



## Simpósio Temático 4 – Cultura, Artes, Mídias e Educação

### Sumário<sup>1</sup>

#### **AS TIC's e o ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior: *webquest***

Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins - Noádia Munhoz Pereira

Universidade Federal de Uberlândia ..... 1721

#### **Elaboração de vídeo-aulas no âmbito de cursos de graduação na modalidade a distância: vivências compartilhadas**

Adriana Rodrigues - Luiz Fernando Ribeiro de Paiva - Valeska Guimarães Rezende da Cunha ..... 1732

Universidade de Uberaba

#### **Possibilidades das tecnologias para práticas de linguagem: reflexões sobre as estratégias de um professor surdo**

Aryane Nogueira - Janaina Cabello - Universidade Federal de São Carlos ..... 1744

#### **A docência e os desafios da cultura digital**

Paula Beatriz Camargo Súnega - Iara Vieira Guimarães - Universidade Federal de Uberlândia ..... 1756

#### **Redes sociais: saberes compartilhados e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem**

Fernando Lopes da Silva - Avani Maria de Campos Corrêa – UFU ..... 1772

#### **Reflexões sobre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como espaço para práticas educativas multiculturais**

Renata de Oliveira Souza Carmo - Aléxia Pádua Franco - UFU ..... 1781

#### **Aluno integrado e a formação em TIC no ensino médio no estado do Amapá: expectativas, estratégias e desafios.**

Eliana do Socorro de Brito Paixão - Geyza D'Ávila Arruda - Universidade Federal do Amapá ..... 1796

#### **O professor enquanto profissional especialista e reflexivo: desafios e impasses de se constituir docente na era digital**

Maurício dos Reis Brasão - UNIUBE/UNIPAC ..... 1812

#### **Estado da arte sobre a revista Nova Escola: um levantamento das temáticas pesquisadas**

Elisângela Vieira Dionízio - Aléxia Pádua Franco - Universidade Federal de Uberlândia ..... 1828

#### **Espaço, tempo e cultura midiática na escola**

Iara Vieira Guimarães - Kênia Diniz Mendonça - Vagner Limiro Coelho – UFU ..... 1843

<sup>1</sup> A revisão das normas técnicas e da língua portuguesa, bem como da formatação de cada um dos trabalhos destes Anais, foi de responsabilidade dos próprios autores.



---

<b>A juventude, as práticas educativas e o ENEM: relações com as tecnologias e as mídias</b>	
Carla Alessandra de Oliveira Nascimento - IFTM-Uberaba .....	1857
<b>Rabiscos verticais: o uso da improvisação e da memória no ensino e na composição de trabalhos com a arte do risco – o circo</b>	
Diana Alves de Souza Magalhães - Universidade Federal de Uberlândia .....	1873
<b>O ato reflexivo de ser e estar como estudante universitário em artes visuais</b>	
Antônio Neto Ferreira dos Santos - Elsiene Coelho da Silva - Universidade Federal de Uberlândia .....	1888
<b>Entre a dimensão educativa e o design universal: reflexões sobre a acessibilidade de sites de instituições culturais</b>	
Miriam Célia Rodrigues Silva - José de Sousa Miguel Lopes Universidade do Estado de Minas Gerais .....	1903
<b>Tecnologia e arte: o uso de ferramentas digitais simples como possibilidade didática na disciplina de educação artística</b>	
Maísa Carvalho Tardivo - Walteno Martins Parreira Júnior - Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberlândia Centro .....	1919
<b>Experiências performativas no contexto escolar: da prática ao autoconhecimento</b>	
Cristina Garcia Palhares Viso - Secretaria do Estado de Educação – SEE/MG .....	1933
<b>Bio-curriculo, teatro e experiência</b>	
Clara Angélica Contreras Camacho - Universidade Federal de Uberlândia .....	1949
<b>Conceitos freirianos aplicados no fazer teatral de artistas de grupos de teatro nas instituições de ensino formal</b>	
Barbara Leite Matias - Universidade Federal de Uberlândia .....	1959
<b>Aplicação da lei 10.639/03 na escola municipal Professor Jacy de Assis</b>	
Karyna Barbosa Novais - Escola Municipal Professor Jacy de Assis – Uberlândia/MG .....	1972
<b>O projeto sétima na sexta: o cinema na escola - relato de experiência da presença do cinema no espaço escolar</b>	
Izabel Leopoldino – UFU - Ínia Franco de Novaes - ESEBA/UFU .....	1989
<b>Plágio e tecnologia: a educação para a ética como instrumento de enfrentamento da fraude na universidade</b>	
François Silva Ramos - UNINTER/SESPA/FACTHUS - Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra UFPB .....	2001



## AS TIC'S E O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: WEBQUEST

**Willian Douglas Guilherme**

Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins

[williandouglas@uft.edu.br](mailto:williandouglas@uft.edu.br)

**Noádia Munhoz Pereira**

Mestre (doutoranda) FACED/PPGED/UFU

[Noadia.pereira@ufu.br](mailto:Noadia.pereira@ufu.br)

### RESUMO

O presente estudo analisa os efeitos e os impactos de uma nova metodologia de aprendizagem introduzidas para a docência universitária, para tanto, traz reflexões em torno do conceito da metodologia de aprendizagem “WebQuest”, que por sua vez, é basicamente uma ferramenta criada pelo professor para mediar o aluno em sua pesquisa via internet, sendo um conceito que pode ser utilizado pelo professor para mediar o processo de aprendizagem. Assim sendo, a WebQuest pode ser criada em qualquer sítio da internet, blog ou redes sociais. Focando no conceito de WebQuest, este trabalho tem como objetivo demonstrar a especificidade do uso das novas tecnologias no ambiente pedagógico por meio da WebQuest, destacando a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na relação da aprendizagem e da produção do conhecimento escolar e por consequência, também do conhecimento cotidiano.

**Palavras-chave:** Educação. Tecnologia. WebQuest.

### 1 - INTRODUÇÃO

Tendo como referência a experiência da Educação à Distância (EAD) em específico com relação às práticas relativas aos estágios curriculares, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais a utilização da informática no processo educacional. A WebQuest é basicamente uma ferramenta criada pelo professor para mediar o aluno em sua pesquisa via internet, mas não é um site ou algo parecido, mas um conceito que pode ser utilizado pelo professor para mediar o processo de aprendizagem. Assim sendo, a WebQuest poderá ser criada na internet em qualquer sítio, blog ou redes sociais. De acordo com o conceito de WebQuest, este trabalho tem como objetivo demonstrar a especificidade do uso das novas tecnologias no ambiente pedagógico por meio da WebQuest, destacando a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na relação da aprendizagem e da produção



do conhecimento escolar e por consequência, também do conhecimento cotidiano e suas implicações sociais.

Nesse contexto, entendemos que é imprescindível pensar no papel das tecnologias da informação motivadas pelo fenômeno conjuntural da globalização e da reestruturação produtiva, cujos seus efeitos expressam uma nova organização para o trabalho docente via a reconfiguração de seus espaços educativos e métodos de aprendizagem, no qual modificam o papel do professor trazendo-o como um ‘facilitador’ da aprendizagem, e não mais como papel central nas atividades teórico-didáticas da aprendizagem.

Os saberes e as práticas na docência universitária concentram seus esforços em tempos de disseminação das tecnologias digitais para a minimização dos esforços relativos a aproximação da esfera social e sua subjetividade entre o avanço da técnicas versus os atrasos sociais. As reformas educacionais do final do século XX início do século XXI apontam para as possíveis influências das políticas públicas de formação, trabalho e profissão docente apontando para estratégias de regulação da ‘ autonomia do professor’ frente a uma nova política de formação neste século. Seus efeitos palpáveis são sentidos a partir dos anos 70 do século passado por meio da Revolução Microeletrônica de incrementos técnicos da comunicação.

## **2 - APRESENTAÇÃO**

O avanço cada vez mais rápido das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) exige do professor a capacidade de adaptar-se às novas situações e características da sociedade ao qual ele está inserido, o que impede a inclusão de influências subjetivas ao ambiente de aprendizagem, os quais, modificam a questão pedagógica subjacente a evolução da aprendizagem virtual.

Apesar das resistências às TICs, elas estão sendo incorporadas cada vez mais no âmbito educacional na tentativa de acompanhar as mudanças e avanços característicos da sociedade moderna. Segundo a Fundação Getúlio Vargas (2003):

[...] somos 94,2 milhões de internautas tupiniquins (dezembro de 2012), sendo o Brasil o 5º país mais conectado. De acordo com a Fecomércio-



RJ/Ipsos, o percentual de brasileiros conectados à internet aumentou de 27% para 48%, entre 2007 e 2011. O principal local de acesso é a lan house (31%), seguido da própria casa (27%) e da casa de parente de amigos, com 25% (abril/2010). O Brasil é o 5º país com o maior número de conexões à Internet. **(Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a Internet no Brasil.** Disponível em: <[http://www.sitevip.com.br/vipnews/noticia.asp?noticia=Estatisticas\\_dados\\_e\\_projecoes\\_atuais\\_sobre\\_a\\_Internet\\_no\\_Brasil&id=458](http://www.sitevip.com.br/vipnews/noticia.asp?noticia=Estatisticas_dados_e_projecoes_atuais_sobre_a_Internet_no_Brasil&id=458)>. Acesso em: 16 julho 2016.)

É impossível ignorar a inclusão das TICs no cotidiano educacional. É evidente que a educação à distância é desdobramento desses dados estatísticos, pois incorpora ao trabalho docente a instrumentalização de metodologias e recursos didáticos como um novo modo de ser e de atuar como professor no ensino superior.

A busca de informações não se restringe mais aos livros didáticos, os mesmos parecem não suprir mais a curiosidade e a dinamicidade dos conteúdos contidos na internet. A variedade de informações e possibilidades são uma concorrência injusta aos livros didáticos, que tenderão a serem reinventados, sejam em forma de *Tablets*, Aplicativos ou outra maneira dinâmica como fonte de aprendizagem.

As infinitas possibilidades tecnológicas desenvolveram a apropriação privada da produção, da lógica da acumulação ilimitada e da concentração de capital, além do crescimento da desigualdade e da própria destruição da natureza. Enfim, considerando que a existência humana exerce estreita relação com o movimento histórico de subjetividades, verifica-se que o estímulo dos recursos tecnológicos mediados pelo capitalismo têm multiplicado padrões de comportamento e de limites identitários e profissionais. A reinvenção da construção de sentidos do homem e o seu trabalho têm sido mediada pela evolução tecnológica, ou seja, quanto mais prevalecer essa mediação mais o homem altera significativamente as noções de tempo e espaço na produção de um sistema de representações manifestada pelo controle e automação do trabalho e dos trabalhadores.

Em outros termos, o trabalho mediado pelos avanços da microeletrônica determina setores produtivos, modifica a configuração da mão-de-obra, provoca a expulsão de trabalhadores não qualificados e transfere para as máquinas a funções cerebrais abstratas, de inteligência artificial em substituição a função humana. Vejamos:



A capacidade de desprender-se do passado e a tolerância à fragmentação e às mudanças passam a ser traços exigidos do trabalhador contemporâneo. No trabalho, supõe-se um homem capaz de enfrentar eventos-aquilo que ocorre de maneira imprevista e surpreendente, ultrapassando a *capacidade automatizada* de assegurar sua autoregulação, e no limite, a competência profissional se desvincularia de predefinições de tarefas a efetuar no posto de trabalho, de qualquer possível trabalho prescrito, exigindo do trabalhador um conjunto de habilidades sempre abertas e por se fazer, que seriam mobilizadas pelo indivíduo em cada situação concreta, emergencial ou não, cabendo ao trabalhador mobilizar-se – sua inteligência, seus recursos criativos pessoais, as potencialidades, desejos e valores, enfim, sua *subjetividade* – para alcançar os objetivos de sua atividade. Além disso, a não identificação de homens com as tarefas diárias do trabalho gera uma relação estranhada, um sentimento de indiferença e obsoletiza a consciência crítica do trabalhador, afastando-o de sua *práxis*. (MANCEBO, 2009, p.205, *grifos nossos*)

Essa nova postura é radicalmente imposta pelo mercado de trabalho, os termos flexibilidade, mobilidade e agilidade são as dimensões de composição exigidas à população trabalhadora, que por sua vez, somadas ao conjunto de transformações cotidianas no emprego denotam a crescente intensificação dos processos de trabalho e uma crescente aceleração da rotina e do controle do trabalho. O crescimento do horário regular de trabalho somado ao uso crescente do tempo parcial de trabalho, potencializa a preferência das empresas em contratar o trabalhador temporário e/ou subcontratado em uma requisição contínua da terceirização que envolve essa modernização dos postos de empregabilidade do atual mercado de trabalho. A substituição da máquina pelo trabalho humano acentua todavia a ausência de operações manuais e altera substancialmente o sentido do estranhamento do homem com o seu entorno e com as relações sociais que outrora estabelecia.

Portanto, a realidade de um novo cotidiano no âmbito educacional processa na vida dos professores universitários e em específico na sua docência universitária atividades carregadas da força de trabalho tecnologicizada visível no aprofundamento do individualismo competitivo, na conduta de sofrimento subjetivo e na intensificação do regime de trabalho invadido pelo celular, e-mails em qualquer tempo e local, o que por sua vez, sufoca o trabalho real inevitável pelo controle administrativo de seu departamento.



### 3 - PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DIGITAIS

É importante direcionar as discussões em torno da relação entre utilização de tecnologias (TICs) e a transformação das práticas pedagógicas. A necessidade de adoção ou não de seu uso encontra a necessidade de buscar uma abordagem sociopolítica para a análise entre as tecnologias e a educação e também tornar como objeto de estudo essas transformações nos programas de formação continuada de professores. A lógica determinista de inserção da tecnologia na educação possui atualmente status de *paradigma pedagógico* e pretende promover mudanças radicais e facilitação no trabalho de ensino do professor universitário.

A educação com o uso das novas tecnologias tem sido, de modo geral, de estranhamento. Quando acolhidas pelos professores, tais inovações tecnológicas têm normalmente sido utilizadas como técnicas de ensino, estratégias para preencher ausências de professores ou como recursos para tornar as aulas menos enfadonhas.

O professor plural, segundo Moacir Gadotti (2006), possui conhecimento através de várias fontes sejam “do seu trabalho, da sua história de vida, da universidade, da sua formação profissional, na experiência de certos professores, nos seus conhecimentos didáticos e pedagógicos”, agora, este professor também terá que lidar com as novas linguagens, e sobretudo, novos alunos.

As TICs devem ser utilizadas pelos profissionais da educação, mas como? As escolas estão sendo inundadas de computadores, mas o que, como e por que fazer?

Por sua vez, o são criadas condições para facilitar a aquisição de computadores para professores da rede pública e privada a baixo custo e em condições diferenciadas, com vistas a contribuir com o aperfeiçoamento da capacidade de produção e formação pedagógica dos mesmos. Nessa perspectiva as características das TIC é adaptada à distintas teorias de aprendizagem, e têm até mesmo se tornado a metáfora da salvação me meio ao determinismo tecnológico. Vejamos a seguinte reflexão:

A concepção determinista combina autonomia e neutralidade. O avanço contínuo e inexorável da tecnologia seria a força motriz da história que, pressionando as relações técnicas e sociais de produção, levaria a sucessivos e mais avançados modos de produção. Dessa maneira, as teorias deterministas reduzem ao mínimo a capacidade humana de controlar desenvolvimento técnico, mas consideram que os meios



técnicos são neutros na medida em que satisfazem apenas as necessidades naturais. (...) Isso ajuda a compreender o discurso que enfatiza a necessidade de integração da tecnologia a educação como condição para que esta se modernize e atualize. (...) essa facilidade de adaptação das TIC às diferentes concepções sobre o ensino e aprendizagem mostra que, em si mesmas, elas não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico. O que acontece é que os professores e pesquisadores em educação tendem a adapta-las as suas próprias crenças sobre como acontece a aprendizagem. Como mostra a história da educação, os professores costumam introduzir meios e técnicas adaptando-os a sua própria forma de entender o ensino. (PEIXOTO, 2009, p.220-221)

Os recursos tecnológicos como instrumentos mediadores do processo de aprendizagem integram o ambiente virtual de aprendizagem e atribui ao professor a elaboração de conteúdo de acordo com *design pedagógico* oferecido pelos meios digitais, com a indicação de arquivos sonoros e de imagens e com acompanhamento individualizado do aluno. A preocupação é sinalizar a relação recíproca entre o homem e os objetos técnicos, os quais, aplicados à educação buscam a superação da complexidade das práticas pedagógicas.

Porém, desconsidera-se um ponto muito importante ou até mesmo decisivo para a compreensão da eficácia das TICs. Saber manipular estes novos instrumentos, interagir e utilizar corretamente estes instrumentos de aprendizagem dinamiza e reordena o potencial pedagógico no uso da ferramenta técnica e mobiliza novas sociabilidades no ambiente virtual de aprendizagem.

#### **4 - WEBQUEST**

A WebQuest aparece como uma metodologia de pesquisa orientada pelo professor afim de que os alunos/usuários busquem uma solução para uma atividade tendo a internet como ferramenta de pesquisa.

A primeira iniciativa denominada WebQuest foi proposta em 1995 pelo Professor Bernie Dodge, da Universidade de San Diego, Estados Unidos, ao qual convencionou-se 07 (sete) etapas principais para formulação da WebQuest. (SILVA, FERRARI, 2009):

**1. Introdução** – Define-se uma informação preliminar de modo a traçar um cenário desafiador e motivador para os usuários. É na introdução que se apresenta o tema seguido das atividades a serem realizadas.





**2. Tarefa** - Esta seção deve descrever o que o professor espera do aluno dentro do período de tempo proposto.

**3. Processo** - Mostra passo a passo como os alunos deverão desenvolver a atividade e como eles vão interagir com o professor, com eles mesmos e com a informação. Nesta etapa cabe ao professor ter conhecimentos específicos e gerais, tanto da ferramenta quanto da situação que estarão os alunos ao iniciarem a tarefa proposta.

**4. Sugestões de Fonte de Pesquisa** - Disponibilizar as fontes preferenciais de informação que devem ser recursos disponíveis na internet. Verificar se há mais endereços que valha a pena considerar e a necessidade de utilizar fontes não disponíveis na internet (livros, revistas, folhetos, artigos, discos, vídeos etc.).

**5. Avaliação** - Esclarece como o aluno será avaliado.

**6. Conclusão** - Falar para os alunos refletirem sobre o que aprenderam durante o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

**7. Créditos** - Informa as fontes onde são retiradas as informações para montar a WebQuest. É também o espaço de agradecimento às pessoas ou instituições que tenham colaborado nesta atividade. (SILVA, FERRARI, 2009 p.?)

As etapas apresentadas acima compreendem os passos que o aluno deverá seguir para concluir a atividade.

Para Vigotsky, a colaboração entre alunos e professores ajuda no desenvolvimento de estratégias e habilidades gerais pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação. Para ele, a linguagem é fundamental na estruturação do pensamento, sendo as ideias do indivíduo, necessárias para comunicar com o conhecimento, seja escolar ou cotidiano, para entender o pensamento do outro (sujeito) envolvido na discussão e na conversação.

Por meio dos grupos ou comunidades, o aluno terá melhor possibilidade de trocas e negociações. Mostrando ao outro no que e porque acredita em determinados conceitos e o outro concordando ou discordando. Este processo, mediado pelo professor, desenvolve no aluno uma capacidade de reflexão, colaborando na produção do conhecimento, no caso específico, conhecimento escolar.

O ciberespaço, para Lévy (1998), designa o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, novas fronteiras econômicas e culturais. Ciberespaço designa menos os novos suportes de informação do que os modos originais de criação. Constitui um campo vasto e aberto que não se deve reduzir a um só de seus componentes. Este espaço tem vocação para combinar/compor com praticamente todos os dispositivos de criação, gravação, comunicação e simulação. Para guiar a construção do ciberespaço e escolher entre as diferentes orientações possíveis, Lévy (1998) propõe um critério de escolha ético-político, uma visão organizadora. Devendo ser encorajados os



dispositivos que contribuem para a produção de uma inteligência ou de uma imaginação coletiva.

Os instrumentos que favorecem o desenvolvimento do laço social pelo aprendizado e pela troca de saberes; os agenciamentos de comunicação capazes de escutar, integrar e restituir a diversidade; os sistemas que procuram o surgimento de sujeitos autônomos e as engenharias semióticas que permitem explorar e valorizar os jazigos de dados, o capital de competência e a potência simbólica acumulada pela humanidade. O ciberespaço e as comunidades virtuais podem ser imaginados como mediadores das práticas de inteligência colaborativa. Neste mundo marcado pela inovação e valorização dos saberes, é indispensável à aprendizagem colaborativa no ciberespaço, internet.

Compreendemos, portanto, a importância de analisar e validar a utilização de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem, considerando a WebQuest uma interessante possibilidade de interação com a tecnologia de informação e comunicação capaz de gerar uma prática multidisciplinar que suscita interesse e aprendizagem dos alunos de forma cooperativa e colaborativa. A aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto dos alunos como dos professores. O conhecimento é visto como uma construção social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação em ambientes que propiciam a interação, a colaboração e a avaliação. Pretende-se que os ambientes de aprendizagem colaborativos sejam ricos em alternativas que propiciem o crescimento do grupo, considerando as TICs.

De outra maneira, amplia-se o espaço escolar que não mais restringe ao espaço físico da escola, mas que poderá ser dado e compreendido em qualquer outro local, ampliando a experiência e favorecendo a troca de conhecimentos.

Dentro do âmbito educacional, a WebQuest oferece condições favoráveis para facilitar a produção do conhecimento escolar. Os alunos interagem entre si e com a própria internet para construir a atividade proposta e dessa forma, desenvolvem de forma colaborativa, trocando ideias e informações construindo o que Lévy (1994) chama de inteligência coletiva.

Baseando na ideia de colaboração e interação, os professores podem utilizar a WebQuest para auxiliar e estimular os alunos na aprendizagem, além disso, as características dessa metodologia é uma forma de aplicação dos princípios de Vygotsky (1998) com relação



à *Teoria Sociocultural*. Pois para haver aprendizagem de um conteúdo, é de fundamental importância, a interação com outros estudantes.

Portanto, uma WebQuest torna-se um importante material, pois ele irá apresentar um conteúdo autêntico, as fontes de pesquisa serão os próprios sites na web (internet) que se encontram em constante atualização, dessa forma, pretende-se que os alunos sintam-se motivados, não só pela realização das tarefas, mas também para criarem suas próprias WebQuest sobre os seus assuntos favoritos.

Ao propor desenvolver um trabalho multidisciplinar utilizando a WebQuest como ferramenta tecnológica, pretende-se transformar informações pesquisadas na internet em vez de apenas reproduzi-la. Na educação tradicional, a preocupação central é armazenar e reproduzir conteúdos. Na perspectiva sugerida por Dodge (1995) através da WebQuest, o importante “é acessar, entender e transformar as informações existentes”, tendo em vista uma necessidade, problema ou meta significativa.

## **5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos considerar que a WebQuest pode contribuir no processo de superação da grade curricular tradicional, rompimento das amarras e limites até então impostas.

Porém, é importante ressaltar que a imposição do Estado sobre a utilização das TICs, pelos profissionais da educação, não garantem seu sucesso. Devemos considerar que todos os arcabouços que vão sendo incorporados ao dia a dia dos profissionais da educação, devem ser entendidos como instrumentos que podem ser utilizados ou não, para o processo de produção do conhecimento escolar. Onde o conhecimento escolar deveria ser a preferência trabalhada dentro da escola, esta ao qual, hoje, é responsabilizada pelo conhecimento também, cotidiano.

Ainda questionamos a formação dos profissionais educadores que, tanto não aprendem em sua formação, a correta função e utilização das TICs, como em sua experiência profissional lida com elas.

A WebQuest é um exemplo de que é possível inserir a internet (que é integrante das TICs) como instrumento no processo de formação do conhecimento escolar e cotidiano. A correta utilização deste recurso, desperta no aluno, mediado pelo professor, uma consciência



crítica capaz de ser aos poucos, perpassada para outros conceitos multidisciplinares de sua vida.

A WebQuest é uma ferramenta em constante processo de reformulação que busca interagir com o aluno na busca de orientar no processo de aprendizagem em que, ao mesmo tempo que direciona, também busca possibilidades para que o aluno possa construir seu conhecimento, sendo ele próprio o responsável por cumprir as suas atividades quando e no momento que desejar. Todo esse movimento é assistido por profissionais e subsidiado pelo professor que determina os prazos e a coerência da atividade. Uma verdadeira evolução ao conceito inicial da WebQuest. Contudo, assim como um movimento natural da produção das TICs, nunca será um processo acabado, mas em constante acompanhamento e desenvolvimento alcançando e superando limites.

## REFEFÊNCIAS

DODGE, Bernie. **WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning. The Distance Educator**, Tradução de Jarbas Novelino Barato. V.1, nº 2, 1995.

GADOTTI, Moacir. Desafios para a era do conhecimento. In: **Viver mente e cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia. Nº 6. Rio de Janeiro. Duetto.2006

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola. (1998).

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e tecnologias: controle e mercadorização do conhecimento. In: GARCIA, Dirce, M.F & Cecílio, Salua (orgs). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas, SO: Editora Alínea, 2009 (p.200-216)

MARX, KARL. **O capital: crítica da economia política**. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, livro 1, tomo 2).

PEIXOTO, Joana. Tecnologia na educação: uma questão de transformação ou de formação? In: GARCIA, Dirce, M.F & Cecílio, Salua (orgs). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas, SO: Editora Alínea, 2009 (p.217-236)

SILVA, F. Q.; FERRARI, H. O. . **A WebQuest como Atividade Didática Potencializadora da Educação**. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 7, p. -, 2009.



**VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## ELABORAÇÃO DE VIDEOAULAS NO ÂMBITO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: VIVÊNCIAS COMPARTILHADAS

Adriana Rodrigues

Universidade de Uberaba

[adriana.rodriques.pedagogia@gmail.com](mailto:adriana.rodriques.pedagogia@gmail.com)

Luiz Fernando Ribeiro de Paiva

Universidade de Uberaba

[luizrpaiva@yahoo.com.br](mailto:luizrpaiva@yahoo.com.br)

Valeska Guimarães Rezende da Cunha

Universidade de Uberaba

[valeska.guimaraes@gmail.com](mailto:valeska.guimaraes@gmail.com)

### Resumo

Esse trabalho é resultado de vivências e experiências na produção de materiais didáticos para a Educação Distância (EAD) em cursos de graduação em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada no Triângulo Mineiro. O objetivo deste texto é discorrer sobre a experiência no trabalho de análise de videoaulas elaboradas e gravadas no âmbito desses cursos tendo por foco apresentar a relação entre educação e tendências e/ou possibilidades no uso das mídias, nesse caso, na utilização de videoaulas. A produção dessa ferramenta didático-pedagógica exige a formação dos professores e a articulação de diversos sujeitos e setores. Esse texto focaliza em suas reflexões elementos norteadores sobre a elaboração de videoaulas, os seus aspectos constitutivos e aborda a formação dos professores numa perspectiva da multiplicidade de saberes que são necessários para a sua atuação no âmbito da EAD. Entende-se como necessária e relevantes essas reflexões pois trazem para a discussão a (re)significação das práticas e do papel do professor e das IES em um contexto de profundas mudanças e apropriações das tecnologias midiáticas no ensino superior. Verificou-se a necessidade de primazia da qualidade das videoaulas e a exigência de articulação entre os sujeitos que participam direta ou indiretamente de suas produções.

**Palavras-chave:** Videoaulas. Educação a distância. Cursos de graduação.

### 1 INTRODUÇÃO

Desde a última década do século XX, o espaço virtual<sup>1</sup> e as mídias digitais passaram a ser empregadas no Ensino Superior, na modalidade a distância e presencial, sendo que,

<sup>1</sup> O virtual segundo Lévy (1996, p. 12), refere-se a “[...] um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata.”



especialmente, na Educação a distância (EAD) criaram-se, em diferentes contextos, propostas de condução de cursos com uma ampla variedade de recursos tecnológicos.

Vale destacar que a definição de EAD que fundamenta a produção desse texto encontra ressonância com o exposto em Moore e Kearsley (2008, p.2):

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Nesse cenário, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) passaram a ser usados como a base para a disponibilização de conteúdos didáticos em inúmeros tipos de cursos e por eles passou-se a estabelecer uma parte significativa da comunicação entre os envolvidos nos processos educacionais, professores, tutores e alunos. Dentre as ferramentas de comunicação, síncronas ou assíncronas, utilizadas nesses ambientes *on-line* podem ser citados o Fórum, o *Chat* ou Bate-papo, o *e-mail* dentre outras. No que se refere à disponibilização de conteúdos, tem-se as videoaulas, os arquivos são disponibilizados em seus vários tipos, como arquivos de texto, de áudio, de vídeo e de animações.

Na história da EAD no Brasil e no mundo, as videoaulas (aulas gravadas e disponibilizadas nos componentes curriculares no AVA, acessadas em qualquer momento) se configuram como um recurso educacional em que se podem utilizar variadas tecnologias, sendo possível, por exemplo, o uso da TV ou da Internet para transmissão *on-line* de uma produção ao vivo ou para transmissão de um conteúdo gravado<sup>2</sup>. Para Moran (2009, p. 287), no caso das aulas transmitidas ao vivo, pela TV, “os alunos vão a determinadas salas, nos polos, onde assistem a aulas transmitidas por satélite, ao vivo, uma ou duas vezes por semana [...] no formato vídeo-aula, as aulas são produzidas em estúdio e vistas pelos alunos, individualmente ou reunidos em salas, com o acompanhamento de um professor orientador/tutor ou não” .

As videoaulas destinadas ao acesso pela Internet, mais especificamente nos AVAs, que podem ser realizadas em tempo real ou podem assistidas em sua forma gravada

---

<sup>2</sup> Considere-se, ainda, a evolução das mídias utilizadas para a distribuição de material gravado como, por exemplo, as fitas VHS, já obsoletas, e os atuais discos do tipo Blu-Ray.



correspondem a um recurso largamente empregado. A essa estrutura e aplicação cabem inúmeras reflexões, sendo esse tipo de análise aquela que se pretende realizar no presente artigo. Neste sentido, o objetivo central deste texto é discorrer sobre a experiência no trabalho de análise de videoaulas elaboradas e gravadas no âmbito dos cursos de EAD de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do âmbito privado, localizada no Triângulo Mineiro, assim como a formação continuada de professores requerida nesse contexto, fruto das vivências e experiências dos autores neste cenário.

## **2 A PRODUÇÃO DAS VIDEOAULAS**

A sociedade vivencia os avanços tecnológicos e suas influências diretas nos modos de viver, interagir, ser e intervir no contexto globalizado, nas relações de poder e, também, na constituição dos sujeitos. Todos esses aspectos apresentam desafios para os segmentos sociais e para as relações que são estabelecidas. No contexto do ensino superior, a relação dialética ensino-aprendizagem que se concretiza não é diferente e requer ações, motivos, intencionalidades didático-pedagógicas e políticas em consonância com as exigências do mundo contemporâneo.

A diversidade de instrumentos didático-pedagógicos que podem ser utilizados em cursos superiores ofertados na modalidade a distância faz com que o professor necessite continuamente se formar e construir saberes sobre novas tecnologias, sobre novas mídias e como incorporá-las em suas vivências e práticas pedagógicas. Essas ações perpassam a formação do professor, a elaboração de materiais didático-pedagógicos e as concepções de aprendizagem, ou seja, depreendem como se aprende para melhor compreender como se deve ensinar.

Ressalta-se a aprendizagem concebida enquanto uma produção social, coletiva, provocada pela reflexão e compartilhamento das ideias e experiências, que conduz a uma diversidade de observações de um mesmo objeto, propiciando a prática interdisciplinar. Nesse contexto, uma ferramenta de destaque é a videoaula que exige constructos teórico-práticos para que seja efetivada, ou seja, para que sejam implementadas diversas ações educativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EAD, utilizando-se de recursos e linguagem audiovisual.





Isto posto, objetivamos discorrer sobre a produção de videoaulas no contexto da Instituição de Ensino Superior, lócus dessa investigação científica. No que tange à gravação das videoaulas, primeiramente, os professores que participam da produção de materiais didáticos para os componentes de EAD de determinados cursos passam por um treinamento para conhecerem tanto os aspectos relacionados à preparação dos conteúdos de sua disciplina a serem usados na gravação quanto os aspectos relativos à gravação propriamente dita, em estúdio, salas de aula, laboratórios, anfiteatros, biblioteca e outros ambientes.

Nessa etapa de preparação o docente depara-se com o desafio de organizar o conceito de sua área de atuação, que antes era trabalhado em aula presencial e, que passa a ser ensinado à distância. Assim, ele deve elaborar materiais didáticos, ou seja, instrumentos que sistematizem as orientações de ensino e que viabilizem a realização de estudos não-presenciais. Nessa prática, o docente expõe os conhecimentos de sua área de referência e sua teórica de ensino e de aprendizagem. Após a sistematização e organização de todo o trabalho didático-pedagógico, a vídeoaula é disponibilizada à uma equipe de professores que realizam a validação, a avaliação e a crítica do material produzido.

Sobre a formação dos docentes que participam de gravações de videoaulas deve-se considerar o estabelecimento de uma formação continuada pela qual se possam atingir os conhecimentos e saberes necessários para o aperfeiçoamento e enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. Os professores adentram ao cenário das gravações nos estúdios por meio das oficinas de aprendizagens nas quais cada etapa da elaboração da vídeoaula é explicada pelos profissionais responsáveis por cada uma e as possibilidades de edições existentes.

Em relação ao exposto, Silva (2011) discorre sobre o cerne da formação continuada elucidando sobre esse processo complexo e multifacetado.

O principal objetivo da formação continuada é apresentar novas formas de produção audiovisual e troca de experiências em apresentação da teleaula, dando continuidade à capacitação, apresentando videoaulas que se destacaram por meio de sua criatividade e originalidade durante o semestre posterior ao curso de capacitação; também pelo estudo de casos com discussões em torno de aulas de outras instituições, programas de ensino e por canais e programas de TV de cunho educativo (SILVA, 2011, p. 7).



As questões destacadas por este autor, em relação ao que é requerido na formação continuada de professores para produção de videoaulas sinalizam na direção da compreensão de que um projeto de EAD não pode ser entendido considerando-o a partir de uma visão simplista e reducionista de transmissão de conhecimentos por meio de recursos midiáticos e tecnológicos. Muito pelo contrário, se por um lado, a EAD possibilita flexibilidade de tempo e espaço, possibilidades de escolhas por parte do aluno, inclusive otimização de recursos humanos para que seja efetivada, por outro lado, ela não pode prescindir de uma articulação entre o binômio vivência e criação ou capacidade inventiva na formação dos professores envolvidos nesse processo e na (re)configuração de sua atuação e papel nessa modalidade.

Em relação aos paradigmas que norteiam a produção de materiais didáticos, no que se refere a EAD, pode-se buscar fundamentação no posicionamento de Belloni (2003) que afirma:

Nas últimas décadas, muito do que se escreveu, disse e fez em EAD baseava-se em modelos teóricos oriundos da economia e sociologia industriais, sintetizados nos “paradigmas” fordismo e pós-fordismo. A importância desse debate crucial, já que estes modelos (criados para descrever formas específicas de organização da produção econômica) têm influenciado não apenas a elaboração dos modelos teóricos, mas as próprias políticas e práticas de EaD, no que diz respeito tanto às estratégias desenvolvidas como à organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais pedagógicos. (BELLONI, 2003, p. 9)

Assim como a modalidade presencial de educação, a EAD, devido à sua peculiaridade metodológica, possui requisitos necessários para sua estruturação pedagógica e entre eles, destacam-se em especial, formação docente e produção do material didático. Em relação ao material didático, este deve assegurar não só a clareza das orientações de estudo para o educando, mas também promover o próprio ensino, ou seja, o entendimento do conceito. Já, em relação à formação docente tem-se esperado um novo direcionamento em suas ações. O docente se depara com o desafio de escrever “sua aula”.

No caso dos cursos de graduação a distância a produção das videoaulas é feita segundo uma demanda e o planejamento de produção desse tipo de material didático. Na IEs analisada os componentes de EAD que, em geral, são estruturados em semanas requerem



pelo menos uma vídeoaula por semana, que é inserida pelo professor durante a fase de composição e inserção do componente curricular no ambiente virtual de aprendizagem.

No entanto, antes que essa inserção aconteça, faz-se necessário um fluxo de produção, análise e liberação das videoaulas para inserção no AVA, a ser seguido. Esse fluxo inclui:

- O planejamento inicial de produção das videoaulas que é realizado pelo professor juntamente com a direção do curso e a coordenação do departamento de EAD.
- A preparação, pelo professor, dos materiais a serem utilizados nas gravações de estúdio, quando for esse o caso (slides, materiais para uso da câmera documento e outros), ou ainda, quando a gravação for externa (sala de aula ou outro ambiente).
- Verificação dos conceitos abordados na proposta da vídeoaula se estes estão em consonância com a estrutura do componente curricular.
- Revisão textual e gramatical.
- Gravação da vídeoaula.
- Análise da vídeoaula por equipe multidisciplinar.
- Liberação da vídeoaula ou retorno da mesma para o professor ou equipe de estúdio para alterações sugeridas.

Determinadas vídeoaulas são gravadas na forma de mesas-redondas ou de entrevistas e, nesses casos, contam com a ambientação e organização do cenário pela equipe e posterior edição pela equipe responsável a fim de garantir qualidade e efetividade nos materiais didáticos produzidos.

Essas preocupações com o processo de produção dos materiais, mais especificamente, as videoaulas são imprescindíveis se se quer efetivar um programa de EAD articulado com a expansão do ensino superior de qualidade<sup>3</sup> em nosso país. A esse respeito Silveira et. al

---

<sup>3</sup> Entende-se que a educação de qualidade deve ser aquela que proporciona ao sujeito o pensamento autônomo, ou seja, a autonomia e o desenvolvimento da criticidade da realidade que o cerca, das relações que são estabelecidas na estruturação social e cultural de domínio hegemônico e partir disso, poder agir nas esferas dos saberes oriundos da cientificidade e cultura. Parte-se do princípio que é função da IES proporcionar os espaços formativos para que esses objetivos mencionados sejam concretizados.



(2010, p.63) discorre que a trajetória de utilização de videoaulas na educação a distância foi progressivamente sendo modificada

[...] distanciando-se de um modelo de aula expositiva que marcou e ainda marca bastante a realidade educacional brasileira, buscando associar a teledramaturgia e recursos outros, como a reportagem, a entrevista, à voz do professor. Se, por um lado, esses recursos tornam as interações mais dinâmicas e mantêm um elo com o concreto, por outro lado, passam eles mesmos a mediar a relação do aluno com o conhecimento [...].

Essas considerações apontam na direção de entender hoje a EAD como uma modalidade de ensino que articula e incorpora multimeios tecnológicos, com a sensibilidade com os sujeitos que a constituem, com o intuito de evitar tanto o isolamento do aluno como a mera artificialização dos contextos educacionais virtuais.

A vídeoaula pode ser compreendida a partir do exposto como um novo espaço pedagógico e de formação docente, ou seja, uma nova estruturação desse espaço de saberes que possibilita e sustenta as trocas e cumpre um papel fundamental, já que funciona como um fio condutor no processo de aprendizagem, mediando a interação do aluno com os conceitos científicos historicamente construídos e fundamentais para a sua humanização.

Por outro lado, a vídeoaula é uma ferramenta que possibilita a exploração dos diversos elementos sonoros e visuais possibilitando diferentes impactos sensoriais que podem se configurar em fatores geradores e potencializadores da aprendizagem. Para Filatro (2009, p. 74) tanto o sistema de processamento do cérebro como a capacidade da memória são redimensionados e ativados na apresentação da informação utilizando-se as modalidades sensoriais visual e auditiva em conjunto e por isso mesmo pontua que a combinação imagem-verbalização é “ mais facilmente lembrada do que a apresentação dessa mesma imagem duas vezes ou a repetição dessa a designação verbal várias vezes, de forma isolada” e, portanto

[...] alunos aprendem mais ou melhor quando gráficos ou animações são acompanhadas por áudio, em vez de por texto escrito, reduzindo a demanda por processamento visual simultâneo. A memória de trabalho une informações visuais e auditivas e posteriormente as integra ao conhecimento já armazenado na memória de longo prazo.



É por essa razão que oferecer palavras, imagens e sons em uma apresentação unificada torna a integração entre os canais processamento sensorial mais fácil. (FILATRO, 2009, p. 74)

Com base no exposto pode-se depreender que as videoaulas podem contribuir para uma aprendizagem efetiva e, portanto, é condição primeira fazer com que a produção delas seja mais fluída, dinâmica, agradável para o aluno e que desperte seu interesse pelos conteúdos explorados.

É nesse contexto que entra em cena a produção de materiais didáticos e sua funcionalidade no âmbito da EAD. De acordo com Dominguez (2014, p.56)

Faz-se necessário definir as formas de apresentação dos conteúdos didáticos que estejam de acordo e potencializem ao máximo as características comunicacionais do meio técnico escolhido a fim de possibilitar ao estudante uma aprendizagem autônoma e independente. [...]A capacitação docente para a utilização do meio audiovisual como canal de comunicação a distância faz-se imprescindível no processo de ensino-aprendizagem de EAD.

Com base no exposto, pensar novos formatos e linguagens que atendam à demanda e à expectativa dos alunos é primordial para a qualidade das videoaulas. Verifica-se nas elucidações expostas a convergência de um conjunto de recursos e ferramentas didáticas como textos, animações, vídeos, simulações, na composição de uma vídeoaula. Vale destacar que esse arcabouço de recursos só serão válidos se o norteamento da vídeoaula estiver em consonância com o conteúdo, com os objetivos de aprendizagem, para que, neste sentido, os alunos possam tirar proveito de todos eles durante sua formação.

### **3 O TRABALHO DE ANÁLISE DE VIDEOAULAS**

O trabalho de verificação final de videoaulas é ao mesmo tempo complexo e desafiador, pois tudo o que foi feito em termos de preparação para sua produção culmina em um objeto final que deverá atender aos requisitos estabelecidos para sua publicação. A análise, a ser realizada por professor com formação específica, se processa nas seguintes dimensões:



- O material utilizado para exposição de informações a serem trabalhadas durante a vídeoaula (*slides*; escrita em quadro negro ou branco; experimentos de laboratório; simuladores etc.).
- Os recursos tecnológicos empregados (quadro interativo; computador; lousa interativa; projetor; câmera de documentos; materiais de laboratório etc.).
- Os aspectos visuais (cenário; enquadramento; foco; estabilidade; luminosidade; qualidade de som; legendas aplicadas e outros itens).
- Atuação do professor (demonstração de domínio do conteúdo; ritmo; clareza; locução; dicção; volume e tom de voz etc.).
- Adequação dos recursos ao tipo de vídeoaula (ao vivo e *on-line*; gravada em estúdio ou em ambiente específico, como em laboratórios ou outras áreas de atividades acadêmicas etc.).
- Outros aspectos (duração da vídeoaula; abertura e encerramento; exposição de informações relativas ao curso ou disciplina a que se aplica e outras, como sequência e etapa etc.).

São analisados diversos aspectos referentes à forma na qual os conceitos serão trabalhados. O professor pode se valer de elaboração de slides e da lousa interativa na qual poderá destacar, circular, grifar informações relevantes para chamar atenção do aluno para este detalhe. É importante a capacidade de manusear a lousa interativa com a caneta, pois caso contrário os slides poderão ficar “poluídos” e a informação não chegará de forma adequada ao aluno. O mesmo vale para o uso do quadro negro ou branco no qual a escrita e legibilidade para o aluno são de fundamentais importâncias.

O uso de textos e imagens devem ser coerentes com o conteúdo e ter vinculação com a aprendizagem que se deseja, pois Filatro (2009, p. 76) enfatiza a necessidade de foco nos recursos que serão disponibilizados e na necessidade de excluir

textos, imagens ou sons não relevantes ao assunto [...], evitando distrações que dividem o limitado potencial de atenção com os recursos que realmente contribuem para o significado da unidade de aprendizagem, pondera ainda que é preciso considerar, em se tratando, de recurso didático ‘a funcionalidade, em termos comunicacionais e psicológicos, que determina sua efetividade na aprendizagem’. (FILATRO, 2009, p. 78).



