

## **O *Empowerment* como Estratégia de Autonomia para Operacionalizar a Inovação Pedagógica na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju**

Max Augusto Franco PEREIRA<sup>2</sup>  
Henrique Nou SCHNEIDER<sup>3</sup>

Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação (GEPIED) – Departamento de Computação – Universidade Federal de Sergipe (UFS), Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, São Cristóvão, SE

### **Resumo**

A comunicação hierárquica da produção no modelo da escola tradicional, conforme pesquisa realizada na rede municipal de ensino de Aracaju, SE, entre março/2012 e dezembro/2014, é baseada em regras estabelecidas de forma centralizada e vertical que impedem a participação de docentes na elaboração de projetos pedagógicos, gerando contradições e resistências aos projetos de tecnologia digital interativa e à inovação pedagógica. Visando reverter essa tendência, este trabalho objetiva analisar o *empowerment* como estratégia de autonomia e de colaboração de docentes nas decisões de suas atividades e traz a análise de educadores sobre a subjetividade dos jovens aprendizes como perfil de identidade, que justifica a construção colaborativa de projetos pedagógicos baseados na cultura da aprendizagem auxiliada pelas tecnologias digitais interativas e por novas competências dos docentes.

**Palavras-chave:** Autonomia; Empowerment; Inovação pedagógica; Tecnologia digital interativa; Cultura da aprendizagem.

### **Abstract**

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no III Simpósio Internacional de Inovação em Educação 2015.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE. Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Informática e Educação (GEPIED/UFS/CNPq), São Cristóvão, SE. Experiência em pesquisas na área de Informática Educativa com ênfase em tecnologias interativas aplicadas à educação e processos pedagógicos e de gestão educacional. Especialista em Filosofia, Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE Graduado em Engenharia Eletrônica, Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL), Santa Rita do Sapucaí, MG, Licenciatura em Letras Inglês, Universidade Tiradentes (UNIT), Aracaju, SE, MBA Executivo em Telecomunicações, Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC), Rio de Janeiro, RJ, e-mail: maxaugusto11@gmail.com.

<sup>3</sup> Professor da Universidade Federal de Sergipe e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, avaliador de cursos de graduação junto ao INEP/MEC, Presidente do Comitê Gestor da Rede COMEP/RNP em Sergipe (Rede MetroAju) e Coordenador do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR/MEC/UFS). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Ciência da Computação, atuando em informática educativa, interface humano-computador, banco de dados, engenharia de software, sociologia rnet, educação e educação a distância. Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Sergipe (1985), mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002), na área de Mídia e Conhecimento. Pesquisador líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Informática na Educação (GEPIED/UFS/CNPq). Link CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9651400248119761](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9651400248119761). e-mail: [hns@terra.com.br](mailto:hns@terra.com.br).

*The hierarchical communication production in the traditional school model, according to research conducted at the municipal school system of Aracaju, SE, between March / 2012 and December / 2014 is based on established rules in a centralized and vertically which hinders the participation of teachers in development of educational projects, generating contradictions and resistance to interactive digital technology projects and pedagogical innovation. Aimed at reversing this trend, this paper aims to analyze the empowerment as a strategy of autonomy and collaboration of teachers in the decisions of their activities and brings the analysis of educators on the subjectivity of young apprentices as identity profile, which justifies the collaborative construction of pedagogical projects based on the culture of learning aided by interactive digital technologies and new skills of teachers*

**Keywords:** *Autonomy; Empowerment; Educational Innovation; Interactive digital; Learning culture.*

## **1 Introdução**

Pensar a escola como uma instituição sociocultural e a educação na sociedade moderna é, antes de mais nada, localizar a sala de aula como centro nervoso de relações interpessoais num complexo mundo de transformações paradigmáticas. Esse ambiente coletivo de relacionamento presencial com fins no ensino e na aprendizagem é familiar a todos que tiveram a oportunidade de se vincular a um estabelecimento de ensino regular da atualidade e, portanto, ele nos parece algo natural.

Mas o primeiro registro do termo “sala de aula” e “de lições”, em castelhano, “era comum ao ensino universitário na Idade Média”, significando “local onde o professor ou catedrático ensina aos estudantes a ciência e a disciplina que professa” (Diccionario de Autoridades, 1726, citado por Dussel e Caruso, 2003, p. 32). Nos primórdios, o ensino elementar “era ministrado na casa do próprio professor ou em salas disponibilizadas pelo município ou pela igreja, denominadas *scholas*.” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 32-33).

