato político de afirmação social, histórica e cultural.

REFERENCIAS

BAHIA. Decreto nº 9.064, de 07 de abril de 2004. Aprova a organização estrutural e funcional do Instituto Anísio Teixeira – IAT. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Bahia.

BAHIA. Portaria nº 9.004 da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, de 20 de agosto de 2008. Sem título. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Bahia.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. v. 1** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ELLUL, Jacques. **A técnica e o desafio do século**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1968.

EVANGELISTA, Rafael. **O movimento software livre do Brasil: política, trabalho e hacking**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 41, p. 173-200, jan./jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e Ciência enquanto Ideologia**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HIMANEN, Pekka. **A ética dos hackers e o espírito da era da informação**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001.

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA. Rede Anísio Teixeira. **Plano de Trabalho Anual - 2016**. Bahia, 2016a.

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA. Rede Anísio Teixeira. **Relatório Detalhado de Atividades do Programa Rede Anísio Teixeira**. Bahia, 2016b.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**, Sulina, Porto Alegre, 2002.

LEMOS, André; COSTA, Leonardo. Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador. In: **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**. www.eptic.com.br, Vol. VIII, n. 6, Set. – Dez. 2005. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/download/415/533> >. Acesso em: 28 de fev. de 2007.

LEMOS, André (Org.). **Cidade Digital. Portais, inclusão e redes no Brasil**. Salvador, Edufba, 2007.

LEMOS, Ronaldo (Org.). **Direitos autorais em reforma**. Centro de Tecnologia e Sociedade da Escola de Direito do da Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro : FGV Direito Rio, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Ed. 34, São Paulo, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro, 2 ed, 2010.

_____. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. 1.ed. Curitiba, PR. CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial**. Zahar, 1967.

OROSCO, G. **Comunicação Social e mudança tecnológica. Um cenário de múltiplos desordenamentos**. in. Moraes, D. (Org.). Sociedade Midiatizada., RJ, Mauad X, 2006

PRETTO, Nelson. **Professores-autores em rede**. Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas / Bianca Santana; Carolina Rossini; Nelson De Lucca Pretto(Organizadores).Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

PRETTO, Nelson ; CORDEIRO, Salete; OLIVEIRA, Washington. Produção cultural e compartilhamento de saberes em rede: entraves e possibilidades para a Cultura e a Educação . **Educação em Revista**. v.29, n.03. p.17-40. Belo Horizonte. 2013.

ROSSINI, Carolini; GONZALEZ, Cristiana. **REA: O debate em política pública e as oportunidades para o mercado**. Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas / Bianca Santana; Carolina Rossini; Nelson De Lucca Pretto(Organizadores).Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia das redes**. IN: A natureza do espaço. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 202222.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Portal da Educação. **Instituto Anísio Teixeira**. 2016a. Disponível em: < <http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat> >. Acesso em:10 de jan. de 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Portal da Educação. **Rede Anísio Teixeira**. 2016b. Disponível em:< <http://educadores.educacao.ba.gov.br/rede-anisio-teixeira> >. Acesso em:10 de jan. de 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Portal da Educação. **Conheça a Rede Anísio Teixeira**. 2012. Disponível em:< <http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/conheca-rede-anisio-teixeira> >.Acesso em:10 de jan. de 2017.

SILVA, Helena; JAMBEIRO, Othon; LIMA, Jussara ; BRANDAO, Marco Antônio. **Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania.** Ci. Inf. [online]. 2005, vol.34, n.1, pp.28-36. ISSN 0100-1965. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf> >. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão Digital: A Miséria na Era da Informação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica.** 2002. Disponível em: < http://www.softwarelivre.gov.br/softwarelivre/artigos/artigo_02 >. Acesso em: 28 de fev. de 2007.

WANDERLEY, Yuri. **Um outro olhar sobre a inclusão Digital: estudo das apropriações da internet pelos jovens das classes populares de Salvador.** 2008. Monografia de conclusão de curso de graduação apresentada e aprovada pelo departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Salvador. 98p. 2008.

WANDERLEY, Yuri. **Mídias e Tecnologias Educacionais Livres da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia: Rede Anísio Teixeira.** Anais [do] IIIº Colóquio Internacional de Educação, currículo e processos tecnológicos. Salvador : UNEB ; 2014.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisador: Yuri Bastos Wanderley
Orientador: Nelson De Luca Pretto

Dados Pessoais

Nome:

Tempo de Rede Pública:

Disciplina de atuação:

Tempo de atuação no Programa Rede Anísio Teixeira:

Formação e trajetória docente(Introdução)

Conte de forma breve a sua formação acadêmica e experiência profissional antes de entrar na Rede Pública?

Quais foram as motivações para ingressar na carreira docente?

Conte um pouco da sua trajetória na Rede Pública.

Experiência na Rede Anísio Teixeira e apropriação da proposta técnico-pedagógica do Programa(desenvolvimento)

Quais foram as motivações para ingressar no Programa?

Quais atividades desenvolveu e desenvolve no Programa?

Quais atividades mais se identifica e menos se identifica? O que gostaria de experimentar?

Como você percebe a forma de organização interna(concepção, a execução, avaliação e gestão) da Rede Anísio Teixeira? {aos que estão desde o início, com relação a gestão anterior}

Quais valores você reconhece nos processos de trabalhos e nos produtos desenvolvidos pelo Programa?

De que forma esses valores se apresentam nas práticas experienciadas?

{Qual a sua compreensão em relação aos seguintes conceitos? Como eles se relacionam? Em que situações você lida com estes conceitos no cotidiano do seu trabalho? Criticidade; Contextualização; Colaboração.}

O que você entende por Mídias e Tecnologias Educacionais Livres? Você utiliza softwares livres?

Qual produção e/ou formação considera mais representativa da proposta técnico-pedagógica do Programa? Por que?

Quais aspectos considera desafiadores, dificultadores e potencializadores do trabalho na Rede AT?

O que você mudaria no Programa?

Quais são as motivações para permanecer no Programa ?

Compreensão do Contexto(conclusão)

Como você percebe a relação da Rede AT com as escolas, o IAT e a SEC ?

Qual a sua opinião em relação as políticas públicas voltadas para o uso de tecnologias na educação desenvolvidas pelo IAT e pela SEC?

Como você acha que devem se dar os usos das tecnologias nas escolas?

Como você acha que a Rede Anísio Teixeira pode contribuir para que esses usos se efetivem?

Você está satisfeita(o) com sua a escolha profissional?