Outro ponto que merece destaque é que essas videoaulas requerem um conjunto de fatores como local adequado para que seja procedida a gravação, observação da acústica, se tem elementos externos que interferem no áudio ou imagens desconexas em relação ao conteúdo. Se a fala do professor reflete o que está escrito nos slides apresentados, quando for o caso ou ainda se as imagens estão compatíveis com o que se deseja ensinar. O posicionamento do professor diante das câmeras é também aspecto que precisa ser analisado e como ele conduz sua aula no formato de vídeoaula, cujos elementos de sua posição e os textos ou imagens nos slides sejam revezados, criando uma sequência não cansativa para o aluno.

Essas dimensões representam desafios à qualidade das videoaulas e conseqüentemente à produção de materiais didáticos de uma forma geral e sua interface com a formação de professor, o que parece sinalizar um a preocupação da IES nesta direção considerando a situação do ensino superior brasileiro e dadas as próprias condições objetivas limitadoras da formação continuada em busca de um diálogo produtivo.

A interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo e os diversos setores da IES configura-se como essencial para a garantia da qualidade dos materiais didáticos produzidos e o sucesso em termos da aprendizagem dos alunos, pois isto potencializa a eficiência coletiva e possibilita o desvelar das particularidades/singularidades de cada coletivo (setor/grupo) específico.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente relato de experiência teve como objetivo apresentar a vivência no trabalho de análise de videoaulas elaboradas e gravadas no âmbito dos cursos de EAD de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do âmbito privado, localizada no Triângulo Mineiro, assim como a formação continuada de professores requerida nesse contexto. Ao discorrer sobre a relação entre educação e mídias digitais, no caso desse texto, a discussão sobre videoaulas ressaltou que o trabalho realizado de análise e validação dessas aulas é complexo e desafiador.

Um dos grandes desafios que ainda temos é o de lidar com a insegurança do professor ao assumir a docência, principalmente com relação ao domínio dos saberes



tecnológicos, característicos dessa mídia digital. Ainda temos sérias lacunas na formação inicial e continuada dos docentes envolvidos, pois em alguns cursos, a formação pedagógica para lidar com esse processo não acontece.

O desafio com o qual lidamos diariamente é característico da educação em toda sua dimensão. É fundamental que a formação de professores, em todos os níveis de ensino e em qualquer modalidade, garanta uma articulação com as exigências educacionais que requerem do professor um ajuste na forma de ensinar adequada à realidade da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O professor deve ser capaz de aprender a aprender; agir, gerir e (re)organizar o seu espaço de sala de aula e ainda ter a competência para o domínio da linguagem informacional, que se articula com os meios de comunicação e as mídias e multimídias diversas. (LIBÂNEO, 2007). Logo, os diversos instrumentos didático-pedagógicos que o professor utiliza vão além da formação inicial. É fundamental que a formação e a construção dos saberes sobre as novas tecnologias e mídias sejam incorporadas em suas vivências e práticas pedagógicas.

Com base no processo de produção de videoaulas, concebidas como material didático complementar para os cursos de graduação a distância desta IE, apresentamos as principais ações e vivências que nós autores lidamos em nosso cotidiano. Apresentamos todos o percurso que fazemos desde a etapa de preparação do docente até a disponibilização do material gravado e validado no AVA. É importante ressaltar o fluxo que o setor de produção de materiais didáticos concebe para a produção e publicação das videoaulas para garantia da qualidade tanto do processo de ensino quanto da aprendizagem do aluno.

Para nós, autores desse texto e professores participantes de todo o planejamento do processo de elaboração, produção, análise e liberação das videoaulas para inserção no AVA, ressaltamos que concebemos a aula como um espaço e tempo de aprendizagem na qual todas as ações e/ou interações que se efetivam tem em vista a construção e a sistematização do conhecimento pelo aluno. Nosso trabalho no setor de produção de materiais didáticos EAD, nessa IE, contempla essa concepção.





## REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003. 115p.

DOMINGUEZ, Cláudia Rodriguez. **O saber na tela**: apropriação de gêneros e formatos televisivos em videoaulas para EAD. Dissertação. São Caetano do Sul: USCS / Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2014. 108 p. Disponível em: <[http://www.uscs.edu.br/posstricto/comunicacao/dissertacoes/2014/pdf/Dissertacao\\_ClaudiaRodriguezDominguez.pdf](http://www.uscs.edu.br/posstricto/comunicacao/dissertacoes/2014/pdf/Dissertacao_ClaudiaRodriguezDominguez.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2016.

FILATRO, A. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2007.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, set./dez. 2009. p. 286-290. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5775>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SILVA, Patrícia Rodrigues da. A importância da capacitação do professor na apresentação das teleaulas e utilização da produção audiovisual em EAD. In: 17o Congresso Internacional de Educação a Distância, set. 2011, Manaus. **Anais eletrônicos do CIAED**. Manaus: ABED, 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/160.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da et al. Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EAD no Brasil. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, n.2., p. 53-66, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/1984-8420.2010v11n2p53/17481>>. Acesso em: 01 jul. 2016.



## **POSSIBILIDADES DAS TECNOLOGIAS PARA PRÁTICAS DE LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE UM PROFESSOR SURDO**

Aryane Nogueira  
Universidade Federal de São Carlos  
[aryane.santos.nogueira@gmail.com](mailto:aryane.santos.nogueira@gmail.com)

Janaina Cabello  
Universidade Federal de São Carlos  
[cabello.jana@gmail.com](mailto:cabello.jana@gmail.com)

### **Resumo**

Este trabalho pretende propor algumas reflexões acerca das possibilidades das tecnologias para a educação de surdos, em práticas de letramento e de trabalho com a linguagem que não as consideradas tradicionais e que seriam oportunizadas pelo uso dos recursos digitais. A partir da análise de registros gerados por meio da observação de situações em que um professor surdo promove a construção de conhecimentos na Língua Portuguesa escrita por parte de um grupo de crianças surdas, este trabalho destaca algumas formas pelas quais esse professor estabeleceu relações com um material digital e propôs o andamento de sua aula, problematizando o fato de que as tecnologias em si mesmas não instituem novas formas de pensar ou fazer a partir apenas de sua presença, no mesmo sentido em que a simples apresentação de determinados recursos linguísticos ou semióticos não oportunizaria o aprendizado automático pelos surdos, evidenciando, portanto, a complexidade das relações que se estabelecem entre o professor, as crianças, a tecnologia e seus recursos.

**Palavras-chave:** Tecnologias, surdez, práticas de letramentos, recursos multissemióticos.

### **Introdução**

A ideia de que as mudanças e inovações tecnológicas vêm alterando diversos aspectos da vida cotidiana não é recente. Nesse sentido, inúmeros autores (MCLUHAN, 1967; BABIN & KOULOUMDJIAN, 1989; LÉVY, 1995, 1999; BAUMAN, 2005, para citar alguns) já vêm apontando que, os modos como nos relacionamos, aprendemos e nos organizamos têm sido influenciados de maneira contundente pelas tecnologias. Ao pensarmos, nos dias de hoje, em contextos escolarizados, ficam ainda mais evidentes os impactos proporcionados pelas tecnologias digitais, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de ensinar e aprender, uma vez que as práticas cotidianas já se apropriaram de todas as formas de comunicação realizadas em dispositivos de redes (BARTON & LEE, 2015), não restando dúvidas de que as práticas escolares não deveriam ficar à margem dessas mudanças.



No entanto, ainda no que se refere à escola e aos modos como as tecnologias vêm sendo utilizadas nesse contexto, identifica-se que, apesar das profundas mudanças sociais, nas formas de desenvolvimento cognitivo e estruturação de pensamento (LÉVY, 1995; 1999) e de aprendizagens mais amplas, os usos das tecnologias ainda podem ser desconhecidos, ignorados, subestimados, evitados ou mesmo temidos por escolas e por uma ampla gama de educadores<sup>4</sup> (como pode ser visto em LINS, 2015, JUNQUEIRA, 2012, BUCKINGHAM, 2010, ALVES & PRETTO, 1999; VALENTE, 1999, por exemplo).

Sendo assim, embora haja a possibilidade da mudança no contexto escolar, ou seja, oportunidades de outras práticas de letramento e de trabalho com a linguagem que não as consideradas tradicionais e que seriam oportunizadas pelo uso dos recursos digitais, o que muitas vezes parece acontecer é que os professores “trazem consigo velhas práticas, isto é, fazem coisas velhas de novas maneiras” (BARTON & LEE, 2015, p. 21). Essas práticas escolarizadas aparentemente *amalgamadas* (CABELLO, 2015) evidenciam que não são simples as modificações das práticas que se fazem necessárias diante desse cenário, visto que as mesmas parecem já em um fazer escolar regido pelo que Abramovwski (2012, *apud* LINS, 2014) denominou de *gramática escolar*.

Levando-se em conta que as tecnologias por si só não inserem mudanças *automáticas* nos fazeres escolares, ou seja, não instituem novas formas de pensar ou fazer a partir apenas de sua *presença* – temos como objetivo neste texto destacar algumas formas pelas quais um professor surdo estabeleceu relações com um material digital e propôs o andamento de sua aula junto a um grupo de crianças surdas, no sentido de contribuirmos para as discussões já existentes e que relacionam o campo da surdez com as tecnologias, uma vez que a área ainda carece de mais trabalhos que se dediquem ao estudo das tecnologias em situações de ensino com alunos surdos.

### **As possibilidades das tecnologias no campo da surdez**

Ao pensar nas práticas de linguagem em um cenário contemporâneo e que envolvem o uso das tecnologias digitais, estamos entendendo que há novas/outras possibilidades para a apropriação da escrita, assim como já apontam trabalhos que analisam que a produção e a apropriação da escrita, advindas com as tecnologias digitais, pressupõem outro(s) tipo(s) de

---

<sup>4</sup> Ao nos referirmos aos educadores, consideramos tanto profissionais ouvintes como os surdos.



letramento(s) (SOARES, 2002; ROJO & MOURA, 2012, por exemplo). Nesse sentido, indo ao encontro do que propõem Rojo e Moura (2012), entendemos que são outras as habilidades para que possamos atribuir significado aos textos multimodais e multissemióticos que circulam, sobretudo, em ambientes digitais: “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades práticas de compreensão de produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO & MOURA, 2012, p. 19).

Considerando o que já foi exposto – isto é, que as tecnologias têm nos mobilizado em diferentes sentidos, incluindo nossa relação com a comunicação e a produção/leitura de textos, ao mesmo tempo em que compreendemos que as práticas escolares podem ainda estar desconectadas das práticas de linguagem cotidianas de crianças e jovens em idade escolar – , sobretudo no que se refere à educação de crianças surdas, acreditamos que são necessários trabalhos que deem continuidade às reflexões já existentes sobre os modos de apropriação das tecnologias digitais no contexto escolar (ALVES & PRETTO, 1999; ZANCHETA, 2006; COSCARELLI & RIBEIRO, 2007. BELLONI & GOMES, 2008; ROJO & MOURA, 2012)<sup>5</sup>.

Neste trabalho, as considerações sobre as apropriações das tecnologias digitais no espaço escolar envolvendo alunos surdos, mais especificamente, sobre as práticas de linguagem que tais tecnologias permitem para os processos de letramento desse público, acompanham o que já vêm sendo discutido por autores da área (LEBEDEFF, 2010; LINS, 2011; TAVEIRA & ROSADO, 2013; GUIMARÃES, 2013; SEDREZ, 2014; NOGUEIRA, 2014; CABELLO, 2015; MARTINS & LINS, 2015, por exemplo).

Considerando que as reivindicações dos surdos sinalizam que, para uma educação bilíngue<sup>6</sup> efetiva para o ensino de alunos surdos, as estratégias adotadas necessitam contemplar a língua de sinais e práticas e estratégias visuais (REILY, 2003; CAMPELLO, 2008; VILHALVA, 2013; STROBEL, 2013; SILVA, 2013, dentre outros), alguns registros da interação de um professor surdo com um livro digital<sup>7</sup> permitirão uma breve problematização sobre os modos pelos quais os recursos disponíveis no livro foram utilizados pelo professor durante sua aula.

---

<sup>5</sup> Embora os autores citados não pesquisem especificamente o campo da surdez, trazem contribuições significativas no que se refere às apropriações das tecnologias no contexto escolar.

<sup>6</sup> A perspectiva bilíngue de educação de surdos entende que o método para a educação desses alunos deva contemplar imagens, textos escritos e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em sua tridimensionalidade, já que a criança surda apoia-se menos (ou não se apoia) na oralidade (GESUELI, 2004, 2006, 2008, por exemplo).

<sup>7</sup> Mais detalhes sobre o desenvolvimento do material digital e sobre as relações estabelecidas entre o professor e as crianças com o recurso podem ser encontradas em Cabello (2015).



Para isso, os aspectos que se relacionam à visualidade da escrita (GESUELI, 2003, 2004, 2006), mas também aos demais recursos imagéticos que nem sempre são contemplados pela escola, como imagens estáticas e em movimento, apresentações em slides, filmes, vídeos (LACERDA *et al*, 2014), por exemplo, estão todos sendo considerados quando lançamos luz sobre os modos como o professor surdo se apropriou das potencialidades da tecnologia em um trabalho que envolvia recursos multimodais e multissemióticos disponíveis em um livro digital.

Apresentaremos a seguir, além de uma breve descrição do livro digital e das atividades que envolveram a utilização desse material com um grupo de crianças surdas, nossa leitura de alguns dos registros realizados em momentos de observação. Os registros aparecerão recortados em forma de excertos por consideramos que ilustram bem nossas considerações.

### **O professor surdo e as estratégias de uso de um livro digital**

O livro digital utilizado pelo professor surdo apresenta, em uma de suas abas uma história em quadrinhos da Turma da Mônica<sup>8</sup>. A história em quadrinhos apresenta-se separada em 46 tirinhas e, para cada tirinha da história, há um vídeo com a correspondente tradução para a Libras. Tal formato possibilitou que a interação das crianças surdas com a escrita do Português fosse fundamentada no uso da língua de sinais (GESUELI, 2006), compreendendo o fato de que, em uma perspectiva bilíngue, a presença dos sinais para as crianças surdas poderiam vir a “consolidar o interesse da escrita e fundamentar a compreensão de suas características e funções sociais” (LIMA & CARDOSO, 2015, p. 105).

Nas outras três abas restantes, o livro digital conta com atividades relacionadas à história: um jogo de caça-palavras, um jogo da memória e uma atividade de construção de história. Também é possível que a criança surda encontre informações em Libras sobre como navegar e ícones que, ao serem clicados, apresentam vídeos com a tradução para a Libras das informações relacionadas às abas escritas em Português.

---

<sup>8</sup> A história selecionada (“Os invasores do planeta Tomba”), foi retirada do site da Turma da Mônica, no endereço eletrônico <http://www.monica.com.br/comics/tomba/welcome.htm>.



Para além dos recursos linguísticos, como a presença do Português escrito e da língua de sinais em vídeo, há uma variedade de recursos semióticos de diferentes modalidades compondo o livro digital, tais como imagens, cores, vídeos, fontes, etc, que poderiam ser explorados pelas crianças e pelo professor.

O grupo de crianças surdas que interagiu com o livro digital foi constituído por um total de seis crianças, sendo todas do sexo feminino, que já participavam de encontros semanais em uma instituição no interior do estado de São Paulo com o objetivo de desenvolverem seus conhecimentos no Português como segunda língua por meio de interações (realizadas diretamente em língua de sinais) com um professor surdo. Durante as sessões de interação com o livro digital, cada criança foi alocada diante de um computador no qual era possível acessar o livro e suas atividades e com possibilidade de conexão com a internet. No total, foram realizados três encontros, nos quais todos os conteúdos das abas do livro digital foram explorados pelas crianças com a mediação do professor.

A atividade de construção de história, por exemplo, disponível em uma das abas, apresenta a proposta de colocar à disposição das crianças alguns ícones com o cenário, as imagens dos personagens que compunham a história em quadrinhos apresentada no livro digital e balões que representam a fala de cada um deles. Nessa atividade as crianças surdas poderiam reconstruir o texto lido ou construir seus próprios textos. A atividade de construção de história, portanto, só foi realizada pelas crianças após a leitura do livro digital.

Momentos antes de as crianças começarem a montar suas histórias, o professor surdo perguntou se elas se lembravam do que havia sido visto na última aula (referindo-se à leitura prévia do livro). Nesse momento de contextualização, observamos que a interação com o livro digital possibilitou às crianças oportunidades de aquisição de conceitos em Libras e em Português, pois ao responderem para o professor que se lembravam do último encontro, uma das crianças diz que se tratava da história do Astronauta – ela apresenta a datilologia A-S-T-R-O-N-A-U-T-A, o que indica uma aproximação do Português para se referir ao nome de um dos personagens da história. Nesse momento, o professor surdo aproveita e apresenta um classificador para ASTRONAUTA e começa a retomar com as crianças os nomes e sinais correspondentes aos personagens que aparecem na história lida.

Ainda antes de iniciarem a atividade, o professor apresentou resumidamente o conteúdo dos quadrinhos em Libras: explicou que a história se passava no espaço com o



Astronauta e, enquanto isso, na Terra, os personagens (Cascão e Cebolinha) não sabiam de nada que acontecia lá.

Nesse momento, o professor aproveita a interação das crianças com o livro digital para estabelecer aproximações com o Português escrito, como é possível ver nos excertos abaixo:

- 1 *Graça<sup>9</sup> disse: “CEBOLINHA parece C-E-B-O-L-A” (datilologia). O professor fez que sim com*
- 2 *a cabeça, explicou que era uma cebola pequena ou o tempero verde, espetado, igual ao cabelo*
- 3 *do personagem.*

**Quadro 1.** Notas retiradas de caderno de campo (15.05.2014)

- 1 *O professor perguntou se elas conheciam os amigos do Cascão, disseram que sim. Começaram*
- 2 *a fazer o sinal dos personagens da Turma da Mônica e descreverem cada um deles. O professor*
- 3 *ia fazendo a datilologia com os nomes dos personagens e os respectivos sinais. As crianças se*
- 4 *empolgaram, Graça usou a datilologia em vários momentos para escrever palavras.*
- 5

**Quadro 2.** Notas retiradas de caderno de campo (15.05.2014)

Observamos que as hipóteses em relação ao Português vão sendo construídas, sobretudo, com base na proximidade da forma escrita de algumas palavras. O que chama a atenção de Graça (Linha 1 – Quadro 1), por exemplo, é o fato da grafia do nome do personagem Cebolinha se assemelhar à grafia da palavra cebola. Por meio do uso do sinal do personagem e do Alfabeto Manual em Libras a criança expõe ao professor suas hipóteses, que são retomadas e ampliadas por ele ao fazer menção à grafia da palavra e também ao aspecto imagético do texto, isto é, ao formato do cabelo do personagem que lembra o formato do bulbo de uma cebola: “[...] uma cebola pequena ou o tempero verde, espetado, igual ao cabelo do personagem” (Linhas 2-3 – Quadro 1).

O professor surdo ainda aproveita e retoma com as crianças os outros personagens da história e suas principais características (ver Linhas 1-3 – Quadro 2), possibilitando um contato delas com a língua de sinais e mobilizando os conhecimentos que elas já têm da língua, ao mesmo tempo que constrói novos conhecimentos. A aproximação com português, nesse momento, se dá novamente pela apresentação dos nomes de personagens e de outras

---

<sup>9</sup> Todos os nomes adotados são fictícios para garantir o sigilo dos participantes na pesquisa.



palavras soletradas por meio do Alfabeto Manual (“O professor ia fazendo a datilologia com os nomes dos personagens e os respectivos sinais. As crianças se empolgaram, Graça usou a datilologia em vários momentos para escrever palavras” – Linhas 3-5 do Quadro 2).

O que vemos, portanto, é que o professor lança mão de vários dos recursos semióticos disponíveis na própria ferramenta tecnológica, como as imagens, a Libras (sinais e datilologia) e o Português para possibilitar a aproximação e a construção de conhecimentos a respeito da escrita do Português pelas crianças surdas.

Quando terminam de construir suas próprias histórias, o professor pede para que as crianças troquem de computador com seus colegas e contem as histórias umas das outras:

1 *O professor pede pra trocarem de lugar, cada uma indo explicar a história da outra,*  
2 *lendo o que cada personagem poderia ter dito na história da outra. Elas recontam,*  
3 *leem os balões e o que não lembram, buscam olhar os diálogos que montaram em suas*  
4 *próprias histórias e, a partir daí, dizem o que está escrito nos balões. Ao término da*  
5 *aula, o professor veio dizer que pediu para elas recontarem as histórias uma da outra*  
6 *porque assim poderia perceber se estão conseguindo ler, se apenas decoraram a*  
7 *posição dos balões ou se apenas lembram do significado das palavras pela cor do*  
8 *balão: “consigo ver se é a leitura ou a memória visual do desenho” – justificou.*

**Quadro 3.** Notas retiradas de caderno de campo (15.05.2014)

No trecho anterior, vemos que o professor surdo, além de pedir para que as crianças contem as histórias de seus colegas (Linhas 1-2 do Quadro 3), explica, ao final de sua aula, que essa foi a estratégia por ele utilizada para que pudesse verificar se as crianças estavam lendo, de fato, o conteúdo escrito dos balões de conversa ou apenas os memorizando visualmente (Linhas 5-8 do Quadro 3). O uso do recurso imagético, neste caso, desenhos de personagens e balões de conversa, em lugar de ser visto como um auxílio no contato da criança surda com a escrita, assim como apontou Gesueli e Moura (2006), mostrou-se mais como um recurso que levantou suspeita por parte do professor surdo a respeito do comportamento leitor das crianças surdas, isto é, sua dúvida era se as crianças estavam “[...] conseguindo ler, se apenas decoraram a posição dos balões ou se apenas lembram do significado das palavras pela cor do balão” (Linhas 6-7 do Quadro 3).

O uso de estratégias visuais, em respeito à visualidade surda, é algo indicado por diversos autores – surdos e ouvintes –, como já apontado anteriormente, como uma importante estratégia a ser utilizada pelos professores em situações de ensino, sobretudo, do





português, uma vez que esta é uma segunda língua para as crianças surdas. No entanto, como já problematizado em Nogueira (2015), há muitos equívocos na maneira como essas estratégias visuais são interpretadas pelos profissionais envolvidos no ensino. Com base em uma crença na transparência das imagens e, em respeito à visualidade surda, estes acabam acreditando que a simples apresentação de recursos visuais acarretaria no aprendizado quase que automático pelo surdo. O que acontece nas situações apresentadas anteriormente (Quadros 1 e 3), no entanto, é que ora o recurso visual aparece como um facilitador da mediação do professor no processo de construção de conhecimentos pelas crianças surdas, ora ele aparece como uma ameaça, pois pode “borrar a visão” dessa criança, não permitindo que ela chegue ao objetivo que de fato é desejado pelo professor: o reconhecimento das palavras no Português.

Os registros até aqui apresentados nos permitem apenas iniciar uma discussão a respeito da interação do professor com o livro digital, mas que já evidenciam a complexidade de tal relação, uma vez que o valor atribuído e os usos que são feitos dos recursos semióticos disponíveis mostraram-se variáveis.

Embora o professor tivesse possibilidade de utilizar os diferentes recursos linguísticos e semióticos do livro ao interagir com as crianças, como nas situações apresentadas nos Quadros 1 e 3, nas quais suas estratégias de ensino envolveram práticas de comunicação em que múltiplas semioses estavam em interação (cf. ROJO & MOURA, 2012, NOGUEIRA, 2014), em outros momentos, a opção do professor foi pela focalização de apenas um recurso, como exemplificado a seguir:

*1 Gisele tem mais dificuldade, o professor se aproxima, mostra as palavras no banco de  
2 palavras e tenta ajudar, encontrando a primeira letra da palavra no emaranhado e  
3 mostrando para a criança.*

**Quadro 4.** Notas retiradas de caderno de campo (15.05.2014)

O trecho destacado no Quadro 4 foi registrado durante o momento em que as crianças, após terem lido o livro, realizavam a atividade de caça-palavras. Gisele, uma das crianças, tem dificuldades para iniciar a atividade e o professor mostra as palavras que ela deveria procurar e, em seguida, a primeira letra de uma das palavras que ela procurava (Linhas 1-3



do Quadro 4). A partir daí, a criança começa a buscar sozinha outras palavras reproduzindo a ação de seu professor.

Tanto o fato de o professor ter como objetivo final o aprendizado do Português escrito, como o modo em que a atividade se apresentava (apenas com palavras escritas em Português), podem ter contribuído para que o mesmo tenha fixado suas estratégias de ensino apenas nesse recurso, não tendo buscado auxiliar a criança, por exemplo, solicitando que ela procurasse elementos no próprio livro (uma imagem ou um trecho da história no qual a palavra a ser buscada aparecia) que a ajudassem a compreender as palavras que deveria encontrar. Além disso, vestígios de uma forma de ensino da escrita mais tradicional, baseada no mero reconhecimento e decodificação, também podem ter contribuído para que, nessa situação, apenas o recurso linguístico escrito tenha se mostrado suficiente para o professor.

Desta forma, o que a análise das situações de realização das atividades do livro digital nos revela, é que as relações que se estabelecem entre o professor surdo, as crianças e a tecnologia – que incluem todos os recursos semióticos e linguísticos que ela disponibiliza –, requerem um olhar atento e que traga à tona a complexidade dessas relações, pois, ainda que os recursos disponíveis na ferramenta tecnológica possibilitem um caminho que siga na direção das práticas de linguagem cotidianas e que já incluem extensivamente os textos multimodais, o *modus operandi* tradicional da escola pode prevalecer em alguns momentos.

### **Considerações Finais**

Consideramos que as reflexões acerca das práticas de linguagem e de letramento a partir dos usos das tecnologias, incluindo seus recursos multimodais e multissemióticos, ainda se fazem necessárias no contexto escolar, inclusive no que se refere à educação de surdos. A partir das potencialidades advindas com as tecnologias, acreditamos que seja possível a produção de novos significados no trabalho com as mais diversas práticas de linguagem no contexto escolar, em contrapartida às práticas escolarizadas já consideradas canônicas (e amplamente difundidas e questionadas nos suportes impressos) que em muitos casos, acabam sendo meramente reproduzidas em suportes digitais.

Nessa direção, compreendemos que os registros analisados neste artigo contribuem para a problematização da naturalização das tecnologias, ao evidenciarem uma complexidade que se revela quando as mesmas entram no espaço escolar e que, ao invés de ser apagada,



deve ser levada em consideração por aqueles que têm como intenção (re)pensar nas modificações que são necessárias para os fazeres escolares envolvendo alunos surdos (e ouvintes) e, inclusive, a formação de professores para atuarem nesse contexto.

## Referências

- ABRAMOWSKI, A. ¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado? Curso: **Educación, imágenes y medios**. Grupo 8. 2012. Disponível em: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845>. Acesso em: 14 dec. 2012.
- ALVES, L. R. G.; PRETTO, N. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? **Comunicação & Educação**, n. 16, p. 29-35, 1999.
- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Hucitec, 1989.
- BARTON, D; LEE, C. **Linguagem on line** – textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagens: cenários de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, 2008.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**. V. 35, n. 3, 2010.
- CABELLO, J. **Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: novas tecnologias e práticas pedagógicas**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, 182 f., 2015.
- CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 228 f. 2008.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.
- GESUELI, Z. M. Língua de sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs). **Cidadania, surdez e linguagem** – desafios e realidades. São Paulo, Plexus, 2003.
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, p.39-49, 2004.
- GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital** Vol. 7 n. 2, p. 110-122, 2006.
- GUIMARÃES, C. **Arquitetura pedagógica computacional para interações intelectuais entre crianças surdas e pais não-surdos em Libras e Português**. Tese de Doutorado em Informática – Universidade Federal do Paraná, 161f, 2013.



JUNQUEIRA, E. O problema da implantação das tecnologias digitais nas escolas e as identidades profissionais dos professores: uma análise sócio-histórica. **Revista Teias** v. 13 n. 30, p. 291-310, 2012.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 36, p. 175-196, 2010.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, E. W. G.; CARDOSO, C. J. A criança surda: desafios e possibilidades para a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2015.

LINS, H. A. M. Dimensões afetivas em docentes frente às novas tecnologias na sala de aula: alfabetização e letramento de crianças ouvintes e surdas em foco. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, v. 2, p. 1-6, 2013. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/4772](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/4772) . Acesso em 20.07.2016.

LINS, H. A. M. Cultura visual e Pedagogia da Imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista** (Online), v. 30, p. 1-16, 2014.

MARTINS, L. M. N.; LINS, H. A. M. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, maio/ago. 2015.

MCLUHAN, M. **The medium is the message**. Harmondsworth. Penguin Books, 1965.

NOGUEIRA, A. S. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, v. XXVIII: 19-45, 2014.

NOGUEIRA, A. S. **“O surdo não ouve, mas tem olho vivo” – a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, 2015.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.), **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SEDREZ, N. H. **Reusabilidade de Objetos de Aprendizagem de Línguas para alunos surdos e ouvintes**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Católica de Pelotas, 147 f., Pelotas, 2014.

SILVA, S. G. L. Pedagogia surda e ensino da língua portuguesa para surdos. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**. Curitiba: Editora CRV, 2013.



SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002.

STROBEL, K. L. Os sobreviventes das políticas surdas: opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos na educação. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (orgs). **Um olhar sobre nós surdos**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. S. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 39, jan/jun. 2013.

VALENTE, J. A. (org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VILHALVA, S. Anatomia do sentimento surdo. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (orgs). **Um olhar sobre nós surdos**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

ZANCHETTA JR., J. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, 2007.



## A DOCÊNCIA E OS DESAFIOS DA CULTURA DIGITAL

Paula Beatriz Camargo Súnega

Universidade Federal de Uberlândia

psunega@hotmail.com

Iara Vieira Guimarães

Universidade Federal de Uberlândia

iaraguimaraes@faced.ufu.br

### Resumo

Esse texto analisa as narrativas dos docentes com relação ao uso de tecnologias, o trabalho escolar e também os processos de formação que experimentam e as vivências contemporâneas que compartilham no contexto da escola em confluência com os ditames da cultura digital. A questão central investigada foi: como o professor constrói sentidos sobre os desafios e as possibilidades da atuação docente na cultura digital? Para responder a esse questionamento realizamos uma pesquisa qualitativa que buscou capturar os sentidos produzidos pelos docentes e o que eles sinalizam sobre os desafios e as possibilidades da escola no atual contexto. Por meio da metodologia de pesquisa denominada de grupo focal identificamos que a cultura digital é apenas uma questão, dentre muitas outras, que se impõem aos docentes. A realidade da profissão envolve um conjunto de desafios que devem ser enfrentados de maneira integrada e capitaneada por um processo de formação contínuo, crítico e propositivo.

**Palavras-Chave:** Cultura digital. Prática docente. Formação de professores.

### 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Internet, a partir da década de 1990, tornou recorrente a ideia de que meios de comunicação como o jornal, o rádio e a televisão seriam paulatinamente extintos. Mas o que se vê é a transformação de suas funções e status pela introdução das novas tecnologias, demarcado um processo de convergência de todos esses meios e não do apagamento dos mesmos na cena contemporânea. Jenkins (2008, p.29) se refere à convergência como sendo “um fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação”.

Esse processo representa uma transformação cultural à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões com conteúdos de mídias



dispersos. Essa nova dinâmica da convergência midiática presume que novas e antigas mídias passem a atuar de forma cada vez mais complexa. Nesse tipo de produção cultural, as pessoas comuns passam a ser consumidoras de produtos culturais ligados ao entretenimento, a educação e a informação. Não obstante, no desenvolvimento dos ambientes virtuais e da comunicação em rede, a produção cultural situa as pessoas também no papel de produtores e distribuidores de conteúdos culturais diversos. Temos aí o desenvolvimento da chamada cultura digital que possibilitou um espaço de interação mais flexível, calcado não mais no modelo um-para-todos, mas na lógica das redes interativas no modelo todos-todos. Segundo Santaella (2008, p. 113),

Documentos em forma de textos, imagens, sons e vídeos reproduzidos com auxílio de *softwares* e *hardwares* dos computadores foram um dos motores da (r)evolução tecnológica contemporânea, produzindo mudanças sociais e outros hábitos nos quais todos podem ser autores e emissores no compartilhamento de projetos e ideais no modelo *todos-todos*. Os *sites* passaram a compor o cotidiano dos internautas, que navegam pelo *ciberespaço* com movimento livres, toques e *clicks* dos mouses, no intermédio harmônico entre os sistemas lineares e não-lineares dos espaços de conversas textuais, sonoras e visuais na produção de culturas.

Nesse trabalho buscamos explorar as narrativas dos docentes com relação ao uso de tecnologias, o trabalho escolar e também os processos de formação que experimentam e as vivências contemporâneas que compartilham no contexto da escola em confluência com os ditames da cultura digital.

O problema de pesquisa pode ser sintetizado na seguinte questão: como o professor constrói sentidos sobre os desafios e as possibilidades da atuação docente na cultura digital? Para responder a esse questionamento realizamos uma pesquisa qualitativa que buscou capturar os sentidos produzidos pelos docentes e o que eles sinalizam sobre os desafios e as possibilidades da escola no atual contexto.

## 2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Utilizamos nessa investigação a metodologia de pesquisa designada de grupo focal, que se caracteriza como a discussão em grupos sobre determinadas situações e tem por objetivo revelar experiências, atilamentos e preferências do grupo pesquisado. Esta metodologia buscar respostas acerca do que as pessoas pensam e quais são seus dizeres, anseios e percepções sobre determinados fatos. Permite uma diversificação e um aprofundamento dos conteúdos relacionados ao tema pesquisado.



Para Gatti (2005, p. 9), o grupo focal é uma técnica responsável por permitir “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”.

Propomos a formação de dois grupos focais com 10 componentes cada um para desenvolver as reflexões acerca dos questionamentos elaborados na construção do presente trabalho. Procedemos ao convite aos professores e o único critério estipulado para a composição do grupo foi o de que o participante deveria atuar ou já ter atuado na área da educação, independentemente do nível de ensino.

A idade dos participantes variou de 23 a 55 anos. Estes professores atuam ou já atuaram em diversos níveis educacionais, na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino superior e ainda, um estudante, que já trabalha como docente e que está cursando licenciatura atualmente. Dentre a formação dos participantes tivemos: Artes Cênicas, Artes visuais, Economia, Fisioterapia, Geografia, História, Letras, Matemática, Música e Pedagogia. O intuito foi ouvi-los refletindo sobre seus repertórios, desafios e percepções que entreveem diante das possibilidades da rede informacional para a formação docente, independentemente de sua formação ou nível educacional em que atuam. A reflexão com os grupos foi conduzida por meio de um roteiro com questões problematizadoras lançadas para o debate entre os participantes. A discussão com os professores, tanto do grupo A, como do grupo B, foram capturadas com um gravador de áudio para análise posterior das falas.

Para a análise dos dados do grupo focal, Gatti (2005) afirma não existir um caminho predominante, haja vista que a elaboração desse caminho está vinculada à formação teórica do pesquisador e à sua criatividade. Após transcrever o que foi dito, atentando-nos aos objetivos do trabalho, foi perceptível que, em muitos momentos, os dizeres dos professores sobre os questionamentos foram recorrentes e em outros dissonantes.

A partir dos sentidos produzidos pelos participantes no contexto dos grupos, foi possível dividir as discussões em três categorias de análise, sendo elas: Questões e desafios sobre formação docente e o uso de tecnologias digitais; O contexto de atuação e a busca pela composição do repertório cultural docente; e Reconhecendo-se como (co)autor na cultura digital.





### **3 QUESTÕES E DESAFIOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Foi possível identificar que de maneira majoritária os professores participantes da pesquisa demonstram estar dispostos a enfrentar os desafios tecnológicos e aprimorar suas habilidades com as ferramentas da cultura digital, ou seja, se reconhecem nesse tempo de mudanças técnicas aceleradas e consideram que precisam se aprimorar continuamente; porém, verificamos que uma pequena parcela de professores não expressa desejo em desenvolver habilidades que envolvam as tecnologias. Esta afirmação esteve presente na fala dos professores ao comentar sobre seus pares no ambiente de trabalho em que atuam.

Ao serem questionados sobre os desafios que a profissão docente enfrenta no cenário atual, três questões apareceram com destaque na narrativa dos docentes:

- A dificuldade que os professores enfrentam em utilizar as ferramentas tecnológicas, no sentido técnico e operacional. Observamos que ainda é um desafio para os docentes saberem manipular e conhecer as possibilidades que as ferramentas e os diversos recursos digitais podem oferecer.

- Os problemas relativos ao excesso de informação e pouco aprofundamento analítico sobre as mesmas devido à velocidade em que são geradas e disseminadas na rede informacional.

- A necessidade cotidiana de capturar a atenção dos alunos, pois os mesmos estão cada vez mais dispersos frente à informatividade e o entretenimento da cultura digital, especialmente facilitado pelos aparelhos de tecnologia móvel.

As questões evidenciadas como preocupação dos participantes dos grupos focais já foram identificadas por alguns autores. Camas (2013, p. 186), por exemplo, afirma que um desafio da educação na atualidade “está em formar os futuros professores e os já atuantes na educação a entenderem e fazerem uso significativo das potencialidades tecnológicas na realização de suas aulas”.

Por sua vez, Araújo (2010), em um estudo feito com professores e seus medos na contemporaneidade, relatou alguns fatos sobre a dificuldade que estes sentem em relação a utilização das tecnologias da informação e da comunicação. Para o autor os docentes ressentem de certas condições tais como,



a ausência de um “técnico” para dar suporte, a formação precária e a ausência de projetos de formação continuada para utilização das tecnologias digitais, os receios e temores em aprender a manusear o computador, as resistências às novas tecnologias, a falta de projetos pedagógicos e o desconhecimento das possibilidades pedagógicas que envolvam o uso de tais tecnologias e, dentre outras, as condições precárias de acesso e conexão dos computadores à internet. (ARAUJO, 2010, p.3)

Durante o trabalho realizado nos grupos focais, uma das professoras narrou sobre o fato de ter muita dificuldade em manipular as ferramentas tecnológicas, contudo, a mesma declarou que não fica sem usá-las, pois, com frequência, pede ajuda a seus alunos. Ela relatou que não sente vergonha ou fica intimidada em pedir auxílio, o que segundo ela é um sentimento inverso a de outros professores, que se sentem menores por não saberem manipular com destreza e agilidade os recursos do computador, e não pedem ajuda por medo de perder sua autoridade perante os alunos.

Outros docentes relataram que sabem da necessidade de superar seus temores com relação aos novos produtos tecnológicos e da importância de aprimorar suas habilidades. Assinalaram que existem muitas possibilidades com as ferramentas e que imaginam aulas diversas com elas; porém, na hora de produzi-las, não sabem por onde começar, nem que ferramenta utilizar. Uma docente relatou:

*“Eu não posso mais sustentar a posição de aprendiz, quero ter autonomia para poder operar com diferentes tecnologias sem a ajuda dos meus alunos”.* (Grupo focal B)

Os docentes se mostraram unânimes em relação à percepção dos significativos desafios que pesam sobre os professores para se aprimorarem na utilização das tecnologias digitais em virtude dos problemas na formação, na estrutura da escola, na questão do acesso e da escassez de tempo para o planejamento do trabalho. Segundo eles, o grande desafio do professor com relação às tecnologias pode ser delineado na seguinte questão: se esse professor não foi preparado para usar as tecnologias, como poderá ensinar com elas?

Esta indagação nos remete para uma questão discutida no âmbito da formação de professores. Destacou-se, nos grupos focais, a percepção de que o problema fundamental se refere ao fato de que os docentes tiveram uma preparação incipiente no campo da didática e das metodologias de ensino, bem como sobre as mídias e a educação, durante a formação inicial. Sendo assim os docentes acabam por reproduzir o mesmo formato das aulas que tiveram durante seu período como estudante do ensino médio e superior. Desse modo, os



participantes destacaram que o professor constrói sua prática a partir de suas experiências como aluno, e reproduz aulas de seus antigos professores.

Sabemos que esse fato ocorre de maneira proeminente na construção das experiências docentes. Garcia (2010), por exemplo, se refere a essa situação dizendo que:

Professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir da grande etapa de observação que experimentam como estudantes. Isso quer dizer que a identidade docente vai se configurando lentamente por meio do que denomina aprendizagem informal, “mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais”. (GARCIA, 2010, p. 13)

A reformulação dos currículos dos cursos de pedagogia e das licenciaturas tem sido fomentada constantemente nas pesquisas em educação. A tentativa dessas discussões é de pensar mudanças na formação inicial que consigam preparar professores autônomos, criativos, produtores de práticas pedagógicas significativas e que tenham ampliado repertório cultural. Para isso, tanto nos espaços escolares, como nas universidades, é preciso superar a visão estreita que separa teoria e prática que ainda permeia as instituições educacionais.

A formação continuada também foi alvo de muitas ponderações dos professores participantes dos grupos focais. Eles alegam haver um descaso com tal formação, apontam a falta de iniciativas públicas, falta de investimentos na área, além da ausência de continuidade nas políticas de formação já existentes. Outro aspecto abordado de modo recorrente pelos professores é o fato de que muitas das formações oferecidas pelas instituições são implementadas “de cima para baixo” (no sentido de hierarquia das instituições), desconsiderando quais as necessidades dos professores e aquilo que eles precisam e desejam para sua formação. Acabam por fornecer cursos repetidos, com pouco sentido prático ou que não são de interesse dos professores.

Sabendo que a formação deveria contar com a participação consciente do formando, a partir de suas necessidades e anseios é premente repensar o lócus e o modo como a formação continuada dos docentes tem sido configurada na atualidade. Os docentes poderão genuinamente se empenhar de modo mais significativo nas mudanças de si (formação pessoal) e de seu espaço de trabalho, se a formação partir de seus interesses e necessidades.

Tal questão nos faz refletir sobre como são organizadas as formações continuadas no sistema educacional. As instituições necessitam se preocupar com as necessidades e exigências específicas dos professores. Entendemos que quando se trata de instituições



governamentais, como a rede pública de ensino, muitas vezes é preciso formular iniciativas de formação continuada para abrangentes, porém, é preciso haver também iniciativas de formação que foquem as escolas e as particularidades desse contexto e do grupo que ali trabalha.

Além de todos estes desafios apresentados, ainda foi possível identificar muitos outros, não referentes ao uso da tecnologia, mas da profissão docente de modo mais geral tais como: o desgaste do professor devido à desorganização das instituições; a crise em relação à autoridade pedagógica; a falta de comprometimento com a profissão por parte do corpo de profissionais da escola; o pouco reconhecimento social da profissão, dentre outras questões.

Ao que tudo indica a tecnologia é apenas uma questão, dentre muitas outras, que se impõem aos docentes. A realidade da profissão envolve um conjunto de desafios que devem ser enfrentados de maneira integrada e capitaneada por um processo de formação contínuo, crítico e propositivo.

#### **4 O CONTEXTO DE ATUAÇÃO E A BUSCA PELA COMPOSIÇÃO DO REPERTÓRIO CULTURAL DOCENTE**

Após a reflexão acerca dos desafios da profissão docente, fizemos nos grupos focais uma discussão sobre a atuação dos professores e a formação do repertório cultural deles. Foi possível perceber que os professores reconhecem a importância do repertório cultural para a construção de uma prática docente mais significativa e de qualidade. Entretanto, a busca por desenvolver seu repertório é voltada para a formação profissional, muitas vezes desvinculada dos outros aspectos da vida, inclusive do lazer e da fruição de produções culturais que transcendem os muros da escola. Eles dizem acessar o computador em busca ideias para suas aulas, e não pelo fato de conhecer algo novo, por lazer ou diversão. Na fala de um dos professores fica evidente que o caminho para os artefatos culturais vem da necessidade de levar algo diferente e enriquecer a sala de aula. Nas palavras desse docente:

*“Eu gosto de sites que têm planos pedagógicos, parece que o foco do trabalho se amplia, fica melhor. Se eu vou dar aula sobre um determinado assunto, então eu procuro um vídeo sobre isso e assim por diante”. (Grupo focal B)*

É perceptível nessa fala que os professores acabam por direcionar seu tempo em que está *online* para a busca de atividades pedagógicas. Um vídeo, uma música ou uma reportagem, por exemplo, são usados pela necessidade de levar algo diferente para a sala de



aula, na tentativa de tornar a aula mais atraente. Outro professor complementa a ideia dizendo que existe o olhar e a preocupação com os artefatos culturais, mas o foco sempre é o profissional. Segundo ele,

*“Uma música é para o trabalho, um vídeo também, muitas vezes o foco é mais na profissão do que para na própria formação pessoal, para despertar a nossa sensibilidade”.* (Grupo focal A)

Foi possível perceber como a formação estética é essencial para que os professores compreendam que suas buscas por artefatos culturais são importantes, não apenas para o trabalho e para a formação profissional, mas também como elemento para aprimorar o processo criativo do docente. É preciso tratar com os docentes a perspectiva de que o contato com diversificados artefatos e produções culturais é importante para que o sujeito amplie seus horizontes, sua visão de mundo e sua sensibilidade para compreender as questões tangenciais que atravessam as suas experiências na contemporaneidade.