Das primeiras *scholas* para as salas de aula contemporâneas, que seguem o modelo industrial concebido na modernidade, ocorreram modificações na estrutura material, na organização do espaço, na escolha dos locais, no instrumental pedagógico, no mobiliário, nos recursos didáticos, na infraestrutura predial e no perfil dos docentes e dos alunos, emergindo uma complexa tecnologia, isto é, as salas de aula transformaram-se, como descreve Sibília (2012, p. 13), em “um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo”.

Nessa tecnologia, a produção está presente na dinâmica e nas atividades ocorridas naquele espaço social de interatividade, incluindo, conforme Dussel e Caruso (2003, p. 37), uma “estrutura de comunicação entre sujeitos”, podendo ser orientada tanto pelos elementos

já citados quanto pelas “relações de autoridade, comunicação e hierarquia” estabelecidas normalmente entre os presentes durante as aulas.

A comunicação hierárquica da produção do modelo industrial da escola moderna, considerado o modelo tradicional, é baseada em regras que são estabelecidas de forma centralizada e vertical por uma organização de poder, formada por profissionais da cúpula administrativa do estado, da entidade de ensino e da própria escola, atuando antes das atividades desenvolvidas nas aulas, aparentemente, voltados exclusivamente para o saber. Essas regras também se estabelecem dentro do ambiente da sala de aula, exercidas pelo professor sobre seus alunos, ao definir o que será estudado e de que forma no processo de ensino e aprendizagem.

As organizações industriais inspiraram a escola tradicional que Ramos (1995) apud Schneider (2002, p. 21-22) definiu como aquela “que segue o paradigma da educação da Era Industrial, é uma instituição de ensino fechado e impermeável, vivendo alheia e alienada de tudo o que, no tempo e no espaço a cerca.”

Através de parceria entre a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com apoio do CNPq, executamos pesquisa do Programa de Mestrado naquela secretaria, entre março de 2012 e dezembro de 2014, com o objetivo geral de analisar as variáveis que dificultaram e que contribuíram para o desuso da Lousa Digital Interativa (LDI) nas salas de aula do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA), a partir do exame das especificações técnicas e potencialidades da LDI, modelos Epson *Bright® Link 450/455Wi*. A fundamentação teórica foi baseada na compreensão histórico-pedagógica da sala de aula e nos efeitos da cultura das mídias digitais e das transformações sociais sobre a escola contemporânea. (PEREIRA, 2015).

Como conclusões, foram encontrados condicionantes sociotécnicos, os quais confirmaram a hipótese de que as variáveis que dificultaram os objetivos de operacionalização da LDI e de introdução da Cultura das Mídias Digitais na RPMEA foram resultantes das contradições geradas na comunicação hierárquica da produção entre as aspirações do projeto pedagógico do ensino da SEMED; a não conformidade dos requisitos de infraestrutura e de suporte técnico com as demandas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF); e a inconsistência do programa de formação dos profissionais do magistério para a operacionalização da LDI na rede.

Essa conclusão respondeu ao problema e objetivos da pesquisa, bem como nos ofereceu um diagnóstico da situação capaz de orientar estudos e propostas de solução para modelos de redes públicas de educação, cuja organização de poder se assemelha ao modelo

identificado na pesquisa da SEMED/RPMEA, isto é, o modelo escolar tradicional, de comunicação hierárquica vertical e centralizada na administração, onde, independente da visão política ou ideológica dos representantes do poder público vigentes, os profissionais do magistério lotados nas unidades escolares não participam da construção dos projetos pedagógicos que aplicam nas salas de aula onde atuam.

De acordo um docente da RPMEA identificado como entrevistado P3,

[...] essa nova administração implementou um programa [...] chamado Estruturado [...] que é uma tecnologia e [...] ele veio é ... cheio de atribuições para o professor, praticamente impossibilitou que o professor pudesse utilizar dessas tecnologias (sic) que haviam sido implementadas anteriormente [ProUca, LDI]. Tudo já é pronto, por isso que a gente chama de pacote, né? Então, já vem um pacote pronto para você utilizar. Ficou difícil. [...] Quer dizer, o material, material didático, livros, atividades com livros, com o caderno de exercícios, livros com atividade em grupo, é isso, constantemente. (P3).

O isolamento dos docentes e coordenadores pedagógicos das unidades escolares em relação às decisões sobre os projetos da estrutura pedagógica tem produzido efeito desmotivador sobre essa base, responsável direta, na prática, pela execução do processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares, gerando resistências internas em relação a implantação de projetos de tecnologia digital e em relação aos programas de formação inicial e continuada para a qualificação profissional trazidos pelos novos projetos e, conseqüentemente, influenciando na qualidade da educação municipal da capital sergipana.

Os últimos resultados apresentados pelo IDEB na RPMEA, em 2013, foram 4,1 e 3,1 respectivamente, para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, conforme dados do INEP<sup>4</sup>. Estes resultados, ainda que tenham apresentado um crescimento de 0,5 em relação à 2011, superado a meta de 4 em 2013 para o 5º ano e destacando-se como a única capital do nordeste que avançou no período, em relação ao 9º ano os resultados se mantiveram estacionados em 3,1 e abaixo da meta prevista de 3,6 para 2013. Dentre as nove capitais da região nordeste, Aracaju superou somente Salvador (BA) cujo resultado foi 2,8 (9º ano). Para 2015, as metas perseguidas pela RPMEA apontam para 4,3 (5º ano) e 4,1 (9º ano). A meta recomendada pelo MEC para o Ensino Fundamental é 6.

Dessa forma, a hipótese a ser analisada neste trabalho é a que a Inovação Pedagógica poderá ser implementada a partir de uma inversão e horizontalização no processo de

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Fonte Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

comunicação hierárquica para a construção dos projetos pedagógicos das escolas, utilizando uma estratégia de trabalho colaborativo e de autonomia que favoreça a transição da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem na rede.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar o *empowerment*, como instrumento metodológico de autonomia e de trabalho colaborativo, e o fenômeno da subjetividades de de jovens aprendizes da geração escolar básica, como perfil de identidade que justifique a inovação pedagógica, diante do atual cenário levantado no modelo de escola pública tradicional pesquisada no município em Aracaju, para introduzir projetos pedagógicos baseados na cultura da aprendizagem auxiliada pelas tecnologias digitais interativas.

Considerando o que foi abordado nesta introdução, o artigo busca equacionar uma alternativa de projeto de trabalho que viabilize e justifique a participação e a colaboração dos profissionais do magistério nos projetos pedagógicos das unidades escolares, valorizando a capacidade intelectual destes servidores, o diagnóstico das necessidades educacionais da comunidade, os programas de formação continuada em relação às novas competências desses docentes e os investimentos em tecnologias digitais interativas.

Nessa perspectiva, este trabalho se fundamentará na análise da autonomia como projeto de trabalho colaborativo e de horizontalização da comunicação das regras de produção nas unidades escolares e na análise das subjetividades das gerações de estudantes que a frequentam as escolas contemporâneas, para responder a questão: qual a estratégia adequada para iniciar um processo consistente e autossustentável de Inovação Pedagógica no contexto da RPMEA?

## **2 A Autonomia na Construção e na Execução dos Projetos Pedagógicos: uma questão legal e estratégica para a inovação pedagógica em escolas tradicionais**

As análises do cenário da SEMED e da RPMEA efetuadas neste trabalho demonstraram que as contradições ocorridas nos projetos de introdução de tecnologias digitais interativas têm como causa principal a concentração de decisões estratégicas e operacionais na administração central, que exclui a participação dos profissionais do magistério dos processos pedagógicos, provocando desinteresses e resistências por parte desses profissionais e, conseqüentemente, gerando dificuldades para que a Inovação

Pedagógica aconteça, como foi o caso da descontinuidade do Projeto Escola do Futuro<sup>5</sup>, do desuso das lousas digitais interativas e da introdução verticalizada do Projeto Ensino Estruturado.

Dessa forma, entendemos que não é possível avançar na elaboração dos projetos pedagógicos e na direção da Inovação Pedagógica, sem antes revisar a estratégia e a organização de poder que as defini na RPMEA, visto que são produtos das regras da política pedagógica a ser submetida aos docentes para aplicação na rede escolar, como o foi o ensino estruturado.

Nunca é demais lembrar que a Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Artigo 15º, localizado no Título IV sobre a organização da educação nacional, estabelece que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” A mesma lei, no Artigo 18º defini que “Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação.”

Portanto, tratar sobre autonomia em projetos de trabalho na educação pública municipal é, antes de qualquer incursão técnica, resgatar o pensamento dos legisladores da educação nacional, materializando-o na escola e na rede escolar para que a gestão democrática do ensino público, estabelecida no Inciso VI do Artigo 206 da Constituição do Brasil (1988) possa ser colocada em prática e para que possa ser avaliada e aperfeiçoada.