Larrosa (2002; 2003) alerta para o fato de que a experiência está cada vez mais rara devido ao excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e excesso de ocupações. Assim, o sujeito contemporâneo realiza um maior número de atividades, adquire mais informação, participa de mais atividades; mas, ao mesmo tempo, quase nada lhe acontece.

As palavras de um professor são ilustrativas sobre a importância da formação cultural para o trabalho docente:

*“O movimento de buscar conhecimentos novos repercute no pedagógico. O professor que busca inovação e viaja, frequenta museus, teatros, cinema... com certeza levará isso para a sala de aula. Todos os aspectos da vida estão interligados: o pessoal, o profissional e o cultural. Por mais que se queira desvincular isso, a gente não consegue, somos uma coisa só”.* (Grupo focal A)

Após o comentário do professor, os outros participantes, de maneira unânime, concordaram com essa visão e assentiram que o repertório cultural diversificado é importante para a prática pedagógica, não tendo como desvincular o pessoal do profissional. Essa visão é importante, pois evidencia que o docente começa então a se reconhecer como único e indivisível no sentido de pessoal e profissional e que tudo que abarca sua formação cultural reflete no seu desempenho profissional, em suas experiências e trajetórias construídas no contexto escolar. Nos dizeres de um participante:

*“Nós carregamos o que é do nosso gosto, da nossa identidade para a sala de aula. Quando eu estava dando aula, eu sempre acabava falando do audiovisual com os alunos, porque é do meu interesse. Quando eu trabalhei com formação para professores na área, percebia que aqueles que*



*frequentavam o curso eram os que já tinham alguma afinidade com vídeo, o audiovisual, o cinema”.*  
(Grupo focal A)

Larrosa (2002; 2003) enfatiza que as possibilidades de experiência, devem ser pensadas não somente a partir da ação, mas a partir do acontecimento, daquilo nos transforma. Segundo o mesmo autor,

para que algo nos aconteça ou nos toque, é preciso um gesto de interrupção: [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

Se pensarmos na velocidade que caracteriza a vida dos docentes no atual contexto é difícil imaginar o tempo de “parar”, pensar e refletir sobre as experiências com os artefatos culturais. Porém faz-se necessário valorizar e lutar por esse tempo, tempo para repensar as certezas e o próprio processo de formação.

Os professores reconhecem, mesmo com a velocidade e superficialidade, o potencial das redes para a manifestação de opinião e disseminação de conteúdos e acreditam ser isso um ponto positivo em relação à internet. Apesar de alguns dos professores citarem suas dificuldades com a manipulação das ferramentas tecnológicas, eles acreditam serem suficientemente críticos para lidar com a quantidade de informações que a rede proporciona. Contudo, a preocupação com a questão da falta de tempo para ler, se informar e conhecer diferentes produtos culturais se mostrou muito presente nas exposições dos professores.

Outra questão levantada pelos professores, como sendo um fator problemático, é a dificuldade de investir seus esforços na criação autônoma de práticas pedagógicas, tendo em vista que muitas instituições, segundo eles, não acendem oportunidades para além das que estão em apostilas e livros didáticos. As escolas apontadas com esse perfil foram vinculadas, sobretudo a iniciativa privada. Em relação às escolas públicas, a maioria manifestou que apesar de terem que seguir os materiais didáticos, há mais liberdade para incorporar outras práticas e materiais em suas aulas. A questão que permanece em aberto é: será que os professores utilizam dessa autonomia para criar práticas mais inovadoras e autorais? Ao que tudo indica isso ocorre de maneira episódica nas escolas públicas.



Isaia (2000) nos diz que a constituição da identidade docente depende muito da trajetória de vida, de um conjunto de vivências e experiências instituídas no tempo. De acordo com um participante do grupo focal,

*“às vezes a pessoa chega à escola com certo domínio teórico, mas ainda não vivenciou realmente a prática. A experiência, a prática, a vivência, são muito importantes para o processo de se tornar professor. Cada um tem uma vivência, uma bagagem diferente e, muitas vezes, não temos oportunidade de compartilhar, de conversar com o outro para descobrir”.* (Grupo focal A)

Nesse momento, os professores alegaram que não possuem momentos para troca de experiências com outros colegas no ambiente de trabalho e mesmo fora dele. Professores novatos chegam nestas instituições com vontade de inovar, motivados, com ideias de novos projetos, contudo, logo já são censurados, nomeados de idealistas e criticados pelos mais velhos, que os desmotivam falando que tais experiências não darão certo.

Ainda segundo Isaia (2000), duas são as linhas que orientam o sentido dado à profissão: uma voltada para a burocracia e aceitação da hierarquia. A outra, centrada na inovação, na diversidade, na partilha de experiências, na aceitação do desafio, na sensibilidade ao outro, possibilitando permanente abertura ao desenvolvimento profissional.

Ao serem questionados sobre o uso da rede para vivenciar experiências culturais, todos responderam que a utilizam moderadamente, mesmo sabendo de suas possibilidades. Entretanto, mais uma vez, alegam falta de tempo e o não saber manusear os equipamentos e aplicativos para expandir suas experiências. Reforçaram que, quando procuram algo na web, é principalmente para enriquecer os planejamentos das aulas, e quase nunca para o lazer e a formação do repertório cultural.

Fica evidente que a dificuldade de manusear os equipamentos e que o desconhecimento das funções de aplicativos são problemas ainda hoje cotidianamente enfrentados pelos docentes, tanto para aprimoramento das práticas pedagógicas, como para a ampliação das vivências culturais na rede informacional.

Ao serem questionados sobre quando utilizam a internet e onde costumam buscar novidades, a rede social *Facebook* apareceu de forma unânime nas respostas. Esta rede social, segundo os professores, se apresenta como um veículo de fácil acesso a outros conteúdos, pela agilidade de informações postadas no *feed* de notícias. Observamos que a presença dos professores nessa rede social é significativa, fato que a nosso ver mereceria um estudo mais específico e aprofundado.



## 5 RECONHECENDO-SE COMO (CO)AUTOR NA CULTURA DIGITAL

Considerar-se um produtor, autor ou coautor, em qualquer aspecto que vá além da produção virtual, é essencial para que o sujeito se sinta ativo e participante do contexto social em que vive. Ser autor é despertar o lado inventivo que todo ser humano possui, ou seja, ser “consciente-sensível-criativo” (OSTROWER, 2001, p.11). Consideramos importante questionar os professores do grupo sobre suas atuações como produtores/autores na rede informacional, como eles se reconhecem nesse cenário e se nela criam e divulgam conteúdos.

No ambiente online, a maioria dos docentes diz não atuar como produtor, nem coautor. Muitos se sentem intimidados e, novamente, alegam falta de tempo ou o fato de não terem o domínio das ferramentas. Disseram também que seus pares não costumam ter a postura de produção em coautoria, tanto nos ambientes virtuais, como no espaço de trabalho. Poucos são os que têm *blogs* ou páginas na internet e que postam conteúdos diversificados na rede. Apenas uma das professoras do grupo focal disse possuir um *blog* para formação de professores e que vem exercitando seu papel ativo na rede, ela diz também não perceber o mesmo movimento partindo de seus colegas de profissão.

A resposta não causa surpresa devido a toda reflexão feita até aqui. Não saber utilizar as ferramentas, a falta de tempo, e mesmo a desmotivação com a profissão, são fatores que acabam por interferir no processo criativo do professor para que esse possa atuar na produção de conteúdos próprios na rede informacional.

Quando questionados sobre a produção nos ambientes de trabalho, todos dizem ser importante produzir e compartilhar suas produções, mas confessam que existem colegas que, por vários motivos, não fazem o mesmo. Foram elencados alguns possíveis motivos para esse comportamento dos professores, sendo que o primeiro foi o medo da crítica dos outros. Os professores apontaram que percebem atitudes críticas partindo de seus pares, além da percepção, muito frequente nas escolas, de que os docentes que apresentam seus trabalhos querem ter visibilidade, se expor e “aparecer”. Outra perspectiva que se mostrou muito presente foi o receio da crítica ao trabalho e a própria atuação em sala de aula. Podemos verificar que o medo da reprovação fica evidente nessas palavras de um professor:





*“Os professores guardam os trabalhos, não os expõem, por medo da crítica. Quando mostra o seu trabalho, você se mostra também, se expõe. E os outros dizem: Ah, então fulano pensa assim, faz isso...”*. (Grupo focal B)

Observamos nas narrativas dos professores que outros motivos os afastam do compartilhamento de suas produções, sendo as mesmas a autossuficiência e certa competição entre o corpo docente. Os excertos seguintes atestam esta questão:

*“A maior parte dos professores considera que não precisa mostrar o seu trabalho, nem provar nada para ninguém, por isso não expõe o que fazem e também criticam os que fazem isso”*. (Grupo focal A)

*“Aquele que poderia causar um movimento de exposição e autoria dentro da escola, acaba por ser excluído do grupo, ou levado a pensar diferente para fazer parte, ser aceito e integrar o grupo”*. (Grupo focal A)

*“Muitos professores não compartilham seus trabalhos porque não querem que outros colegas utilizem suas estratégias. Penso que os docentes são muito desunidos e individualistas”*. (Grupo focal B)

Muitos docentes expressaram sentir-se engessados, sem espaço para atuar de maneira autônoma, por terem que seguir o ritmo e o tempo impostos pela instituição escolar, além das cobranças em relação aos conteúdos que devem ser trabalhados durante o ano letivo, exigido pelo currículo prescrito das instituições. Devido a essas demandas, os docentes justificam o fato de não conseguem trabalhar com materiais diferentes dos propostos pelas apostilas e livros didáticos, assim eles não se veem como autores. A fala de um participante ilustra esse posicionamento que apareceu de maneira enfática e recorrente nos grupos focais:

*“Já está tudo pronto, a apostila já está pronta, o livro didático está pronto, a prova com as questões prontas, você só tem que escolher quais vão aparecer em cada avaliação. Se o professor continuar assim, ele nunca será produtor”*. (Grupo focal A)

A discussão sobre o currículo, a organização das escolas e a autonomia docente tem destaque nas produções sobre educação. Sacristán (2013, p.249) nos diz que a escola é muito mais do que “um conjunto de aulas particulares simultâneas. Ela é um projeto da comunidade compartilhado que se desenvolve em um contexto e em um momento por meio da ação programada, intencional e consensual de todos os seus membros”. O autor assinala que para a escola se converter em um projeto compartilhado é preciso dispor de uma equipe de professores coesa e que faça o planejamento das ações de forma colaborativa e autônoma.

Ainda em relação às precárias experiências relatadas pelos docentes sobre a invenção e a autonomia na criação de práticas pedagógicas, algumas situações de produção e de



compartilhamento foram relatadas nos grupos focais. Uma professora relatou sua experiência como autora de conteúdos para um curso a distância. Ela diz não ter gostado da experiência, pois se sentiu intimidada diante das câmeras. Disse ainda que, dentro da sala de aula, não se sente intimidada pela presença dos alunos, mas a câmera a deixa muito inibida. Outro participante, que ainda está na graduação, diz fazer algumas disciplinas à distância, e que descobriu que os professores de sua universidade se reuniram, montaram as aulas e contrataram um ator para atuar na frente das câmeras, apresentando as aulas preparadas por eles. O tom da fala remete a uma crítica a essa situação.

Observamos que, para os professores, muitos são os empecilhos que os impedem de compartilhar as suas experiências pedagógicas e também o seu repertório cultural. Entre elas podemos elencar o medo da exposição, o receio das críticas e mesmo o fato de não se sentirem autores potentes de sua prática. A sensação de que estão sempre reproduzindo e não criando é muito forte entre os docentes.

A argumentação dos professores indica que os mesmos prezam a segurança da sala de aula, sendo esse um território que tem certo domínio e pertencimento. Os professores relataram de modo recorrente que, na sala de aula, sabem quem está os assistindo e de certa forma, tem o controle da situação. O mesmo não acontece na rede informacional. Segundo os docentes, após uma produção entrar na rede, o vídeo, o texto, as postagens serão vistas por muitas pessoas, e isto de certa forma os assusta.

Desse modo, apesar da produção no ambiente virtual ser vista pelos docentes como um processo interessante para o aprendizado, os mesmos não se sentem estimulados para essa ação. Eles mostraram-se mais dispostos para consumir informações, do que propriamente produzir algo.

Acreditamos que o trabalho docente ganha relevância quando possibilita a conquista de autonomia, o que inclui a experimentação. Para Araújo (2010), essa autonomia significa que o papel do professor deveria ultrapassar os limites da cultura de consumidor de conhecimentos ou a de mera transmissão destes, para uma cultura de produção, em que o docente possa atuar também, “como mentor, como instigador ativo de uma rede de conhecimentos que articula os demais sujeitos aprendentes numa dinâmica de pesquisa/conhecimento/aprendizagem colaborativa” (ARAÚJO, 2010, p.3).



A observação das discussões nos grupos focais indica-nos a necessidade de se investir na formação dos professores para atuarem com as tecnologias e as possibilidades da rede informacional. Não desprezamos a formação crítica diante dos desafios que envolvem essas ferramentas, porém é perceptível, durante toda a discussão do grupo, que muitos não se envolvem na produção para a *web* por não saberem por onde começar, por falta de domínio do *modus operandi* das ferramentas tecnológicas.

A construção de um site, por exemplo, pode ser um significativo momento para a formação do grupo no sentido de permitir aos professores a divulgação de suas ideias, opiniões, experiências e o seu repertório cultural. Certamente esse tipo de experiência pode despertar a vontade dos participantes em construir o seu próprio espaço ou a lutarem para que a escola em que trabalham tenha um espaço para divulgação das suas experiências. Consideramos que os docentes precisam ser motivados para mostrar suas vozes, com menos temor das críticas, além de se interessarem por aquilo que os colegas têm a dizer. Seria oportuno que os docentes pudessem acreditar que, suas vivências, pedagógicas ou não, interessam a outras pessoas, e pode aflorar no outro a vontade de produção/autoria/coautoria. Camas (2013, p. 88) reforça essa responsabilidade ao afirmar que “enquanto formadores e pesquisadores da ação educacional, temos de responder à sociedade educacional com caminhos possíveis de fazerem parte da narrativa curricular na cultura digital”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que um recurso informacional, as redes de aprendizagens instituídas na cultura digital, constituem, uma forma de imersão e construção colaborativa de sentidos. Como nos propõe Dias (2008, p.5), “o desenvolvimento das tecnologias de interação, edição e partilha na Web constituiu o meio para a construção da mudança na concepção e organização das redes sociais e de aprendizagem”. Isso, como vimos, representa um desafio significativo que está em curso na constituição da docência no atual contexto.

Na pesquisa realizada foi possível perceber que ainda são necessários muitos investimentos na formação de professores que perpassem a luta por melhores salários, condições de trabalho mais adequadas e que considerem o profissional como um ser que necessita de formação constante, sendo essa muito além do trabalho estrito da sala de aula.



Essa formação se faz necessária para que o docente possa atuar com inteligência e profissionalismo, na tentativa de alcançar uma experiência significativa, para a aprendizagem autônoma, criativa, sensível e estética. Certamente isso demanda um processo de formação que invista no caminho das descobertas, da reflexão, da busca por um repertório cultural mais rico e abrangente que pode propiciar que “professores, alunos e alunas, ousem criar um saber fazer, como ferramentas diferenciadas para pensar de outro modo o presente que vivemos.” (Fischer, 2007, p. 298)

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. A. Formação de professores e tecnologias da informação e da comunicação: Professor, você tem medo de quê? **Vertentes**. São João Del-Rei, MG, n. 35, p. 1-15, Out. 2010. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/ivanildo\\_amaro.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/ivanildo_amaro.pdf)>. Acesso em: 12/01/2016.

[CAMAS, N. P. V.](#); [MANDAJI, M.](#); [RIBEIRO, R. A.](#); [MENGALLI, N. M.](#) . Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. **Reflexão e Ação (Online)**, v. 21, p. 179-198, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v21i2.3834>

DIAS, P. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. **Educação, Formação & Tecnologias**, Portugal, v.1, n.1, p. 4-10, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/17/8>>. Acesso em: 01/12/2015.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquina de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000200009>

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

ISAIA, S. M. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência, Formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 21-33.



JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28. Jan./Abr., 2002.

OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTAELLA, L. Da cultura de massa às interfaces na era digital. **Revista Faced**, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008.



## **REDES SOCIAIS: SABERES COMPARTILHADOS E REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM**

Fernando Lopes da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
Avani Maria de Campos Corrêa  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
avacorrea@hotmail.com

### **RESUMO**

O presente artigo propõe reflexões sobre o processo de ensino- aprendizagem na contemporaneidade, mediante os avanços tecnológicos e a popularização das redes sociais. A tecnologia da informação e comunicação modificou as relações com os saberes nas instituições educacionais e criou novos espaços dialógicos no ciberespaço, tanto para compartilhar saberes como para pesquisar e interagir com conteúdos em tempo real. Observa-se que o ambiente virtual é profícuo e tem possibilitado aos internautas conduzir o aprendizado por caminhos autônomos e hipertextuais. Estas vivências favorecem o diálogo e a produção de novos saberes, demandando por novas habilidades para aprender, ensinar, trabalhar e até mesmo relacionar-se com as demais pessoas. Mediante este contexto, propomos abordar nesta pesquisa de que maneira as redes sociais tem modificado o modo como às pessoas interagem com os saberes, possibilitando novos diálogos e reflexões no processo de ensino- aprendizagem? Nota-se que as redes sociais e a textualidade móvel têm favorecido tanto o acesso como desenvolvimento das competências leitoras, mas que as práticas docentes têm muito a contribuir com a produção e compartilhamento de saberes no ciberespaço, como também para a formação de indivíduos mais críticos e cidadãos conscientes.

**PALAVRAS CHAVES:** Redes Sociais, saberes, ensino-aprendizagem.

### **Redes sociais: Saberes compartilhados e reflexões sobre o processo de ensino- aprendizagem**

Fernando Lopes da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
Avani Maria de Campos Corrêa  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
avacorrea@hotmail.com



## 1- Considerações iniciais

Nas últimas décadas o mundo experimentou novas possibilidades de se comunicar com a popularização do acesso ao rádio, telefone, televisão, e depois com o surgimento da rede mundial de computadores conhecido popularmente como internet. Dizard (2010) enfatiza que o elemento crítico desta geração tecnológica é o novo padrão de serviços baseados em computadores e seus reflexos nos setores de entretenimento e de informação.

A internet ampliou as possibilidades de serviços ofertados, tanto pelas possibilidades de transmissão de informação por meio de um fio de fibra ótica, quanto pela Web disponibilizar mais conteúdo em curto espaço de tempo, configurando eventos inimagináveis. Dizard defende ainda que esta “nova mídia é crescentemente interativa, permitindo aos consumidores escolher quais recursos de informação e entretenimentos desejam, quando os querem e sob qual forma” (DIZARD, 2010, p. 40-41). Estes eventos denotam a fecundidade da rede e o papel ativo dos usuários.

O surgimento destas novas tecnologias de comunicação e informação tem modificado não só as relações com os saberes nas instituições escolares e do ensino superior, como também tem criado novos espaços dialógicos cada vez mais relacionados com a realidade dos usuários da rede, além dos muros educacionais. Tal qual alertou Sodré (2012), educar requer iniciar a consciência por um estranhamento interno e externo, com possibilidades de crescer com autonomia.

Observa-se que o ambiente virtual tem possibilitado aos internautas interagir com a mensagem e conduzir o aprendizado por caminhos autônomos e hipertextuais. A liberdade experimentada pelos internautas nas publicações das redes sociais é perceptível a partir da estrutura de leitura do hipertexto, que é o processo por meio do qual, segundo Lévy (1996), o leitor é levado a selecionar e hierarquizar áreas de sentido, ignorar aquelas cuja compreensão lhe falta e estabelecer relações com outras leituras. Estas vivências favorecem o diálogo e a produção de novos saberes.

Nesse contexto, a questão norteadora é a seguinte: de que maneira as redes sociais tem modificado o modo como às pessoas interagem com os saberes possibilitando novos diálogos e reflexões no processo de ensino e aprendizagem? Para o desenvolvimento desta análise foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo que resultou de uma pesquisa bibliográfica específica e atual. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2009, p.44).

Assim, este artigo tem por objetivo elencar as mudanças experimentadas pela rede mundial de computadores, apresentar o contexto do surgimento das redes sociais no ciberespaço e abordar o impacto que a tecnologia de comunicação e informação trouxe para a cidadania, com uma formação intercultural diversificada e demarcada por novos modos de acessar e produzir conhecimentos.

## 2- Gênese da tecnologia de comunicação e das redes sociais

O fácil acesso a rede mundial de computadores por meio do *World Wide Web* (www) ocorreu na década de 1990, embora tenha registros do uso da internet por militares desde a *Guerra Fria*. Em meados da década de 1990, a internet passou a ser adotada por diversos meios sociais, fosse para reduzir distâncias geográficas para a comunicação ou mesmo acessar informações com mais agilidade do que por outros meios de se comunicar. Deste modo, com o passar dos anos os estudantes, empresários, passaram a utilizar a



internet em suas atividades, de modo que segundo Siqueira (2007), só em 2006 o mundo produziu cerca de 161 bilhões de gigabytes de informação, e isto representa “12 pilhas de 149 milhões de quilômetros de altura, que é a distância que separa a terra do sol”.

Tão importante quanto elencar os avanços observados na transmissão de conteúdo com a internet, é observarmos o surgimento de novos aparelhos tecnológicos que permitem o acesso a conteúdos em tempo real. Há 30 anos o acesso à internet não era tão comum quanto hoje, de fato houve um percurso demarcado pela computadorização e o surgimento de novos equipamentos como notebooks, celulares, tablets, Smart TV, etc. Dizard (2010) amplia essa análise, evidenciando este ambiente demarcado por convergências digitais:

As linhas tradicionais entre um veículo e outro se desagregam quando compartilham de um módulo de computador comum. Aparelhos de Fax são jornais. Compact Disc são livros. Satélites são transmissores de televisão. As velhas diferenças perdem a nitidez a medida que os computadores transformam os produtos tradicionais e acrescentam novos. (DIZARD, 2010, p.54)

Percebe-se deste modo que incorporamos de tal maneira a convergência tecnológica em nossos afazeres cotidianos que, certamente, teríamos dificuldades em voltar a utilizar equipamentos anacrônicos como telégrafos ou mimeógrafos, devido às ferramentas disponíveis em um computador portátil. Hoje com um aparelho celular, podemos não só realizar ligações telefônicas como fazer um registro fotográfico, enviá-los a vários destinatários, ouvir rádio, acessar o e-mail, fazer ligações telefônicas, mas também emitir imagem e som do local que estivermos. Basta um computador portátil para acessar livros digitais, redigir documentos e planilhas, fazer ligações de áudio e vídeo, assistir um filme.

Hoje lidamos com certa naturalidade com diversos aparelhos multimídia, que não só convergem diversas ferramentas como também nos permitem interagir em tempo real com conteúdos e mensagens compartilhadas. Entretanto estes avanços ora assinalados demarcam mudanças estruturais no modo como nos comunicamos e relacionamos socialmente. O espaço antes limitado por questões geográficas e logísticas, já não contém as mesmas limitações com o ciberespaço e o tráfego de mensagens diárias na internet, sobretudo em espaços destinados as interações sociais.

De acordo com Castells (2014, p.22), “a comunicação constitui o espaço público, ou seja, o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto”. Em se tratando da comunicação virtual, devemos compreendê-la como elemento a constituir novos espaços para as relações sociais, áreas de livre acesso permeadas pela expressão do indivíduo que participa mais ativamente da mensagem que em outros momentos.

Inseridos em um contexto tecnológico, sobretudo com equipamentos móveis que possibilitam transmitir informação instantaneamente, as redes sociais estão atraindo os usuários da internet por sua capacidade de articular relações interpessoais e aglutinar pessoas com interesses comuns para diferentes finalidades. Segundo o IBOPE (2007), no ano de 2006 os internautas brasileiros gastavam em média 10 horas e 26 minutos navegando nas páginas das redes sociais como o *Facebook*, *Orkut*, *Youtube* e *My Space*.

Em 2006 as redes sociais estava há pouco tempo no ciberespaço. O lançamento do *Geocities* foi um serviço que permitia aos usuários da rede, em 1994, hospedar sites com perfis pessoais. O website *Classmates* ajuda, desde 1995, os seus membros a encontrar amigos do colégio, porém não teve grande adesão dos usuários da internet. Os anos 2000 foram promissores para as redes sociais, já que em 2002 surge o *Fotolog*, site que permitiu





os usuários compartilhar fotos com os amigos, enquanto no ano de 2003 é lançado o *LinkedIn*, rede disponibilizada para contatos profissionais que permitem aos usuários criarem currículos e o *My Space*, espaço que os usuários interagem com publicação de fotos, blogs e arquivos de áudio.

Foi somente no ano de 2004 que foram criados o *Flickr*, *Facebook* e *Orkut*, ambas as redes sociais caíram no gosto popular. Todavia, vale ressaltar que o *Orkut*, apesar de ter sido a primeira rede social de êxito em nosso país, foi fechado pelo Google em 30 de setembro de 2014, após o rápido crescimento do *Facebook* que trouxe recursos atraentes e inovadores. Para ter uma noção de como o acesso as redes sociais ampliaram nos últimos anos, Arima e Moraes (2014) contabilizaram 596 milhões de usuários ativos no *Facebook* em 2014 enquanto que no ano de 2008 o *Fotolog* tinha aproximadamente 23 milhões de usuários cadastrados.

Difícil seria, entretanto mensurar o quanto as pessoas tem se tornado mais ativa nas redes sociais nos últimos anos, tendo em vista que a análise vai além do tráfego diário. Ferramentas como compartilhar, curtir, postar: mensagens, vídeos, fotos e comentários, o gerenciamento da privacidade e ainda a centralização de informações, favorecem ao usuário navegar a procura de assuntos diversificados e passar horas a fio na frente da tela de um computador. “O interesse pelas redes sociais e pela comunicação instantânea é um novo fenômeno que mudou significativamente a comunicação e as relações sociais, pois as pessoas passaram a conviver e interagir online e sem interrupção” (FAILA, 2012, p. 79).

Deste modo, as redes sociais tornaram-se o espaço social onde as pessoas expressam o seu modo de ser e se sentem livres para se posicionar perante os fatos sociais e informações veiculadas na rede. Conforme ressalta Recuero (2012): “Essas redes são mantidas pelo interesse dos atores em fazer amigos e dividir suporte social, confiança e reciprocidade” (RECUERO, 2011, p. 95).

As timelines de páginas como o *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, por exemplo, tornaram amostras de diários íntimos com escritas de si, imagens que ilustram atividades diárias e que se agrupam como uma colcha de retalho multiforme. Entretanto é imprescindível observarmos os comportamentos plurais dentro da rede que demonstram novas formas de lidar com a produção e o tráfego da mensagem na internet. Nota-se que mais do que consumidores dos meios de comunicação, a exemplo dos telespectadores da TV nas décadas de 1970 a 1990, os usuários das redes sociais também se tornaram produtores de conteúdos inseridos num contexto social que requer reflexão crítica e percepção dos papéis políticos e ideológicos também compartilhados em rede.

Segundo Jenkins (2009), estes movimentos que denotam uma cultura midiática mais participativa provocam constantes flutuações e expande as oportunidades da comunicação alternativa, promovendo a educação e o letramento midiático de uma nova geração que passa cada vez mais tempo no ciberespaço. O *Facebook*, (<https://www.facebook.com>), criado pelo universitário Mark Zuckerberg e seus colegas de faculdade em 2004, reuniu nas primeiras 24hrs de criação mais de mil estudantes, que efetuaram o cadastro com a premissa de fazer novas amizades e se integrarem ao ambiente acadêmico.

Antes de tornar o *Facebook* a maior rede social do planeta, Vaz (2011) relata que Mark Zuckerberg estava desenvolvendo páginas do site e lembrou que tinha de interromper a atividade e estudar para prova de artes, de um curso em *Harvard*. Então Zuckerberg resolveu montar uma página na rede social com todas as obras de arte que deveria estudar para a prova, espalhou a página entre os estudantes que também contribuíram com o que



sabiam, e a soma destas contribuições tornou-se a melhor coleção de informações compartilhada por todos.

O modo como estes saberes foram adicionados no ciberespaço e promoveram novos diálogos entre os estudantes de *Harvard*, demonstram como o acesso ao conhecimento pode transitar nas redes sociais e convergir na produção de saberes coletivos e relevantes para os internautas. A contribuição de Gonçalves; Patrício (2010) ratifica essa potencialidade pedagógica, quando afirmam:

O Facebook tornou-se não só um canal de comunicação e um destino para pessoas interessadas em procurar, partilhar ou aprender sobre determinado assunto, mas também, um meio de oportunidades para o ensino superior, designadamente: é uma ferramenta popular; fácil de usar; não necessita de desenvolvimento interno ou de aquisição de software; é útil para alunos, professores e funcionários; permite a integração de diversos recursos no Facebook; fornece alternativas de acesso a diferentes serviços; permite o controle de privacidade (podemos controlar a informação que queremos que os outros vejam sobre nós); e, acima de tudo, não a podemos ignorar. (GONÇALVES; PATRÍCIO, 2010, p. 7).

Atualmente, as possibilidades de compartilhar saberes no *Facebook*, como em outras redes sociais, ultrapassam as fronteiras temáticas pautadas nos conteúdos curriculares. Ainda de acordo com Patrício e Gonçalves (2010) os alunos já estão familiarizados com as redes sociais, por isso fica mais fácil explorar seus recursos. Embora o Facebook tenha inúmeras finalidades para os usuários, páginas como *ABC Autismo* disponibiliza downloads de aplicativos educacionais para autistas e troca de experiências educativas sobre o assunto, a página *Sampa Histórica* permite pessoas comuns discutirem sobre a história da cidade despertando a curiosidade dos visitantes e a página *Ciência Hoje* traz novidades do mundo científico com linguagem acessível.

No Facebook é possível criar grupos fechados e abertos aos usuários com objetivos educacionais, a saber: compartilhar textos e atividades complementares, promover enquetes e propostas de trabalhos, divulgar eventos científicos onde é permitido confirmar ou não a presença, há ainda os chats que favorece a comunicação com o intuito de tirar dúvidas com profissionais de diversas formações educacionais. Enfim, o Facebook é uma ferramenta de grande valia se aliada ao processo ensino aprendizagem.

Moran (2005, p.99) salienta que “Vivemos uma época de grandes desafios no ensino focado na aprendizagem. E vale a pena pesquisar novos caminhos de integração do humano e do tecnológico; do sensorial, emocional, racional e do ético; do presencial e do virtual; de integração da escola, do trabalho e da vida”. Ora, pensar nesses desafios com ritmos intensos e acelerados significa também pensar em um redimensionamento da prática pedagógica, tendo em vista que rompe de certo modo com as estruturas disciplinares e a mimese dos conteúdos. O momento atual requer, essencialmente, uma cultura que acredite no ser humano, em suas capacidades e potencialidades. Isto significa afirmar que a sociedade da informação e comunicação demanda por novas habilidades para aprender, ensinar, trabalhar e até mesmo relacionar-se com os demais.

### **3- Redes sociais, desafios e oportunidades para o ensino e a aprendizagem**

Ao tratarmos das competências leitoras, sobretudo no ciberespaço, precisamos pensar mais do que na quantidade que se lê, mas principalmente no tempo que os estudantes dedicam a leitura e produção de mensagens nas redes sociais. Sobre as possibilidades de mudanças culturais, Zaila propõe algumas reflexões:



A tecnologia e a mídia assumiram papel central ao promover novas capacidades e modos de pensar e se relacionar, além de criar “ondas”, celebridades e seguidores estranhos à grande mídia. Essas mudanças na tecnologia e no acesso à cultura digital, a mobilidade e a conexão contínuas e o compartilhamento em rede, além de gerarem uma mudança de paradigma nas relações, na produção e no acesso à cultura, devem impactar também nas formas de leitura, em seus suportes e no acesso à informação; portanto, na aprendizagem e na construção do conhecimento. (ZAILLA, 2014, pg. 80).

Embora tenhamos no Brasil significativo contingente de pessoas em idade escolar, é imprescindível unir esforços para melhorias efetivas na qualidade do ensino, sobretudo desta nova geração que cresceu interagindo no espaço virtual. Ainda de acordo Zaila (2014), uma pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro e aplicada pelo Ibope Inteligência sobre o comportamento do leitor brasileiro, em 2011, apontou que embora os adolescentes na faixa dos 11 aos 17 anos leem mais que a população em geral, eles ainda leem muito pouco. Dos 24,3 milhões de adolescentes representados na amostra, 17,8 milhões leram algum livro (inteiro ou parte), enquanto 6,5 milhões não leram nenhum livro. 80% destes 17,8 milhões de adolescentes, afirmaram ter feito uma leitura mediante a indicação de um título na escola.

Assim, as instituições de ensino são desafiadas na contemporaneidade, a superar a lógica da exclusão social, pois o acesso às tecnologias não são suficientes para promover a mudança educacional; as mesmas precisam repensar, reorganizar e reposicionar sua própria estrutura, conscientes do seu papel em questões como promover a leitura entre os alunos. Não basta prover especificamente as escolas de bibliotecas com obras clássicas, didáticas e contemporâneas, nem tão pouco constituir laboratórios com computadores e acesso à internet, tanto para pesquisas dos alunos como dos professores. É imprescindível ir além conforme menciona Yunes (2014) em pesquisa que ela ressalta as ações pedagógicas como elemento a favorecer a leitura nos ambientes escolares:

A sala de aula e os projetos desenvolvidos pelas escolas ocupam um lugar de proeminência nas ações de promoção de leitura, sobretudo em classes do Ensino Fundamental. O trabalho começa, muitas vezes, pela paixão confessada de um professor pela literatura, ou pela obstinada persistência daqueles que sabem que a leitura é uma importante via de acesso a novas realidades sociais. (YUNI, 2014, pg 104).

Para a autora, a promoção da leitura e da cultura anda de mãos dadas com valorização da formação dos mediadores da leitura. Se antes era necessário percorrer longos espaços para ler um livro em uma biblioteca, a internet favoreceu os caminhos com e-book disponíveis na rede. Vários clássicos da literatura já estão disponíveis em sites como Domínio Público. As dificuldades de acesso para não ler em ambientes virtuais, foram poucas vezes citadas na pesquisa mencionada por Zaila (2014):

O acesso à internet também foi levantado pela Pesquisa, para se investigar a leitura de livros digitais. Os números ainda são pouco expressivos, mas apontam a tendência a um rápido crescimento. Entre aqueles que acessam a internet (74%, entre 11 e 13 anos, e 84%, entre 14 e 17 anos), 7,1 % (543 mil adolescentes de 11 a 13 anos) e 11,8 % (um milhão entre 14 e 17 anos) dizem ter lido livros digitais. Esses números mostram a tendência à valorização da leitura nesse suporte, mas ainda são números pouco expressivos se considerarmos que representam 0,6 % (1,5 milhões) dos 24,3 milhões de adolescentes nessa faixa etária. Informam que acessam



blogs sobre livros ou literatura ou redes sociais para trocar mensagens sobre livros cerca de 5,7 milhões desses adolescentes (11 a 17 anos). Certamente, entre eles estão os seguidores de autores que descobriram essa forma de interação com seus leitores. (ZAILLA, 2014, pg. 78).

As novas tecnologias da informação e comunicação trazem novas possibilidades para o indivíduo vivenciar processos criativos, estabelecendo aproximações e associações inesperadas, como entre leitores e autores, juntando significados anteriormente desconexos e ampliando a capacidade de interlocução por meio das diferentes linguagens que tais recursos propiciam.

As redes sociais favorecem este caminho, observa-se que cada vez mais autores literários têm feito perfis nas redes sociais e interagido com os leitores. Estas interações criam uma nova relação entre autor e leitor sobre o texto literário, mas também possibilita aproximações entre pessoas que estão lendo um mesmo livro em diferentes localidades, ou ainda como sugestão para iniciar uma leitura. Vários internautas utilizam as relações virtuais nas comunidades como apoio, contatando pessoas que estão passando pelas mesmas dificuldades pessoais, escolares ou profissionais. Algumas delas têm abordado as dificuldades encontradas no campo profissional da docência, como as páginas no *Facebook* “EAD, além da pedagogia e da euforia” e “Pedagogos do Brasil”.

Diante da necessidade das possibilidades serem diversificadas em relação às formas de agir e aprender, as novas tecnologias da informação e comunicação e todas as suas combinações abrem oportunidades para a ação dos indivíduos e a diversificação e transformação nos ambientes de ensino e aprendizagem. Tais ambientes requerem novas dinâmicas, propostas, atuações e interações, assim como novas organizações de tempos e espaços, para que os indivíduos possam utilizar as novas mídias para expressarem e desenvolverem suas vozes particulares e coletivas, como também compartilhem conhecimentos e produzirem novos saberes em rede.

As convergências experimentadas com os suportes tecnológicos móveis evidenciam a criatividade dos internautas nas redes sociais, com atividades lúdicas como a apresentação dos conteúdos através de dramatização dos conteúdos, podcast, registro de experiências nas áreas de ciências com imagens, etc. Os educadores também utilizam a rede compartilhando experiências pedagógicas bem sucedidas e constituindo um ambiente de aprendizagem cooperativo e colaborativo no ciberespaço.

### **Considerações Finais**

As redes sociais têm estimulado novos diálogos sobre o processo de ensino e aprendizagem, tanto pelas possibilidades de interação entre os usuários como pela convergência de várias ferramentas e ícones de navegação. Estes eventos ocorrem desde o surgimento das primeiras redes sociais na década de 1990, mas tem ficado mais nítido, sobretudo com as pessoas se organizando frequentemente em páginas e comunidades do *Facebook*, tanto para compartilhar conhecimentos como para produção de novos saberes.

Ainda que este cenário denote que as tecnologias de comunicação estão mais próximas dos métodos de ensino e aprendizagem, dentro e fora dos espaços acadêmicos e escolares, é imprescindível fazermos algumas reflexões sobre o fazer pedagógico, principalmente pelo papel da escola que segundo Zaila (2012), motivou 80% dos estudantes na adolescência a lerem um livro em partes ou na sua totalidade. As escolas devem chamar para si o protagonismo destes hábitos que tanto promovem o acesso ao conhecimento em diferentes suportes tecnológicos, como deve favorecer o ensino e a aprendizagem em tais suportes, visto que as redes sociais favorecem as competências leitoras dos usuários.



Daí a necessidade de investir na formação continuada dos profissionais nas escolas, apesar dos sentimentos de medo, resistência e inseguranças que o novo traz em seu bojo. No ambiente escolar, o docente tem papel imprescindível, pois não basta utilizar as novas tecnologias se manter as antigas práticas de transmissão mecânica do conhecimento, para que os alunos desenvolvam suas competências leitoras, com reflexão crítica dos conteúdos lidos.

Na contemporaneidade não basta saber ler e escrever, é necessário saber utilizar as novas tecnologias em diálogo com as tradicionais linguagens acadêmicas a fim de processarmos informações e transformá-las em conhecimento, contribuindo para a formação de alunos autônomos, críticos e reflexivos diante das constantes transformações culturais, tecnológicas que passa o mundo como também os papéis sociais que lhes cabem como cidadãos. São exercícios necessários e que demonstram que mais do que as mudanças dos suportes tecnológicos, precisamos enquanto profissionais da educação, rever os posicionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, permitindo novos olhares sobre a tecnologia e a educação para que nesta inter-relação, tanto professores quanto alunos possam utilizar as mídias e constituir novas interfaces de interação com o mundo moderno.

Dessa maneira, estaremos enfrentando os desafios de articular o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino, em suas diversas áreas do conhecimento, conectando novos saberes com as produções da cultura contemporânea e contribuindo para o uso crítico das tecnologias de comunicação e educação pelas novas gerações.

## REFERÊNCIAS

ARIMA, K; MORAES. M. O futuro da Web está no Facebook? **Revista Info Exame**. Disponível em: <http://info.abril.com.br/noticias/tecnologia-pessoal/o-futuro-da-web-esta-no-facebook-21032011-3.shl>. Acesso em 24. Mai. 2014

Castells, M. **A sociedade em rede: Do conhecimento a ação política**. Disponível em: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade\\_em\\_Rede\\_CC.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf). Acesso em 23. Mai. 2014.

DIZARD, Wilson. **A Nova Mídia: a comunicação de massa na era da informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAILLA, Zoara. Retratos de um jovem leitor. **Observatório Itaú Cultural**. São Paulo, p.76-96, ago. 2014. Semestral. Disponível em: [http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/07/OBS17\\_BOOK-PDF-final.pdf](http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/07/OBS17_BOOK-PDF-final.pdf) . Acesso em: 03 maio 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009

GONÇALVES, Vitor Manuel Barrigão; PATRÍCIO, Maria Raquel Vaz; **Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior**. I Conference Learning and Teaching in



Higher Education: Universidade de Évora. Bragança, Portugal. 2010. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

IBOPE. **Internauta gasta em média 10 horas e 26 minutos em redes sociais.** 2013. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Internauta-gasta-em-media-10-horas-e-26-minutos-em-redes-sociais.aspx>. Acesso em 30. Jun. 2014

JENKINS, Henry. **A Cultura da Conexão.** São Paulo: Aleph, 2009.

MORAN, José Manuel. **Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola.** Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede:** comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAZ, Conrado Adolpho. **Os 8 Ps do marketing digital:** O seu guia estratégico de marketing digital. São Paulo: Ed. Novatec, 2011.

YUNES, Eliana. Retratos de um jovem leitor. **Observatório Itaú Cultural.** São Paulo, p.76-96, ago. 2014. Semestral. Disponível em: [http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/07/OBS17\\_BOOK-PDF-final.pdf](http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/07/OBS17_BOOK-PDF-final.pdf) . Acesso em: 03 maio 2016.



## REFLEXÕES SOBRE O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) COMO ESPAÇO PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS MULTICULTURAIS

Renata de Oliveira Souza Carmo  
Mestrado em Educação PPGED – FACED / UFU  
[renatadeoliveira.carmo@gmail.com](mailto:renatadeoliveira.carmo@gmail.com)

Aléxia Pádua Franco  
Professora do PPGED – FACED/UFU – Orientadora de Mestrado  
[alexiaapaduafranco@gmail.com](mailto:alexiaapaduafranco@gmail.com)

Resumo: A educação a distância (EAD) se consolidou como modalidade de ensino e, apoiada nas tecnologias de informação e comunicação (TICs), o chamado *ambiente virtual de aprendizagem* (AVA) é um espaço propício à educação plural, criativa e dinâmica. No contexto educacional, as novas mídias podem ampliar, no ciberespaço, o contato entre sujeitos de diferentes realidades culturais, enriquecendo os processos de ensino-aprendizagem. A partir da observação direta do AVA de uma instituição de ensino superior privada, conduziu-se um estudo de caso a fim de verificar em que extensão essa instituição explora o potencial do AVA para a mediação de práticas educativas multiculturais em cursos de graduação na modalidade a distância. Constatou-se que esse espaço pedagógico virtual tem sido subutilizado devido à proposição de atividades acadêmicas predominantemente lineares, unidirecionais e instrucionais. Dada sua versatilidade, o AVA deve continuar sendo alvo de estudos para que ele possa se tornar instrumento de uma pedagogia crítica e inovadora, portanto mais alinhada à sociedade plural do tempo presente.

Palavras-chave: Multiculturalismo. AVA. Práticas Educativas. EAD.