Etimologicamente, autonomia significa o poder de dar a si a própria lei – *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei), entendendo, entretanto, que este poder não é algo absoluto e ilimitado, pois, no caso da RPMEA, deve estar em consonância com a legislação vigente e com as diretrizes e normas do Sistema Municipal de Ensino, respeitada a política educacional

---

<sup>5</sup> O projeto Escola do Futuro foi apresentado para ser executado na RPMEA em quatro etapas: a primeira com a aquisição de 18.090 computadores (*netbooks*) para os alunos do Ensino Fundamental, uma espécie de ProUCA municipal; 200 computadores (desktop) e 104 impressoras para a secretaria das escolas; 160 lousas digitais interativas, para uso em salas de aula; e 1.726 computadores (notebooks) para os professores. A segunda etapa previa a aquisição de uma rede de suporte de telecomunicações e informática integradas, que atenderia as unidades administrativas e escolares que compunham o complexo predial da SEMED e da PMA. A terceira deveria implementar ações de informatização administrativa nas escolas (gestão escolar) e, na última etapa, incluiria a instalação de circuito fechado de vídeo-monitoramento para auxiliar a segurança das unidades escolares e administrativas da SEMED. O investimento total foi estimado com preços da época em R\$13.137.200,00 e utilizaria exclusivamente recursos da Prefeitura Municipal de Aracaju. (PEREIRA, 2015, p. 157).

estabelecida pela Administração Municipal e as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Na interpretação dada por Gadotti (2012, p.39) para a Educação,

A autonomia e a participação [...] não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conselho de Escola ou Colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas.

A partir dos anos 80 do século passado, a administração da produção nas empresas de competição global entendeu que deveria inovar a concepção e a execução de seus projetos e processos de produção aumentando a autonomia de seus colaboradores na abordagem comportamental do projeto de trabalho, ou seja, proporcionou “ao pessoal a autoridade para fazer mudanças no trabalho em si, assim como na forma como ele é desempenhado”, chamando esse processo de *empowerment*, visto que ele transfere poderes em diferentes graus na hierarquia da administração da produção. (SLACK et. al., 1996, p. 311).

Os graus de autonomia praticados na administração empresarial podem, segundo Slack et. al. (1996, p. 311-313) corresponder ao:

a) envolvimento de sugestão, que dá poder aos colaboradores para contribuir com suas sugestões e de como a operação pode ser melhorada, sendo que a autorização para implementá-las permanece sob a responsabilidade exclusiva da administração central. Esse grau não corresponde inteiramente ao conceito de *empowerment*, pois o poder de decidir sobre as eventuais melhorias sugeridas não é transferido para os autores das sugestões;

b) envolvimento de trabalho, que transfere poder aos colaboradores para revisarem seus projetos e processos de trabalho, porém restringindo as mudanças propostas em relação aos seus impactos em outros processos da produção ou no desempenho da operação como um todo. Este grau de autonomia possibilita o *empowerment* pleno e incentiva o trabalho em grupos de projetos e de colaboradores de áreas diferentes da operação para minimizar as restrições e adaptar os mecanismos de controle do desempenho da produção;

c) alto envolvimento, que inclui todos os colaboradores na direção estratégica e no desempenho da organização é menos comum porque radicaliza o *empowerment*, apesar de que o grau de contribuição de cada colaborador na estratégia global e a responsabilidade podem ser considerados como variável que traga avanços e ganhos na estratégia do trabalho.

O *empowerment* de grau de envolvimento de trabalho é o mais indicado para a estratégia de autonomia na RPMEA, tendo em vista que os processos operacionais dos

projetos pedagógicos serão executados basicamente nas unidades operacionais, minimizando as restrições por impacto na produção.

Portanto, o objetivo do *empowerment* é buscar o enriquecimento dos processos de produção do trabalho fazendo uso de técnicas de trabalho coletivo e colaborativo, explorando a capacidade intelectual individual, a sinergia de grupos e a experiência dos colaboradores envolvidos.

De acordo com Gaither e Frazier (2005) apud Pereira, M. H. (2009), além do poder e da motivação oferecidas pelo *empowerment* suas bases também são formadas pela possibilidade de maior desenvolvimento dos colaboradores que deverão ser devidamente sensibilizados e capacitados nas técnicas que compõem o *empowerment*, onde o domínio da informação é chave para o melhor desempenho, assim como o perfil de liderança é requisito importante para orientar os colaboradores para os trabalhos, definindo objetivos, metas e métricas para avaliação do desempenho ao longo do processo.

As vantagens do *empowerment* estão relacionadas a uma abordagem de projeto de trabalho que objetiva a delegação de poder de decisão, autonomia e participação dos funcionários na elaboração e execução de projetos, buscando o comprometimento dos colaboradores em contribuir para as decisões estratégicas e, objetivando a melhoria do desempenho da organização, podendo representar melhorias de qualidade no processo de aprendizagem.

A desvantagem do *empowerment* acontecerá quando o empregado não for bem preparado para tais mudanças, em caso de uma implantação precipitada o *empowerment* pode se virar contra a empresa: “é preciso mudar a cultura da empresa e das pessoas e delimitar caminhos”, pois o empregado assume propriedade e tem autoridade para tomar decisões e, automaticamente assume os riscos e responsabilidades pelos seus atos. (GEHRINGER, 2000, apud PEREIRA, M. H., 2009).

Esse alerta sugere que a estratégia de *empowerment* deve ser precedida de um processo de seleção e de formação dos colaboradores que deverão participar do processo de mudança. No caso da RPMEA, é recomendável que a estratégia de autonomia do projeto de trabalho seja implantada de forma progressiva a partir de um plano de execução através de unidades piloto.

As unidades-piloto serão utilizadas como campo de prova para execução do projeto de Inovação Pedagógica, iniciado com o *empowerment*. “Protótipos de serviços podem compreender simulações em computador, mas também a implementação real do serviço numa escala-piloto” (SLACK et. al., 1996), neste caso, para testar a reação dos docentes aprendizes



em relação às novas competências e dos alunos das unidades-piloto em relação à cultura da aprendizagem.

### **3 O Paradigma da Escola Moderna Frente a Subjetividade do *Selfie***

Pensar numa escola formal alinhada com as convicções contemporâneas seria, pelo menos, preparar seus recursos e projetos para acompanhar três vetores fundamentais: a cultura das mídias digitais, apoiada pelos meios de comunicação e informação, as tecnociências, através de métodos experimentalistas de aprendizagem, e o mercado (começando pela comunidade escolar e entorno), incluindo tanto demandas do saber para a formação dos cidadãos quanto para o trabalho.

No caso da escola, a formação do aluno é a sua principal missão e, para que ela seja exercida com sucesso, é fundamental que os profissionais do magistério que atuam no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula e nas escolas conheçam o máximo que puderem do modo de ser desses jovens aprendizes, para que possam construir projetos pedagógicos que sejam atrativos e que, ao mesmo tempo, os desafiem e os conduza para aprendizados significativos.

Schneider (2002), ao propor um Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado, no qual a LDI pode ser uma das TDIC capazes de auxiliar as práticas educativas na sala de aula, observa que:

Educar, pois, em um ambiente ergonômico de aprendizagem, é provocar desequilíbrios adequados ao nível do desenvolvimento do aprendiz. Deve se buscar “o saber pela experiência” ao invés do “saber comunicado”, pois o primeiro é criador e operatório e o segundo é estéril e estereotipado! [...] o processo de educar deve consistir em provocar o aprendiz a construir, ou seja, complexificar as suas estruturas do comportamento de modo que as tornem, progressivamente, mais amplas, mais complexas, mais flexíveis... (SCHNEIDER, 2002 p. 95).

Don Tapscott, outro pesquisador do processo de ensino e aprendizagem em função do modo de ser dos jovens nascidos entre janeiro de 1977 a dezembro de 1997, que ele chamou de Geração Internet, pois haviam crescido interagindo com as tecnologias digitais e enfrentavam dificuldades na sua formação escolar a partir do ensino médio, assim como para serem absorvidos no mercado de trabalho, sugeriu aos docentes que:

Não jogue a tecnologia na sala de aula esperando bons resultados. Concentre-se na mudança da pedagogia, e não na tecnologia. Aprendizado 2.0<sup>6</sup> significa transformar dramaticamente a relação entre professor e aluno no processo de aprendizado. Acerte isso e use a tecnologia para criar um ambiente de educação centrada no aluno, customizada e colaborativa. [...] Reduza as aulas expositivas. (TAPSCOT, 2010 p. 180).