### 1 Introdução

O desenvolvimento das TICs vem modificando as diferentes relações sociais desde o início do atual século. O contato mais intenso com culturas diversas vem acentuando o conflito entre os sujeitos, pois suas identidades, antes estáveis, se tornaram incertas e transitórias quando contrastadas com outras identidades culturais. A educação se torna vital nesse momento, pois suas práticas educativas podem auxiliar os indivíduos a (re)significar suas identidades e a própria escola vem incorporando as novas mídias aos seus processos ensino-aprendizagem, especialmente na modalidade a distância. Um espaço pedagógico surgido na EAD, a partir da revolução digital, foi o chamado AVA, que permite a interação entre alunos e professores situados em tempo e espaço diversos para o desenvolvimento de atividades educativas por meio de interfaces comunicacionais variadas. No Brasil, um nível de ensino que tem sido expressivamente ofertado na modalidade a distância é o superior.



Dada a importância social da formação e da qualificação de novos profissionais, o presente artigo teve como questionamento direcionador o seguinte: como uma instituição de ensino superior privada, que oferta cursos de graduação na modalidade a distância, tem utilizado o AVA no processo de mediação de suas práticas educativas com vistas a uma educação multicultural? Dessa forma, buscou-se a compreensão de como as ferramentas comunicacionais do AVA, sala de aula do ciberespaço, podem contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas dialogadas e colaborativas, permitindo a expressão multicultural de seus sujeitos participantes. As experiências dessa pedagogia podem auxiliar no aprimoramento do ensino online.

## **2 Multiculturalismo e práticas educativas no ciberespaço**

O século XXI é o tempo do efêmero e do fluido. A mudança de opinião, de crença, de estilo, de comportamento é um movimento presente na história pessoal dos indivíduos que vivem a contemporaneidade. Essa passagem de uma condição a outra ainda pode suscitar reações de incompreensão, mas ela é cada vez mais comum em um mundo onde as fronteiras geográficas podem ser superadas pelo relacionamento mais estreito entre as nações devido a acordos político-comerciais e ao alcance ampliado dos meios de comunicação.

Entendendo-se cultura como todos os conteúdos que constituem os modos de vida de uma sociedade (SACRISTÁN, 1999), o contato facilitado com grupos culturais diferentes leva o sujeito do presente a avaliar sua própria condição de existir no mundo e a conclusão a que ele chega pode indicar que seu modo de ser e pensar não sejam os mais adequados para si. A consequência disso é o nascimento de uma nova identidade.

Hall (2005) esclarece que é compreensível que o homem pós-moderno possua uma identidade múltipla, fragmentada, contraditória, mutante, ou seja, sua identidade permanece em aberto e não há certezas. Bauman (2005) atribui essa instabilidade ao que ele chamou de “modernidade líquida”, processo decorrente da globalização e da insegurança que ela causa à vida cotidiana nas suas diferentes esferas: trabalho, família, lazer, escola, religião, cultura...

Em um mundo em reconfiguração, os grupos hegemônicos se veem como pioneiros e tentam se impor como parâmetro cultural a ser seguido (BAUMAN, 2005); entretanto, a exposição ao diferente torna difícil manter as identidades preservadas (HALL, 2005). Em





meio à instabilidade, é necessário se conscientizar de que a identidade é construída, e não dada, e sua construção dependerá da criticidade do sujeito ao fazer suas escolhas.

Esse apelo à mudança é intensificado por um novo agrupamento social surgido com a revolução tecnológica que acompanhou a globalização, a sociedade em rede. Apoiada em mídias diversificadas e interligadas, essa sociedade provocou mudanças profundas no mundo do trabalho, da educação, do lazer e do consumo ao instituir a cultura virtual capaz de vencer barreiras de tempo e espaço ao circular livremente por uma rede midiática onipresente na vida do sujeito contemporâneo (CASTELLS, 2007).

Os avanços promovidos pelas TIC digitais são inegáveis, mas a cibercultura deve ser analisada com cuidado por se tratar de fenômeno recente e de rápida atualização. Diferentes autores propõem reflexões sobre a cultura virtual, por exemplo, Bauman (2005) alerta para a falsa ilusão de pertencimento a uma comunidade e para a maior visibilidade de grupos hegemônicos no ciberespaço; Grosfoguel (2008) destaca a ocultação dos sujeitos enunciadore de conteúdos que circulam na rede; Pretto (2010) se preocupa com a subutilização das mídias quando ela se limita a reproduzir conteúdos; e Mc Laren (2000) aponta a implantação de uma era pós-fordista nos meios de produção.

Esse novo mundo se abre em possibilidades, mas, para delas usufruir, o sujeito do tempo presente deve se conscientizar de que a (re)construção de sua identidade é um processo sujeito à globalização e aos interesses econômicos, políticos e sociais a ela vinculados. Uma instituição que tem papel preponderante na formação de indivíduos mais críticos e atentos a essas influências é a escola que, conforme Candau (2012, p.102), pode “empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados”.

A educação deve ser uma via para o desenvolvimento humano, mas isso só pode ser alcançado por meio de práticas educativas voltadas para a emancipação do sujeito. Para isso, as atividades escolares devem ser desafiadoras e abertas à participação ativa dos aprendentes para que eles construam o conhecimento de modo reflexivo, processual e contextualizado com o momento histórico-cultural vivido (CANDAU, 2012).

O professor, por sua vez, deve atuar como agente desse processo formativo. Masetto (1998) explica que o docente deve ser um motivador e um orientador de atividades que articulem os saberes científicos de sua disciplina aos saberes socioculturais da comunidade escolar onde atua. Para Candau (2012), a docência deve levar o aluno a mobilizar



conhecimentos, aplicá-los nas tarefas propostas e a (re)significá-los após a prática. Com isso, o aluno deixa de ser um indivíduo passivo e torna-se corresponsável por sua formação e a aula não é dada ou assistida, mas é um momento construído pela colaboração entre aprendizes e professor, acrescentam Pimenta e Anastasiou (2002).

Práticas pedagógicas que privilegiam a produção do conhecimento, o diálogo entre os pares e a expressão de vivências multiculturais é um ideal distante de muitas escolas. A educação da contemporaneidade deveria ser aberta à construção de identidades plurais capazes de conviver entre si, mas a educação que ainda impera é aquela que padroniza e massifica identidades. A escola tem pouca autonomia para pensar a si própria e elaborar seu projeto político pela submissão a planos nacionais que ignoram realidades locais, uniformizando currículos, práticas e avaliações. Em vez de emancipar, a escola se torna reguladora e disciplinadora. Ao eliminar diferenças, o trabalho pedagógico se torna mais fácil, pois os aprendizes assimilam passivamente ideias e comportamentos veiculados por aqueles que detêm o poder da enunciação e que se mantêm ocultos para a preservação de seus interesses próprios. Ao final do processo educativo, tem-se um sujeito domado que é colocado em uma sociedade global e propenso a se submeter aos interesses das classes hegemônicas (CANDAUI, 2012; GROSGOUEL, 2008; HALL, 2005; McLAREN, 2000; PRETTO, 2010).

Para uma educação diversa, McLaren (2000) alerta para a necessidade de uma pedagogia crítica que combata a perpetuação de privilégios e estimule a formação de sujeitos autênticos. É preciso que o multiculturalismo não seja apenas um discurso político, mas que faça parte da luta dos educadores contra qualquer forma de opressão ou segregação. As práticas pedagógicas devem situar historicamente os conteúdos abordados e como eles se relacionam à realidade dos aprendizes para que estes possam se conscientizar de qual é o seu papel na história e possam lutar por reconhecimento e autoafirmação enquanto sujeitos dotados de cultura própria. A partir dessa perspectiva é que a educação poderá empoderar e incluir os indivíduos na sociedade atual.

As TICs podem ser um valioso meio para o desenvolvimento de práticas educativas mais horizontais, descentralizadas e libertadoras. O computador online e os dispositivos móveis, como *smartphones* e celulares, são a janela para a sociedade em rede onde é possível acessar, compartilhar, trocar, copiar, distribuir, negociar, colaborar com a construção do



fluxo de informações ali circulantes. No ciberespaço, o indivíduo tem a oportunidade de ser tanto receptor como emissor de conteúdos e, assim, a internet se torna aberta à diversidade cultural. Mas a inclusão dos sujeitos nas práticas do mundo virtual exige que eles estejam aptos a usar as TICs de maneira interativa e colaborativa, e não apenas subutilizá-las para acessar e reproduzir informações de maneira passiva e acrítica (SILVA, 2009).

O uso das TICs na educação possibilita a pedagogia dialógica que, conforme Freire (1987), oportuniza aos sujeitos interagir a partir da expressão de manifestações diversas. Em vez da pedagogia da assimilação, Pretto (2010) ressalta que a versatilidade das novas mídias permite aprendizagens mais personalizadas e coletivas e, portanto, receptiva às diferenças. Para isso, Silva (2009) lembra que é preciso que os professores sejam formados para superar o uso instrumental do computador e da internet. Para Lévy (1999), as práticas educativas no ciberespaço devem explorar seu potencial síncrono e assíncrono para que os atores envolvidos no processo educacional – professores e aprendizes – mantenham o diálogo e contribuam com o conhecimento construído pelo grupo. Essa é a pedagogia que pode tornar o ciberespaço um lugar de educação consistente, participativa e plural.

Uma modalidade educacional que tem suas práticas pedagógicas intimamente ligadas ao uso das TICs é a educação a distância. A possibilidade de vencer a barreira tempo-espaço no mundo virtual tem representado a oportunidade de acesso à educação formal para aqueles indivíduos que por fatores diversos (econômico, geográfico, transporte etc.) se veem impedidos de frequentar a sala de aula presencial.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, por meio do artigo 80, firma a responsabilidade do poder público de criar e desenvolver programas de EAD em diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996). Apesar da legislação permitir que diferentes níveis de ensino sejam ofertados a distância, percebe-se sua popularização nos cursos de graduação, especialmente nas instituições de ensino superior (IES) privadas, conforme o censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). No ano de 2013, 64,7% do total de matrículas em cursos na modalidade foram realizados na graduação, sendo que 71,9% das instituições que captaram esses alunos eram IES privadas (ABED, 2014).

A EAD tem conquistado seu lugar não só por viabilizar o acesso ao ensino superior em um país de tantos contrastes como o Brasil, mas, também, pelo seu ensino baseado em elementos valorizados na sociedade em rede surgida com a globalização. A construção do



conhecimento pode ser feita de maneira personalizada, interativa, flexível e colaborativa devido à mediação das atividades acadêmicas pelas novas mídias. Mas, para que os cursos de graduação a distância formem profissionais qualificados, é necessário que suas práticas educativas explorem o potencial das mídias digitais (LÉVY, 1999; PRETTO, 2010; SILVA, 2009).

O AVA é o lugar onde alunos e professores interagem e dialogam a fim de desenvolver suas atividades acadêmicas nos cursos a distância. Santos (2002) explica que a “sala de aula” do ciberespaço permite relações didático-pedagógicas como aquelas estabelecidas em qualquer outro espaço educacional, pois estar junto fisicamente não é o que determina a relação ensino-aprendizagem. Os sujeitos envolvidos nesse processo precisam de um espaço que contenha recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à construção do conhecimento de forma participativa e expressiva. As ferramentas do AVA possibilitam a indivíduos situados em diferentes dimensões de tempo e espaço contribuir com a aprendizagem a partir do lugar de onde falam e a partir da experiência que possuem. Daí, a EAD poder ser uma forma de ensinar e de aprender aberta às diferenças culturais.

Como qualquer outro espaço pedagógico, a concepção do AVA precisa ser contemplada no currículo que desenvolverá as práticas acadêmicas de um curso de graduação na modalidade a distância (CANDAU, 2012). Nesse ambiente, o princípio norteador deve ser a interatividade que surgirá do diálogo entre seus atores-autores – professores e alunos – a partir dos conteúdos específicos de uma disciplina, que devem ser trabalhados de forma crítica e analítica com vistas ao desenvolvimento de profissionais competentes e cidadãos conscientes (SANTOS, 2002).

A integração de diferentes mídias e plataformas comunicacionais é um diferencial a ser explorado na mediação pedagógica de cursos a distância. As TICs potencializam a aprendizagem por possibilitarem a rápida atualização de informações a partir da digitalização de textos escritos, textos audiovisuais, imagens, gráficos, sons... Esses materiais são colocados em discussão nas diferentes interfaces síncronas e assíncronas de que um AVA pode fazer uso, tais como *chat*, *blog*, fórum, lista, e-mail etc. Essas ferramentas comunicacionais têm papel preponderante nesse processo formativo, pois elas são o meio



para que os participantes desse processo interajam de maneiras variadas: um-um, um-todos e todos-todos (SANTOS, 2002).

À formação de uma rede de sujeitos que aprendem juntos, soma-se o cuidado com a atualização, a variedade e a adequação dos materiais didáticos utilizados no processo ensino-aprendizagem dos cursos de graduação a distância. É preciso reforçar que as TICs são mais que ferramentas instrucionais ou informativas; elas são ferramentas de interação, colaboração e cooperação. A fluidez do espaço virtual deve ser aproveitada para a divulgação de informações a serem debatidas, analisadas, adaptadas, transformadas, ampliadas... A pluralidade de vozes que se pronuncia sobre um conteúdo deve abordá-lo de modo que o saber resultante seja acessível, útil e de qualidade (PRETTO, 2010; SANTOS, 2002).

Esses autores alertam que é preciso combater práticas educativas que minam o potencial do AVA como espaço democrático e dialógico de formação, em que ele tem sido utilizado para a comunicação em massa, padronizando a individualidade dos sujeitos envolvidos no processo formativo e tratando a construção do conhecimento de forma superficial. A formação de comunidades de aprendizagem em rede dependerá de ambientes virtuais desenvolvidos para a interatividade, a autonomia, a criticidade, a inovação. O AVA, como espaço de práticas educativas abertas à diversidade cultural, deve se tornar objeto de estudos continuados na área da educação.

### **3 Metodologia**

Ao considerar que, na EAD, o ciberespaço é capaz de formar uma rede de aprendizagens que integra diferentes mídias e interfaces comunicativas para a interação e a colaboração entre seus usuários com vistas à construção do conhecimento, o presente artigo teve por objetivo analisar como uma instituição de ensino superior, que oferta cursos de graduação na modalidade a distância, tem utilizado o AVA no processo de mediação de suas práticas acadêmicas.

Para isso, foi realizada a triangulação analítica envolvendo um estudo de caso real, os dados empíricos gerais fornecidos pelo Censo EAD da ABED (2014) e o referencial teórico constituído para esta investigação. A metodologia analítica utilizada se propõe a identificar algumas das principais características operacionais do AVA da instituição alvo deste estudo



de caso, comparativamente àquele “[...] retrato do uso da tecnologia em EAD, ou pelo menos de tendências observadas nessa área [a fim de] facilitar a tomada de decisões das instituições e/ou possibilitar-lhes situarem-se no quadro geral do que está sendo realizado no Brasil” (ABED, 2014, p.114), e, ainda, ponderar tais diferenças e/ou semelhanças à luz da plataforma teórica constituída para este estudo.

A escolha da metodologia do estudo de caso único se deve ao fato dela ser uma ferramenta metodológica útil em pesquisas relacionadas às ciências humanas, permitindo analisar em profundidade o fenômeno estudado e proporcionando uma visão ampla sobre acontecimentos e fatos reais, caracterizando-se como uma metodologia de investigação empírica acerca de fenômenos contemporâneos (YIN, 2005).

Nesse contexto, a utilização da tecnologia em EAD, com especial atenção ao AVA, pode ser caracterizada como ‘fenômeno estudado’, cujos ‘acontecimentos e fatos reais’ serão levantados a partir do caso estudado nesta investigação, comparativamente àquelas informações trazidas pelo Censo EAD da ABED (2014), e, ainda, ao que determina o estado da arte referente aos estudos e teorias próprios dessa área temática.

Segundo Yin (2005), o uso da metodologia do estudo deve ser caracterizado sob três perspectivas essenciais de forma a viabilizar a sua execução: delimitação do objeto de estudo; coleta de evidências; e identificação dos recursos demandados para sua concretização.

Quanto à delimitação do objeto de estudo, conforme já dito, o fenômeno estudado foi a utilização da tecnologia em EAD, com especial atenção ao AVA. Quanto à coleta de dados e constituição da base de evidências, foram utilizadas a observação direta e a pesquisa documental. A observação direta acerca do funcionamento do AVA buscou identificar sua dinâmica de funcionamento bem como a ocorrência do processo de interação e colaboração dos estudantes com vistas à construção do conhecimento, de forma a averiguar se o conhecimento é predominantemente construído ou se é predominantemente reproduzido. A pesquisa documental teve por objetivo construir um painel de dados acerca das informações contidas no Censo EAD da ABED (2014).

Quanto ao tempo e aos recursos necessários para elaboração da base de dados e identificação do conjunto de evidências deste estudo, a presente pesquisa foi realizada durante o segundo semestre letivo de 2015, sendo que, apesar do acesso disponibilizado tanto



ao AVA quanto aos respectivos materiais didáticos, a instituição alvo desse estudo de caso não permitiu a sua identificação nominal.

Diante do exposto, esta investigação pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa, empírica, baseada em um estudo de caso único.

#### **4 Discutindo um AVA e suas práticas educativas**

Segundo o Censo EAD 2013 (ABED, 2014), a maioria dos programas de educação a distância – 93% – utiliza o AVA como seu principal espaço de ensino-aprendizagem. A barreira espaço-tempo é um dos principais obstáculos a ser vencido pelos cursos ofertados nessa modalidade. Com a revolução tecnológica, a EAD percebeu como suas práticas pedagógicas poderiam ser ampliadas e renovadas por intermédio das TICs. O emprego de interfaces de comunicação para o estabelecimento de um espaço social em rede que pode educar formalmente seus sujeitos participantes por meio da interação e da colaboração torna esse lugar um ambiente propício à ressignificação das práticas educativas.

Tendo suas potencialidades exploradas, o AVA permite a interação entre seus usuários por meio da partilha, da troca e do diálogo apoiados em novas práticas comunicacionais como os *e-mails*, as listas de discussão, os *chats*, os *games*, o MP3, a *webcam* etc. O ambiente virtual se torna um local para a integração de uma comunidade com o objetivo de aprender quando ele disponibiliza conteúdo significativo que é trabalhado de modo dinâmico e colaborativo (SANTOS, 2002; SILVA, 2009).

Esse é um parâmetro a ser observado nos modelos de AVA que mais se sobressaíram no Censo EAD 2013. Dessa forma, é possível mensurar em que medida esses espaços de ensino-aprendizagem têm desenvolvido práticas educativas que evidenciem um fluxo de informações mais horizontais caracterizando a cibercultura como uma via de educação aberta às liberdades individuais porque valoriza a diversidade cultural na criação e no desenvolvimento de ideias (SILVA, 2009).

O levantamento conduzido pela ABED em 2013 mostrou que a constituição do AVA dos programas pesquisados apresentou características diversas que variavam de plataformas comerciais locadas ou gratuitas livres e, nesses casos, essas interfaces costumavam ser customizadas por terceiros ou pela própria instituição. Nesse quesito, o AVA da instituição



de ensino superior pesquisada neste estudo apresentou constituição similar a 20,6% das instituições participantes do Censo EAD daquele ano. Seu ambiente virtual foi desenvolvido por sua própria equipe de Tecnologia da Informação (TI), sendo que esse dado permite algumas reflexões.

O licenciamento de um AVA por essa IES pode sinalizar o esforço da instituição em criar um espaço virtual de aprendizagem mais adequado à sua política de educação a distância e à sua proposta curricular para formação em nível superior. A criação de uma plataforma educacional remete à concepção de que esse ambiente é um espaço em construção permanente que, dada a flexibilidade dos recursos tecnológicos, pode incorporar melhorias ao seu design e às suas atividades curriculares. A presença da equipe de TI se justifica de modo a realizar as intervenções necessárias nas reconfigurações desse espaço de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2002).

Quanto às ferramentas e aos recursos do AVA, eles se constituíam como instrumentos didático-pedagógicos em 84% dos programas de educação a distância pesquisados pelo Censo EAD da ABED (2014). No cenário nacional pesquisado, verificou-se que as interfaces mais utilizadas, em ordem decrescente, foram as seguintes: fórum (20,9%); e-mail (20,7%); atividades interativas corrigidas online (19,4%); chat (17,5%); WIKI (10,7%); materiais complementares em DVD (6,6%); outros (4,2%). Segue uma reflexão sobre as ferramentas e os recursos utilizados pela IES alvo deste estudo de caso em seu AVA.

A observação direta desse ambiente virtual confirmou a tendência do e-mail como recurso de presença marcante no cotidiano das atividades acadêmicas dos cursos de graduação a distância da IES pesquisada. Essa interface era muito acionada para o envio de mensagens por parte da instituição em si, da direção de curso, do apoio técnico, dos professores etc. A correspondência eletrônica era normalmente endereçada a grupos de alunos, quando a informação era de interesse geral, ou a alunos específicos, quando a informação era de interesse privado. Esse recurso foi também utilizado pelo aluno quando da necessidade de esclarecer alguma dúvida ou de registrar alguma observação.

O uso que a IES alvo deste estudo de caso fazia do correio eletrônico corrobora o alerta de Santos (2002) sobre o uso instrucional das ferramentas comunicacionais sobrepondo-se ao seu uso dialógico. Verificou-se que, no AVA em análise, predominou o envio de mensagens destinadas à orientação em massa sobre o que os alunos deveriam fazer,





quando e como. Usado dessa maneira, o e-mail se tornou um canal de transmissão da ‘voz institucional’ e, assim, restou pouca oportunidade para a interação.

No AVA observado, uma ferramenta que deveria ser obrigatoriamente acessada pelo aluno era a instrução de estudos para as quinzenas. Ela consistia na disponibilização de um texto escrito com as orientações do que deveria ser estudado, quais atividades acadêmicas deveriam ser feitas e quais os meios e os sujeitos disponíveis para o esclarecimento de dúvidas. Sua redação se caracterizou por ser marcadamente instrucional e pouco dialógica. Verbos no imperativo foram bastante comuns: leia, anote, registre, destaque... Esses comandos evidenciaram que os capítulos de livros eram os materiais didáticos mais indicados para os estudos preparatórios.

Notou-se a ausência de maior incorporação de *links* para outros documentos – vídeos, músicas, imagens, gráficos, animações etc. – que se relacionassem à teoria em estudo a fim de dar mais subsídios para a participação do aluno nas demais atividades acadêmicas de seu curso. A hipertextualidade é uma forma de suporte da informação que deve ser explorada nos AVA para que o aluno possa desenvolver sua capacidade de leitura, de interpretação e de produção de textos além da modalidade escrita, capacitando-o, assim, a explorar e a se expressar por meio de diferentes linguagens (SANTOS, 2002).

Quanto às atividades online, constatou-se que as propostas curriculares dos cursos de graduação a distância da IES alvo deste estudo apresentaram atividades acadêmicas avaliativas padronizadas. Ao longo do semestre letivo observado, questões avaliativas objetivas e discursivas foram disponibilizadas, sendo que as primeiras predominaram expressivamente em relação às segundas. Enquanto duas ou três questões objetivas, em média, foram apresentadas em cada uma das quinzenas de estudos acadêmicos, os alunos receberam apenas duas questões discursivas para serem desenvolvidas no semestre.

Espera-se que as ferramentas comunicacionais do ciberespaço sejam utilizadas para a criação, a participação e a colaboração em atividades acadêmicas que primem pela construção do conhecimento resultante de discussões, negociações e pesquisas que levem à tomada de decisão que resolva uma situação-problema a partir de sua contextualização e de sua relação com o universo cultural dos alunos e com os referenciais teóricos estudados. No caso da IES investigada, privilegiar questões objetivas levou à subutilização do potencial interativo das novas mídias pela condução de uma pedagogia da assimilação e da



padronização em um espaço pedagógico pleno em possibilidades como o AVA (PRETTO, 2010; SANTOS, 2002; SILVA, 2009).

Valendo-se de sua plataforma, o AVA da instituição observada no presente estudo apresentou uma atividade acadêmica avaliativa que agregou características do fórum, atividade em que alunos e tutor debatem uma temática, e do WIKI, atividade em que um grupo de alunos produz um texto coletivo. Nela, uma questão geradora foi colocada em debate para um grupo formado aleatoriamente pelo sistema e que comportava de 2 a 6 alunos. Após as discussões, os integrantes deveriam chegar a um consenso e/ou apresentar ideias que contribuíssem com a execução colaborativa da tarefa proposta como culminância da atividade: a redação de um texto, o desenvolvimento de uma apresentação audiovisual, a elaboração de um projeto etc. Durante um mês, o papel do tutor era acompanhar, incentivar e orientar as participações do grupo e de cada um de seus integrantes para, ao final, apresentar sua avaliação.

Esse é um exemplo de atividade acadêmica que incita a inteligência coletiva a que se refere Lévy (1999), pelo fato de estimular seus participantes a receber e a manifestar posicionamentos que, lapidados pelo diálogo, se tornam o posicionamento dessa comunidade virtual. Para isso, é necessário que o direito à palavra seja dado de maneira equânime a alunos e a educadores. Além disso, em uma graduação a distância, o cruzamento de culturas a que Candau (2012) se refere deve ser explorado nas práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino, pois “cada sujeito na sua diferença pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente” (SANTOS, 2002, p.432).

Os recursos tecnológicos permitiram ao AVA deste estudo de caso criar ferramentas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas tais como trabalhos de conclusão de curso, estágios obrigatórios e atividades complementares – estudos e atividades extracurriculares desenvolvidas por cada aluno, tais como participação em eventos científicos, cursos livres, leituras de obras relacionadas à formação específicas etc. Essas são conduzidas individualmente por cada aluno que, seguindo as instruções disponibilizadas, realiza as leituras orientadas para a realização de tarefas em campo que são comprovadas por meio da postagem de relatórios escritos e/ou outros documentos comprobatórios. Caso o aluno ou o tutor deseje estabelecer uma comunicação sobre alguma dessas atividades, eles devem



recorrer ao e-mail, já que a interface onde elas são disponibilizadas possui um campo de instruções e de postagem da atividade final somente.

Esse design comprometeu a interatividade, pois a proposição das atividades se tornou linear, de modo que, ao aluno, restou cumpri-las e, ao professor, gerenciá-las, ou seja, não houve a possibilidade de socialização entre os pares. Outro ponto a ser discutido é que a proposição dessas atividades acadêmicas reproduz à semelhança àquelas que são tradicionalmente desenvolvidas na modalidade presencial. Isso pode evidenciar que tanto as equipes pedagógicas quanto as equipes de TI ainda tenham dificuldade de inovar na criação de um AVA mais apropriado ao currículo de uma graduação a distância (SANTOS, 2002).

Ausência notada nesse ambiente virtual foi a de ferramentas de comunicação síncrona como o *chat*, por exemplo, que permite a troca de mensagens escritas entre seus usuários. Interfaces dessa natureza permitem a interação em tempo real entre seus participantes, algo bastante desejado por alunos e professores da modalidade a distância. Um canal de comunicação como esse disponibiliza importantes benefícios como a permissão de uma ‘conversa’ aberta ao público ou reservada. No caso de uma prática pedagógica voltada à diversidade cultural, sua vantagem é privilegiar a construção de vínculos sociais mais dependentes do diálogo do que, a princípio, da interferência de julgamentos baseados em fatores como raça, gênero, sexualidade, aparência física... como normalmente ocorre no contato face a face (SANTOS, 2002).

As ferramentas e os recursos didático-pedagógicos mais relevantes do AVA de cursos de graduação a distância de uma instituição privada foram aqui discutidos a fim de contribuir com a melhoria do principal espaço de ensino e aprendizagem de uma modalidade de educação em crescimento no país.

## 5 Considerações finais

As transformações advindas da revolução digital têm influenciado práticas, posturas e procedimentos nas diferentes esferas sociais do mundo contemporâneo. Por ser um campo de relações humanas com vistas à construção do conhecimento para a formação intelectual e cidadã, a educação deve explorar o potencial das novas mídias a fim de ampliar suas práticas pedagógicas para além do espaço físico da sala de aula e do tempo cronometrado da aula. A



EAD tem como princípio vencer essa barreira espaço-tempo e sua maior propagação como modalidade viável de ensino se deve à aplicação das TICs para o desenvolvimento do chamado Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Independente dos responsáveis pelo seu desenvolvimento ou das ferramentas didático-pedagógicas utilizadas, um AVA deve ser um espaço de ensino-aprendizagem previsto nas propostas curriculares da instituição que vier a ofertar cursos a distância. Essa plataforma deve ser projetada para a circulação em fluxo de conteúdos significativos e expressos por diferentes linguagens e mídias. As interfaces comunicativas possibilitam a interação síncrona e assíncrona de seus usuários – professores e alunos – para que o debate, o diálogo, a conversa, a sugestão, a oposição, a concordância... levem à ressignificação dos conteúdos disciplinares estudados a partir da realidade cultural de sujeitos que falam de diferentes lugares.

Além do conhecimento construído historicamente e cooperativamente, essa maneira de ensinar e de aprender possibilita o desenvolvimento de valores mais próximos de uma educação multicultural. O AVA usado nos cursos a distância permite a formação de uma comunidade em rede composta por uma pluralidade de vozes que possibilita aos seus integrantes refletir sobre um conteúdo a partir de diferentes perspectivas, contribuindo para o desenvolvimento de identidades mais abertas ao convívio com o diverso.

Espera-se, portanto, que as práticas educativas do AVA promovam a participação, a interação, a colaboração e a criação para que os alunos educados nesse espaço pedagógico sejam incluídos digitalmente como autores de textos escritos e orais, verbais e não verbais que eles devem fazer circular pela rede. Essa formação possibilitará a esses indivíduos usar o ciberespaço de maneira ética e responsável não só para o estudo ou para o trabalho, mas também para o exercício da cidadania.

É preciso que o AVA seja alvo de continuados estudos para que suas características possam ser mais exploradas por uma pedagogia multicultural. Com isso, práticas educativas mais originais, interativas e diversificadas poderão substituir práticas educativas tradicionais e lineares que teimam em persistir na sociedade informacional como observado no AVA da IES estudada.



## REFERÊNCIAS

- ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: IBPEX, 2014. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO\\_EAD\\_2013\\_PORTUGUES.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833-27841. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=289>>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. v.2.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.80, p.115-147, mar. 2008.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MASETTO, M. **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v.1.
- PRETTO, N. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.305-316, dez. 2010.
- SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 18, p.



425-435, jul./dez. 2002. Disponível em:

<<http://www.ppgeduc.com/revistadafaceba/anteriores/numero18.pdf#page=182>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SILVA, M. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, M. T. A. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.75-86.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## **ALUNO INTEGRADO E A FORMAÇÃO EM TIC NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO AMAPÁ: EXPECTATIVAS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS.**

Eliana do Socorro de Brito Paixão  
Universidade Federal do Amapá.  
elianapaixao@unifap.br

Geyza D´Ávila Arruda  
Universidade Federal do Amapá.  
geyzadavila@unifap.br

### **RESUMO**

Na sociedade contemporânea, as TIC estão presentes em praticamente todas as esferas das atividades humanas. Assim, um dos desafios das redes educacionais é fazer com que as TIC conduzam a um processo de aprendizagem atualizado com as demandas tecnológicas. Nessa perspectiva, a SEB/MEC criou o Curso de Extensão Aluno Integrado, o qual propunha oportunizar para alunos de escolas públicas, matriculados no 1º ou 2º ano do Ensino Médio, formação continuada através da utilização das TIC. No intuito de investigar a realização do curso no estado do Amapá, com foco, sobretudo, nas expectativas, estratégias e desafios vivenciados pelos cursistas, realizou-se a pesquisa cujos resultados serão apresentados neste artigo. A pesquisa balizou-se na abordagem qualitativa e como técnica, no estudo de caso. Os sujeitos foram os duzentos e oitenta cursistas, somando as edições realizadas nos anos de 2013 e 2014. Dentre os resultados, verificou-se que o curso foi executado sob a ótica do Projeto Pedagógico, houve benefícios aos cursistas, entretanto, as dificuldades de acesso à plataforma foram frequentes, devido ao incipiente provimento de internet, refletindo no número de cursistas aprovados.

Palavras-chave: Educação; TIC e Formação continuada; Ensino Médio.

### **1. INTRODUÇÃO**

Na atualidade, o uso das tecnologias, com destaque à internet, facilita o trabalho e aproxima pessoas. Além dos recursos tradicionais disponíveis na escola como jornais, revistas, livros diversos ou mesmo o didático, pode-se inovar com o uso do correio eletrônico para realizar permuta de informações ou visitar as bibliotecas virtuais para efetuar pesquisas. É possível também, criar salas de conversas virtuais entre escolas equipadas com laboratórios de informática, ou mesmo com a participação de estudantes em suas próprias residências caso disponham de computadores.

Um dos grandes desafios das redes educacionais é repensar a educação e fazer com que as Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC conduzam a um processo de



aprendizagem sintonizado com as demandas tecnológicas. Deste modo, a abordagem sobre o Curso Aluno Integrado promovido pela Secretaria da Educação Básica – SEB do Ministério da Educação, torna-se relevante, no âmbito educacional, oportunizando aos cursistas a formação continuada no Ensino Médio por meio da utilização das TIC, num processo de democratização e preparação para que sejam inseridos como sujeitos críticos (Freire, 2011), na sociedade global vigente.

De acordo com a SEB, o Curso Aluno Integrado teve como tema central “educação e tecnologia para um mundo melhor”, na intenção de explorar diferentes perspectivas na educação básica. Este curso integrou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo que visa propagar as tecnologias desenvolvidas pela SEB/MEC, a fim de que se desdobrem na implementação de recursos contemporâneos em programas e projetos educativos, presenciais e/ou à distância, desenvolvendo estudos e pesquisas que aprimorem a qualidade da educação pública brasileira.

No âmbito do estado do Amapá o curso foi coordenado pela Universidade Federal do Amapá – Unifap, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação – SEED e o Núcleo de Tecnologia do Estado – NTE. O público alvo foram alunos matriculados no 1º ou 2º ano do Ensino Médio de escolas públicas. O curso foi realizado em duas edições: uma em 2013 e outra em 2014, para 120 e 160 cursistas respectivamente.

Por seu caráter arrojado, suscitou a realização da pesquisa, da qual parte dos resultados será apresentada neste artigo. A pesquisa foi de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e a técnica balizada no estudo de caso (ANDRÉ, 2008), definindo-se como questões norteadoras: o Curso Aluno Integrado foi implementado de acordo com o Projeto Pedagógico elaborado pela SEB/MEC? Aos cursistas foram disponibilizados os recursos técnicos necessários à realização do curso? Quais as dificuldades enfrentadas no decorrer da realização? Houve benefícios concretos aos cursistas? Assim, este artigo visa investigar a realização do Curso de Extensão Aluno Integrado no estado do Amapá, com foco, sobretudo, nas expectativas, estratégias e desafios vivenciados pelos 280 cursistas – sujeitos da pesquisa.

O artigo está estruturado em quatro partes: esta, de cunho introdutório; a segunda, traz reflexões acerca da inclusão digital, centraliza-se no uso das TIC na educação e apresenta o papel da escola no uso das tecnologias em prol do ensino; a terceira aborda sobre o Programa





Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo; a quarta, discute o Curso Aluno Integrado implementado no estado do Amapá: concepção, funcionamento e resultados; e, a quinta, descreve algumas considerações.

## 2. USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Na sociedade contemporânea, as tecnologias fazem parte de praticamente todas as esferas das atividades humanas: o trabalho, o comércio, o lazer, a medicina, o esporte, dentre outras. Assim, aumenta, dinamicamente, o número de tecnologias que são incorporadas ao cotidiano social. Mas vale a reflexão sobre as finalidades das facilidades oferecidas pelo teor midiático. Não é somente produzir a mediação do homem com o mundo e com os outros, há outras possibilidades de intervenção e para desvendá-las é importante depreender-se os mecanismos de interconexão tecnológica e social em rede.

Castells (2005, p.62) quando analisou a sociedade em rede acenou que a mesma entrou em “[...] um mundo realmente multicultural e interdependente, que só poderá ser entendido e transformado a partir de uma perspectiva múltipla que reúna identidade cultural, sistemas de redes globais e políticas multidimensionais”. Para esse autor, a tecnologia é um instrumento que favorece o estreitamento de relações, contribuindo para que a lógica do funcionamento em redes seja aplicável a todos os tipos de atividades, contextos e locais que disponham de acesso à internet.

Nessa direção, Ramos, Arrida e Fiorentini (2009, p.39) acrescentam que:

A tecnologia pode ser entendida como o conhecimento técnico acumulado, a capacidade ou a arte necessária para projetar, investigar, produzir, refinar, reutilizar/re-empregar técnicas, artefatos, ferramentas, utensílios. A tecnologia permite [...] criar, transformar e modificar materiais, recursos, insumos ou a natureza como um todo, o entorno social e o próprio homem.

A inserção das tecnologias na educação oportuniza a inclusão digital a romper as paredes da sala de aula e da escola, integrando-a com comunidade do seu entorno, assim como, a sociedade da informação e a outros espaços produtores de conhecimento. E nessa perspectiva, a inclusão digital é apontada como forma de democratizar o acesso às informações, sendo as TIC os instrumentos necessários, desde que os indivíduos tenham o acesso físico e intelectual às informações disponibilizadas nesses meios (REBÊLO, 2005). As TIC são recursos que podem ser utilizados para disseminar de forma dinâmica as informações em menor tempo,



promovendo a interatividade e a facilidade de acesso a uma variedade de conteúdos por intermédio de diversos instrumentos.

O uso de tecnologias na educação tem sido viabilizado com investimentos do MEC como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Este programa é destinado ao uso didático-pedagógico das TIC nas escolas, porém, em alguns estados, como no Amapá, o provimento de internet ainda é incipiente, o que dificulta a aplicação de tecnologias em salas de aula. Segundo Moran (2000), educar é procurar chegar ao aluno por caminhos possíveis, seja com o uso de imagem, som, representação ou multimídia. É conduzir o aluno em direção ao abstrato, ao virtual, do imediato para o contexto, do vivencial para o intelectual, integrando o sensorial, o emocional e o racional.

Há que se destacar, que a inserção das TIC à prática pedagógica impõe desafios ao ambiente escolar. De todo modo, a escola deve equacioná-los, a fim de que possa empreender a sua função social, contribuindo com a formação pessoal e profissional do aluno. Como instituição formadora deve facilitar o desenvolvimento de competências pelo aluno que lhe possibilite reunir condições de empregabilidade no mercado de trabalho, nessa perspectiva, conhecer o computador internamente (hardware e software), é condição fundamental nos dias atuais.

O computador tal como celular, veio para ficar e seu uso pode constitui-se em uma ferramenta pedagógica excelente para que o aluno pense melhor, desperte seu senso crítico, aguçe suas dimensões de pesquisa, bem como suas faculdades de imaginação e de comunicação (ANTUNES, 2002, p.106).

Diante dessa engrenagem tecnológica e informacional que se integrou à vida em sociedade, a educação deve se adequar e, para tanto, romper com o modelo educacional conservador. Seguindo essa linha de pensamento há de se concordar com Kuenzer (1998), quando assinala que as novas políticas oficiais devem propiciar o rompimento com o modelo tradicional que se configura no âmbito educacional, pois, torna-se difícil uma educação de qualidade que se mantém atrelada a um modelo curricular descontextualizado. Segundo esta autora é preciso observar que “Se passa a exigir do homem novos conhecimentos e novas atitudes no exercício de suas múltiplas funções, como ser social, político e produtivo” (KUENZER, 1998, p. 4).

É preciso, portanto, investir na reformulação das políticas públicas educacionais que vise não somente a inclusão digital pelo acesso aos equipamentos, mas que viabilizem a leitura desse



novo mundo virtual de informações aceleradas, as quais se modificam a cada instante. No âmbito dos investimentos educacionais, há projetos, programas e ações governamentais que se fazem necessário conhecer, a exemplo do ProInfo.

### **3. ABORDAGENS SOBRE O PROGRAMA PROINFO**

O ProInfo foi instituído pela Portaria nº 522/1997-MEC, tendo como escopo oportunizar o acesso aos diferentes recursos tecnológicos para uso pedagógico, no contexto escolar, com o objetivo de promover o uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na rede pública de Ensino Fundamental e Médio. O programa funciona de forma descentralizada. Em cada Unidade da Federação existe uma coordenação cuja atribuição principal é a de introduzir o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE.

No seu bojo traz uma gama de alternativas educacionais e de formação, induzindo a escola a não se fechar para as transformações que ocorrem no mundo. Ignorar as tecnologias pode implicar em exclusão passiva do indivíduo no mundo do trabalho e na vida social. A escola tem o papel fundamental nesse processo, principalmente, o de suscitar discussões acerca de seus valores e efeitos na sociedade, na qual está inserida.

Nessa linha, Moraes (2006, p. 18) argumenta que:

(...) precisamos de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina.

Coincidindo com a concessão desse autor, observou-se que o programa foi ampliado pelo Decreto nº 6.300/2007 - MEC, com o propósito de dotar as escolas de computadores, recursos digitais, conteúdos educacionais e acesso à internet banda larga, integrando, dessa forma, diversas alternativas de inserção do uso de TIC. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios deveriam garantir a estrutura adequada para receber os Laboratórios de Informática Educacional – LIED, e qualificar os professores, quanto ao uso das máquinas e



tecnologias (SALGADO; AMARAL, 2008).

O LIED é uma das ferramentas do ProInfo que dispõe de diversos recursos que podem auxiliar o professor em aulas e incrementar o processo de ensino-aprendizagem. O professor pode realizar atividades que estimulem o estudante à pesquisa, orientando-o a selecionar informações relacionadas às distintas áreas de conhecimento. No entanto, diversas escolas, mesmo diante do potencial de tal ferramenta, continuam atreladas a um modelo de leitura mecânica, padronizada, linear, realizada apenas em nível de identificação de conteúdo, ou seja, o aluno lê sem refletir sobre o sentido do que lê, sem questionar e, sobretudo, sem se posicionar (FREIRE, 2006).

Por vezes, o ensino se distancia do campo de vivência do aluno. Gadotti (2003), critica a postura de grande parte das escolas públicas, por apresentar um ensino desvinculado da realidade do aluno, o que dissimula as diferenças sociais, ou seja, os temas utilizados para a prática de leitura não se vinculam com o mundo vivencial do aluno que, atualmente, está intrinsecamente ligado ao mundo das TIC, com foco direcionado à internet.

Retornando ao LIED, destaque-se que o computador é de suma importância, pois traz em si arquivos e programas que possibilitam ao aluno, outras práticas de escrita, cálculos, jogos, para além da arte, bem como “execução de instruções sobre o que fazer com a informação” (RAMOS; ARRIADA; FIORENTINI, 2009, p. 58). Todavia, para que se sejam utilizados todos os recursos oferecidos pelo computador é necessário estar conectado à internet, para que haja uma ampliação da leitura de mundo pelo aluno.

De acordo com Valente (2002, p. 3):

A internet é uma extensa rede de computadores. A rede mais básica pode ser constituída ao redor de um provedor. Esse provedor, geralmente, é uma instituição que permite que computadores pessoais [...] ou de outras instituições [...] com suas redes locais de computadores [...] conectem-se aos seus computadores, formando uma rede. Os provedores existentes ao redor do planeta [...], por sua vez, estão interligados, constituindo uma outra rede, denominada de internet – interligação de redes.

Nesse universo, aluno e professor precisam passar pelo processo de alfabetização das novas tecnologias. No LIED não é diferente, o letramento por meio da leitura e produções escritas



deve ir além da mera tarefa escolar; deve promover satisfação e interesse pela informação. Para a concretização do letramento, a aquisição da leitura através das páginas da Web deverá perpassar por todas as disciplinas. O LIED é um espaço de interação de diversas leituras e saberes, no qual o professor também poderá desenvolver atividades dessa natureza. Diante das transformações que vem, continuamente, marcando a sociedade contemporânea, convém mudar a dinâmica de sala de aula, através da junção de ações didáticas tradicionais com os novos recursos já disponíveis no ambiente escolar, favorecendo assim a inovação da prática pedagógica. O curso Aluno Integrado, além desses aspectos, inovou, instigando o aluno a buscar novos conhecimentos e realizar atividades pedagógicas em ambiente virtual.