Não é difícil perceber que o modelo escolar e pedagógico tradicional projetado para produzir corpos e mentes dóceis e úteis introduzidas pela governamentalidade é incompatível com o mercado produtivo contemporâneo, que valoriza nos sujeitos a originalidade, a espontaneidade inovadora, a flexibilidade, a proatividade, a opinião crítica e a sintonia com as tendências globais, ou seja, atitudes e comportamentos voltados para atuar de forma competitiva e gerar resultados. Do ponto de vista pessoal, no cenário contemporâneo eleva-se uma cultura que admira o sucesso rápido, valorizando a autoestima, a aparência jovem, os cuidados com a saúde e a beleza corporal e os prazeres sempre que possível.

As populações do planeta que se apresentam para a formação escolar e para as atividades socioeconômicas na atualidade estão, definitivamente, midiaticizadas, encantadas com a visibilidade e a auto visibilidade – o *selfie*<sup>7</sup> – dispostas a absorver e explorar cada vez mais rapidamente as inovações tecnológicas no mercado globalizado. Neste contexto, para Sibilia (2012, p. 49), “entra em colapso a subjetividade interiorizada que habitava o espírito do ‘homem-máquina’, isto é, aquele modo de ser trabalhosamente configurado nas salas de aula e nos lares...” da modernidade, uma subjetividade cujo “instrumental mais consultado era a palavra impressa em letras de forma” e os ambientes favoritos eram os colégios e as fábricas.

Outra análise esclarecedora e mais aprofundada sobre a subjetividade dos jovens estudantes da formação básica é colocada por Corea (2013), lembrando que, na tradição moderna, a educação dos jovens propunha modelos com os quais os alunos se identificavam, como, por exemplo, os heróis justiceiros e com os valores apresentados pelos seus personagens. Para a autora,

---

<sup>6</sup> Aprendizado 2.0 é uma referência à utilização da WEB 2.0, isto é, a internet na versão atual, mais colaborativa e menos informativa como foi sua versão precursora, WEB 1.0, que era desfavorecida das contribuições de seus usuários.

<sup>7</sup> *Selfie* é uma palavra em inglês, um neologismo com origem no termo *self-portrait*, que significa autorretrato, uma foto tirada e compartilhada na internet. Normalmente, uma *selfie* é tirada pela própria pessoa que aparece na foto, com um celular que possui uma câmera incorporada, com um *smartphone*, uma câmera digital ou *webcam*, podendo ser utilizado um bastão extensor (*selfie stick*) para ampliar o campo de foco da imagem. A particularidade de uma *selfie* é que ela é tirada com o objetivo de ser compartilhada em uma rede social como *Facebook* ou *Myspace*, por exemplo. Uma *selfie* pode ser tirada com apenas uma pessoa, com um grupo de amigos ou mesmo com celebridades. Disponível em: <http://www.significados.com.br/selfie/>. Acesso em 07 jan. 2015.

“Hoje, o jogo de representação, identificação de papéis, não existe mais. Isto é, a operação de identificação não é com o ideal, ou com valores que têm lugar nos personagens. Atualmente, os alunos mais do que se identificar com os personagens, são conectados sob a forma de "eu sou" o personagem. Na identificação tradicional, os jovens queriam "ser como." Esta é a operação que não se produz mais. Jovens atuais "são". (COREA, 2013, p. 195, destaques da autora e tradução nossa).

A lógica da educação tradicional identificada pela autora se baseava em reproduzir um mundo onde havia leis com as quais os heróis justiceiros se identificavam, para distinguir o bem do mal personagem contra quem eles lutavam para que a lei fosse cumprida.

Diferentemente, para Corea (2013, p. 195, tradução nossa) “no mundo dos superpoderosos contemporâneos não há leis, mas diferenças de poderes”, não há como propor modelos, pois “não há quem esteja do lado do bem ou do lado do mal, mas apenas uma disputa de poder. Os superpoderosos são os heróis de um mundo sem lei, são os heróis das situações.”

A mudança de identificação dos jovens pode ser pensada em termos de configuração de uma posição aparente ou de caricatura, a partir da imagem de uma mídia digital, de uma banda de música, de uma rede social que pratica determinado tipo de dança, ou outras situações que pressupõem a existência de seguidos e seguidores, porém, segundo Corea (2013, p. 196, tradução nossa), “ali se estabelece uma identidade ao modo do Estado: que permanece, sobre a qual se pode voltar, que está em relação com o ideal; mas que se trata de uma configuração muito instável: que se transforma, muda.” Como essa configuração é muito intensa não se pode prescindir que ali haja uma identificação do jovem, mas ele não está se identificando, senão com o que é, para logo depois deixar de ser.

Esse processo de constante identificação em mudança é entendido por Corea (2013, p, 196) como “configuração do sujeito”, onde a identificação

é uma operação que se constitui ao sujeitar-se a um ideal que o jovem respeita e se prende a ele ao longo do tempo. Por ser muito intensa, o que se produz na mudança de configuração do jovem é uma relação interativa, conectiva: eu sou. “Eu sou”, enquanto estou interpretando o personagem na tela do televisor; “eu sou” durante esse momento de conexão em que a realidade é muito breve. COREA (2013, p, 196, destaques da autora e tradução nossa).

Com efeito, concordamos com Sibília (2012), para quem é necessário corrigir uma “divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na

contemporaneidade... que se reforça dia a dia na experiência de jovens de todo o mundo... que já parece constituir uma marca de uma geração” (SIBÍLIA, 2012, p. 14).

A correção proposta por Sibília (2012) deve ser apoiada pelas tecnologias digitais interativas, visto que elas possibilitam que docentes com formação adequada para explorar as potencialidades dessas tecnologias e alunos que já as vivenciam no seu cotidiano possam experimentar novas relações que favoreçam o aprendizado, pois, conforme Garcia et. al. (2011, p. 81, “ A intersecção do real e do virtual exige o desenvolvimento de formas mais dinâmicas, participativas e descentralizadas das práticas pedagógicas, fomentando a autonomia dos docentes.”

Nesse sentido, a tendência pedagógica mais indicada tendo em vista as análises deste item é sem dúvida aquela que favorece uma nova cultura de aprendizagem que, segundo Mauri e Onrubia (2010) apud Garcia et. al. (2011, p. 81), “pode ser caracterizada por três traços básicos: a necessidade da educação em capacitar os estudantes para a atribuição de significado e sentido à informação, de fomentar nos alunos a capacidade de gestão do aprendizado e de ajudá-los a conviver com a relatividade das teorias e com a incerteza do conhecimento.”

Para que possam se apropriar das tecnologias digitais interativas e explorá-las fazendo uso da cultura da aprendizagem, os docentes deverão se atualizar através de programas de qualificação profissional que tanto lhes possibilite absorver novas “competências tecnológicas”, para adquirirem domínio técnico e operacional sobre as tecnologias, como “competências didáticas para produzir materiais significativos para serem explorados por ele e pelos alunos”, e “competência tutorial”, para desenvolver habilidades de comunicação e de avaliação do processo de aprendizagem. Essas competências poderão ser desenvolvidas através de processos e de programas de formação baseados na autonomia e na colaboração. GARCIA ET. AL. (2011, p. 83-84).

Segundo Amaral (2008, p.17) apud Garcia et. al. (2011p. 84), os docentes devem ser preparados para “a compreensão intelectual do meio digital, a leitura crítica de suas mensagens e a formação para o seu uso livre e criativo”.

Projetadas para a estratégia de Inovação Pedagógica na RPMEA, os requisitos de tecnologia poderão numa fase inicial serem supridos por 270 unidades da LDI adquiridas, das quais 184 estavam instaladas em 18 escolas da rede até dezembro de 2014 e 86 estavam sem local previsto para instalação, podendo passar por uma revisão da infraestrutura e o suporte técnico-operacional de TDIC disponíveis e da rede de acesso e distribuição (banda larga e

*wireless*) das unidades-piloto, visando assegurar as condições necessárias para a plena utilização.

Tanto a cultura de aprendizagem como as novas competências docentes para a Inovação Pedagógica poderão ser desenvolvidas durante o processo de quebra do paradigma da escola tradicional e de produção dos novos projetos pedagógicos, no qual poderá ser desenvolvido e aplicado um programa modular de nivelamento do perfil didático-pedagógico dos profissionais selecionados para a imersão na cultura de aprendizagem.

A estratégia proposta também poderá incluir o desenvolvimento e a aplicação de indicadores de desempenho operacional, para avaliação e realimentação das etapas do processo em cada unidade-piloto, e para as variações de resultados das rotinas de produção, bem como dos resultados do programa de nivelamento dos docentes aprendizes.

## **5 Considerações finais**

A pergunta sobre qual a estratégia adequada para iniciar um processo consistente e autossustentável de Inovação Pedagógica no contexto da RPMEA tem como resposta central a autonomia, cuja importância na educação é largamente explorada e valorizada, porém, no caso RPMEA, que insiste em manter a escola tradicional e seus processos centralizados e verticalizados como modelo de tecnologia em pleno século XXI, a autonomia docente não se apresenta nem na escola e muito menos nas salas de aula.