#### **4. O CURSO ALUNO INTEGRADO NO ESTADO DO AMAPÁ**

##### **4.1 - CONTEXTUALIZANDO A SUA TRAJETÓRIA**

Como exposto anteriormente, o Curso de Extensão Aluno Integrado foi promovido pela SEB/MEC como parte do ProInfo e destinou-se a alunos de escolas públicas matriculados no 1º ou 2º ano do Ensino Médio com a finalidade de qualificá-los no âmbito das TIC. Na primeira edição, a qual ocorreu em 2013 participaram 120 alunos e a segunda em 2014, 160 alunos. Foi aplicado na modalidade à distância com a utilização da plataforma e-proinfo, e, segundo o projeto, dentre outros aspectos, previa a ampliação das possibilidades de ensino-aprendizagem em escolas públicas com o apoio das TIC; o acesso de alunos da educação básica à ambiente virtual; e contribuir para que alunos e pessoas da comunidade se qualifiquem para o mundo do trabalho, promovendo a socialização e inclusão digital.

O projeto descreve que o curso foi elaborado por uma equipe multidisciplinar no modelo de interação entre grupos, instituições e ambiente de vivência dos alunos, pautado numa reflexão teórico-prática. Essa formatação remete a Freire (2011b), quando adverte que o aluno não é um ser passivo no qual o professor depositará conhecimentos, atitude essa considerada pelo autor como uma educação bancária, onde o aluno passa a ser mero depositário de conteúdo. O conhecimento acontece pela apropriação da organização do pensamento que o indivíduo estabelece nas relações históricas e sociais, na qual estão vinculadas contribuições de ordem cultural e psicológica. Esse conhecimento obtido nas relações irá interferir na evolução do



processo de ensino-aprendizagem sistematizado pela escola, que deve colaborar para que o aluno constitua seu pensamento a partir de seu conhecimento informal.

No estado do Amapá o curso foi coordenado pela Universidade Federal do Amapá–Unifap, com o apoio técnico do Núcleo de Tecnologia do Estado – NTE – órgão vinculado ao Governo do Estado, com suporte dos diretores das escolas estaduais participantes, no tocante à liberação do ambiente escolar, sobretudo dos LIED, para acesso à plataforma pelos alunos selecionados ao curso. A seleção das escolas foi balizada em uma listagem fornecida pela SEB, contendo todas as escolas de Ensino Médio em funcionamento no estado. Na seleção das instituições escolares optou-se por envolver escolas de bairros centrais e periféricos, a fim de oportunizar a oferta do curso a alunos de praticamente todos os bairros.

Naquela ocasião havia 58 (cinquenta e oito) escolas de Ensino Médio. Na primeira edição (2013), optou-se por contemplar três escolas no município de Santana - segundo maior do estado em população, e sete em Macapá - capital do estado, formando três turmas com 40 (quarenta) alunos cada. Em 2014 foram oito escolas todas de Macapá, formando quatro turmas com 40 (quarenta) alunos cada. Nos demais municípios não houve oferta de vagas devido à precarização do acesso à internet no estado do Amapá, que ainda não dispõe de provedores de internet para alta velocidade ou banda larga.

A expectativa dos alunos na utilização das TIC encorajou-os ao processo seletivo. Esse sentimento é peculiar à geração “Z” caracterizada por jovens que nasceram a partir da década de 1990, na qual o desenvolvimento humano está relacionado aos avanços tecnológicos no mundo. Significa zapear ou passar tempo, na internet, computador, celular, TV, videogame. Cortês (2012) afirma, que a tecnologia é decisiva para criar marcas de tempo. As gerações Baby Boomers (Bb), X, Y e Z, são termos da Sociologia representativos de cada período histórico cultural que o homem vivencia, sendo o avanço da tecnologia a referência para evolução de cada geração.

Filho e Lemos (2008) denominam esses jovens de “geração digital”, alternativamente, nomeada de “geração *online*”, “geração *internet*”, “geração *conectada*”, “geração *pontocom*” ou “geração *Z*” (de *zapping*). Os autores acrescentam que os indivíduos nascidos após 1990 são curiosos e utilizam, com destreza, microcomputadores, internet e telefones celulares para as mais diversas finalidades.



De acordo com Porto (2016), as pessoas em interação com as mídias tornam-se mediadoras destas que, por sua vez, promovem interação entre as pessoas. Os jovens que compõem a geração informacional têm elevado avanço cognitivo, pois estão inseridos desde o nascimento no meio tecnológico e isso faz com que tenham notável facilidade para absorver informações e transformá-las em distintas ideias. São sujeitos com elevado potencial quando bem desenvolvido, pois ao contrário de outras gerações, a informação sempre se faz presente no seu cotidiano, e com isso conseguem reverter situações-problema em soluções. No contexto escolar o professor tem um papel importante quando se utiliza das mídias como recurso didático para mediar a construção de conhecimentos.

#### 4.2 - O FUNCIONAMENTO DO CURSO

A carga horária do curso correspondeu a 136 horas, com um encontro presencial e 16 (dezesseis) à distância. Os conteúdos foram inseridos na plataforma e-proinfo em módulos que abordaram sobre EaD, sociedade em rede, história da informática, hardware (processador, memória RAM, componentes gráficos e barramento de Média Velocidade), Sistemas Operacionais (gerenciamento de processos e de memória, compartilhamento de CPU e de arquivos, Interfaces, história dos sistemas operacionais e sistema operacionais modernos), manutenção de computadores no que tange à manutenção preventiva, Upgrade de componentes, resolução de problemas de hardware e erros típicos de montagem. De fato, esse conjunto de temas proporcionou aos cursistas uma visão abrangente acerca do computador, suas potencialidades e a relação com as TIC no processo de ensino-aprendizagem.

Os conteúdos foram explorados e discutidos entre os cursistas em fóruns, produções de textos, realização de atividades em diário de bordo e de interação, em tempo real por meio da ferramenta bate-papo, além de compartilhamentos de atividades em portfólio. Em todas as etapas a atuação permanente dos professores/tutores foi importante, estimulando e instigando os cursistas a refletirem sobre os temas acessados num processo autônomo de interatividade.

Freire (2006) advoga que a capacidade de aprender através de significado, faz da leitura um ato livre, não mecanizado, no qual, todos têm a capacidade de ler, tornando-se capaz de criar



formas imagináveis, que se bem utilizadas pela escola tornam-se ferramentas eficazes na aquisição da outra forma de leitura.

O computador é o instrumento de relevância substancial no LIED e o recurso básico do curso em análise, o qual deve promover encantamento, para que aos poucos, no explorar de suas ferramentas o aluno possa ir desvendando novos mundos. Assim, através do uso pedagógico do LIED e de suas ferramentas é possível, também, perceber e fazer leitura como aponta Soares (2002, p. 42-43), ou seja, num processo como de letramento, que significa “[...] prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, [...], sem sair da cama, é usar a escrita para se orientar no mundo, é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se lendo e escrevendo, [...]”.

O processo de ensino-aprendizagem do Curso Aluno Integrado segue ao encontro, também, do que defende Valente (2002, p.136) ao mencionar que “para se certificar de que a informação está sendo processada é necessário apresentar ao aprendiz situações-problema, onde ele é obrigado a usar as informações fornecidas”. Isto é, estimular o aluno a dar respostas para além do que está definido, usando sua criatividade para explorar o conteúdo acessado. Ainda de acordo com Valente (2002, p.143),

A implantação de uma abordagem de EAD que permite a construção de conhecimento envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Só assim ele consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construindo novos conhecimentos. Esse acompanhamento consiste no “estar junto” do aluno de modo virtual, via internet.

As tecnologias não substituem o professor, mas é incontestável que modificam seu papel. O educador deve estimular a curiosidade do aluno para conhecer, pesquisar, buscar a informação a fim de suprir suas carências e atingir horizontes que estão cada dia mais próximos e, paradoxalmente, mais distantes da sociedade geral. E nisto, centrou-se a contrapartida de querer contextualizar os conteúdos trabalhados, adaptando-os à realidade do aluno, para que questione os dados encontrados, fazendo com que o processo de aprendizagem seja significativo. Com os múltiplos recursos que o computador oferece, como som, imagens, textos, mídias, o fazer prático só precisa, então, ser adaptado e enriquecido.

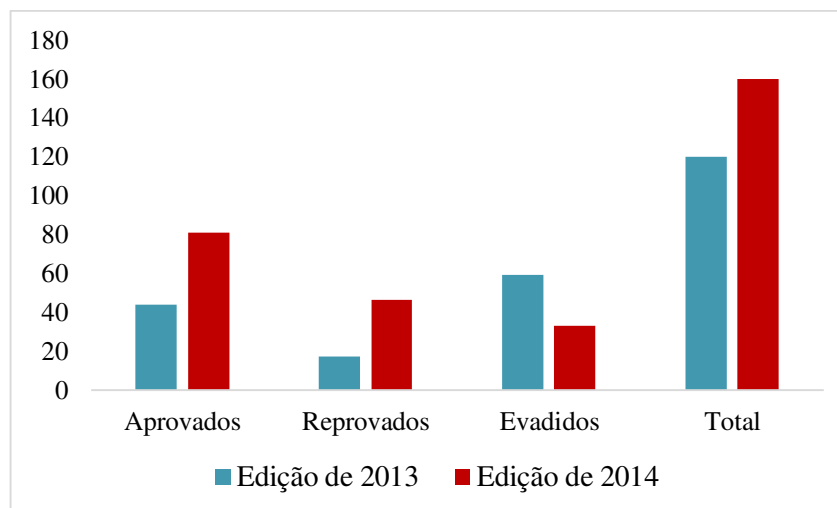




#### 4.3 - RESULTADOS OBSERVADOS

A pesquisa apontou que o índice de evasão no curso foi bastante elevado, mas verificou-se que o número de aprovado também aumentou, tanto do ponto de vista do índice de aproveitamento, quanto em termos absolutos, na medida em que o número de matriculados foi 33% superior na edição de 2014 em relação a do ano anterior (Gráfico 1).

Gráfico1 – Desempenho dos alunos no curso



Fonte: Dados fornecidos pela coordenação do curso Aluno Integrado (UNIFAP, 2015).

Durante a pesquisa, verificou-se o impacto positivo na vida dos cursistas. Em depoimento a egressa do curso E. S. F. realçou a sua experiência, o quanto foi importante à sua vida, destacando os conhecimentos adquiridos e socializados. Expressou, também, que após a conclusão do curso, concorreu com 32 (trinta e dois) candidatos a duas vagas para estágio na Delegacia Regional do Ministério da Fazenda, em Macapá, e que foi aprovada por apresentar o certificado. Asseverou ainda, que outros colegas egressos da mesma turma, também ingressaram no mercado de trabalho. O aluno R. S., em seu depoimento, disse que o aprendizado adquirido seria importante para empreender a busca do primeiro emprego futuramente.



A despeito dos benefícios, observou-se que durante o curso a equipe enfrentou diversas dificuldades. Houve diretores que não cumpriram com o apoio prometido de que o ambiente escolar seria o principal ponto de presença dos cursistas no acesso à plataforma e-proinfo. Ou seja, alguns LIED não foram disponibilizados aos alunos, a despeito da programação elaborada pela equipe em horários compatíveis com o funcionamento das atividades regulares da escola. Na maioria dos LIED a internet funcionava precariamente, dificultando o acesso à plataforma do e-proinfo.

A chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola nos traz desafios e problemas. As soluções vão depender do contexto de cada escola, do trabalho pedagógico que nela se realiza, de seu corpo docente e discente, de sua comunidade interna e externa, dos propósitos educacionais e das estratégias que propiciam aprendizagem (RAMOS; ARRIADA; FIORENTINI, 2009, p.37).

Para suprir essas lacunas, a equipe optou por solicitar à Unifap que liberasse seus laboratórios de informática para uso cursistas. A Instituição concedeu a liberação e eles passaram a contar com mais essa possibilidade de acesso à plataforma para realizar as atividades e finalizarem o curso com êxito. Na universidade os cursistas também assistiram palestras sobre TIC em diversas linhas mercadológicas como, por exemplo, o uso em telecomunicações e criação de aplicativos lúdicos para o ensino.

Os cursistas em cada edição foram recepcionados na Unifap e ao final os aprovados receberam certificados emitidos pela Instituição com o título “Curso de Qualificação em Tecnologia Digital – Aluno Integrado” em solenidade de encerramento. Nesses eventos estiveram presentes a Reitoria, o Pró-Reitor de Extensão, o Coordenador Institucional de Formação Continuada, o gerente NTE, o Diretor do Ensino Médio da SEED, alguns diretores das escolas envolvidas, a coordenadora o curso e equipe técnica, cursistas e familiares (Figura 2).



Figura 2 – Imagens da solenidade de abertura e de encerramento

Edição  
2013

Edição  
2014

Solenidades de abertura



Solenidade de  
encerramento com  
certificação



Fonte: Acervo da coordenação do curso Aluno Integrado (UNIFAP, 2015)

Os resultados foram divulgados nas duas solenidades de encerramento e, também, na *Homepage* da universidade e e-mail enviados à SEB com registros escritos e fotográficos. Na avaliação da universidade, a despeito das dificuldades enfrentadas, o curso atingiu o seu objetivo e que a participação da Instituição na coordenação desse projeto revela o exercício de sua função social, contribuindo na formação de jovens e futuros profissionais.

É importante frisar que, a partir do ano de 2015, como a maioria dos projetos educativos e de formação continuada, o curso foi descontinuado pelo Governo Federal. Todavia, além de oportunizar formação escolar continuada o curso converteu-se em diferencial na iniciação profissional dos cursistas, na medida em que foi bem estruturado e contemplou temáticas atuais e oportunas. A equipe condutora do curso, assim como os cursistas, foi preparada adequadamente no e-proinfo para a condução do curso e utilização das ferramentas em consonância com os padrões qualitativos previstos no Projeto Pedagógico.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num momento em que o mundo é movido por contínuas transformações providas pela revolução tecnológica que cotidianamente se reinventa, as TIC emergem e eliminam fronteiras, possibilitando a integração em diversos âmbitos da sociedade. Interconectam



sistemas econômicos e estreitam relações sociais por meio das múltiplas mídias e redes sociais. Nesse processo, os ambientes virtuais são frequentemente evoluídos e o computador é um dos principais provedores dessa interatividade, proporcionando a configuração das relações sociais em rede.

No decorrer da pesquisa ficou evidente que as novas tecnologias e as mídias estão mudando a forma como os alunos se comunicam, pensam e se relacionam. Por essa razão acredita-se que as novas tecnologias podem contribuir com a melhoria da qualidade da educação. O curso foi executado, sob a ótica do Projeto Pedagógico, entretanto, as dificuldades, sobretudo no acesso à plataforma foram frequentes em função do incipiente provimento de internet, ocasionando desistências e refletindo no baixo número de cursistas aprovados.

Outro ponto de destaque é como é utilizado o LIED nas escolas. É evidente que novas tecnologias ali presentes não trariam novos resultados funcionando com processos antigos, daí a importância da formação continuada direcionada para o uso das TIC. Contudo, as escolas envolvidas na pesquisa não utilizam o potencial do LIED, em função do desconhecimento pleno pelo professor ou pelo parco apoio de diretores. Os cursistas utilizaram esse laboratório de forma precária e não como foi pensado para o Curso Aluno Integrado, pois O LIED deveria ser *locus* principal para acesso ao e-PROINFO.

Para além da disseminação de tecnologias, o curso trouxe em seu bojo a pretensão de contribuir para a melhoria na formação escolar e profissional dos cursistas, que não poderiam ficar à margem desse processo. Nesse sentido, o curso revelou-se uma importante via para que os cursistas tivessem a convivência com a tecnologia e desenvolvessem algumas habilidades técnicas na aproximação com as TIC.

A despeito das adversidades, observou-se que a realização do curso Aluno Integrado foi bastante pertinente e oportuna, pois, o estado do Amapá é carente de formação continuada para o Ensino Médio, de provedores do serviço internet de alta velocidade e parte da população ainda não desfruta desse serviço em sua residência. Porém, conhecer os benefícios proporcionados pelo uso de TIC é imprescindível em qualquer lugar, pois se vive em uma sociedade configurada em rede, sem fronteira e globalizada.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. (1991). Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto – PT: Porto Editora, 1994.
- CASTELLS Manuel. **Sociedade em Rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 8ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CÔRTEZ, C; CARUSO, M. **Geração Virtual: Os internautas querem resposta rápidas, não aceitam hierarquia e inauguram uma nova cultura do trabalho. A palavra-chave agora é interatividade**. rev. Comportamento. Ed, 1593, 12. Nov, 2012.
- FILHO, J. F; LEMOS, J. F. **Imperativos de condutas juvenil no século XXI: “Geração Digital” na mídia impressa brasileira**. Rev. Comunicação, mídia e consumo, São Paulo, v. 5n. 13 p. 11 - 25 jul. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GADOTTI, Moacir. **Educar é impregnar de sentido à vida**. Brasília: MEC, 2003. (Revista Professor)
- KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 22.maio.2012.
- MORAES, D. de. “A tirania do fugaz: mercantilização cultural e saturação midiática”. In: MORAES, D. de (org.) **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro : Mauad X, 2006. P. 33-47.
- MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papyrus Editora, 2000.
- PORTO, Tânia M. Esperon. **As Mídias e os Processos comunicacionais na formação docente da escola**. Disponível em: < <http://monografias.brasilecola.com/educacao/o-uso-video-na-escola-tempo-integral.htm> >. Acesso em 11. jul. 2016.



RAMOS, Edla Maria Faust; ARRIADA, Monica Carapeços; FIORENTINI, Leda Maria Rangeado. **Introdução à Educação Digital**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação à Distância, 2009.

REBÊLO, Paulo. **Inclusão digital: o que é e a quem se destina?** 2005. Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/2005/05/12/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/>. Acesso em: 25.mai.2012.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AMARAL, Ana Lúcia. **Tecnologias da educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VALENTE, José Armando. **Uso da internet em sala de aula**. Educar, Curitiba: Editora da UFPR, 2002. (n. 19, p. 131-146).



## **O PROFESSOR ENQUANTO PROFISSIONAL ESPECIALISTA E REFLEXIVO: DESAFIOS E IMPASSES DE SE CONSTITUIR DOCENTE NA ERA DIGITAL**

Mauricio dos Reis Brasão  
UNIUBE/UNIPAC  
mbrasao@gmail.com

**Resumo** - Este ensaio parte dos estudos de revisão de literatura – viver a tese é preciso - da pesquisa em construção “O exercício profissional da docência: conquistas e desafios da formação tecnológica no ensino superior”. Um estudo bibliográfico num viés interdisciplinar que envolve formação de professores e as tecnologias. Partimos do diálogo teórico entre sociedade, cultura e educação na busca de compreender o fenômeno educativo em suas múltiplas relações com a cultura e a realidade social. Para tanto, apropriamo-nos das concepções de José Contreras (2002), Donald Shön (1992), Charlot (2008, 2007, 2005), Teixeira (2009), e Garcia (1999). Os estudos revelam que o desenvolvimento profissional é compreendido como um conjunto de procedimentos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre as próprias práticas que vivenciam na sala de aula, que contribui e fornece novas condições para que os professores construam conhecimento prático, por meio da teoria, estratégico com objetivos definidos e bem delineados, e sejam capazes de aprender com a experiência que é construída cotidianamente.

**Palavras-chave:** Cultura e Educação; Formação de professores; Interdisciplinaridade; Tecnologias de Informação e Comunicação.

### **1. Introdução**

O professor é o foco central da discussão apresentada neste estudo, bem como a sua formação e os processos atrelados a ela. Na contemporaneidade, a formação de professores tem sido tão discutida e trabalhada, tomando o professor como o grande responsável pelo fluir do saber.

É nesse sentido, principalmente sobre esse viés significativo, o aprender, assim como o saber ensinar, são tomados como o pano de fundo que constitui parte das reflexões que aqui estão. Para tanto, apropriamo-nos das concepções de José Contreras (2002), Donald Shön (1992), Charlot (2008, 2007, 2005), Teixeira (2009), e Garcia (1999).

Nosso pressuposto de estudo parte da impressão de que nos cursos de formação de professores, esses vêm recebendo uma formação profissional muito precária nas disciplinas que irão lecionar e no “saber ensinar”. Outra afirmativa é a de que a cultura geral do professorado é frágil. É claro que tudo isso tem a ver diretamente com a descaracterização da profissão, inclusive pelas condições de trabalho, salário, jornada, carreira.



Então, nossa primeira inquietação nem é avaliar os conteúdos e as metodologias sugeridos pelos PCNs, mas saber se os professores estão preparados para entender os PCNs e trabalhar com os PCNs. Ponderamos que o professor precisa dominar e atualizar-se nos conceitos, noções, procedimentos ligados às práticas, e carece “saber fazer”, ter capacidade operatória que é saber definir objetivos de aprendizagem, saber selecionar atividades adequadas às características da classe, saber variar situações de aprendizagem, saber avaliar aprendizagens nas várias disciplinas, saber analisar resultados e determinar causas do fracasso, saber participar de uma reunião, ter manejo de classe, saber usar autoridade, saber escutar, saber diagnosticar dificuldades dos alunos, usar as tecnologias, selecionar informações e didática para uma aprendizagem significativa dos conteúdos.

Será que as faculdades e cursos de licenciatura estão ensinando essas questões, claramente contempladas nos PCNs? Atualmente poucos formadores dos futuros professores têm experiência de magistério com crianças e jovens e se perdem na hora de trabalhar o “saber fazer” docente.

Então, nos parece que o desafio dos cursos de formação de professores é assentar na sala de aula professores inovadores, isto é, capazes de dominar a situação de trabalho com boas soluções, com inteligência, com viáveis estratégias de ensino. Ser inteligente é fazer uso do conhecimento de maneira útil, pertinente, ter soluções, ter ideias, ter senso prático. Mas para isso, é preciso uma adequada formação. Os professores necessitam aprender a buscar informação, adquirir ferramentas conceituais para compreender a realidade, ampliar sua cultura geral, aprender a lidar competentemente com as práticas de ensinar. Sem dúvida, são questões que passam pela didática. Isso precisa estar presente na formação inicial, feita nos cursos de formação, e na formação continuada, feita nas próprias escolas ou partir dos problemas apontados nas escolas.

Também entendemos ser necessário que os cursos de formação e as escolas planejem estratégias de mudança na mentalidade dos professores em relação às formas de trabalho. As transformações na ciência, na noção de conhecimento e do processo do conhecimento e da informação, estão afetando muito os métodos e procedimentos de ensino. Uma mudança de mentalidade que carece de começar na própria organização pedagógica e curricular, nas formas de gestão da escola, na elaboração do projeto pedagógico. Assim, entende-se que os professores mudarão sua maneira de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de





aprender e ensinar. O que passa pela entrada das tecnologias de informação – TICs em suas práticas.

Não se justifica um ensino que ainda está muito voltado para o olhar do graveto riscando o chão. É preciso inovar. Não há como ignorar o mouse apontando novas formas de saber e transmissão de conhecimentos. Não como solução única, contudo, a que está mais próxima da realidade presenciada pelos alunos.

## **2. A formação do professor: percepções de José Contreras e Donald Shön**

Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos?<sup>10</sup> Diante desses questionamentos, Nóvoa (1999), suscita e provoca reflexões sobre o que significa ser professor, de onde vem e para onde vão esses professores que desempenham um papel importante na educação.

São várias as críticas que Nóvoa aponta a respeito da formação e do perfil dos professores que trabalham com o ensino público, considerando a trajetória de vida dos sujeitos que se tornam professores e, por meio dos processos que atravessam sua escolha de formação (fazer um curso superior), nos convida a compreender as implicações do futuro desses professores. A partir desse breve panorama, em que António Nóvoa nos convida a pensar sobre a atuação do professor, que ora desemboca para o desempenho de trabalho na perspectiva tecnicista, ora tende a romper esse paradigma e recebe uma nova configuração, compreendida como um profissional que atua a partir de processos reflexivos, este estudo tem como desafio abordar os dois tipos de profissionais: o professor técnico e o professor reflexivo. Para tanto, apropriamo-nos das concepções de José Contreras (2002) e Donald Shön<sup>11</sup> (1992).

Contreras (2002), no capítulo intitulado “Autonomia de Professores”, de modo incisivo aborda sobre a autonomia ilusória, com foco em questões atreladas ao professor como um profissional que trabalha apropriando-se da perspectiva técnica, ou seja, de maneira mecânica, como se o docente apenas seguisse um manual.

Por outro lado, Shön (1992), com base em seus trabalhos realizados nos Estados Unidos da América, traz elementos capazes de pensar e analisar o professor por outro aspecto, como um profissional reflexivo.

---

<sup>10</sup> António Nóvoa, em abril de 2015, durante conferência realizada no Instituto de Educação da Universidade do Minho<sup>10</sup> (UMinho), em Portugal.

<sup>11</sup> Autor americano que difundiu o conceito de reflexão. Suas teorias contribuíram para popularizar e estender para o campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática.



A prática profissional do ensino a partir da racionalidade técnica é bem desenvolvida por Contreras, mas com o auxílio de outros autores que também se comungam da mesma ideia, citados por ele, como Schön (1983; 1992). A ideia básica do modelo de racionalidade técnica, como diz Schön “é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Desse modo, a prática desenvolvida pelo professor pressupõe uma aplicação exercida de forma inteligente do conhecimento, com relação aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução que seja satisfatória, conforme argumenta Schön.

No vestígio dessas reflexões, outro autor sinaliza três componentes essenciais e isolados a respeito desse conhecimento profissional. Trata-se de Schein, citado por Schön (1983, p. 24), que destaca, em primeira instância, a ciência ou disciplina básica como um componente sobre o qual a prática é desenvolvida a partir daquilo que é apoiada sobre ela. Em segundo plano, temos um componente compreendido pela ciência aplicada ou de engenharia a partir do qual deriva a maioria dos processos estabelecidos nas relações cotidianas, a respeito dos diagnósticos e de solução de problemas. O terceiro componente refere-se à habilidade e atitude, que para Schein, “relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores de ciência básica e aplicada” (CONTRERAS, 2002, p. 91).

O autor nos chama a atenção, direcionando a discussão para o campo da educação. Para ele, “a falta de aplicação técnica de grande parte do conhecimento pedagógico, juntamente com a natureza ambígua e, por vezes, conflituosa de seus fins, levou a que se considere o ensino como uma profissão somente em um sentido muito fraco e limitado” (2002, p. 95). Eis um ponto importante, inclusive forte, sobre o ensino ser compreendido, em contextos educativos, como uma profissão que é alvo de tantas críticas, podendo ser comparada, sobretudo, como fraca e limitada.

Tal questão possui articulação com o pensamento a seguir, quando Contreras traz, em seu bojo de afirmações, que a autonomia ilusória existente no campo do profissional docente, desemboca, de modo inevitável, para uma incapacidade política. Nesse sentido, ao citar Elliott (1991b), o termo “*expert infalível*” é posto em destaque como forma de representar



aquele professor que demonstra uma significativa preocupação pelo rigor maior do que pelo próprio teor da relevância. Assim, ao referir-se a esse termo entre aspas, Contreras (2002, p. 100) diz que esse professor infalível e sublime “não está preocupado em desenvolver uma visão global da situação na qual atua, mas, sim, em função das categorias extraídas do conhecimento especializado que possui”. É a partir desse panorama que Contreras afirma que a autonomia é enganosa, ou seja, ilusória.

Por outro lado, o texto de Schön (1992), cujo título é formar professores como profissionais reflexivos, traz vários exemplos que nos convidam, por diversos momentos da leitura, a se colocar no lugar do professor que está na cena do texto, nos fornecendo um passaporte para embarcar em constantes reflexões. A reflexão-ação é um exemplo citado por ele para abordar que o ensino, a título de ilustração, é uma forma de desenvolver a reflexão-na-ação, esta que por sua vez, “exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (SCHÖN, 1992, p. 82).

Dessa forma, o professor reflexivo é aquele que permite, nos processos de ensino e aprendizagem, ser surpreendido pelo aluno. A partir desse pensamento, esse professor reflete sobre o fato que possivelmente o tenha surpreendido, na tentativa de compreender a razão pela qual foi surpreendido. Então, após esses dois momentos que precedem a cena, o professor reformula o problema suscitado pela discussão. Num quarto momento, o professor coloca em prática uma experiência para testar a sua nova hipótese.

O autor, a partir desses passos citados, nos convida a pensar que é possível refletir sobre a reflexão-na-ação. Dessa forma, o professor, após a aula que tenha causado possíveis surpresas, pensa no que aconteceu, observa, significa e interpreta para construir outros sentidos.

Para finalizar as reflexões que aqui estão e reforçar os estudos sobre esses processos que envolvem o professor e o ensino, pedimos permissão para acender duas ideias. Em uma delas vemos que o resumo da proposta de Schön se concentra basicamente em três ideias: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Na outra ideia encontramos uma afirmação que consiste na análise de que é impossível aprender sem ficar confuso. Como escreve o autor, “dizer na sala de aula, *estou confuso*, é o mesmo que dizer, *eu sou burro*”. Para ele, um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer,



valorizando a confusão de seus alunos, sem deixar de considerar e dar valor à sua própria confusão. Conforme afirma, “o inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única” (SCHÖN, 1992, p. 85). Portanto, o professor tem o direito de ficar confuso, sim. A partir disso, ele coloca em prática o *practicum* reflexivo, se apropriando de uma estratégia que se baseia no aprender fazendo.

### 3. Os nós de se constituir docente na era digital

Ser professor na cultura contemporânea, para além de carregar um diploma de graduação conquistado com alguns anos de estudos, é olhar para si mesmo e conseguir enxergar seus pés fincados em um terreno tenso e fértil, que tem sido construído a partir de uma perspectiva que se desenvolve à luz de uma corrente econômica, social e cultural, onde a escola e a sociedade, sem sombra de dúvidas, são conduzidas pela *lei da concorrência*, como destaca Charlot (2005).

Nessa onda de condução - conflitos e tensões - o ensinar, transmitir conhecimentos, e a própria docência, é posto em xeque à medida que o professor se depara com uma realidade onde o aluno que está na escola não é aquele que ele gostaria que estivesse. O aluno para quem ele ensina, como o pesquisador aborda, é aquele em que a maioria deseja, a qualquer custo e antes de qualquer coisa, simplesmente passar de ano.

É interessante notar que, por um lado, Charlot (2008) traz a palavra “desafios”, como viés que delinea suas análises ao longo do artigo, este que carrega como pano de fundo as injunções estabelecidas na sociedade contemporânea, atreladas ao que está vivendo o professor “normal”, travando lutas constantes no cotidiano educativo, sobretudo na escola. São “desafios” que nos possibilita abrir portas e janelas oportunas para discutir como existem (grandes) desafios na atuação do professor que trabalha, não só, na sala de aula, este que se encontra em constante processo de formação e constituição docente.

Geovana Teixeira, em seu artigo sobre a construção da docência a partir de múltiplos condicionantes, publicado em 2009, também levanta questões a respeito dos impasses e desafios postos pela prática docente. Para Teixeira (2009), ao direcionar o foco de discussão para o lado da formação, assinala que por meio do curso de formação inicial desse sujeito que está em processo de desenvolvimento profissional, e, como essa formação inicial não dá conta (suficientemente) de prepará-lo para a docência, é imprescindível que os cursos de



formação continuada se constituam como espaços de trabalho relevante a ponto de desenvolver a identidade profissional que desemboca, de maneira inevitável, para a construção de novos/outros saberes docente.

Nessa perspectiva, alguns elementos levantados pelos estudos de revisão da literatura, aproximam-se com as questões que Charlot traz à tona em seu texto, como as inovações, saberes e as tecnologias de informação e comunicação, como atributos importantes e necessários na vida docente, mas que correm o risco de construir contradições que sacrifiquem os objetivos do presente, em contraponto aos ideais do futuro.

Globalização e o avanço das tecnologias, eis aqui dois pontos importantes que Charlot (2008) também explora em seus estudos. A escola e os novos mapeamentos que ela tem traçado ao longo do tempo, como o autor destaca sobre o panorama do Brasil na década de 30, no século passado, bem como as contradições econômicas, sociais e culturais, são configuradas “a respeito da escola”. Esse termo entre aspas nos remete a ideia de reconhecer o professor como um instrumento que, apesar de não ser remunerado de maneira satisfatória, sabe qual é sua função social e como devem caminhar suas práticas pedagógicas, sendo respeitado e considerado entre o grupo de alunos. A escola, nessa perspectiva histórica e com imagens seculares construídas, se tornou um espaço compreendido por fenômenos que estavam longe de ter suas dimensões sociais, políticas e culturais desenvolvidas “dentro da escola”, o que estendeu até meados dos anos 50. No entanto, a partir da década de 60 podemos dizer que a escola começou a ganhar nossos contornos, no sentido de ser pensada em uma perspectiva inspirada no desenvolvimento econômico e social, com base em um modelo, similar a outros países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, organizado e conduzido pelo Estado. Nesse sentido, ao retomar algumas indagações do autor, é possível construir análises a respeito de duas questões centrais: em primeiro plano a escola se tornar uma extensão da comunidade, vinculando-se a ela, ou firmar-se como um lugar específico e/ou a parte, e em segundo plano o aspecto do professor ser herói ou vítima do sistema educacional. Devemos pensar a escola como espaço para que o professor, aquele que está preso no discurso contraditório, seja capaz de interpretar as próprias contradições sem deixar ser levado por uma corrente que o faz tornar-se vítima. Portanto, a escola como cenário que abarca o professor - além de conduzir os caminhos e trabalhos do aluno -, incorporando o heroísmo



em suas práticas, se configura como um território que constrói ações com a comunidade e para a comunidade.

No caminhar dessas reflexões, não resta dúvida afirmar que, atualmente, o professor contemporâneo tem mais autonomia profissional para ensinar. Ele pode escolher mais de um caminho, várias metodologias. Ele é flexível e reflexivo. Cada vez mais esse professor quebra as algemas que o deixava aprisionado, mas, em compensação, existe uma cobrança maior por resultados que atendam aos objetivos do Estado e da esfera política que acaba formando uma bolha que envolve esse sistema de ensino – a escola, o docente e o aluno. O “ser professor”, por conseguinte, requer uma série de elementos que, articulado a outros, o permite constituir sua identidade docente, esta que é construída a partir de um contexto abrangente de vivências e relações políticas, culturais e sociais, estabelecidas por meio de interações com o outro, com as tecnologias, com as mídias, com as experiências e os saberes acumulados e historicamente constituídos.

Charlot (2007) problematiza questões sobre o professor herói e o professor vítima, bem como sobre a culpa do aluno ou a culpa do professor. Apropriando-se do viés tomado por ele, que afirma que a tensão gera a contradição, saliento que ambos são responsáveis pelo sucesso/fracasso escolar, pois um depende do outro. O professor (herói) é aquele que consegue envolver o seu aluno no processo de ensino à medida que este colabore com o professor e consegue capturar os conhecimentos por ele transferidos. Uma vez sendo herói e, conseqüentemente, com alunos que conquistam boas notas, o docente alcança a posição que o permite subir no pódio do herói. Dessa forma, o professor não é sacralizado por uma situação que carimba seu status ou condição de vítima ou personalidade fracassada.

A contradição entre o discurso e a prática acontece quando o professor, tomado pela razão capitalista e de um sistema republicano brasileiro, afirma adotar-se da perspectiva construtivista, enquanto na verdade, ou na realidade, apropria-se do modelo ou método tradicionalista. Isto acontece, provavelmente, porque a escola ainda encontra-se (em sua estrutura básica), muito similar aos moldes da escola que foi criada há séculos atrás.

A esse respeito, por exemplo, se observarmos como outros ambientes e espaços sofreram alterações, modificações e transformações ao longo dos últimos 30 anos, sem voltar muito ao tempo, como os consultórios e laboratórios de saúde, escritórios de engenharia, centros comerciais, entre outros, enquanto a escola, além da lousa branca e os pincéis (em



substituição ao giz), bem como as câmeras filmadoras e cercas elétricas que tiveram investimentos significados nos últimos tempos, na tentativa de amenizar uma realidade que está posta hoje, qual seja a violência – também destacada por Charlot em seu artigo -, a modernização desse espaço educativo não avançou muito.

Diferentemente dos outros segmentos citados, a escola não sofreu tantas transformações que pudessem ser suficientes para dar condições para que o professor, de fato, tivesse condições de não seguir a “tradição tradicionalista” e pôr em ação a proferida e anunciada prática construtivista. Afinal, como argumenta muito bem Charlot, o que importa não é saber se o professor é tradicional ou construtivista, mas sim reconhecer como esse professor consegue resolver os conflitos e tensões a respeito do trabalho e compromisso com o ensino e o ofício de educar. Para além dessa questão, será que nos resta também dizer que a escola pode ser tradicionalista ou construtivista? É preciso saber/refletir sobre qual lente devemos olhar. A escola deve ser, para que o professor e o aluno possam estabelecer relações profícuas de construção do conhecimento e aprendizado, um espaço capaz de contemplar, também, as novidades e inovações que existem na sociedade, considerando, como já mencionado, a escola como extensão da sociedade.

Ambos são pontuais em destacar, que o professor deve respeitar as diferenças dos alunos e reconhecer os seus diferentes saberes. A respeito dessa questão, mas, olhando por outro lado, Teixeira (2009) também nos chama a atenção para o domínio desses diferentes saberes que o docente necessita atentar-se. Ao discorrer de modo crítico sobre a formação que o professor recebe na pós-graduação, a autora destaca que essa formação é construída a partir de uma visão que escapa do aspecto amplo, pelo fato do docente aprofundar-se em um único campo de conhecimento.

É nessa aba que Teixeira abre brechas para destacar a importância do domínio de diferentes saberes, no sentido amplo, e, sobretudo na formação que inicia desde a graduação e se estende até a pós-graduação, para que esse docente tenha condições de constituir sua identidade docente de modo a contemplar as questões relacionadas ao exercício da profissão docente.

Diante as questões problematizadas aqui no texto, é possível afirmar, de acordo com o pensamento dos autores citados, que o exercício da docência não é uma tarefa simples. Nessa abordagem, Teixeira (2009) destaca a importância do domínio de vários saberes, apreendidos a partir de uma formação que se desenvolve para além do domínio do campo científico da



área de formação profissional e atuação. Para ela, esses conhecimentos advindos dessa formação, por mais que sejam importantes, não são suficientes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o ser professor na contemporaneidade, na escola e na contemporânea, exige que os bastidores dessa profissão sejam revelados, pois os impasses existentes sobre o processo de se constituir enquanto docente, são pontos a serem considerados no sentido de compreender as dimensões desse mosaico que constrói essa identidade. Não resta dúvida de que a universidade é, sim, um espaço importante para o início dessa construção, porém não suficiente como já discutido.

Constituir-se docente é, também, compreender que dominar um conteúdo específico, ou um determinado campo de conhecimento, não garante uma prática pedagógica eficaz, como muito bem relata a pesquisadora Geovana Teixeira. Desse modo, o professor, para além de compreender que é um sujeito inacabado e que está em constante devir, reflexão muito estreita com o pensamento de Paulo Freire, é a figura que convive travando constantes lutas no chão da escola para que seja efetivada a busca pela apropriação do conhecimento, em prol de uma educação libertadora e emancipatória.

Ser professor, além de requerer um tempo para sua formação, é reconhecer que também pode ensinar e fazer ciência de forma concomitante. Ser professor é construir o conhecimento, junto à criança/jovem/adulto/velho, considerando os conhecimentos que esses carregam. A arte de ser docente se torna ainda mais bela quando ele consegue, ao instigar a curiosidade no aluno, construir novos conhecimentos/olhares. Na cultura contemporânea, ser professor é olhar a educação com as lentes que permitem ultrapassar as fronteiras que antes separavam a escola das mídias e das tecnologias. No entanto, é permitir e apropriar-se dos recursos midiáticos, digitais e tecnológicos que se fazem presentes na sociedade e que fazem parte da vida das pessoas, dos jovens educandos, das crianças.

No caminho para finalizar essas reflexões, é pertinente trazer fragmentos de Teixeira (2008), que com base nas considerações de Gauthier, enfatiza que a identidade docente é constituída pelos saberes pedagógicos que são estreitamente ligados com a prática profissional que a docência proporciona. Assim, esses saberes são compreendidos como saberes diferentes dos saberes disciplinares, que, por sua vez, são aqueles produzidos por pesquisadores e cientistas nas inúmeras disciplinas científicas, com conhecimentos diversos a respeito do mundo.





Portanto, o aprender a ensinar está inserido, também, dentro de um processo dialético e de constantes transformações, em um movimento contínuo que não cessa. Nesse sentido, o ensinar é compreendido como um fenômeno que é construído, reconstruído, que se faz e refaz, um artifício distante de uma cristalização e fixidez que impede a aquisição de novos conhecimentos para melhorar a sua prática e, conseqüentemente, seu ensino.

#### **4. Desenvolvimento profissional de professores: reflexões e buscas de novos sentidos**

Pelo olhar de Garcia (1999), trazemos à tona a formação do professor, para além de sua formação inicial, tomando como viés o professor e seu desenvolvimento profissional. Para tanto, apropriamo-nos do conceito de desenvolvimento profissional de professores, do desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola, bem como do desenvolvimento e inovação curricular e desenvolvimento do ensino.

O desenvolvimento profissional de professores, tal como também é compreendido como educação contínua por Edelfelt e Johnson, é definido como qualquer atividade de desenvolvimento profissional que um professor, logo após concluir um curso de licenciatura e iniciar sua prática docente, realiza de modo individual ou com grupos de outros professores em uma perspectiva que se desenvolve em médio ou longo prazo, de forma contínua (GARCIA, 1999).

Apropriando-se das análises de Landsheere (1987), Marcelo Garcia destaca que existe uma diferença entre os conceitos de reciclagem e formação de professores contínua ou em serviço. O que difere esses conceitos é o fato de que a reciclagem é realizada de maneira pontual e específica, com caráter de atualizar o professor sobre um determinado tema ou assunto. E isto pode acontecer em curto prazo. A partir dessa diferenciação, o termo adotado para destacar o desenvolvimento profissional do professor é posto em discussão, à medida que ele é compreendido como um ato contínuo e de evolução, que está sempre em desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento profissional distancia-se daquela concepção tradicional que separa a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores.

Garcia (1999) apresenta vários conceitos de desenvolvimento profissional do professor, à luz de autores relevantes que se debruçaram em pesquisar esse campo de conhecimento, como Dillon-Peterson (1981), Fenstermacher e Beliner (1985), Heidman (1990), Fullan (1990), O'Sullivan (1990), Sparks e Loucks-Horsley (1990), Oldroy e Hall (1991) e Ryan (1987). Os



conceitos e definições propostos por eles desembocam, de forma geral e abrangente, nas análises cunhadas por Howey (1985), que constituem cinco dimensões, conforme Marcelo Garcia assinala.

O desenvolvimento pedagógico vem em primeiro lugar, em se tratando do aperfeiçoamento do ensino do professor por meio de atividades dirigidas e centradas em determinadas áreas do currículo. O conhecimento e compreensão de si mesmo constitui a segunda dimensão, “que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto realização de si próprio” (1999, p. 138). Já terceira dimensão refere-se ao desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamentos que ações e estratégias de informação que se tornam aliadas do professor.

O desenvolvimento teórico é a quarta dimensão, que se baseia especialmente na reflexão do professor sobre a sua prática docente, algo extremamente próximo dos estudos e teoria de Paulo Freire. O desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira através da apropriação de novos papéis e posturas docentes são as últimas dimensões assinaladas por Howey, que valorizam a pesquisa como instrumento que possibilita o aperfeiçoamento profissional, o que, sem sombra de dúvida, reflete em sua prática (GARCIA, 1999, p. 138).

Essas dimensões apresentadas e atreladas ao desenvolvimento profissional do professor, como o próprio autor nos chama a atenção em diversos momentos, em seu texto, não escapam de um espaço, qual seja a escola, capaz de formar e proporcionar, sobretudo, o desenvolvimento profissional do professor.

Como enfatiza Marcelo Garcia (1999, p. 138), ao referir-se ao desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola, “poucos estariam dispostos a negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra”. Assim, não só a escola (e a organização escolar de maneira geral), mas como também a comunidade, constitui as normas que definem as relações entre desenvolvimento profissional do professor, pois a escola também é compreendida como uma unidade básica de mudança e formação constante.

A esse respeito, Garcia enumera alguns aspectos sobre a escola, que podem ser entendidos com facilitadores ou dificultadores do processo de desenvolvimento da formação e desenvolvimento que tem sido mencionada.



O autor nos chama a atenção para pensar na importância da liderança instrucional entre os professores, bem como sobre a existência e permanência de uma cultura de colaboração, esta que vai de encontro com aquela cultura individualizada, cujo objetivo é romper com a visão individualista e alargar o potencial de partilha de conhecimentos e trabalhos em conjunto, com grupos de professores que traçam o mesmo objetivo.

A autonomia, tão crucial nesse processo, é compreendida como terceiro plano, juntamente com a gestão democrática e participativa. Pressupõe que uma escola onde os professores possam participar das decisões, representa uma forte tendência para articular o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Dessa forma, uma escola dotada de autonomia e participação coletiva, possui melhores condições para construir e organizar o currículo, assim como os espaços e os tempos de acordo com as necessidades levantadas e problematizadas pelos próprios professores.

Não podemos deixar de considerar a auto avaliação, instrumento muito bem explorado por Carlos Marcelo Garcia a respeito da autonomia. Para ele, “a avaliação é compreendida como um processo de diagnóstico de necessidades formativas próprias a que a formação deverá responder” (1999, p. 142). Portanto, existe também a possibilidade de a escola obter capacidade organizativa e financeira para planejar atividades de desenvolvimento profissional, que estejam em consonância com o seu projeto educativo e curricular. É uma tarefa complexa e que exige muito planejamento e ética. Trata-se de uma realidade talvez mais concreta em Portugal ou nos países europeus, por exemplo, mas que no Brasil, mesmo com os avanços obtidos com a implementação da gestão democrática na educação, há impactos de ordem interna e externa em função de culturas constituídas historicamente nos contextos escolares.

As reflexões e discussões são finalizadas com a abordagem de dois tópicos, um deles sobre o desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular, em que o autor destaca a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo. Ao citar outras duas referências, Bolivar (1992) e Elliot (1990), Garcia argumenta que a concepção a ser assumida é de um professor como agente de desenvolvimento curricular, em que as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional dos professores são aumentadas. As contribuições do movimento de investigação-ação são mencionadas e



ressaltadas pelo autor, no sentido de auxiliar o professor no desenvolvimento e inovação curricular.

O outro aspecto, desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino, são vistos por Garcia como uma relação que provavelmente tenha mantido e sustentado aproximações com mais frequência. Garcia (1999), na intenção de reformular novas perspectivas de análise do ensino, menciona o procedimento para estratégias de desenvolvimento profissional. Segundo seu pensamento, a “preocupação com a análise das dimensões ‘ocultas’ do ensino dos professores e dos alunos, juntamente com uma mudança na concepção de professor, levam necessariamente a mudanças na conceptualização do desenvolvimento profissional” (1999, p. 144).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é compreendido como um conjunto de procedimentos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre as próprias práticas que vivenciam na sala de aula, que contribui e fornece novas condições para que os professores construam conhecimento prático, por meio da teoria, estratégico com objetivos definidos e bem delineados, e sejam capazes de aprender com a experiência que é construída cotidianamente.

## **5. Tecendo considerações**

Diante dos estudos, podemos asseverar que ser professor, além de requerer um tempo para sua formação, é reconhecer que também pode ensinar e fazer ciência de forma concomitante. Ser professor é construir o conhecimento, junto aos educandos, considerando os conhecimentos que esses carregam. Dessa forma, a arte de ser docente se torna ainda mais admirável quando ele consegue, ao instigar a curiosidade no aluno, construir novos conhecimentos/olhares.

Na cultura contemporânea, ser professor é olhar a educação com as lentes que permitem ultrapassar as fronteiras que antes separavam a escola das mídias e das tecnologias. No entanto, é permitir e apropriar-se dos recursos midiáticos, digitais e tecnológicos que se fazem presentes na sociedade e que fazem parte da vida das pessoas, dos jovens educandos, das crianças.

O “ser professor”, por conseguinte, requer uma série de elementos que, articulado a outros, o permite constituir a identidade docente, a partir de um contexto abrangente de vivências e



relações políticas, culturais e sociais, estabelecidas por meio de interações com o outro, com as tecnologias, com as mídias, com as experiências e os saberes acumulados e historicamente constituídos. Afinal, o que importa não é saber se o professor é tradicional ou construtivista, mas sim reconhecer como esse professor consegue resolver os conflitos e tensões a respeito do trabalho e compromisso com o conhecimento e a arte de ensinar. Para além dessa questão, será que nos resta também dizer que a escola pode ser tradicionalista ou construtivista? É preciso saber/refletir sobre qual lente devemos olhar. A escola deve ser, para que o professor e o aluno possam estabelecer relações profícuas de construção do conhecimento e aprendizado, um espaço capaz de contemplar, também, as novidades e inovações que existem na sociedade, considerando a escola como extensão da sociedade.

## 6. Referências

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo: revista de ciências da educação da Universidade de Lisboa**, n. 4, p.129-136, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CONTRERAS, José. A autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. In:

\_\_\_\_\_. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89–104.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 1, p. 90-102, maio/2009.

MARCELO, Carlos. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, p. 25-47, v. 18, n. 52, mar. 2013.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.



## **ESTADO DA ARTE SOBRE A REVISTA NOVA ESCOLA: UM LEVANTAMENTO DAS TEMÁTICAS PESQUISADAS**

**Elisângela Vieira Dionízio**

Universidade Federal de Uberlândia

elisangelaevd@hotmail.com

**Aléxia Pádua Franco**

Universidade Federal de Uberlândia

alexiapaduafranco@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho apresenta os resultados de um levantamento bibliográfico que buscou mostrar o estado da arte de pesquisas sobre a revista Nova Escola. A escolha por esse periódico como corpus dos levantamentos e análises está na sua representatividade e utilização por professores, o que, conseqüentemente, reflete nas práticas docentes de seus leitores. Nesse sentido, busca-se adotar como objeto de pesquisas futuras a revista Nova Escola e para tanto, este trabalho serviu para a observação do que já foi pesquisado, dando norte ao prosseguimento de novas pesquisas com o intuito de avançar na compreensão da estrutura organizacional e discursiva da revista Nova Escola. O estado da arte apresentado neste trabalho apontou que apesar de existirem inúmeras pesquisas da revista impressa, há a necessidade de maiores investigações relacionadas ao periódico, agora em uma nova configuração, no meio digital. É nesse caminho que pretendemos dar continuidade as nossas investigações, no âmbito do mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Estado da arte; Revista Nova Escola.

### **Introdução**

O estado da arte é realizado quando se deseja fazer um levantamento de pesquisas científicas relacionadas à uma temática. Considerado uma importante fase da investigação científica, segundo Romanowski e Ens (2006), o estado da arte se caracteriza em realizar levantamentos que permitem que o pesquisador conheça sua temática de forma aprofundada no que tange a amplitude do tema, abordagens teórico-metodológicas, lacunas e campos que não foram explorados favorecendo à futuras pesquisas. O Estado da arte tem o intuito de fazer um retrato atualizado da área a ser pesquisada.



Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (SALEM E KAWAMURA, *apud* FERREIRA, 2002, p. 02).

O objetivo deste artigo é mapear e discutir produções acadêmicas sobre a revista Nova Escola, com foco em teses de doutorado e dissertações de mestrado, produzidas dos anos 1986 (quando a revista foi lançada) até a atualidade, em programas de pós-graduação de diferentes áreas de conhecimento, no Brasil. Buscamos dados de pesquisas já realizadas sobre este periódico a fim de delimitar hipóteses para o desenvolvimento de uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU.

A revista Nova Escola é um periódico de publicação mensal, criada em 1986, pela Fundação Victor Civita. Ela conta com o apoio institucional do Governo Federal, que permite sua venda com um baixo preço e a sua distribuição gratuita em toda a rede escolar. Este periódico tem alcançado altas tiragens mensais, mais de 700 mil exemplares, conforme Bueno (2007, p. 04), e se constituiu ao longo do tempo como uma das principais ferramentas de consulta e, porque não dizer, de formação continuada dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No ano de 1998, a Revista Nova Escola cria sua versão online, proporcionando aos professores terem acesso a parte do conteúdo impresso da revista. São disponibilizadas apenas trechos das reportagens, pois os conteúdos na sua íntegra são exclusivos para seus assinantes. A partir de 2015, através da criação do site Nova Escola Clube, a revista oferece maior interatividade e conteúdos exclusivos da web para os professores.

A observação destes dados foi o principal fator que nos motivou a investigar o que a revista Nova Escola propõe para o trabalho docente, no sentido de entender as intencionalidades deste periódico e a influência do seu discurso na prática pedagógica.



São várias as críticas com relação aos posicionamentos políticos e pedagógicos da revista Nova Escola e seu ideário de docente. Segundo as constatações de Bueno (2007, p. 304),

Os antagonismos próprios ao campo educacional, que refletem as contradições da própria sociedade, desaparecem na maior parte das reportagens e artigos da revista, prevalecendo uma visão operacional amparada na iniciativa pessoal como recurso suficiente para a resolução dos problemas pedagógicos. Os profissionais da área pedagógica são esvaziados de sua especificidade como possíveis agentes problematizadores das tensões sociais, e reduzidos exclusivamente à dimensão prática de seu ofício.

Assim, apesar de considerada, por muitos, uma ferramenta de grande utilidade para auxiliar o docente durante seu trabalho, a revista Nova Escola merece um olhar crítico sobre seus interesses e aplicações. Existem no trabalho docente questões que ultrapassam os conteúdos e as metodologias, ou seja, o fazer docente não é simplesmente seguir uma “receita de bolo”. Alcançar o trabalho do docente em sua plenitude envolve inúmeras atribuições e durante essa caminhada existem vários obstáculos e peculiaridades inerentes a realidade de cada sala de aula.

O presente artigo busca sintetizar como pesquisas já desenvolvidas nacionalmente analisaram o enfoque da revista Nova Escola em relação a estas atribuições, obstáculos e peculiaridades que constituem a docência na educação básica. Este trabalho tratará, isso inicialmente, da metodologia utilizada no levantamento das pesquisas que compuseram a elaboração do estado da arte. Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos e algumas discussões relacionadas a estes. Por fim, traremos algumas considerações acerca do recorte da pesquisa que planejamos desenvolver no sentido de contribuir para o aprofundamento de questões pouco abordadas nas pesquisas já realizadas.

## **Metodologia**

Para a elaboração do estado da arte aqui apresentado, foram procurados teses e dissertações sobre a revista Nova Escola no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e





Dissertações e no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando-se a palavra-chave “Revista Nova Escola”.

A partir das buscas nestes bancos de dados e das dissertações e teses encontradas realizamos análises quantitativas e qualitativas, nas quais foram observados os recortes temporais de cada pesquisa encontrada, os programas (áreas de conhecimento) em que foram defendidas, quais as partes da revista foram objeto de estudo de cada pesquisador,

Nessa análise, as pesquisas foram agrupadas por categorias criadas de acordo com as palavras-chave presentes nos resumos dos trabalhos. Com base nessa categorização foi possível dimensionar os principais pontos analisados por pesquisas envolvendo a revista Nova Escola publicadas nos bancos de dados de teses e dissertações consultados.

## Resultados e discussões

Com base na metodologia descrita anteriormente, foram encontradas 42 pesquisas (35 dissertações de mestrado e 7 a teses de doutorado) que fazem referência e têm como objeto de pesquisa a revista Nova Escola. A fim de agrupar e sistematizar alguns aspectos relevantes de cada uma das pesquisas, criou-se algumas categorias de análise, que serão apresentadas segundo aspectos quantitativos e qualitativos.

O primeiro dos tópicos utilizados na sistematização dos trabalhos encontrados nos bancos de dados consultados refere-se à seção da revista analisada pelos pesquisadores. Nesse aspecto foram obtidos os resultados compilados na Tabela 1.

**Tabela 1** – Número de trabalhos com relação aos elementos da revista Nova Escola analisados nas pesquisas<sup>12</sup>.

Seções da revista	Número de trabalhos
Reportagens e artigos	21
Editorial	14
Capa	7
Cartas ao leitor	4
Gestão Escolar	2
Índice/Título	1
Prêmio Educador nota 10	1
Web site	1

<sup>12</sup> A somatória dos trabalhos excede o total de 42 pesquisas, devido ao fato de alguns trabalhos analisarem mais de uma parte da revista.



---

Plano de aula

1

Fonte: Autoria própria.

Observando os dados da Tabela 1, nota-se que a grande maioria dos trabalhos priorizou por analisar o conteúdo descrito nas reportagens, artigos e na composição do editorial das publicações da revista. Uma das possíveis justificativas para este recorte pode estar relacionada com a busca e maior interesse dos pesquisadores pelo entendimento da organização da revista e de seu discurso em relação à educação escolar e à profissão docente.

Outro aspecto que também foi significativamente analisado, são as capas das edições, talvez devido ao fato de que essas são o primeiro contato do leitor com o periódico. Segundo Pereira (2014), o estudo da capa da revista, entendido como um discurso produzido pelo não verbal, traz a possibilidade de entendermos os elementos visuais como operadores do discurso.

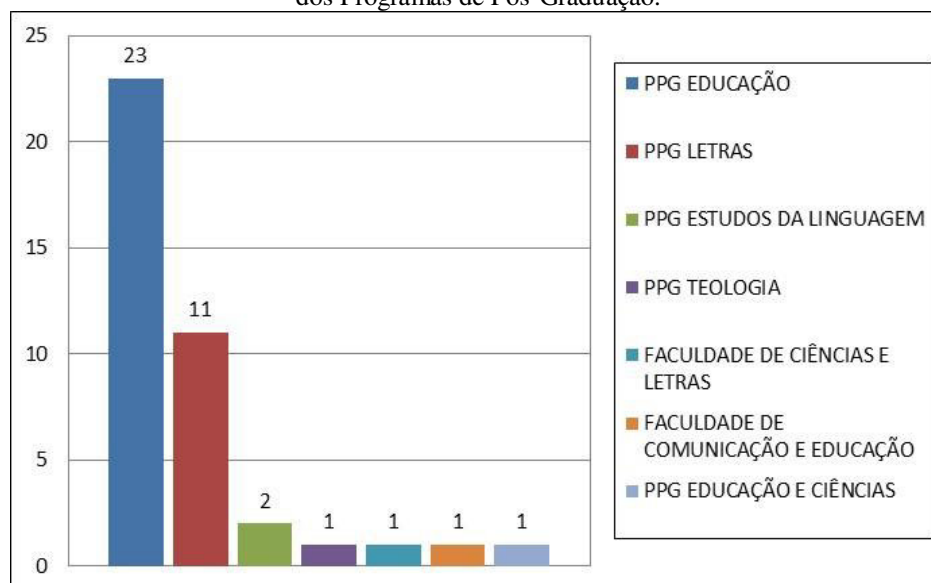
A seção Cartas ao Leitor e o caderno especial Gestão Escolar apresentaram representatividade menor nas pesquisas (4 e 2 trabalhos respectivamente), entretanto, segundo os dados da Tabela 1, esses aspectos também são de interesse dos pesquisadores por tratarem-se de componentes da revista que trazem certa aproximação com o leitor do periódico, seja ele professor ou gestor escolar.

Demais aspectos como Índice/Título, Premiações e Web site têm baixa representatividade com apenas um trabalho para cada um destes tópicos. Com base nessa observação, pode-se delimitar campos e aspectos da revista que ainda são poucos explorados por pesquisadores.

A segunda análise realizada por este trabalho de estado da arte delimitou quais os programas de mestrado e doutorado apresentaram pesquisas relacionadas a revista Nova Escola, agrupados por áreas de conhecimento. O Gráfico 1 apresenta os resultados obtidos.



**Gráfico 1** – Relação do número de trabalhos apresentados de acordo com as áreas de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação.

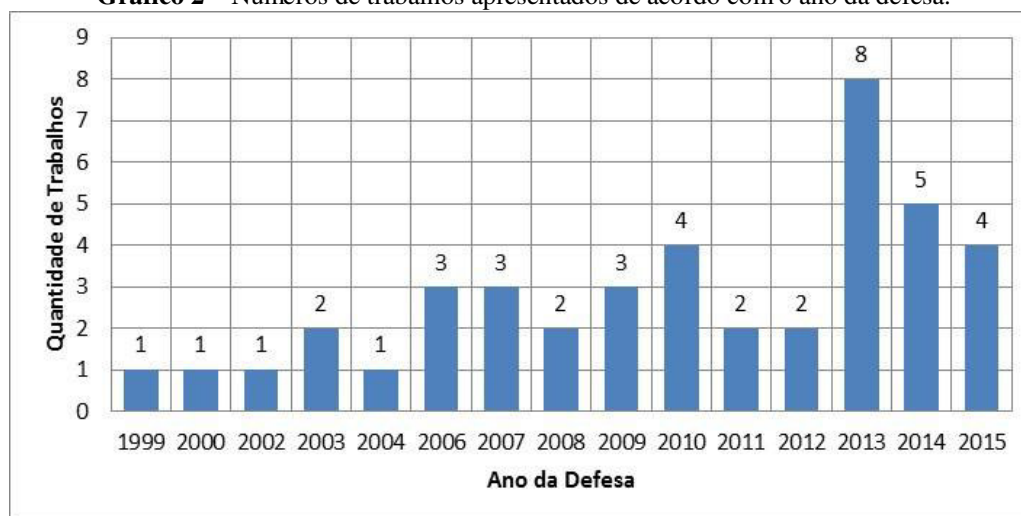


Fonte: Autoria própria.

Segundo o que se observa no Gráfico 1, a maioria das pesquisas realizadas, tendo como corpus a revista Nova Escola, são de Programas de Pós-Graduação em Educação, acompanhado por Programas de Pós-Graduação em Letras. Tal observação é justificada, pois a revista em questão tem como enfoque principal a prática docente e como um artefato midiático voltado ao leitor, também pode ser objeto de pesquisa da área das linguagens.

Além dessa classificação, também foi realizado um levantamento do ano de defesa de cada um dos trabalhos, obtendo-se os dados do Gráfico 2.

**Gráfico 2** – Números de trabalhos apresentados de acordo com o ano da defesa.



Fonte: Autoria própria.



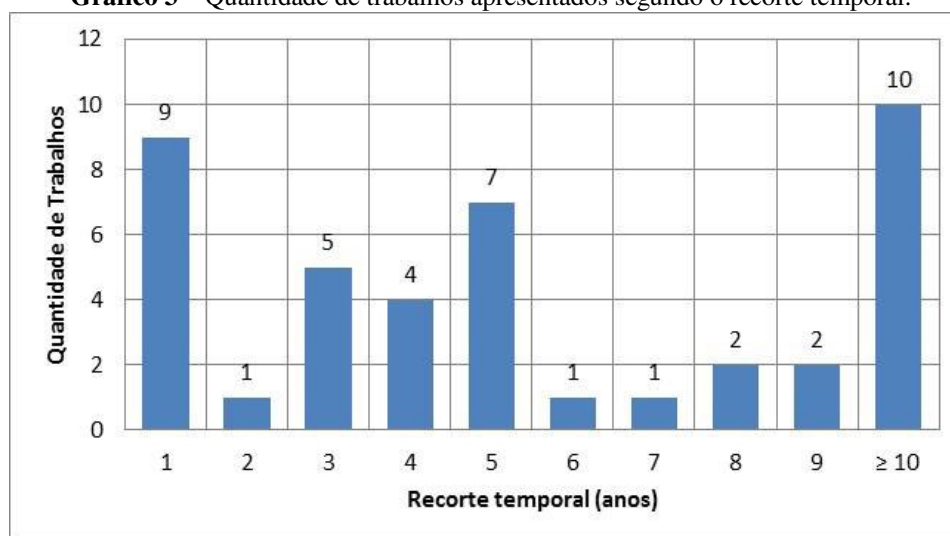
Com relação aos dados apresentados no Gráfico 2, é possível perceber que desde o ano de 1999 são realizadas pesquisas sobre a revista Nova Escola, mostrando que o periódico é objeto frequente de interesse de pesquisadores. Também percebe-se um aumento no interesse em desenvolver pesquisas sobre a revista Nova Escola no ano de 2013. Segundo nossas observações esta constância das pesquisas pode estar relacionada ao interesse por pesquisas relacionadas a artefatos midiáticos aplicados à educação como é o caso do periódico.

Outra observação de cunho quantitativo obtida pelo estado da arte descrito neste trabalho, foi a constatação de que mais de 90% dos trabalhos localizados e analisados foram publicados por programas de universidades das regiões sul e sudeste do Brasil, sendo pouco expressivas as publicações das regiões norte e nordeste sobre a revista Nova Escola. A justificativa para esta observação está na distribuição da revista impressa de acordo com as regiões do país. Segundo Mendes e Mezzaroba (2010), cerca de 65% do total de revistas Nova Escola distribuídas são destinadas as regiões sul e sudeste e apenas 28% da tiragem é distribuída na região norte e nordeste.

O recorte temporal escolhido em cada uma das pesquisas também foi analisado neste estado da arte. Segundo as análises notou-se que as pesquisas estudaram edições da revista Nova Escola publicadas de 1986, data de sua criação, até o ano de 2014, com variados intervalos de tempo. O Gráfico 3 refere-se ao número de trabalhos de acordo com o intervalo de tempo analisado em cada pesquisa.



**Gráfico 3** – Quantidade de trabalhos apresentados segundo o recorte temporal.



Fonte: Autoria própria.

De acordo com os dados obtidos pelo Gráfico 3, existe uma variabilidade muito grande com relação ao recorte temporal adotado em cada uma das pesquisas. Essa variabilidade é devido a questões de disponibilidade material e de tempo para as análises. Nesse sentido, observa-se que a maioria dos trabalhos elencados fez um recorte temporal com análises de um período entre 1 e 5 anos de edições (26 trabalhos).

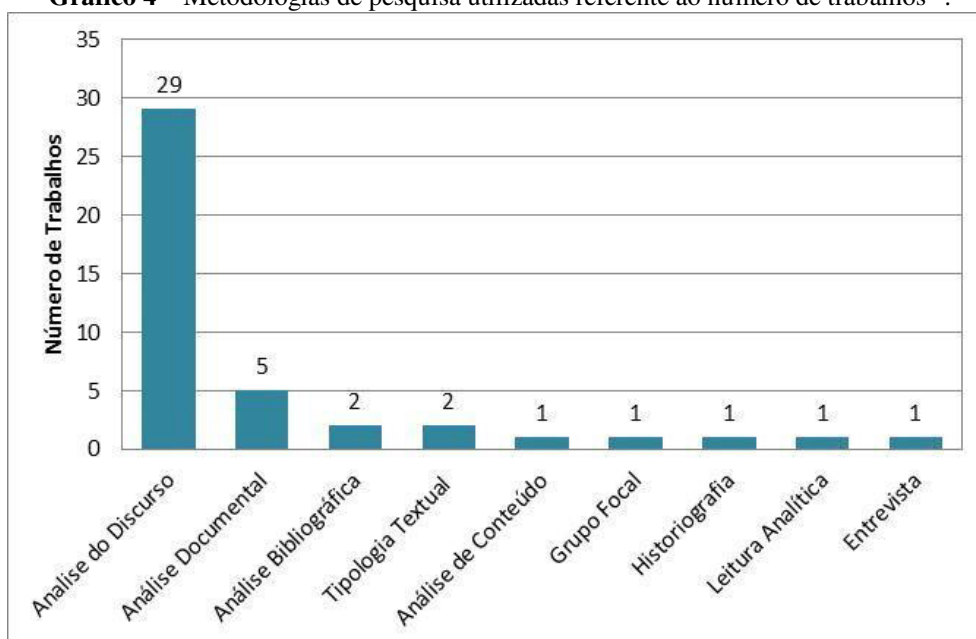
Em contrapartida, observa-se também um número expressivo de trabalhos que analisaram a revista Nova Escola por um período maior ou igual a 10 anos (10 trabalhos). A justificativa para tal observação, talvez seja a intenção dos pesquisadores em observar mudanças em alguns aspectos das publicações em comparação com outros aspectos ligados a temporalidade como mudanças no cenário político, cultural e social.

Seguindo a metodologia descrita anteriormente, realizou-se também uma análise das temáticas e metodologias abordadas em cada uma das pesquisas elencadas. Para tal, criou-se categorias de agrupamento a partir das palavras-chave apresentadas nos resumos das teses e dissertações.

O Gráfico 4 mostra as categorias de metodologias utilizadas nas pesquisas de acordo com o número de trabalhos levantados.



**Gráfico 4** – Metodologias de pesquisa utilizadas referente ao número de trabalhos<sup>13</sup>.



Fonte: Autoria própria.

A principal metodologia utilizada pelos pesquisadores foi a Análise do discurso. Para se ter uma ideia, dos 42 trabalhos encontrados, 29 lançaram mão desta metodologia, mostrando alto grau de aplicabilidade em estudos envolvendo o periódico em questão.

Nestas pesquisas, observou-se em linhas gerais a intenção dos autores em entender as práticas discursivas presentes nas publicações da revista Nova Escola na busca de identificar ideologias propagadas pela revista, principalmente pelo fato de ela ser financiada pelo Governo Federal. Este ponto em específico é o tema mais abordado pelas pesquisas destacadas aqui.

Os trabalhos de Oliveira (2006), Matos (2008), Moraes (2010), Dametto (2010), Moura (2010), Rosa (2012), Castro (2013), Santos (2013), Silva (2013), Hortêncio (2014), Silva (2014), Ferreira (2015), Nascimento (2015), entre outros, apontam para o fato de a revista Nova Escola estabelecer práticas discursivas com o objetivo de moldar a atividade docente segundo os parâmetros pré-estabelecidos pelo governo e também de acordo com a lógica neoliberal.

Vale destacar que analisar o discurso é ir além do significado simples das palavras e das frases, assim como destaca Foucault (2000 *apud* SOMMER, 2007, p. 58), “os discursos

<sup>13</sup> Dentre os trabalhos encontrados existe um que utilizou dois tipos de metodologia de pesquisa.



estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível. Quer dizer, o foco não estaria ‘no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais’”.

No que se refere aos temas abordados pelas pesquisas levantadas, os trabalhos foram agrupados nas seguintes categorias: Ensino de Matemática; Educação Física; Identidade Docente; Bullying; Fazer Docente; Educação Infantil; Políticas Educacionais; Currículo; Gestão Escolar; Formação de Professores; Livro Didático; Gênero e Diversidade; Ensino de Língua Portuguesa; Educação Ambiental, Ensino de História; Avaliação. A Tabela 2 sintetiza o número de trabalhos que abordaram cada um dos temas analisados.

**Tabela 2** – Número de trabalhos com relação aos temas analisados<sup>14</sup>.

<b>Temas Analisados</b>	<b>Número de Trabalhos</b>
Fazer docente	14
Identidade docente	12
Políticas Educacionais	09
Formação de Professores	05
Gênero e Diversidade	05
Currículo	04
Ensino de Língua Portuguesa	03
Educação Infantil	02
Ensino de Matemática	02
Gestão Escolar	02
Livro Didático	02
Educação Ambiental	02
Ensino de História	02
Bullying	01
Educação Física	01
Avaliação	01

Fonte: Autoria própria.

<sup>14</sup> Existem pesquisas que analisaram mais de um tema dentro da revista Nova Escola.



As categorias de temáticas que mais se destacaram nas pesquisas foram o fazer docente e a identidade docente, onde os autores discutiram principalmente como a revista trabalha a questão de idealizar o professor “nota 10”, dando exemplos de atividades desenvolvidas que deram certo e formando assim, uma perspectiva de professor ideal. Além disso, segundo os autores a revista traz uma tendência em modelar a atividade docente, dando aos leitores receitas a serem seguidas em detrimento da formação crítica e do entendimento de cada realidade.

Segundo Hortêncio (2014),

[...] para a revista o professor é visto como um sujeito que necessita de modelos de práticas pedagógicas, muito mais do que a preocupação com a formação do intelectual crítico. A revista é prescritiva com relação às sugestões metodológicas e modelos de práticas de ensino, dando ênfase ao pragmatismo, mais do que a formação do docente crítico-reflexivo.

Tal afirmativa reflete as observações também realizadas nos trabalhos de Paula (2000), Oliveira (2006), Ripa (2010), Beloti (2011), entre outros.

A terceira categoria mais citada nos trabalhos levantados foi a relacionada a Políticas Educacionais, na qual os autores buscaram inter-relacionar questões envolvendo a influência das políticas públicas nas publicações da revista Nova Escola e os reflexos destes aspectos no cenário educacional. Nesses trabalhos foi observado principalmente a relação feita pelos autores entre normatizações educacionais governamentais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em comparação com as publicações do periódico.

Os apontamentos de Pedroso (1999), Chiquito (2007), Silva (2009), Tomio (2013), Silva (2013), Silva (2014) descrevem e analisam como a íntima relação do periódico com o governo que subsidia a revista e a distribui no PNBE - Plano Nacional de Biblioteca escolar, influencia nas publicações que têm uma linha editorial sintonizada com as políticas públicas para a educação básica. Nesses trabalhos são tratados assuntos como a parceria público privado a fim de alcançar objetivos e interesses políticos através dos temas e artigos tratados na revista.

De acordo com todos esses levantamentos, o que nos salta aos olhos é a existência de apenas um trabalho que trata e analisa aspectos voltados para as publicações da revista Nova





Escola na internet, através do seu Web site. Entretanto, até mesmo este trabalho não mostra a análise da revista no meio digital como foco principal de discussões e sim a perspectiva do gênero textual nas edições impressas e online da revista. Nessa perspectiva, essa pesquisa de estado da arte nos aponta para uma constatação que a quase totalidade das investigações sobre a revista Nova Escola são voltadas para a revista impressa, o que nos remete a importância do desenvolvimento de pesquisas voltadas para a revista online e suas plataformas na internet.

Dessa observação surgem questionamentos que embasarão as nossas futuras investigações: Será que quando a revista abre na Web um espaço para o professor sugerir, editar aulas e conteúdos, existe uma mudança em suas concepções anteriores baseadas no professor “consumidor de receitas prontas” ou abre espaço para que ele seja autor, questionador e crítico? Se existe essa abertura, como isso acontece? O professor usa essas possibilidades?

Com base nesse questionamento é que a futura pesquisa se desenvolverá, uma vez que a migração para o espaço e para a cultura digital (ciberespaço e cibercultura) pode trazer mudanças de concepções e práticas, de forma dialógica, num sentido de inter-relação entre o mundo real e o digital, potencializando a interatividade e o acesso à informação.

O ciberespaço é o “hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante”; é o “ambiente de circulação de discussões pluralistas, reforçando competências diferenciadas e aproveitando o caldo de conhecimento que é gerado dos laços comunitários, podendo potencializar a troca de competências, gerando a coletivização dos saberes”. (SILVA, 2009, p. 80)

Nessa perspectiva, é importante pesquisar como os recursos agora digitais têm se incorporado na prática do professor, na sua formação e na sala de aula. Apesar de o senso comum preconizar a falta do uso da tecnologia pelos professores na sala de aula, um estudo realizado pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil<sup>15</sup> lançado em 2014 indica que 96% dos professores usam internet para preparar aulas. Apesar de a formação e a infraestrutura ainda

---

<sup>15</sup> Fonte: Comitê Gestor de Internet no Brasil. Disponível em: <<http://porvir.org/96-dos-professores-usam-internet-para-preparar-aulas/>>. Acesso em: 20 julho 2016.



serem um desafio para o uso da internet e da tecnologia na escola, o estudo dá a dimensão do quão é importante as ferramentas online de apoio à prática docente.

Com base nos levantamentos e questionamentos anteriormente expostos, o foco de nossa pesquisa pode se concentrar em analisar como a revista Nova Escola, a partir de sua inserção no ciberespaço tem explorado as potencialidades deste novo espaço, buscando identificar se as ideologias observadas em pesquisas na versão impressa se mantiveram ou modificaram. É nesse sentido que pretendemos delinear a nossa pesquisa, tendo um panorama sobre o que já foi estudado e o que ainda é preciso avançar em análises sobre a revista Nova Escola, periódico bastante utilizado por professores e, conseqüentemente, influenciador das práticas educativas.

### **Considerações finais**

De acordo com as intencionalidades postas para este trabalho de estado da arte, ou seja, de construção de um panorama geral das pesquisas realizadas sobre a revista Nova Escola nos mais diversos aspectos, foi possível compreender o que já foi analisado e discutido sobre o periódico em questão. Este levantamento é extremamente importante como embasador para a continuidade de novas pesquisas que envolvam este mesmo objeto de estudo. Segundo a pesquisa descrita neste trabalho, diversos aspectos da revista Nova Escola impressa foram analisados em teses e dissertações, dando grande contribuições para o entendimento de como o periódico está definido com relação às suas práticas discursivas sobre a formação e o trabalho docente, gestão escolar e também no que se refere a como se relaciona com as políticas públicas educacionais. Entretanto, foi possível chegar à conclusão de que ainda existe um grande campo a ser explorado em diversas vertentes sobre a revista Nova Escola em sua configuração digital.

Assim, pode-se concluir que, este levantamento prévio, além de dar subsídios teóricos e metodológicos para a continuidade das pesquisas, também trata-se de um aporte importante para o surgimento de outras perspectivas. Daí o ponto fundamental de pesquisas sobre o estado da arte.



## Referências Bibliográficas

ÁVILA, L. A. **Análise da revista Nova Escola Gestão Escolar: o projeto educacional da Fundação Victor Civita**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015

BUENO, S. F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, ago. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n3\\_5/a10v1235.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n3_5/a10v1235.pdf)>. Acesso em 18 junho 2016.

CASTRO, J. C. **O discurso da Nova Escola: procedimentos e valores**. 243 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CHIQUITO, R. S. **Planejamento de ensino: formas de ver e maneiras de dizer a política**. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

DAMETTO, F. V. M. **O papel da revista Nova Escola na rede discursiva que se desenvolve em torno do agir docente: um jogo de discursos e representações**. 152 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FERREIRA, C. E. S. **O discurso sobre a aula de matemática: articulando vozes na revista Nova Escola**. 144 p. Dissertação (Mestrado em Ciências e Letras). Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.79, p.257-272. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 19 julho 2016.

HORTÊNCIO, L. B. M. **Educação ambiental em (re) vista: a produção discursiva da revista Nova Escola**. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MATOS, C. M. A. **A formação do discurso da/na revista Nova Escola**. 160 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MENDES, D. S.; MEZZAROBBA, C. Mídia-educação e Educação Física na revista Nova Escola: uma análise da concepção, objetivos e proposições veiculadas. **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte- UIVALI**. Itajaí, 2010.

MORAES, L. S. **Projetos na pauta de duas revistas pedagógicas (1939-2009)**. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2010.



MOURA, C. B. **Práticas discursivas de regulamentação e liberdade no processo de desenvolvimento profissional: a constituição de subjetividades de professores na revista Nova Escola.** 226 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

NASCIMENTO, T. M. C. **O bullying na escola: uma análise do discurso da mídia impressa pedagógica.** 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

OLIVEIRA, C. J. **Políticas educacionais e discursos sobre matemática escolar: um estudo a partir da revista Nova Escola.** 211 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2006.

PAULA, F. A. **Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras.** 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PEDROSO, L. A. **A revista Nova Escola: política educacional na “nova república”.** 289 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PEREIRA, A. F. **Marina Silva em capas de revista: um estudo de enunciados concretos.** 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura Plena em Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>> Acesso em 18/07/2016.

ROSA, C. M. **O agir do professor em foco: um estudo de editoriais e cartas do leitor da revista Nova Escola.** 142 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

RIPA, R. **Nova Escola a revista de quem educa: a fabricação de modelos ideias do ser professor.** 227 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SANTOS, E. C. P. Imagético e discursivo: uma análise da capa da revista Nova Escola. **Revista Linguagem**, nº 11, 2009.

SANTOS, E. C. P. **A imagem do professor nas capas da revista Nova Escola: a circularidade do sentido.** 148 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SILVA, D. A. B. M. **A mídia a serviço da educação: a revista Nova Escola.** 118 p. dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade de Marília, Marília, 2009.



SILVA, G. R. **Inclusão escolar e neoliberalismo: marcas contemporâneas na formação docente.** 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

SILVA, M. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria T. A. (org.) **Cibercultura e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, M. M. P. **Revista Nova Escola e políticas públicas de educação especial: a disseminação de um discurso.** 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, 2007.

TOMIO, S. A. **A revista Nova Escola e o processo de construção de representações sociais sobre o livro didático.** 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.



## ESPAÇO, TEMPO E CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA

Iara Vieira Guimarães  
Universidade Federal de Uberlândia  
iaravg@ufu.br

Kênia Diniz Mendonça  
Universidade Federal de Uberlândia  
kmdiniz1980@gmail.com

Vagner Limiro Coelho  
Universidade Federal de Uberlândia  
vlimirio@hotmail.com

Agência Financiadora: FAPEMIG e CNPq

### Resumo

Como trabalhar a cultura midiática na escola no sentido de favorecer a formação dos alunos e sua capacidade de pensar de maneira crítica e criativa sobre as novas configurações espaço-temporais do mundo contemporâneo? Essa questão compõe a problemática da investigação que adotou como delineamento teórico e metodológico a pesquisa-ação colaborativa, com o objetivo de criar uma cultura de análise sobre práticas nas escolas, considerando as necessidades e os desafios do contexto escolar. Elegemos como lócus da investigação uma escola pública do município de Uberlândia-MG, local em que ocorreu a interação, o diálogo e a negociação capazes de dar os delineamentos da pesquisa, tendo em vista a relação entre os sujeitos envolvidos (alunos/professores e pesquisadores) e a reflexão/problematização sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino fundamental. O trabalho objetivou elaborar práticas pedagógicas inovadoras para tratar os conceitos de tempo e espaço utilizando-se dos artefatos midiáticos presentes na cultura contemporânea, bem como transformar as experiências e proposições teórico-metodológicas construídas em material didático pedagógico para uso na formação inicial e continuada de professores.

**Palavras-chave:** Espaço. Tempo. Mídia. Ensino de Geografia.



## ESPAÇO, TEMPO E CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA<sup>16</sup>

### Introdução

O contexto histórico em que vivemos tem sido marcado por uma ressignificação da temporalidade e da espacialidade das ações humanas por meio de novas formas de perceber, pensar e viver o tempo e o espaço. O acirramento do processo de globalização, o encurtamento das distâncias, o aumento da velocidade das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas impõem mudança nos usos e significados do espaço e do tempo.

Bauman (1999, p. 85) afirma que estamos todos em movimento e que “no mundo em que vivemos, a distância não parece importar muito. O espaço deixou de ser um obstáculo – basta uma fração de segundos para conquistá-lo”. Para Harvey (2011, p. 131), as mudanças são fruto de uma “tendência inexorável do mundo do capital de produzir o que pode ser chamado de compressão do tempo-espaço – um mundo no qual o capital se move cada vez mais rápido e onde as distâncias de interação são compactadas”.

Nesse contexto de mudanças, sabemos que o espaço e o tempo continuam sendo dimensões essenciais da experiência humana. São conceitos centrais para organizar a maneira como pensamos a realidade social, aquilo que nos envolve. Tal realidade social, hoje, é marcada por mudanças importantes na organização da produção, do consumo, da definição dos desejos e necessidades, no modo de produzir e representar identidades.

Uma das características da organização do mundo atual é o fato do nosso cotidiano estar impregnado pelos artefatos midiáticos. Esses são postos em circulação nas diversas redes informacionais e dialogam constantemente uns com os outros em um intenso processo de intertextualidade. É um complexo jogo simbólico e discursivo que atinge os sujeitos, estando todos enredados nessa teia e em seus efeitos de disseminação de gostos, comportamentos, preferências, desejos, estilos, modos de ser e viver. Filmes, telenovelas, animações, histórias em quadrinho, videogames, videocliques, revistas, *sites*, *DVDs*, peças publicitárias, dentre tantos outros artefatos fazem parte da vida cotidiana das crianças, jovens e adultos de todas as classes sociais e, como revela Costa (2010, p. 138), “fazem a sua parte no imenso aparato *techno* de comunicação e entretenimento, impregnado de discursos, práticas e táticas de convocar sujeitos”.

O poder da cultura midiática e digital pode ser vislumbrado nos modos de viver, trabalhar, produzir, se informar, entreter, estudar e nas prosaicas atividades do cotidiano. As imagens, narrativas e tantas linguagens da mídia provocam, desde muito cedo, a perspectiva do olhar da criança e segue fazendo isso durante toda a vida. Estamos, então, diante do fato de que os sujeitos estão crescendo no contexto de uma forte ordem discursiva que diz a eles o que comprar, do que gostar e como viver.

---

<sup>16</sup> Este texto é um desdobramento da pesquisa intitulada “Espaço, tempo e cultura midiática na escola” financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a coordenação da Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães.



Antes de ingressar na escola, as pedagogias do presente, forjadas na condição pós-moderna, já se encarregaram do alfabetismo requerido para que as crianças dominem a gramática cultural do nosso tempo. Elas chegam à escola fascinadas por imagens, espetáculo e consumo, já familiarizadas com o ritmo vertiginoso dos acontecimentos e com a curta duração, volatilidade e descartabilidade dos objetos, das experiências, dos desejos, dos sentimentos. Pautam suas vidas pela urgência, rapidez e imediatismo (comidas instantâneas, conexão com o mundo num clicar de teclado, novas roupas, afetos e estilos a qualquer momento), e reinventam seus eus inspiradas em repertórios identitários infinitamente renovados. São essas crianças nascidas no século XXI que frequentam nossas salas de aula. Sabemos quem elas são? Como se tornaram o que são? O que elas precisam aprender que ainda não sabem? Como se educa quando é difícil vislumbrar uma direção desejável? (COSTA, 2010, p. 146)

As questões levantadas pela autora nos remetem ao desafio de ser professor no contexto atual. As crianças e jovens que adentram a escola são formadas, desde muito cedo, no compasso vertiginoso dos artefatos midiáticos. Essa situação de intensa produção, circulação e vivência na cultura midiática traz desafios para os docentes, para o modo de lidar com o conhecimento e se relacionar com os alunos. O professor já não é o detentor ou mensageiro de verdades, mas um construtor de significados provisórios sobre o mundo. A aceleração do tempo e a compressão do espaço (HARVEY, 1994), a incerteza, a provisoriedade, a vida líquida baseada na velocidade e a não duração (BAUMAN, 2007) são marcas da sociedade contemporânea que se apresentam de maneira permanente no processo de ensino e aprendizagem, no modo como os estudantes lidam com o conhecimento, com as verdades e discursos sobre o mundo. Compreender de modo reflexivo sobre o mundo globalizado e suas novas feições espaço-temporais é um desafio, pois ele é ambivalente e paradoxal, constituído, ao mesmo tempo, pela totalidade e diferença (AUGÉ, 2012).

Tal fato impõe à escola a necessidade de se abrir para a cultura manifesta e latente que mobiliza os alunos, a sua forma de aprender e viver no mundo contemporâneo. A necessidade de se tornar mais permeável a vida para além dos muros da escola pode ser facilmente percebida no contexto dela, naquilo que os alunos trazem para o cenário escolar, em sua linguagem e desejos expressos. Por outro lado, sabemos que a questão também preocupa os docentes. Boa parte do professorado sabe que precisa inventar outros modos de ensinar, outras formas de sensibilizar os alunos para o processo de aprendizagem, outros modos de apreender e interpretar a realidade atual.

Entretanto, como afirma Ramos de Ó (2007, p. 110):

A escola mudou, apesar de tudo, menos rapidamente do que mudou a população que a foi constituindo. O modelo secular que temos hoje é um modelo que foi criado no final do século XIX e que se baseia estruturalmente, digamos assim, na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre uma correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido. Estes grupos-classe são, ainda, constituídos por regimes





de avaliação muito próximos e o conteúdo ministrado é um conteúdo racionalista, que podemos dizer que visa construir através das disciplinas do plano de estudo uma visão racional e articulada da realidade, que tem dentro dela um modelo intelectual que consiste em imaginar que o mundo é um mundo completo. E que esses saberes vão sendo conquistados por níveis de complexidade distintos. É, portanto, um modelo racionalista, herdado das luzes, do Iluminismo.