A ausência da autonomia como expressão de autoridade e de responsabilidade sobre o processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar por parte dos docentes tem gerado um certo desprezo pelas oportunidades de crescimento individual e profissional que uma tecnologia digital interativa oferece ao ser instalada na sala de aula, assim como tem produzido baixo nível de assiduidade dos docentes nos programas de qualificação profissional, programas estes que são considerados direitos garantidos pelos profissionais do magistério.

Por outro lado, os jovens estudantes das escolas da RPMEA conectados às mídias digitais e identificados com o modo de ser analisados neste artigo colocam em xeque o paradigma da escola tradicional e trazem grandes desafios e oportunidades para as salas de aula e para a educação.

A estratégia que propomos neste artigo certamente não é a única que pode contribuir para mudar este cenário, mas sem uma estratégia de reversão dessa situação a escola tradicional continuará atrasando a chegada da esperada inovação pedagógica.

## Referências

- BUZATO, Marcelo El. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. Campinas: Iel/Unicamp, 2006. Disponível em: <<http://www.educared.org/educa/img.conteudo/marcelobuzato.pdf>>. Acesso em 14/12/2011.
- COREA, Cristina. **Pedagogía del aburrido: escuelas destituídas, familias perplejas**. Buenos Aires: Paidós, 2013, capítulo 14, pp. 195-200.
- DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola: Fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012, capítulo 2, pp. 36-46.
- GARCIA, M.F.; RABELO, D. F.; SILVA, D.; AMARAL, S.F. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n.1, p. 79-87, jan./abr. 2011.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? (Aufklärung). In: **Textos clássicos do pensamento humano 2, Immanuel Kant, textos seletos**. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985, pp. 100-117.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 3ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.
- KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola: a educação reinventada**. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- LEWKOWICZ, Ignacio. Escuela y ciudadanía. In: COREA, Cristina. **Pedagogía del aburrido: escuelas destituídas, familias perplejas**. Buenos Aires: Paidós, 2013, capítulo 1, pp. 19-40.
- NAKASHIMA, Rosária H. R. **A linguagem interativa da lousa digital e a teoria dos estilos de aprendizagem**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, 2008.
- NMC Horizon Project. **Perspectivas regionais para o ensino fundamental e médio brasileiro de 2012 à 2017: Uma análise Regional por NMC Horizon Project**. Austin, Texas. The New Media Consortium. Estados Unidos, 2012. Disponível em <http://conecta.firjan.org.br/horizon-report/>. Acesso em 28/02/2014, 12:02.

PEREIRA, Max F. P. **A lousa digital interativa na rede pública municipal de ensino de Aracaju: uma tecnologia digital de informação e comunicação como vetor de transformação cultural.** São Cristóvão: UFS, 2015.

PEREIRA, M. H.; SILVA, M. E. S. Empowerment: descentralização de poder. **Revista Techhoje.** Instituto de Educação Tecnológica. Disponível em: <[https://www.techhoj.com.br/techoje/categoria/detalhe\\_artigo/669](https://www.techhoj.com.br/techoje/categoria/detalhe_artigo/669)>. Acesso em 28 set. 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e arte do pós-humano: da cultura de mídias à cibercultura.** 1ª ed São Paulo: Paulus, 2003.

SCHNEIDER, Henrique. **Uma Proposta de Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado.** In: “Um Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado. Tese de Dourado”. Florianópolis: UFSC, 2002.

SEIKO EPSON CORPORATION. **BrightLink™ 450Wi Interactive Projector: User's Guide.** Long Beach, USA: ©Epson American Inc., 2010. Disponível em: <<https://files.support.epson.com/pdf/bl450wi/bl450wiug.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

SERGIPE. Prefeitura Municipal de Aracaju. Lei Complementar nº 121 de 8 de fevereiro de 2013. **Dispõe sobre a Gestão Democrática das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino e dá providências correlatas.** Disponível em <<http://www.sindipema.org.br/legislacao/>>. Acesso em 17 fev. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SLACK, Nigel; CHAMBRES, S.; HARLAND, C.; HARRISON, A.; JOHNSTON, R. **Administração da produção.** São Paulo: Atlas, 1996.

SOARES, Magda. **As novas práticas de cultura e escrita: letramento na cibercultura.** Campinas: Educ. Soc. Vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 08 ago. 2011, 09:11:00.

TAPSCOTT, Don. **A hora da Geração Digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos.** Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.