Como sabemos, o mundo globalizado em que vivemos é caracterizado pela ambivalência, pela contradição e ambiguidade. Um mundo complexo, no qual há uma profusão de textos, narrativas, imagens, informações e ruídos. Esse mundo não se deixa apreender por análises fechadas e tampouco por fontes limitadas como vemos acontecer nas práticas pedagógicas escolares estruturadas marcadamente em torno da voz do professor, do texto didático e da transmissão de conteúdos neutros, imparciais e assépticos. Assim, torna-se tangível que o modelo de educação existente hoje, herdeiro da realidade do século XIX, já não consegue atender às necessidades e expectativas dos alunos que frequentam as escolas.

### **O uso dos artefatos midiáticos no ensino de Geografia**

É possível ponderar sobre o fato de que a aproximação da escola e de suas práticas pedagógicas em relação à cultura da infância e da juventude tornou-se fundamental. Sabemos que apesar dos contextos escolares não terem dado a devida atenção ao fenômeno da cultura midiática, o mesmo não é possível dizer sobre a vida das crianças e jovens quando estão fora da escola. Lá, eles estão imersos numa cultura de consumo movimentada, midiática, efêmera, sedutora que lhes dá a sensação de mobilidade e fluidez espaço-temporal. Conforme afirma Buckingham (2010, p. 53), observamos, hoje, “o alargamento da lacuna entre a cultura escolar e a cultura das crianças fora da escola. Para transpor esta lacuna, precisaremos mais do que tentativas superficiais de combinar educação e entretenimento, ou um relato festejador do potencial educativo da nova mídia”.

Os artefatos midiáticos fazem parte do conjunto das produções culturais da sociedade capitalista em que vivemos. Expressam os sentidos válidos e postos em circulação de determinada época constituindo-se em fontes privilegiadas para a análise da realidade. Desse modo, as produções midiáticas podem ser usadas para a reflexão sobre o modo de perceber e viver em determinado espaço e tempo. Denotam as expectativas, os desejos, as necessidades, os desafios e os modos de viver da sociedade no tempo e no espaço. O desafio é pensar que espaço e tempo são indissociáveis “já que toda ação social se realiza num espaço determinado, num período de tempo preciso e nessa perspectiva as relações sociais se realizam na condição de reações espaço-temporais” (CARLOS, 2011, p. 13). O espaço está interligado a dimensão diacrônica, ao conteúdo do tempo que hoje se apresenta complexo, multifacetado, marcado pela simultaneidade. Desse modo, como assinala Massey (2009, p 32), o espaço “não é nem um recipiente para identidades sempre já construídas nem um holismo completamente fechado. É um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo”.



Podemos dizer que adotar uma concepção não linear de espaço implica também em aceitar uma concepção não linear de tempo. Como afirma Antoine Prost (2008, p. 114) “o tempo da história não é uma reta, nem uma linha quebrada feita por uma sucessão de períodos, nem mesmo um plano: as linhas entrecruzadas por ele compõem um relevo. Ele tem espessura e profundidade”. O mesmo podemos dizer sobre o espaço e as escalas geográficas que não podem ser vistas como dimensões fragmentadas e isoladas, pelo contrário, se influenciam mutuamente, são profundamente interligadas a ponto de ser difícil delimitar o que é próprio do âmbito local, regional ou mundial. A globalização parece criar uma cartografia confusa do espaço e, também, uma maior dificuldade na periodização e compreensão do tempo. Tal como afirma Santos (1997, p. 30) “esse tempo de paradoxo altera a percepção da História e desorienta os espíritos, abrindo terreno para o reino da metáfora de que hoje se valem os discursos recentes sobre o Tempo e o Espaço”.

Neste cenário, os diferentes artefatos midiáticos se constituem em fontes de análise, reflexão e crítica sobre a ordem social na qual o cidadão está inserido, em seu tempo e espaço vividos. São produtos que efetivamente ensinam sem que, em muitos momentos, alunos e professores se deem conta disso. Vale salientar, entretanto, que para além de explicar a realidade, pode-se operar em sala de aula uma crítica à produção da cultura midiática, pois o papel da escola não deve se reduzir à adaptação do estudante ao mundo como ele é. Cabe à escola mostrar, aos alunos, que as coisas podem ser modificadas e que é possível vislumbrar alternativas à ordem social em que estão imersos.

Segundo Fischer (2007, p. 298), seria mais profícuo pensar a mídia na escola para “além dos conhecidos exercícios de crítica reducionista aos meios de comunicação, que parece restringir-se majoritariamente a *desvelar* as intencionalidades das emissoras de televisão, dos produtores e diretores de cinema, identificando ideologias e distorções da realidade”. O trabalho com a mídia envolve reflexão, discussão, imaginação e criatividade. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor não deveriam ser inflexíveis e fechadas, como se a ele coubesse retirar os alunos da ignorância revelando-lhes como a mídia mascara a realidade; que é persuasiva e nociva à educação dos sujeitos. Mais proveitoso seria pensar em possibilidades interpretativas, em problematizações e práticas reflexivas que os inúmeros materiais midiáticos podem trazer para reorientar estudos, além de possibilidades teóricas para a ação docente no contexto escolar.

A Geografia escolar pode promover um trabalho sistemático com os artefatos midiáticos, pensando a relação forma/conteúdo, ou seja, o que o artefato diz e como diz. Esse é um trabalho que envolve aguçar o olhar dos estudantes para a compreensão da linguagem e também o conteúdo que dela emana. Pressupõe um cuidadoso trabalho de leitura analítica e de formação de leitores ativos, atentos e perspicazes. Sabemos, entretanto, que essa formação é lenta, pois implica o tempo da aprendizagem significativa e deve ser pacientemente trabalhada pelo professor.

Para o ensino de Geografia, essa discussão se mostra como fundamental uma vez que essa disciplina tem como função possibilitar, aos estudantes, a reflexão e análise, além da compreensão do mundo em que vivem. Esse mundo é hoje profundamente interligado e interdependente, organizado em torno da cultura do consumo e da mídia. Conhecer-lo bem é uma tarefa do cidadão e compõe o papel formativo que o ensino de Geografia é chamado a desempenhar no currículo escolar. Desse modo, a questão que se apresenta a Geografia



escolar é: como pensar em uma prática pedagógica inovadora utilizando-se dos artefatos midiáticos presentes na cultura contemporânea?

Propagandas, filmes, *sites*, músicas, programas televisivos, revistas, *games* e tantos outros artefatos organizam de fato a experiência cultural dos nossos alunos, bem como são também linguagens que abordam conhecimentos geográficos. São produtos culturais que fazem parte da pedagogia não escolar e ensinam importantes conceitos geográficos. Assim, parece-nos que o mais importante é que docentes e alunos possam dialogar criticamente com as produções culturais, que esses sujeitos possam desempenhar efetivamente o papel de críticos culturais sabendo que;

os produtos culturais que estão a nossa volta nada têm de ingênuos ou puros; ao contrário, incorporam intenções de apoiar, preservar ou produzir situações que favoreçam certos grupos e outros não. Tais artefatos, como se tem intensamente acentuado, desempenham, junto com o currículo escolar, importante papel no processo de formação de identidades de nossas crianças e nossos adolescentes, devendo constituir-se, portanto, em elementos centrais de crítica em processos curriculares culturalmente orientados. (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 43)

É importante destacar, portanto, que as narrativas e os textos midiáticos informam e formam as crianças e os jovens, além de serem elementos dos mais importantes para a construção identitária desses sujeitos. Efetivamente, a mídia convoca e endereça aos estudantes uma série de saberes e dizeres sobre o mundo, mas faz isso por meio do prazer, fascínio e sedução. São linguagens que ensinam ao mesmo tempo em que instituem verdades sobre o mundo, dirigindo o nosso modo de ser e compreender a realidade. Conforme salienta Costa (2010, p. 133), as linguagens podem ser entendidas “não apenas como forma de comunicação oral, ou como texto letrado. Linguagem diz respeito a toda forma de expressão, de manifestação que atribui sentido e, assim, inventa, cria algo”. Desse modo, mostra-se fundamental a escola constituir-se em um espaço cultural aberto, sensível ao significado da mídia para os estudantes e capaz de desenvolver e possibilitar uma aproximação reflexiva com as diferentes narrativas midiáticas.

Ao se trabalhar com os materiais midiáticos nos espaços escolares, torna-se fundamental a ampliação do repertório cultural dos alunos e professores, conforme defende Fischer (2007). Isso significa trazer para as salas de aula produções culturais diversas veiculadas pela mídia e também aquelas menos acessadas pelos alunos cotidianamente. Os textos midiáticos que os alunos, por diferentes motivos não acessam ou não são reconhecidos em seu cotidiano, podem ser de fundamental importância para a formação cultural dos estudantes, levando-os a outros modos de produzir pensamento. Nesse sentido é evidente pensar na associação entre o ensino de Geografia e as práticas de leitura. Alguns questionamentos são pertinentes, nesse sentido: As dificuldades comumente apresentadas pelos estudantes em Geografia estão relacionadas à leitura? Que tipo de textos e suportes de leitura reinam nas aulas de Geografia? Como são as práticas de leitura e criação de textos nas aulas de Geografia? Qual o nível de aprofundamento dos exercícios de leitura e interpretação e, também, dos textos estudados nas aulas de Geografia?

O campo da leitura tem sido objeto de expressivas discussões, produções teóricas e avaliações sistêmicas da educação básica. Os resultados de tais avaliações, como a Avaliação



Nacional da Educação Básica — Aneb, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar — Anresc e o *Program International Students Assessment's* — PISA — vêm demonstrando problemas sérios e recorrentes dos estudantes brasileiros no campo da leitura. Além disso, torna-se claro o fato de que o trabalho com a leitura deve levar em conta as diversas esferas da produção social do discurso, envolver diferentes gêneros textuais e ocorrer ao longo da escolaridade dos alunos (MARCUSCHI, 2007; SCHNEUWLY, 2004), por meio de alternativas pedagógicas que busquem ultrapassar práticas muitas vezes ancoradas no desprazer, imposição e obrigatoriedade. Tal fato desafia os professores das diferentes disciplinas escolares, não apenas os de Língua Portuguesa. Para o ensino e aprendizagem de Geografia tal discussão apresenta de acentuada relevância, uma vez que essa disciplina trabalha necessariamente com textos que contam aos estudantes sobre os modos de construção da experiência humana no espaço.

Cada vez mais é recursiva a necessidade de o professor indagar acerca da situação dos estudantes brasileiros em relação à compreensão leitora de textos presentes no cotidiano, bem como os sentidos construídos em torno da entrada e da presença dos textos midiáticos no cenário escolar. Tal perspectiva contribui para uma maior compreensão crítica desses artefatos culturais e seus impactos na constituição dos conhecimentos geográficos por parte das crianças e jovens em processo de escolarização.

Cabe destacar que pensar em práticas de leitura de textos midiáticos na escola requer a compreensão de que, para além da análise da manipulação e do poder ideológico dos artefatos midiáticos, podemos escrutinar também outros aspectos da relação entre o sujeito e a mídia. Nessa relação, entra em jogo o que Petit (2008) chama de alquimia da recepção. Para a autora a leitura é sempre um processo complexo em que os leitores ao se apropriarem dos diferentes tipos de textos, “lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido ou interpretado.” (PETIT, 2008, p. 26)

Sendo assim, a lida com textos e com as práticas de leitura nas aulas de Geografia deve estar vigilante para o questionamento sobre a maneira tradicional como o texto tem sido utilizado na pesquisa e no ensino. Historicamente houve o predomínio da perspectiva de análise que busca descobrir o significado latente, deturpado e escondido atrás do texto mediante da usual pergunta: “o que o texto está de fato nos querendo dizer”, como se a “verdade” pudesse ser atingida atravessando o texto para se chegar a sua “real” intenção. É como se por detrás da linguagem (concebida como transparente) pudesse ser encontrada a “verdade” e as intenções ocultas do texto.

Diferentemente dessa perspectiva de análise mostra-se mais pertinente questionar os “modos de dizer” e “como o texto diz” do que “o que o texto quer dizer”. Se a proposta não se restringe em descobrir a realidade subjacente e as “reais” intenções do texto, as perguntas a serem feitas aos diferentes tipos de textos configuram-se de maneira, substancialmente, distinta.

É importante ressaltar que a construção de práticas pedagógicas mais significativas que tenham os artefatos midiáticos como objeto pedagógico demanda o investimento permanente na formação do professor. Cabe ao docente participar do debate teórico que possibilite pensar, de modo reflexivo, a relação entre os artefatos midiáticos e a Geografia escolar. Como afirma Fischer (2005, p. 13), talvez seja possível “criar, quem sabe, algum



tipo de micromovimento social, marcado pela palavra, pela simbolização criativa em relação às experiências com as diferentes mídias”.

### **Os artefatos midiáticos como objeto de pesquisa**

Partimos da premissa de que os diferentes artefatos midiáticos são documentos preciosos para a pesquisa e o ensino de Geografia. É curioso, entretanto, observar como as pesquisas realizadas no campo da Geografia escolar ainda são tímidas no que se refere a tomá-los como objeto de pesquisa, bem como são ainda acanhadas as tentativas de problematizar as questões teórico-metodológicas que envolvem a utilização de tais fontes.

Os artefatos midiáticos, em suas múltiplas formas de registro (palavras, sonoridades, imagens, movimentos), são criações próprias do conjunto da sociedade capitalista em que vivemos, e, nesse sentido, podem ser compreendidas como expressão de um dado contexto histórico e geográfico. São fontes que falam sobre a realidade e que apresentam ricas, complexas e desafiadoras questões a prática da pesquisa. São inúmeras as perspectivas vislumbradas quando se toma como fonte/objeto de pesquisa os artefatos midiáticos. Assinalamos aqui duas perspectivas que, em nosso ponto de vista, podem ser bastante produtivas para o campo de pesquisa da Geografia escolar. A primeira refere-se à utilização dos artefatos midiáticos como reflexão sobre o espaço e suas diferentes escalas geográficas. Já o outro tipo de abordagem que pode ser ricamente explorado pela pesquisa refere-se à observação acurada sobre como os diferentes artefatos midiáticos ensinam a Geografia.

Em ambas as perspectivas, diante da proposta de investigar os artefatos midiáticos e suas potencialidades pedagógicas para o ensino de Geografia, se apresentam como desafio primeiro delinear a opção teórica e metodológica e dimensionar o percurso a ser trilhado para a construção da pesquisa. Por meio desse delineamento será possível estabelecer parâmetros para analisar a produção de sentidos construída pela mídia, que faz circular na sociedade uma considerável produção discursiva sobre o espaço, objeto de preocupação do ensino de Geografia.

Cabe ao pesquisador analisar as características próprias assumidas pelo corpo documental que pretende analisar. O filme, o jornal, a revista, as peças publicitárias, etc. possuem peculiaridades que demandam caracterização e atenção específicas. A materialidade da fonte tem impacto direto e decisivo na abordagem metodológica e na lida do pesquisador. Por isso, é imprescindível o estabelecimento de pressupostos para o manuseio desse tipo de fonte; além de ferramentas, visando um trabalho sistemático com as mesmas, no sentido de fazer a almejada crítica interna e externa do documento. Esta operação deve ser guiada pela tentativa constante de superação das abordagens doutrinadoras, que fazem as respostas precederem as perguntas. Deve considerar também o conjunto de valores que move o pesquisador, afinal nenhuma pesquisa é neutra por que é certo que não há pesquisador neutro. Como nos ensina Le Goff (1996) não há realidade histórica acabada, cabendo ao pesquisador fazer opções e construir cientificamente o documento. Para o autor,

o documento é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais



continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (...) O ensinamento que ele traz deve ser em primeiro lugar analisado, desmitificando-lhes o seu significado aparente. (LE GOFF, 1996, p. 547 – 548)

Os artefatos midiáticos são instituídos nas práticas sociais e, portanto, são parte constitutiva do contexto sócio histórico que, na contemporaneidade, tem as marcas da efemeridade e da rapidez própria dos sujeitos contemporâneos. A materialidade efêmera se conecta a um processo de comunicação que também não pode ser tido como unidimensional e rígido. Tomá-los como objeto de pesquisa implica, assim, superar a visão tradicional e linear sobre os processos de comunicação, que marca grande número de estudos sobre as produções da mídia. Nessas análises, prevalece um esquema formal caracterizado pela existência do emissor - mensagem – receptor, como se ocorresse sempre uma relação linear e unívoca de um polo ao outro. Esse esquema explicativo do processo de comunicação não evidencia que, ao invés de se ter sempre polos que se opõem de forma direta e linear, o que se tem, de fato, é um processo mais amplo e complexo de produção, apropriação, circulação e reelaboração de sentidos, em um determinado contexto sócio histórico.

Nesse sentido, os textos da mídia que propomos analisar não poderiam ser tratados apenas como mensagens a serem decodificadas, pelo contrário, são sentidos produzidos a partir de determinadas condições históricas, que podem ser apreendidos por um trabalho de análise. O papel do pesquisador é procurar apreender esses sentidos, os quais certamente expressam a adesão a determinadas ideias e formas de pensar as coisas do mundo. É por isso que é preciso estar atentos às intenções de quem produziu o documento, as vontades de se fazer compreender, os argumentos expressos no texto e no contexto do artefato cultural analisado. O desafio posto ao pesquisador é, portanto, problematizar a fonte, sabendo que, assim como não existe pesquisador imparcial, também não existe fonte fidedigna.

Assim, o que o pesquisador deve buscar, ao transformar os artefatos midiáticos em objeto de pesquisa, é problematizar os sentidos cotejados ao mundo por meio de sons, imagens, palavras, recursos audiovisuais, construções textuais. Tais textos possuem formas peculiares de serem produzidos, postos em circulação e consumidos pelas crianças, jovens e adultos. São fontes que se inscrevem em determinado domínio de saber, em determinado contexto. Entretanto não se tem aí fronteiras rígidas e impermeáveis, capazes de prescrever e de estabelecer regras infalíveis e homogêneas ao processo de produção de sentidos. Pelo contrário, as produções midiáticas são heterogêneas, contraditórias, delimitadas por fronteiras instáveis e relações amálgamas.

Um artefato midiático não se constrói de modo isolado, mas em relação com outros, representam já-ditos que foram produzidos, publicizados, interrogados, aceitados. São textos históricos, heterogêneos, constituídos na relação com outras fontes e dizeres imersos em determinado contexto sócio histórico. Carregam memórias tecidas no âmbito do social. Deste modo, o já dito, as formulações pré-existentes, as memórias discursivas inscrevem-se no processo de constituição das novas formulações, provocando um ciclo de receptividade de discursos. No entanto, isso não denota que tais artefatos sejam impedidos de produzir e disseminar novos dizeres. São as memórias, as formulações pré-existentes, que tornam possível a construção de novas formulações. É a memória que torna possível que os sentidos sejam atualizados e re-significados.



Consideramos pertinente a perspectiva de que, em uma dada produção discursiva, ocorre o processo de ruptura com a repetitividade e a emergência da produção de novos sentidos. Para Possenti (2002, p. 102) isso equivale a compreender que

Os sujeitos são históricos e atuam; que a ideologia está sempre presente, mas não é a única realidade e também é histórica; que os sujeitos estão irremediavelmente dentro e fora do arquivo, quem sabe mesmo arquivando, enfim, que a interação existe e é caracterizada pelo jogo tenso entre o que já houve e o acontecimento circunstancial que ela é, no qual os sujeitos têm um papel que ultrapassa o lugar que ocupam segundo o imaginário.

Compartilhamos com a perspectiva de análise de que os sujeitos assumem uma posição ativa quando atuam como leitores dos textos polissêmicos da mídia. Esses textos são regidos por um conjunto de normas, regras e condições latentes ou implícitas, que determinam as formas do dizer e, evidentemente, o que pode e não pode ser dito. Entretanto são textos propensos a intercâmbios diversos, que não servem apenas para entorpecer os leitores sobre a realidade. Como afirma Costa (2002, p. 31) aquilo que dizemos “sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo”.

Como analistas, lançamos um olhar sobre a materialidade da fonte em estudo para construir uma leitura sobre as questões delineadas pela pesquisa. Desse modo, a definição do *corpus* e o processo de análise são tarefas profundamente inter-relacionadas e demandam do pesquisador transitar, frequentemente, entre a teoria, a consulta ao *corpus* e a análise conceitual. Por certo que o material de análise utilizado na pesquisa permite uma multiplicidade de leituras, não havendo uma análise que capte uma verdade única dos fatos. Por isso, ao realizar a pesquisa, estamos tão somente estabelecendo uma leitura, que não é única e nem possui um caráter neutro. As interpretações e análises, construídas e expressas como resultados da investigação, não se encontram no texto para serem descobertas, mas resultam de um esforço de construção intenso por parte do pesquisador. Ao adotar tal perspectiva, o pesquisador é, de fato, autor de seus textos porque a análise desenvolvida é uma construção do pesquisador, fruto de seu movimento, envolvimento e impregnação intensa com o *corpus* de análise. Isso demanda, além da análise do artefato midiático, colocar em prática o que André (1994, p. 75) chama de garimpagem teórica. Segundo a autora é necessário “garimpar na literatura educacional para encontrar pistas que fundamentem melhor nossas interpretações, evitando explicações simplistas e apressadas; garimpar outras áreas do saber para aprofundar ainda mais nossas análises, afastando a possibilidade de conclusões imediatistas.”

Nossa tarefa não se constitui deste modo, em produzir a verdade, pois sabemos que as verdades podem ser muitas, dependendo de como se projeta a perspectiva do olhar lançado pelo pesquisador sobre a realidade. A pesquisa é uma possibilidade de interpretação, é uma reflexão possível, construída a partir de um determinado percurso teórico-metodológico.



Como o poema de Carlos Drummond mostra-nos, a verdade não é uma só e quando se trata de escolher qual a mais bela, é preciso optar. Aí entram em jogo, muitos fatores, inclusive, como assinala o poeta, o capricho, a ilusão e a miopia.

A porta da verdade estava aberta,  
Mas só deixava passar  
Meia pessoa de cada vez.  
Assim não era possível atingir toda a verdade,  
Porque a meia pessoa que entrava  
Só trazia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
Voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.  
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
Onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
Diferentes uma da outra.  
Chegou-se a discutir  
Qual a verdade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
Seu capricho, sua ilusão, sua miopia.  
Carlos Drummond de Andrade

### **Considerações finais**

A prática pedagógica e a prática de pesquisa devem ser articuladas como atividades próprias do ofício do professor de Geografia. A prática pedagógica pode gerar perguntas instigantes para a pesquisa e, por sua vez, a pesquisa pode embasar, ampliar, ou mesmo servir para redimensionar os modos de ensinar. O professor é também pesquisador.

Por meio da prática pedagógica e da prática de pesquisa podemos questionar a mídia como produtora de verdades, interrogar sobre os consensos estabelecidos sobre o espaço, a sociedade, o tempo e, assim, construir uma leitura mais complexa sobre o mundo. O que os artefatos midiáticos expressam é tão somente uma maneira de olhar, ler e produzir a realidade. Antes de tudo, o que temos são pistas críveis, textos parciais que expressam uma possibilidade de ver e compreender a realidade.





O nosso mundo não está pronto e acabado e, por isso, precisamos pensar nas possibilidades e desvios de rota. Consideramos que os professores não devem se furtar do ideal de que seu trabalho é formador de cidadãos e de que, para tanto, é preciso descobrir os melhores caminhos, as melhores trilhas para serem percorridas. Como nos mostra Chauí (1997, p. 363),

Nosso mundo, nossa vida e nosso presente formam um campo de condições e circunstâncias que não foram escolhidas e nem determinadas por nós e em cujo interior nos movemos. No entanto, esse campo é temporal: teve um passado, tem um presente e terá um futuro, cujos vetores ou direções já podem ser percebidos ou mesmo adivinhados como possibilidades objetivas. Diante desse campo, poderíamos assumir duas atitudes: ou a ilusão de que somos livres para mudá-lo em qualquer direção que desejarmos, ou a resignação de que nada podemos fazer. (...) A liberdade, porém, não se encontra na ilusão do “posso tudo”, nem do conformismo do “nada posso”. Encontra-se na disposição para interpretar e decifrar os vetores do campo presente como possibilidades objetivas, isto é, como abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado.

Ensinar e aprender Geografia significa, em boa medida, lidar com discursos sobre o mundo e compreender o papel da linguagem para nos apresentá-lo. Por isso, faz-se necessário interrogar as produções midiáticas e incorporá-las na prática pedagógica. É função da prática pedagógica não apenas fazer com que o aluno capture os sentidos dos textos trabalhados, mas também, ajudá-lo a questionar as verdades e as certezas produzidas e postas em circulação por esses textos. Significa investir em práticas de leitura que permitam aos estudantes reconhecer ou confrontar-se com o texto. Para isso, o saber discursivo do aluno não pode ser considerado apenas como ponto de partida do trabalho pedagógico ou como uma etapa que se convencionou chamar de levantamento dos conhecimentos prévios. A aprendizagem mobiliza um jogo intrincado entre os sentidos que já existem nos alunos, a sua memória discursiva e a possibilidade de formulação de outros sentidos. O papel do professor é criar condições para que o aluno trabalhe com as suas memórias e produza deslizamentos de sentidos, ou seja, compreenda que o sentido não é unívoco, imanente e está ali para ser descoberto. Nessa empreitada admirável, o professor deve se construir como pesquisador, assumir a prática da pesquisa como uma prática social, atividade que constitui o mundo social do qual fazemos parte.

Compreender o mundo complexo em que vivemos e ensinar sobre ele é uma tarefa das mais desafiadoras. São muitos as cenas, personagens, emoções, pontos de vista, intérpretes, cenários. São muitos os caminhos para apreender a rede de sentidos que está sendo permanentemente tecida, na qual o homem contemporâneo constrói suas experiências com o tempo e o espaço.

A pedra se move menos que a planta.

A planta se move menos que o réptil, movendo-se sobre a pedra.

O réptil se move menos que o leopardo, na espessura da floresta.



O leopardo se move menos que o homem,  
faminto de mundo e espaço.

Todo ser ao mover-se, exprime o seu desassossego:

arco tendido na direção do vir-a-ser.

A pedra tem mais sossego que a planta.

A planta tem mais repouso que o réptil.

O réptil é mais sonolento que o leopardo.

O homem, este é pura insônia – trabalho futuro, vôo e flecha.

Hélio Pellegrino

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. A porta da verdade. In: **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANDRÉ, M. Formação de Professor: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 89, p. 72-75, 1994.

AUGÉ, M. **Para onde foi o futuro?** Campinas, SP: Papyrus, 2012

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e realidade**, Porto ALEGRE, V. 35, P. 37-58, SET./DEZ., 2010.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

\_\_\_\_\_. **Globalização – as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FISCHER, R. M. B. Juventude e mídia: possíveis singularidades de uma audiência ativa. In: **Encontro Anual da Associação Nacional do Programa de Pós-graduação em Comunicação COMPÓS**, XIV, 2005, Niterói/Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 35, p. 290-299, 2007.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola: 1994.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MASSEY, D. **Pelo espaço – uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.



MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros atuais definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. O. 19-36.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2002.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMOS do Ó, J.; COSTA, M. V. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação & Realidade**, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul. dez. 2007.

SANTOS, Milton. \_\_\_\_\_. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004.



## **A JUVENTUDE, AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E O ENEM: RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS E AS MÍDIAS**

Carla Alessandra de Oliveira Nascimento  
Discente FAGED/PPGED-UFU  
Docente IFTM-Uberaba  
[carlaalessandra@iftm.edu.br](mailto:carlaalessandra@iftm.edu.br)

### **RESUMO**

Por meio de uma revisão bibliográfica, este estudo objetiva discutir questões e relações entre globalização contemporânea, mídias, juventude, práticas educativas e Enem. A juventude brasileira tem experimentado uma realidade de intensa interatividade, em que o movimento contínuo proporcionado pela Internet e por outras tecnologias é quase uma regra. A compressão do tempo e espaço favorece a internacionalização, compondo uma nova globalização, que, apoiada pelas mídias e pelo desenvolvimento técnico-científico, induz os jovens a uma cultura de constante rapidez e descartes, e, concomitantemente, impõe-lhes um mercado profissional altamente competitivo em um país com grandes desigualdades sociais, econômicas e de acessibilidade informática e digital. Esses jovens precisam recorrer à universidade como meio de formação em busca de qualificação capaz de assegurar-lhes trabalho e possibilitar a mobilidade econômica e social. No Brasil, o acesso ao ensino superior perpassa o Enem para ingresso nas universidades públicas. Esse processo, que é amplamente abordado pelas mídias para fomentar o mercado educativo, pressupõe a preparação prévia do estudante no ensino básico, que, entretanto, desenvolve-se em escolas com pressupostos educativos de rigidez temporal e espacial e, frequentemente, sem acesso às tecnologias informáticas e digitais constitutivas da realidade em que os jovens estão inseridos.

**Palavras-chave:** Juventude. Mídias. Enem.

### **INTRODUÇÃO**

Atualmente, o conceito de educação está estreitamente relacionado ao de informação. Vivemos na sociedade da informação: abundante e tão rápida que, muitas vezes, torna-se difícil identificar e compreender os limites e a transposição entre informação e conhecimento. A descentralização da informação tem afetado, profundamente, os processos educativos que, agora, precisam desenvolver-se em tempos e espaços diversos daqueles em que os professores aprenderam e aprenderam a ensinar. É necessário que os educadores aprendam a nova realidade, já presente e inquestionável para os jovens, a fim de encontrar meios para efetivar a educação.



O desenvolvimento das tecnologias da informação e o advento da rede mundial de computadores, a Internet, levaram à reconfiguração do tempo e do espaço. A possibilidade de comunicação com várias pessoas de diversos lugares ao mesmo tempo intensificou os processos de internacionalização e favoreceu uma nova globalização que, por meio das mídias, promove a criação de ferramentas digitais que intensificam a rapidez do tempo e articulam a dissolução dos espaços.

Os jovens deste tempo nasceram e vivem em um mundo de constante interação, são, continuamente, influenciados pelas concepções de efemeridade e descarte impostas pela globalização e pelas mídias, entretanto são formados em escolas com espaços e tempos definidos, muitas vezes, sem acesso aos meios informáticos e digitais e contam com professores formados sob bases educativas tradicionais e acepções de tempo e espaço limitados. Além disso, os jovens brasileiros vivem em um momento histórico de grandes desigualdades sociais e econômicas e, ainda, precisam da escola para qualificá-los a um trabalho que permita a mobilidade social, contando, para isso, com o ingresso no ensino superior. Soma-se a esse cenário a adoção, no Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, como processo seletivo para ingresso nas universidades, que se apresenta para jovens alunos e professores tanto como uma novidade como um desafio; processo amplamente abordado pelas mídias para alimentar o mercado educativo.

Diante dessas considerações, adotando uma abordagem qualitativa e por meio de uma revisão bibliográfica, este estudo pretende discutir as questões e relações entre a globalização contemporânea, a mídia, a juventude, as práticas educativas e o Enem. Para isso, recorreremos a Milton Santos, Zygmunt Bauman, David Buckingham e Regina Novaes. O trabalho está dividido em três partes: a primeira trata da globalização contemporânea, suas vertentes, características, seus objetivos e da própria globalização como ideologia; a segunda aborda as relações entre juventude, práticas educativas e mídia digital; e a terceira versa sobre o Enem e as mídias.

## 1 A GLOBALIZAÇÃO COMO IDEOLOGIA

Em uma abordagem etimológica, a palavra ideologia vem do grego *Idéa*, protótipo ideal ou, literalmente, forma, aparência, e de *Lógos*, tratado, estudo. Assim, ao associarmos



a palavra globalização à palavra ideologia, procuramos entender, com a colaboração dos estudiosos do processo, qual seria o protótipo ideal de globalização.

Milton Santos (2000) apresenta-nos três concepções que compõem a globalização: como fábula, como perversidade e uma outra globalização. A primeira refere-se ao mundo tal qual nos fazem ver, a segunda, ao mundo como é e a terceira, ao mundo como pode ser.

Enquanto fábula, segundo o autor, a globalização oferece um mundo fabricado pelo homem, que une o progresso das ciências e das técnicas à aceleração, característica intrínseca da contemporaneidade, e que se apresenta como um discurso único firmado pela repetição, além de contemplar a compressão do tempo e do espaço e a ideia de homogeneização. Há, ainda, segundo essa concepção, a busca pelo consumo, a morte do Estado e o fim da ideologia. A fabulação está pautada no que se vê além do discurso: ao invés da homogeneização, o aprofundamento das diferenças; ao contrário da morte do Estado, seu fortalecimento para atender a interesses internacionais; opondo-se ao fim da ideologia, a existência de uma ideologia maciça.

A segunda concepção que compõe a globalização apresentada por Milton Santos (2000) explicita a existência do desemprego crônico, do aumento da pobreza e da fome, da perda da qualidade de vida da classe média, do surgimento de novas doenças e reaparecimento de outras, da permanência da mortalidade infantil, da inacessibilidade da educação, do aprofundamento de males como a corrupção. Tudo isso para atender aos interesses da globalização, o que justifica o termo perversidade atribuído a essa concepção.

A outra globalização a que se refere o autor é mais humana e admite a possibilidade de se usar o progresso das ciências e das técnicas associado às novas configurações de tempo e espaço para atender a fenômenos sociais que temos presenciado – como a mistura de filosofias, a sociodiversidade, a cultura popular – e não apenas aos interesses do mercado, ou do capital, como nas duas concepções anteriormente vistas.

Todas essas concepções compõem a globalização e podem desencadear protótipos ideais de acordo com os interesses a que servem. Entretanto, há aspectos da globalização que são comuns a qualquer modelo que se queira assumir. “Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história,



representado pela mais-valia globalizada” (SANTOS, 2000, p. 24). A acepção dada à globalização depende do uso político que dela se faz, mas é fato que os fatores acima elencados são componentes da globalização em qualquer acepção.

Cada época da história tem um conjunto de técnicas que a caracterizam. O sistema técnico que representa os dias atuais é o da informação, que possibilita a comunicação entre as técnicas pré-existentes e, ao mesmo tempo, impõe o uso do novo conjunto aos grupos hegemônicos. Os principais representantes do atual sistema de informações são o computador e a rede mundial de computadores e informações, a Internet, e, mais recentemente, uma variedade de equipamentos eletrônicos que permitem a transmissão de dados em tempo real, inclusive com a criação de diversas redes sociais. Os efeitos desse novo sistema alcançam todos os lugares, e estes são julgados segundo as técnicas hegemônicas, pois o conjunto de técnicas da informação tem a característica de ser invasor e pode estar presente em todos os lugares, ao mesmo tempo.

Assim sendo, podemos dizer que a unicidade da técnica influencia as relações com o tempo e por ele é influenciado, e ambos, concomitantemente, estruturam a globalização. A partir do desenvolvimento das técnicas de informação e comunicação, surgiu uma nova configuração do tempo, que permite o acesso instantâneo a conhecimentos e fatos e que alterou profundamente relações sociais imprescindíveis, como as relações de trabalho e de mercado. A liquidez do tempo impõe um ritmo que a acompanhe, ou seja, a rapidez e a instantaneidade são agora elementos naturais ou naturalizados, sem os quais os sujeitos correm o risco de serem excluídos das oportunidades de trabalho e as empresas, do mercado. Gerou-se, assim, a necessidade de se assumir um ritmo de vida que atenda às exigências desse novo mundo globalizado, fluído e fugaz, que transforma o essencial em efêmero antes que se possam compreender os motivos dessa transmutação e que, quase sempre, serve aos interesses do mercado.

O mercado, por sua vez, torna-se cada vez mais internacionalizado, elevando os níveis de competitividade e exigindo sempre mais empenho e desenvolvimento de todos os envolvidos para atender aos princípios da mais-valia, o motor único, que passa a definir e impulsionar o mercado mundialmente (SANTOS, 2000). Tudo isso é possível graças à convergência do tempo e do espaço, advinda do sistema de técnicas contemporâneo. Os novos meios de apreensão e difusão de informação e comunicação oferecem também a



impressão da supressão de barreiras geográficas, possibilitando, por meio das inovadoras ferramentas tecnológicas, o acesso a lugares que, tempos atrás, a maioria das pessoas só teria acesso por meio de almanaques, enciclopédias ou, eventualmente, algum programa televisivo. Entretanto, é importante dizer que, ao contrário do que essa impressão virtual nos passa, a supressão física das barreiras geográficas continua sendo privilégio de poucos.

A fácil e rápida propagação de informações leva também à construção da ideia de transparência e veracidade a respeito do conjunto de conhecimentos a que se tem acesso. As pessoas assumem como verdade o que os meios midiáticos oferecem, sem sequer pensar sobre sua intencionalidade. Em relação a esse aspecto, é necessário compreendermos que “a informação atual tem dois rostos, um pelo qual ela busca instruir, e um outro, pelo qual ela busca convencer.” (SANTOS, 2000, p. 39). Assim sendo, pode-se dizer que a informação é, muitas vezes, manipulada para atender a interesses específicos, e a interpretação que se dá ao fato passa a ser mais importante do que o próprio fato.

A partir disso, as mídias<sup>17</sup> passam a exercer um papel extremamente importante tanto em relação aos aspectos inerentes à globalização – por exemplo, serviços e mercados financeiros – como em relação às práticas culturais. O foco deixa de ser o objeto ou a ação em si e passa a ser a imagem que se tem, ou que se quer fazer ter.

Nesse contexto, a escola e seus desdobramentos também são afetados. Enquanto estudiosos da educação, passaremos a tratar do modo como a globalização, suas novas configurações e os meios midiáticos têm influenciado os jovens estudantes, os professores e os processos educativos.

## **2 A JUVENTUDE, AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A MÍDIA DIGITAL**

A concepção de juventude é definida de diferentes formas de acordo com seus diferentes contextos sociais e históricos. Na sociedade brasileira em geral, o conceito de juventude está relacionado à fase da vida em que ocorrem várias transformações pessoais e

---

<sup>17</sup> Aqui entendidas no sentido da comunicação – conforme o dicionário Michaelis: Toda estrutura de difusão de informações, notícias, mensagens e entretenimento que estabelece um canal intermediário de comunicação não pessoal, de comunicação de massa, utilizando-se de vários meios, entre eles jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, mala direta, outdoors, informativos, telefone, internet etc.





sociais, ao mesmo tempo em que se busca descobrir, ou criar, características de identidade própria. Para Regina Novaes,

a concepção moderna de juventude tornou a escolaridade uma etapa intrínseca da passagem para a maturidade. Já a partir das transformações do século XVIII e, sobretudo, após a segunda guerra mundial, ‘estar na escola’ passou a definir a condição juvenil. Idealmente, o retardamento dos jovens no mundo do trabalho garantiria melhor passagem para a vida adulta. (NOVAES, 2007, p. 3)

Dessa forma, podemos dizer que a juventude é um tempo de preparação e inserção nas diversas esferas da vida social e que, nesse contexto, a escola é uma instituição que configura como meio e instrumento. Entretanto, no Brasil, a juventude é marcada por grandes desigualdades e diversidades, por exemplo, as desigualdades sociais e econômicas e as diversidades culturais, religiosas e de gênero, que, muitas vezes, levam a vulnerabilidades. Assim sendo, muitos jovens brasileiros não podem dedicar muito tempo a essa preparação, não podem usufruir seu tempo de moratória social (NOVAES, 2007), pois precisam trabalhar para garantir sua sobrevivência e, muitas vezes, de sua família.

Além disso, um olhar retrospectivo permite-nos dizer que, atualmente, os jovens têm mais inseguranças em relação ao seu futuro. A alta competitividade promovida pela globalização e a ausência de referências fixas geradas pela fluidez do tempo faz com que os jovens estejam sempre em busca de um objetivo que, por sua vez, está sempre em transformação, já que o mercado exige inovações a cada dia; esse movimento provoca a sensação de incompletude constante e, muitas vezes, de fracasso.

Em meio a esse turbilhão de processos, procedimentos, sensações e emoções, o estudo e a escola, que, antes, eram quase uma garantia para a inserção profissional, hoje, configuram-se apenas como etapas. Concluir um curso superior, e mesmo técnico, não proporciona à maioria dos jovens a alegria da inserção no trabalho, pelo contrário, imputam-lhe a obrigação de serem melhores que os outros – muitas vezes seus amigos – e, a cada dia, melhores que eles mesmos para conseguirem uma colocação na área de formação; é uma busca constante, sem tréguas, um percurso sem chegada. No interior desse cenário, vemos, ainda, muitos jovens que, por falta de oportunidades ou de tempo para esperar por elas, desistem de exercer a profissão escolhida, abandonam sonhos e talentos e optam por atividades que lhes deem retorno na mesma velocidade que o tempo atual exige, pois



precisam manter-se e precisam ver saciados pequenos desejos que lhes são apresentados, o tempo todo, pelo mercado, pela mídia, pela lógica do capital.

Permeando esse contexto estão as inovações tecnológicas, equipamentos informáticos avançados que facilitam a vida das pessoas, mudam suas rotinas de trabalho, de lazer, e até familiares e ratificam as características do mundo globalizado, a conectividade, as configurações de tempo e espaço, as intermediações midiáticas. No Brasil, o uso desses instrumentos tecnológicos e ferramentas de informática alcançam os jovens de modo geral, direta ou indiretamente – ainda que não na mesma proporção, pois a inclusão digital ainda se faz necessária em vários lugares do país – e, conseqüentemente, a escola, uma vez que muitos jovens ainda procuram e esperam dela um meio de se estabelecerem profissionalmente e de se firmarem na vida adulta, para perpassarem, com sucesso, a fase da moratória social.

Diante de tantas transformações, a escola busca maneiras de cumprir seu papel de formar os jovens, procura aprender, apreender e usar as novas tecnologias para esse fim. Além disso, é essencial pensar uma educação que atenda, ao mesmo tempo, às novas configurações de tempo e espaço - adequando os tempos e espaços escolares - e à necessidade que os jovens têm de referenciais fortes e menos voláteis, ainda que flexíveis. Tarefa, certamente, difícilíssima.

É comum encontrarmos na literatura que a escola continua presa às configurações de espaço e tempo modernas e que não tem acompanhado o ritmo da contemporaneidade<sup>18</sup>. Entretanto, ainda que exista um longo caminho a ser percorrido, a escola e seus atores, que têm sofrido direta e indiretamente as conseqüências das configurações contemporâneas, têm tentado, na medida do que lhes é permitido pelas políticas públicas e normatizações educativas, adaptar suas configurações para tornar-se mais próxima da juventude, de sua linguagem, de seus espaços e de seus tempos. Podemos citar como exemplos dessa tentativa as atividades *on line*, exercícios e disciplinas na modalidade à distância, *blogs* de discussão temática, grupos de *Whatsapp* e *Facebook* para tratar de assuntos referentes às classes e também para registros, uso do correio eletrônico para assuntos diversos e para pesquisas, dentre outros.

---

<sup>18</sup> Além de outras, encontramos explicitação dessa visão no texto Espaço e Tempo na Escola: a liquefação dos sólidos modernos, de Pedro Goergem. Revista Avaliação. Campinas, Unicamp, v.10, n.2, p.47-66, 2005.



A despeito do esforço dos professores, estes são, diuturnamente, acusados de serem ultrapassados, medrosos, inflexíveis e inadaptáveis. Entretanto, quando deslocamos as atenções para os investimentos que se têm realizado para que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (ICT) venham a ser melhor utilizadas no âmbito educacional, pode-se verificar que os financiamentos são destinados muito mais fortemente para as ferramentas, *hardwares*, e menos em pacotes educacionais de alta qualidade, *softwares*, e no treinamento de professores (BUCKINGHAM, 2010). Considerando-se que muitos professores não são nativos digitais como a maioria dos jovens estudantes, importa bastante a preparação e a inserção daqueles na realidade criada pela globalização contemporânea, para que professores e alunos, juntos, decidam como usar as novas tecnologias em favorecimento do processo ensino-aprendizagem.

Fica claro, assim, que ainda são necessárias várias ações para o emparelhamento, ou, em melhor instância, para o ajuste entre as efemeridades e a rapidez da modernidade líquida (BAUMAN, 2001) e as práticas didático-pedagógicas que, por muito tempo, primaram, e ainda primam, por uma educação sólida e duradoura. É assim que o autor esclarece o quão complexa é essa equivalência:

No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver. (BAUMAN, 2009, *apud* PORCHEDDU, 2009 p. 667)

Assim como o tempo, as relações entre as pessoas também têm sofrido alterações significativas, o que influencia, consideravelmente, os relacionamentos em sala de aula. Professores preparados para ensinar seus alunos tendo como base um conhecimento sólido, duradouro, ordenado, que serviria para viver em um mundo de relações estáveis e estruturadas, veem-se diante de jovens que valorizam o imediatismo e o descarte e rechaçam a solidez, a estabilidade e a conservação, vivendo em um mundo em constante mudança, cujas verdades são continuamente questionadas. E, nesse cenário, o professor vai tentando



ensinar ao mesmo tempo em que precisa aprender, rapidamente, continuamente, permanentemente.

A inclusão dos atores educativos nesse novo mundo perpassa o letramento digital, que deve ir além do letramento computacional e alcançar o letramento midiático. Aqui, conforme alerta David Buckingham (2010), não se trata apenas do desenvolvimento das habilidades funcionais, como o uso do computador ou a realização de pesquisas na Internet, não se trata de um letramento instrumental ou da recuperação de informações. Para o desenvolvimento dos processos educativos, é necessário transformar as informações ofertadas pela mídia digital em conhecimento e, para isso, tais informações precisam ser avaliadas de forma crítica, é importante questionar as fontes e os interesses de seus produtores, além disso, é necessário compreender as relações sócio-culturais e político-econômicas implícitas ou explícitas na mídia digital.

Buckingham, no texto *Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização* (2010), apresenta-nos um arcabouço conceitual para o mapeamento da mídia digital: representação, língua, produção e audiência. Em relação à representação, segundo o autor, a mídia digital, assim como as outras, não se limita a refletir algo do mundo, ela o representa e, no movimento de representação, interpreta e seleciona o que comporá a realidade. Assim sendo, cabe ao usuário midiático examinar os materiais encontrados, os estímulos de seus idealizadores, bem como as intencionalidades destes e o alcance daqueles.

O conhecimento da língua, enquanto elemento do arcabouço teórico para o mapeamento da mídia digital, ultrapassa seu uso e requer a compreensão do seu funcionamento, de códigos e convenções; envolve o entendimento a respeito da construção dos meios digitais e da capacidade discursiva e argumentativa da comunicação praticada e desenvolvida por meio das mídias digitais em ambiente de interatividade.

O letramento digital envolve ainda o conhecimento a respeito dos sujeitos e dos objetivos da comunicação; é o que Buckingham denomina produção, terceiro elemento do arcabouço conceitual apresentado por ele. Esse aspecto envolve a consciência em relação aos apelos comerciais e suas influências e a outros grupos que, conforme seus interesses, usam esse meio para persuadir e influenciar os usuários. É necessário que esses saibam quando são os alvos das incitações comerciais e tenham consciência do seu alcance.



O último elemento que compõe o arcabouço conceitual em questão é a audiência; ela diz respeito ao posicionamento do usuário em relação à mídia digital e ao uso que dela faz. Requer uma reflexão sobre a postura e a conduta dos sujeitos no que se refere às mídias e sua forma de utilização.

O estudo desses elementos dá-nos embasamento para compreender a existência de duas vertentes na confluência das tecnologias digitais e dos processos educativos: as tecnologias informáticas, digitais e interativas podem servir ao propósito da inclusão, principalmente se os professores puderem aproveitar os conhecimentos que os alunos já trazem de seu cotidiano – jogos, internet, redes sociais e outros – para desenvolver atividades geradoras da aprendizagem escolar. Entretanto, realizando-se um exíguo deslocamento de foco, é possível perceber que as mesmas experiências referidas podem servir para ratificar as desigualdades, uma vez que os que têm mais contato com as novas tecnologias fora da escola, provavelmente, terão melhor desempenho escolar.

Ocorre que, no interstício entre a busca e o encontro de respostas a respeito das relações entre juventude, globalização, novas tecnologias, mídias digitais e educação, as práticas e processos educativos vão acontecendo e todos os atores tentam, de alguma forma, ajustar-se e desempenhar seus papéis de modo a alcançar seus objetivos em um tempo e espaço históricos ainda em processo de descoberta. Nesse contexto, alunos e professores enfrentam e superam os desafios de seu tempo; no Brasil, um desses desafios que envolvem desde os jovens e seus professores até a mídia digital é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – do qual, na continuação deste estudo, passamos a tratar sob uma perspectiva midiática.

### **3 O ENEM E A MÍDIA**

Nas últimas décadas, presenciamos um quadro educacional no qual os alunos que concluíam o ensino básico nas escolas particulares tinham mais chances de ingressarem nas universidades públicas - muitas consideradas melhores e de maior prestígio que a maioria das universidades particulares - do que os alunos que concluíam a referida etapa do ensino em escolas públicas. A quase totalidade dos ingressos dos jovens no ensino superior acontecia por meio dos vestibulares de cada universidade, e os que estudavam em escolas particulares,



geralmente, conseguiam colocações melhores do que os que estudavam nas escolas públicas e, assim, aqueles ficavam com as vagas ofertadas pela universidade pública, enquanto estes, consideradas as exceções, estavam destinados a fazer o curso superior que os pais pudessem pagar nas universidades particulares, ou que eles próprios conseguissem pagar com seus salários.

Assim sendo, o que se via era que, em relação ao ensino superior, a inclusão escolar estava acontecendo às avessas, pois os jovens em condições sócio-econômicas desfavoráveis não conseguiam acesso à universidade pública, o que, muitas vezes, levava ao abandono da escola ou à evasão escolar quando ingressavam na universidade particular, seja por falta de recursos financeiros, pelo cansaço proveniente do trabalho necessário ao pagamento das mensalidades ou mesmo pelo desestímulo de ingressar em cursos possíveis mas não desejados.

Cientes dessa conjuntura, os órgãos governamentais responsáveis pela educação pensaram em algumas ações que pudessem modificar essa situação, dentre as quais se destacam a política de cotas e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Em 1998, o ENEM foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes, ao fim da educação básica, para embasar estratégias que visassem à melhoria da educação. Mas, em 2009, passou a ser usado também como processo seletivo para ingresso no ensino superior; a partir da Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, foi instaurado o Sistema de Seleção Unificada – Sisu, sistema usado pelas instituições públicas de ensino superior para ofertar vagas aos candidatos participantes do Enem. Por meio desse sistema, em vez de prestar vários vestibulares, o estudante pode concorrer a vagas na maioria das universidades públicas, e algumas particulares que adotaram esse processo seletivo, usando apenas a nota obtida no Enem.

De acordo com o artigo 2º da Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, constituem objetivos do ENEM:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;



- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1o - e 2o - da Lei no - 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (BRASIL, 2009)

Ao apresentar-se como uma alternativa democrática ao vestibular, conforme o inciso III do artigo citado, o Enem provocou reações diversas no campo educacional e na sociedade em geral. Com a inovação, vieram os problemas, muitos recorrentes nos vestibulares diversos, mas duramente criticados em relação ao Enem. Vários aspectos foram questionados: a elaboração das provas, sua reprodução e distribuição, a organização dos locais de provas, a atuação das equipes de preparação e de aplicação e, inclusive, aspectos inerentes ao próprio exame como a concretização da democratização do acesso ao ensino superior e a mobilidade de estudantes e, conseqüentemente, de culturas e conhecimentos entre as diversas regiões do país.

Todas essas questões referentes à implantação do Enem associadas à divulgação das médias das notas das escolas desde 2005 chamaram a atenção das mídias, que abriram grande espaço para essa temática. Seja para atender a interesses políticos ou de mercado, o Enem tem figurado, frequentemente, nas mídias.

Além da divulgação dos resultados oficiais nos órgãos e *sites* governamentais, a cada edição do Enem, são, insistentemente, divulgados dados como: número de candidatos a cada ano, permitindo-se realizar comparativos da adesão ao processo tanto no que se refere aos demais anos de aplicação, como em relação às regiões e aos estados do país; número de candidatos isentos da taxa de inscrição, separando-se os que são isentos por condição e os que se declaram carentes; o desempenho dos estudantes em cada prova, o que possibilita a comparação entre dados de anos anteriores referentes a cada área do conhecimento avaliada; os resultados de cada instituição de ensino, permitindo-se comparar as notas de escolas públicas e particulares e entre as escolas de cada seguimento; as características das escolas



que recebem as melhores notas e o impacto no desempenho das escolas, o que se apresenta como um grande oportunidade exploratória para o mercado.

Assim sendo, a exposição do Enem nas mídias colaborou para a abertura de um novo viés no mercado consumidor. Alunos, pais, professores, técnicos, desenvolvedores de sistemas, publicitários, donos e gestores de escolas, além de outros, compõem um público atraente para o mercado. Recorrentemente, são produzidos, ofertados e vendidos diversos materiais relacionados ao Enem, por exemplo, revistas, livros e apostilas com exercícios do Enem, ou voltados para o Enem, com resoluções e comentários; cursos preparatórios de longa e curta duração, presenciais e *on line*; aulas em vídeo de livre acesso e patrocinadas; banco de dados com questões resolvidas e comentários, com busca inteligente por conteúdo e ano de aplicação; sistemas de resolução de questões com conferência de respostas, sistemas simuladores do Enem, dentre outros.

Atualmente, o governo brasileiro não divulga mais as notas das escolas em forma de ranking, entretanto as mídias assumiram essa tarefa; buscam as notas divulgadas, elaboram a classificação e publicam-na. A divulgação dos rankings das escolas pela mídia em geral acabou tornando o ENEM um instrumento de avaliação e de fixação da categoria da escola dentro de um ambiente de mercado com ampla exposição aos consumidores. A partir dessa perspectiva, as escolas, principalmente as privadas, tiveram o foco da competitividade deslocado para os índices obtidos no exame, pois é a partir desses índices que, desde o advento do Enem, a maioria dos pais e alunos elege a escola de formação.

Todo esse movimento midiático interfere nas práticas educativas dos atores escolares e na rotina da escola. O ambiente escolar, principalmente no ensino médio, vem se transformando em uma busca rápida e constante por metodologias, materiais e estratégias que auxiliem os alunos e as escolas a alcançarem bons resultados no Enem. Até mesmo a organização curricular tem sofrido alterações para possibilitar a abertura de espaço para os cursinhos intensivos dentro e fora das escolas de ensino regular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um tempo histórico caracterizado pela rapidez e liquidez do tempo e pelo encurtamento e até irrelevância das distâncias. Essas características devem-se ao





desenvolvimento científico-tecnológico contemporâneo que, por sua vez, engendram uma nova globalização destinada a atender aos apelos do mercado que incentivam a efemeridade e o descarte, a fim de fomentar o consumo. O movimento é uma realidade deste tempo em que a provisoriedade e a transitividade são mais valorizados que a solidez e a tradição; a retenção de informações vem se tornando desnecessária, pois a maioria delas encontra-se disponibilizada em grandes arquivos virtuais, bastando acessar a *Web* para consegui-las. É nesse cenário que professores, ainda afetados por concepções de uma sociedade delineada pela solidez e concretude, precisam levar seus jovens alunos a construir seus conhecimentos.

Esses professores precisam lidar com o fato de que, no Brasil, a juventude é marcada por desigualdades econômicas e sociais e grande diversidade cultural, e os jovens ainda sofrem bastantes preconceitos e resistência no que se refere à mobilidade social. Na busca por melhorar sua condição econômica e social, a maioria dos jovens vê no ensino superior uma boa oportunidade. O acesso ao ensino superior pressupõe uma boa classificação no Exame Nacional do Ensino Médio – processo avaliativo e seletivo de acesso ao ensino superior, adotado pelas universidades públicas e por grande parte das particulares, bastante explorado pelas mídias para fomentar o mercado educativo.

Assim sendo, podemos dizer que o acesso ao ensino superior está vinculado a uma preparação do estudante no ensino básico e que, para que seus alunos alcancem esse objetivo, os professores e as escolas precisam ainda inserir-se e adotar como sua essa nova realidade. Para muitos, é necessária a concretização de um letramento midiático amplo, mais que instrumental e digital, para que se possam usar as tecnologias como ferramentas de inclusão e mobilidade social, ainda que muitos jovens a ela tenham acesso somente nas escolas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 mai. 2009. Seção 1, n. 100, p. 56. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2009/portaria\\_enem\\_2009\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf). Acesso em: 21.07.2016

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, p. 37-58, set-dez. 2010.



GOERGEM, Pedro. Espaço e Tempo na Escola: a liquefação dos sólidos modernos, **Revista Avaliação**. Campinas, Unicamp, v.10, n.2, p.47-66, 2005.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Ciência e Vida Sociologia Especial**, São Paulo, p. 6-11, 01 out. 2007.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 137, p. 661- 684, mai-ago. 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000. p. 17-69.



## **RABISCOS VERTICAIS: O USO DA IMPROVISACÃO E DA MEMÓRIA NO ENSINO E NA COMPOSIÇÃO DE TRABALHOS COM A ARTE DO RISCO – O CIRCO**

Diana Alves de Souza Magalhães

Instituição: IARTE - PPGAC da Universidade Federal de Uberlândia. Tipo de vínculo:

Mestranda.

dianamagalhaes84@hotmail.com

Esse trabalho visa a construção de uma proposta pedagógica e de pesquisa dentro de uma arte do risco, o circo, através da improvisação e da memória do indivíduo como base para construção de movimentos a partir do tecido acrobático. Para isso uso como abordagem metodológica a etnografia dentro de um processo pessoal e de uma disciplina oferecida para o curso de graduação de dança e de teatro. Dentro desse processo pessoal trabalho em um espaço que denominarei Espaço da memória, onde faço uma desmontagem de meu processo enquanto artista circense até chegar a este momento de pesquisa. Trago como memória motivadora da pesquisa, minhas lembranças de filha e de mãe. E a partir dessa experiência nortearé minha proposta de aula com outros Espaços de memórias. Neste com quatro tecidos pendurados em uma sala de aula do bloco de dança com 10 metros de altura e alunos com ou sem experiência no aparelho circense.

**Palavras chaves:** Circo, memória, improvisação.

### **INTRODUÇÃO**

O universo do circo, não é apenas o da ficção, ou o ambiente lúdico onde este nos transporta, tem a ver também com um espaço e um tempo onde o corpo se move e se expressa de uma maneira totalmente distinta do habitual, e por isso se torna um ótimo veículo para a improvisação e a descoberta de novas representações do mundo que nos cerca.

Mas para que isso ocorra, o artista que faz uso da técnica circense, tem que estar sensível para ser além do que simples agente da exibição, e ser veículo portador de uma emoção consciente, como sugere Ritis (2009, p.136). “Os tempos são finalmente maduros, sem dúvida, para que os técnicos e os intérpretes do circo possam ser os vetores de estados de alma”.

Somos infindos de possibilidades corporais, e o circo sempre esteve presente para nos lembrar disso. Por isso, “a exploração dos limites de cada corpo e sua corporalidade é um desafio que a consciência do artista desenvolve para descobrir como se mover e inventar dentro desses “espaços apertados”, caracterizando a improvisação”. (MUNIZ, 2014, p.101 e 102). A grande vantagem de quem trabalha com o circo, é que seu corpo está desenvolvido para atingir limites ainda maiores, e ter mais opções para habitar esses espaços apertados. Mas o que se intitula como a grande vantagem, também se formula como o grande desafio.



Ir mais profundo do que a forma e trazer não uma representação do real, mas um movimento recheado de emoções e histórias pessoais, “um corpo de memória que funciona no espaço da improvisação”. (MUNIZ, 2014, p.107), para isso “a técnica precisa desaparecer diante dos olhos do público para que possa acontecer a troca efêmera e potente entre palco e plateia”. (PROENÇA, 2014, p.36)

Mas como trazer este resultado, através de uma arte de risco, onde a perfeição da técnica e um corpo disciplinado, não diz respeito apenas à estética, e sim à sobrevivência do artista? Uma “liberdade de criação através da submissão a restrições fortes e consentidas,” (VALLIN, 2009, p.129)

E como alcançar este corpo expressivo, essa técnica viva e mutável, dentro de um campo, como diz Rocha (2013, p.221), onde “... há todo um trabalho de “fabricação do corpo” no qual os movimentos são milimetricamente calculados, os gestos são longamente estudados, os atos são enfadonha e repetidamente ensaiados, enfim, os corpos são cotidianamente disciplinados.”

Não simplesmente podemos retirar essa disciplina e este cuidado técnico, pois disso depende a vida do artista. Diferente do teatro e da dança, onde a técnica está muito mais a favor da estética do que da segurança, o domínio técnico, mais do que nunca é exigido para este indivíduo que deseja utilizar o circo como expressão seja onde for. Deve-se mesclar este domínio do corpo dentro da disciplina estudada e pesquisada, com a expressividade e vivacidade do movimento adquirido.

É relevante então, entender os limites e as possibilidades de trazer uma expressividade teatral, não somente em cena, mas durante o processo de pesquisa e ensino dentro deste campo que sugere riscos em todo instante. Não apenas um movimento ou truque circense, mas ações físicas e para alcançar essas são imprescindíveis duas condições: “a precisão, fruto do trabalho técnico, que garante a congruência formal e a organicidade, além de permitir a coerência interna e a presença integral da ação.” (FERNANDES, 2010, p.204)

Bogart (2011, p.54) diz que deste conflito entre o risco e a organicidade, podem surgir materiais interessantes e extraordinários: “O esforço para representar de forma articulada a partir de um estado de desequilíbrio e risco transmite à ação uma energia extraordinária.”



Por isso, experimentar essa maneira tão usual hoje, a improvisação, de se conceber cenas e preparar performers dentro desta arte do risco torna-se tão interessante. Rabiscar movimentos na vertical, sabendo da possibilidade dos riscos.

## 1. PEDAGOGIA DO RISCO

Em 2015 participei de uma oficina de Antipodismo (malabarismo com os pés), com uma professora da Venezuela, Alejandra, que havia estudado a modalidade na China, onde o número é tradicional. Ela compartilhou sua experiência dizendo que na China a formação é extremamente rígida já aos 5 anos, quando a criança inicia. Além de sua professora ter escolhido a modalidade que ensinaria a ela, por já ser de idade avançada para a atividade circense (32 anos), ela ainda a fazia olhar por horas, outra aluna mais experiente e depois repetir exaustivamente os mesmos exercícios.

Em minha formação, apesar de mais livre como acontece no Brasil, eu também não escolhi minha especialidade, não que eu não pudesse, mas aos 23 anos e sem experiência, seria difícil encontrar um professor que me aceitasse, pois na época (2008), estes tinham a autonomia de escolherem seus alunos. Então aceitei logo, quando um deles me sugeriu fazer a sua modalidade (Equilíbrio no Arame fixo).

No primeiro ano de escola, temos as modalidades básicas: Trapézio, Arame fixo, malabares, acrobacia. E nessas, a mesma sequência de truques ou figuras eram ensinadas, independente do aluno. Trouxe comigo em minhas aulas essa didática, por ser a mais simples, e ver resultados. Mas depois de alguns anos de oficinas e aulas ministradas por mim, começo a me inquietar com este processo, que aparentemente anula a individualidade e criatividade do aluno. Mas como propor algo diferente para o ensino e também à pesquisa pessoal do artista, sabendo se do risco e da necessidade do corpo ser preparado e trabalhado progressivamente para o aprendizado da técnica?

Goudard (2009, p.26), traz de uma forma interessante como essa pedagogia do circo funciona. Ele pontua quatro estágios para o que ele denomina de “o aprendizado do risco”:

Conjunto de ensaios e de movimentos estruturados em sequências ou séries, alternando fases de repouso e de atividade, organizados de forma cíclica. Podemos identificar quatro fases de aprendizagem [...] descoberta, controle, domínio e virtuosidade.



A que ele chama de descoberta, é quando o aluno tem o seu primeiro contato com a modalidade, e a ele é oferecido jogos e brincadeiras para que ele acesse o seu corpo junto com o aparelho que pode ser algo externo a ele, ou o seu próprio corpo em relação ao espaço - como é o caso de acrobacias de solo e parada de mão. O aluno nessa fase continua tendo um olhar lúdico para o circo.

Porém, ele mesmo afirma que “A partir dessa etapa, o fato de correr o risco condiciona e limita o campo e o resultado da experimentação”. (Goudart, 2009, p.26), Por isso há a necessidade de se passar a uma nova etapa, a do controle. Este controle da técnica é adquirido pelo que damos o nome de figura, que é um truque estático ou dinâmico, já desenhado e pensado no aparelho. É através da repetição da figura que o aluno consegue este controle.

O terceiro momento do aprendizado do risco se dá através do domínio, quando o praticante consegue com maior fluidez e segurança, desenvolver o movimento. Ele pode fazer uso do risco que agora já está sobre seu domínio, para assegurar a atenção da plateia. Isto constitui a base da linguagem do circo.

Chegamos então no momento de maior interesse meu neste estudo, o que ele chama de virtuose:

O praticante é capaz de modificar a velocidade de execução, a amplitude e a força, o número e o desencadeamento das figuras [...] Esse estado é aquele que se pode manifestar plenamente um grau propício à criação o controle retroativo da ação em curso, no mesmo momento em que se realiza a proeza, ou seja, as capacidades de improvisação e de adaptação que permitem a interpretação. (Goudart, 2009, p.26)

Aqui é onde o artista consegue imprimir suas próprias características e linguagem. Chega a um ponto de expressividade própria que lhe permite eventualmente um grau propício à criação de uma obra de arte, e não somente à repetição de uma sequência.

A grande questão é se essa fase da virtuose não poderia ser trabalhada desde o início do aprendizado, para que não houvesse uma ruptura do lúdico. Seria possível ao aluno descobrir o seu próprio corpo no aparelho sem necessariamente passar pelas figuras já desenhadas, e desenhar suas próprias, através de um processo de improvisação? E ainda mais, o artista que já tem em seu corpo essas figuras tatuadas consegue se desvencilhar delas, para descobrir outras novas, e quais seriam os meios para proporcionar essa experiência.



## 2. TECIDO COMO RASCUNHO

...toda prática de circo coloca em presença um corpo, o do artista, e um objeto ou um conjunto de objetos... O artista de circo está em relação constante com seu objeto... é uma amor que dói, porque a relação é carnal. É uma paixão que requer uma grande lealdade; a traição não é permitida porque poderia ser fatal. (Maleval, 2009, p.79-80)

Tratei até agora sobre circo em geral por ser um campo onde qualquer modalidade exige destreza e disciplina. Porém pretendo fazer um recorte deste mundo de possibilidades por estar consciente de minhas limitações enquanto pesquisadora.

Interessa-me muito as modalidades com aparelho, por fazer surgir então mais um ponto de relação, além do corpo e do espaço. Escolho então o chamado Tecido acrobático, não por preferência, apesar de achar uma modalidade esteticamente linda, mas pela acessibilidade que cresceu muito nos últimos anos, e por ser uma das modalidades, onde podemos obter um resultado mais rápido. Como sugere Bortoleto (2008, p.138): “o tecido é um dos aparelhos de mais fácil aprendizagem, sobretudo porque o material se molda ao corpo e se adapta de acordo com as características do praticante”.

Segundo Delisier Rethy, artista de família tradicional de circo e hoje professora na Escola Nacional de Circo, o tecido é relativamente novo dentro do circo. É uma modalidade que nunca existiu aqui no Brasil, veio agora, por volta da década de 80.

Não se sabe ao certo quem o inventou, tem se registros de imagens há séculos atrás de acrobatas homenageando o imperador da china em tecidos.

Alguns relatos indicam que foi na França que o tecido circense foi aprimorado após pesquisas com diferentes materiais (cordas, tecidos, correntes, etc.), realizadas pelo francês Gérard Fasoli nos anos de 1980. (DESIDERIO, 2003) Neste período, chegou-se à utilização de um material bastante resistente no comprimento e, ao mesmo tempo, com elasticidade na largura, o que lhe confere grande plasticidade e leveza. Este moderno material denomina-se Liganete. (Bortoleto, 2008, p.137).

Essa modalidade pode ser dividida basicamente em duas, o Tecido vertical ou liso e o Tecido Marinho. A diferença está na fixação do aparelho na estrutura. O primeiro está preso em apenas uma das extremidades enquanto o segundo nas duas, variando assim também a execução.

Como disse acima, o Tecido acrobático hoje está altamente difundido em diversas áreas de atuação do circo. “Bortoleto e Machado (2003) distinguem os três principais âmbitos



de aplicação das atividades circenses: recreativo, educativo e profissional”. (Bortoleto, 2008, p.137). E o tecido é hoje sem dúvida o mais praticado. Em minha atuação como professora no Mundo Circo, percebo isso claramente. Apesar de ser um espaço com inúmeras possibilidades e opções de modalidades, os alunos em sua grande maioria preferem o Tecido. Talvez pela beleza e plasticidade, pela “facilidade” em comparação com outros aparelhos, ou também pela acessibilidade do aparelho que se encontra facilmente em qualquer loja de malha.

Partindo da reflexão de Goudard (2009, p.26) acerca da pedagogia circense e suas quatro fases de aprendizagem: descoberta, controle, domínio e virtuosidade, relato aqui o meu processo de aprendizagem que acabei assumindo em minhas aulas para tal modalidade. A cartilha de truques pode variar, mas normalmente seguem a mesma sequência lógica para o ensino. As nomenclaturas dos truques também variam de acordo com a região, por ser um ensino de transmissão oral e possuir poucos registros. Utilizarei aquelas que tive acesso na Escola Nacional de Circo, e as que Marco Antonio Bortoleto e Daniela Helena Calça, já registrou no livro: Introdução à pedagogia das Atividades Circenses. Não pretendo detalhar aqui estes truques<sup>19</sup>. Para este trabalho, o que nos interessa é o entendimento de como funciona a sequência de ensino de figuras ou movimentos já elaborados previamente, relacionado com o processo corporal pensando acerca da possibilidade ou não de rompimento com tal metodologia pedagógica.

Como já abordado, o Tecido acrobático se diferencia de acordo com sua amarração. Tratarei aqui apenas do denominado Tecido Liso, por geralmente ser a forma que o aluno tem o seu primeiro contato.

Em minha prática enquanto professora, inicio o processo pedagógico com a subida clássica, onde o aluno se posiciona de frente para o tecido, segura-o com as duas mãos, em movimento circular com a perna ele enrola o tecido nesta , promove uma trava simples do tecido entre os pés e se puxa. Podendo ter ou não o apoio do professor abaixo dos pés de quem sobe. Esse primeiro contato com o aparelho normalmente surpreende o praticante pela dificuldade de tal movimentação aparentemente simples e básica. De forma positiva pode

---

<sup>19</sup> Para maior esclarecimento, ler o capítulo referente ao tecido acrobático de Bortoleto (2008, pp.135-154), que detalha todos estes movimentos, suas variações e possibilidades de figuras e quedas.





levar o aluno à percepção da importância do treino, mas também desanimá-lo pela impressão da impossibilidade da execução. Por isso imediatamente passo para o seguinte passo, por entender que a mente pode ter apreendido a informação, mas o corpo tem a possibilidade de ainda não estar preparado para tal execução, o que pode ser frustrante: pedir ao aluno que repita essa subida ou tentativa de subida até se esvaier as forças. Neste primeiro exercício, o aluno tem que ter capacidade de sustentar parcialmente o seu corpo, já que a trava nos pés alivia o peso.

Em um segundo momento faço um nó no tecido que possibilita o praticante a realizar movimentos simples sem a necessidade de sustentação do peso. Nesta etapa tenho como objetivo o contato do aluno com este tecido maleável, e a sensibilização deste para posições invertidas onde o aluno fica de cabeça para baixo. É importantíssima essa etapa, pois sua preocupação no nó será apenas em vencer o medo e incomodo que essa posição proporciona em muitos. Normalmente permaneço uma ou duas aulas no máximo dependendo da evolução do aluno.



Imagem 1. Sequência de movimento da subida clássica no tecido. Fonte: Autora

Depois que o aluno já aprendeu corporalmente o processo da subida, é interessante que este vivencie possibilidades de sustentação a partir das articulações de seu corpo. Trata-se de uma passagem rápida pelo tecido onde ele experimenta o como ele pode ficar parcialmente ou totalmente suspenso por meio das articulações. Após essa experimentação passo a ensinar as chaves ou travas já elaboradas, que o tecido proporciona no corpo:

1. Chave de pé ou trava Lock – Nessa o aluno se prende no pé e em parte do tornozelo. Início com ela porque apesar de ser dolorida, ela afeta só o pé, não precisa de tanta



força, proporciona um entendimento de equilíbrio no aparelho, é de fácil execução e a partir dela podem ser realizadas figuras já vivenciadas no nó.



Imagem 2. Realização da chave de pé ou trava Lock



Imagem 3. Variações na chave de pé (Quatro e Pássaro). Fonte: Autora

2. Chave de quadril – Nessa o aluno já tem que ser capaz de sustentar por um breve período o seu corpo, fazer esquadro ou sustentação das duas pernas em abertura, e ter já uma consciência da movimentação do corpo no aparelho. Com esta chave iniciamos algumas quedas, além das figuras.



Imagem 4. Montagem da Chave de quadril. Fonte: Autora



Imagem 5. Variações na chave de quadril (Secretária e Anjo). Fonte: Autora

3. Chave de cintura – O aluno já tem que ter uma resistência maior na sustentação de seu corpo com o tecido aberto, para conseguir fazer a espiral, ou enrolar seus dois pés no tecido aberto. Além da força abdominal para chegar à posição invertida (de cabeça para baixo) com o apoio da espiral.

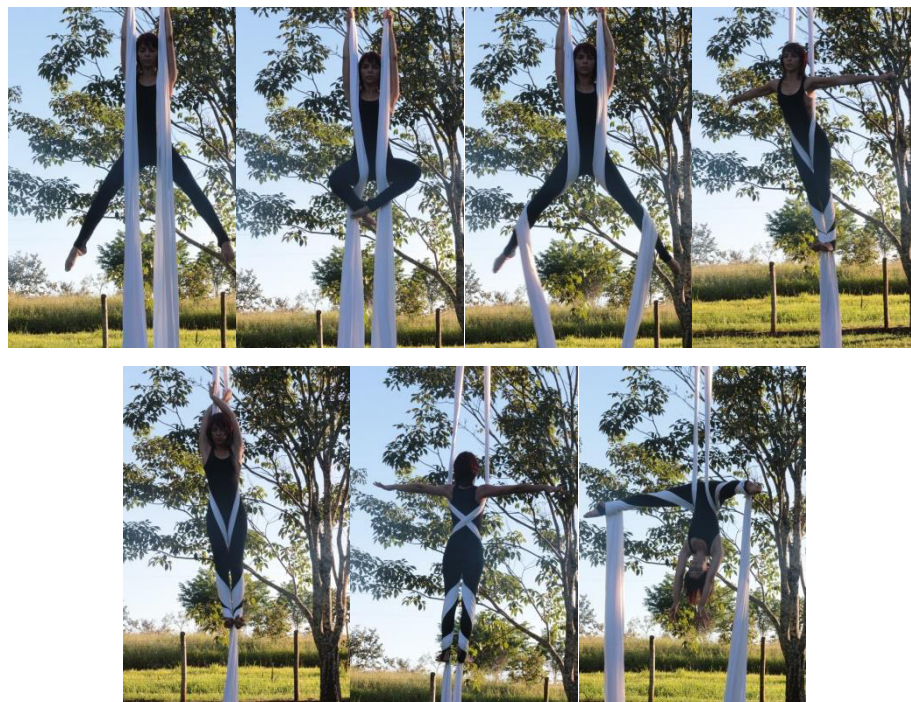


Imagem 6. Montagem do portô na chave de cintura com espiral. Fonte: Autora

4. Trava da curva – O praticante deve ser capaz de realizar a sustentação total do corpo apenas pelo braço e fazer a invertida sem o apoio da espiral nos pés ou da chave na cintura.



Imagem 7. Montagem da Francesa na trava da curva. Fonte: Autora



Imagem 8. Variações da Francesa (Cadeirinha e Peito de pombo). Fonte: Autora

### 3. OBJETIVOS EM PROCESSO

Como já mencionado, este trabalho tem como objetivo geral entender se há a possibilidade de ensino e aprendizagem dentro dessa modalidade através do lúdico e da improvisação em relação com o outro e com o espaço, sem a necessidade de passar pelo que denominarei de cartilha de movimentos ou figuras sistematizadas em níveis de dificuldades.

Tem ainda como objetivos específicos desenvolver um processo juntamente com outros artistas onde entenderemos se é possível ao artista/pesquisador imprimir, sua história, memória e personalidade dentro deste processo de aprendizagem do risco, e assim ter um trabalho autoral fora da cartilha.

Além de refletir sobre diferentes maneiras para o docente dar continuidade à essa técnica outrora transmitida oralmente pelos familiares e agora difundida através de escolas ou artistas autônomos. “...ser capaz de criar e reinventar procedimentos, projetos, atividades, exercícios, ou seja, instrumentos de trabalho que possibilitem um maior envolvimento dos alunos e do próprio docente no processo de ensino-aprendizagem” (TELLES, 2008, p.18)



Será desenvolvido a partir de uma metodologia qualitativa dentro de um grupo de 5 à 10 pessoas que ou já tiveram algum contato com a modalidade ou já possui um trabalho corporal mais intenso. A intenção é que este seja mesclado, para que haja a possibilidade de observar esta pesquisa tanto em quem já trabalha com o tecido e por isso já teve uma experiência de aprendizado nele, como aquele que nunca tocou em um.

Para isso usaremos a pesquisa etnográfica, que como explica Telles (2008, p.24) “tem como característica principal o contato direto e prolongado do pesquisador com as pessoas ou grupos selecionados para estudo. Tal metodologia coloca o pesquisador como o principal instrumento de coleta e análise dos dados.”

A pesquisa então começará com o recolhimento de dados teóricos para embasamento da prática e escolha de técnicas corporais além viewpoints, para propostas de exercícios durante o laboratório realizado com o grupo a ser selecionado. E assim, seguindo o exemplo de Telles (2008, p.26) “ Do material coletado/ vivenciado na pesquisa de campo, ou seja, o repertório de procedimentos adquiridos em nossa vivência, partimos para o planejamento do laboratório experimental e da oficina realizada no âmbito universitário.” (TELLES, 2008, p. 26)

Numa primeira etapa deste laboratório, será aplicado alguns jogos de improvisação acrescentando o tecido em suas diferentes amarrações, para ter mais de uma opção de experimentação no aparelho.

Numa segunda etapa, será proposto ao artista/pesquisador trazer objetos pessoais e/ou memórias de sua história para o espaço de improvisação, para que “... o olhar do investigador também passe por seu corpo, suas emoções e seu fazer.” (TELLES, 2008, p.23).

Em todos os encontros serão colhidas impressões e sugestões apontadas pelo artista/pesquisador, como um diário de bordo. “... instrumentos de coleta [...] a observação participante, o diário e as entrevistas” (TELLES, 2008, p. 24)

Numa terceira etapa ensaio aberto e uma proposta de apresentação final do processo, sem perder de vista o foco da pesquisa que está no processo. “... a preocupação do etnógrafo em dar ênfase ao processo, àquilo que está ocorrendo, e não ao produto.” (TELLES, 2008, p. 24)

Mas para que esse processo de busca de uma pedagogia do risco iniciasse, senti a necessidade de incorporar em minha prática parte desses procedimentos que experimentarei



na disciplina ofertada. Surge então o Texto Tecido iniciado no primeiro semestre de 2016 e que continuarei como parte da apresentação de minha dissertação no formato de Desmontagem.

Desmontagem são formas de produção e comunicação. Uma reflexão acerca dos fundamentos de um trabalho. É um compartilhamento dos processos de busca, investigação, treinamento e construção, integrando-os em um evento artístico pedagógico. Estas experiências contribuem para apresentar novos percursos para aqueles que estudam e refletem sobre a cena.

Segundo Dieguez (2014, p.6):

prática dos investigadores teatrais interessados na artesanaria cênica, em aproximar-se dos processos vivos da teatralidade, em pesquisar fora dos espaços convencionais ou seguros, das bibliotecas ou arquivos que tanto e erroneamente separam atores, investigadores e teóricos.

#### 4. TEXTO TECIDO: Desmontagem na vertical

Tu criaste o íntimo do meu ser e me teceste no ventre de minha mãe.  
(Salmo 139.13, Bíblia sagrada)

Segundo Ginzburg (2017, p.161), “‘caráter’ designa ‘a figura e o traçado da letra, que se chama elemento, feito com a pena sobre o papel.’” E a elegância e beleza dessa letra se assegurava a partir da agilidade de quem conduzia a pena. Os traços são únicos e carregam em si, características e qualidades do condutor. Talvez por isso o nome de caráter ou caractere. O escritor deixa rastros de si em sua escrita. Assim como o bailarino, ator ou artista circense deixa um pouco dele em cena, rabiscando o espaço com seu corpo. Talvez mais intencionalmente do que outros, ele responde ao mundo e às suas questões de forma corpórea. E por isso a sua pesquisa passa e atravessa o seu corpo, este como “plataforma, mas também como meio para produzir uma escritura essencialmente corporal...” (Diéguez, 2014, p.8). E essa escrita subjetiva perpassa não só pela cena, mas também pela pesquisa, ora através da mão e ora pelo corpo, quando as palavras não possuírem força para definir ou explicar. Como diz Contreras (2013, p.85):



Existe un residuo de la experiencia que habita en nuestro cuerpo individual y también en nuestros cuerpos sociales que es irreductible a la palabra. Los saberes del cuerpo son otros tipos de conocimientos que pueden ampliar, airear, expandir los horizontes epistémicos a los que la academia eurocéntrica nos ha acostumbrado.

Ou mesmo quando o corpo em seu devaneio necessitar de sintetizar e registrar-se na ordem das palavras como borda o Bispo do Rosário a frase tema de sua vida e obra: “Eu preciso destas palavras – Escrita.”

Por isso a pesquisa em artes algumas vezes necessita visitar outros formatos de expressão para conseguir acompanhar aquele que conduz a pena, que realiza este movimento denominado Ductus. “Apropriar-se do mundo pela linguagem, aproximar-se das coisas, com o corpo, tê-las com o olhar e o pensamento” (FISCHER, 2005, p.137) e transitar neste corpo e, em uma batalha quase irreconciliável, trazer sentido, e direcionamento a essa mão, esse corpo que insiste em deslizar e se rebelar da forma.

Para isso proponho para esta pesquisa, três tipos distintos de escrita, a fim de conseguir abranger minhas possibilidades de rabiscos. A escrita datilografada, a manual e a corporal. Dentro de um processo onde as palavras escolheram seu formato e o formato escolherá as ideias e impressões, ou seja, aquilo que será expresso seja datilografado, caligrafado ou corporificado poderá ser quem conduz a pesquisadora para uma ideia, ou que foi conduzido pela pesquisadora para expressá-la.

Busco materiais que proporcione a possibilidade do sensível em uma prática objetiva e repetitiva que é o circo. E em uma auto-etnografia busco debruçar sobre mim mesma, como diz Leal (2014, p.79) fazendo uso de ferramentas etnográficas como diários de bordo, manuscritos, imagens, para garimpar na memória e na autobiografia, elementos para a pesquisa se precavendo para não “cair em devaneios contemplativos, autocomplacentes e narcísicos...” (Leal, 2014, p.29).

Assim começo em um processo de desmontagem revisitar meu caminho até a pesquisa, buscando tocar o que há de universal nesse trajeto subjetivo. No meio do meu caminho encontro meu filho que me tenciona nesse ser pesquisadora. E então revisito as memórias por meio de vídeos meus enquanto criança e de Anthony (meu filho de 2 anos). E faço memórias no presente com ele e meu espaço. Então nasce o Texto tecido, inicio minha pesquisa com rascunhos amassados e indícios de pequenos inícios. Sou eu enquanto filha, e eu enquanto mãe.



Em uma malha branca de 18 m (Liganete, usada para tecido acrobático) e uma cadeira. O tecido já rabiscado manualmente por rascunhos de uma pesquisa é dobrado ao meio e pendurado em uma estrutura metálica a 5 metros de altura. Em uma extremidade deixo-o vertical, e na outra amarro como uma rede, no que sobra dessa rede, penduro uma cadeira.

É neste espaço que trabalho minhas memórias de infância, de artista de circo, de mãe, filha e pesquisadora. Transições nada estáveis. Nessa malha branca são escritas e registradas memórias e pensamentos de um processo além-pesquisa acadêmica, questões e conflitos pedagógicos ou de vida. Me visto no tecido e sou vestida por ele. Na vertical o corpo aquece, a mente ilumina, corpo balança, menina balança, mãe embala, memória ativa. E na transferência da cadeira para a prática, sem ordem de hierarquia, o texto é tecido, o tecido é o texto.

## CONCLUSÃO

Vivenciei essa desmontagem no VII Interfaces Internacional de 10 a 12 de junho de 2016, realizado pelo GEAC (Grupo de Estudos e Investigações sobre criação e Formação em Artes Cênicas), sabendo das lacunas que deixei, mas com consciência da violência necessária de interromper um processo para colocá-lo em relação com o olhar externo. “Investigar estabelecendo processos de compartilhamento aproxima a pesquisa do fazer teatral.” (CARREIRA, 2012, p.30). E assim finalizo minha primeira etapa do mestrado com desejo de aprofundar, reinventar, reescrever, reviver. Então, viro a página, e ali em minha frente outra oportunidade, só que agora com memórias do outro. E como em um processo que me encanta, encerro sem conclusão.

## REFERÊNCIAS

BÍBLIA sagrada: Nova Versão Internacional. Tradução de Comissão de tradução – SBI. São Paulo: Editora Vida, 2004.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro**. Tradução Anna Viana; revisão de tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2011.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí-SP: Fontoura, 2008.





- CONTRERAS, María José Lorenzini. **La práctica como investigación: Nuevas Metodologías para la academia Latinoamericana**. Poiésis, n. 21-22, pp.71-86, jul.-dez. 2013
- DIÉGUEZ, Lleana. Desmontagem cênica. **Rascunhos**. Tradução de José Raphael Brito dos Santos; Gilberto dos Santos Martins. Uberlândia, v. 1, n. 1, pp. 5-12, jan./jun. 2014.  
Disponível em:  
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/download/27217/14875>> Acesso em: 06 jun. 2016.
- FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2010. 243p.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê**. In: Caminhos investigativos III. Organização de Maria Isabel Edelweiss Bujes; Marisa Vorraber Costa. Lamparina editora: Rio de Janeiro, 2005.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Cia das letras, 2007.
- GOUDARD, Philippe. **Estética do risco: do corpo sacrificado ao corpo abandonado**. In: WALLON, Emmanuel (org.). O circo no risco da arte. Tradução de Ana Alvarenga, Augustin de Tugny e Cristiane Lage. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 133-140
- LEAL, Mara Lucia. **Memória e[m] performance: Material autobiográfico na composição da cena**. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- MALEVAL, Martini. O objeto: o nó Górdio. In WALLON, Emmanuel (org.). **O circo no risco da arte**. Tradução de Ana Alvarenga, Augustin de Tugny e Cristiane Lage. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Pp. 79-85
- MUNIZ, Zilá. Improvisação: descobrir camada por camada. **Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas: Dossiê Viewpoints: Estudos e Práticas**. [online]. V.1, n.2, 2014 Uberlândia, IARTE/ GEAC/ EDUFU, [Aceso em 23 de setembro de 2015].  
Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/issue/view/1228>> jul/ dez 2014 p 93-112.
- PROENÇA, Luana. Esconder e revelar: comentários sobre viewpoints, teatro e strip-tease. **Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas: Dossiê Viewpoints: Estudos e Práticas**. [online]. V.1, n.2, 2014 Uberlândia, IARTE/ GEAC/ EDUFU, [Aceso em 23 de setembro de 2015]. Disponível em  
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/issue/view/1228>> jul/ dez 2014, p 28-36
- RITIS, Raffaele. Ás origens da Mise en Piste. In: WALLON, Emmanuel (org.). **O circo no risco da arte**. Tradução de Ana Alvarenga, Augustin de Tugny e Cristiane Lage. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 133-140
- ROCHA, Gilmar. **A magia do circo: etnografia de uma cultura viajante**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ, 2013. 298p.



TELLES, Narciso. **Ensino do teatro: espaços e práticas**. Porto Alegre: Editora Mediação, (Coleção Educação e Arte, v.10) 2008. 112p.

VALLIN, Béatrice. A busca pelo intérprete completo. In: WALLON, Emmanuel (org.). **O circo no risco da arte**. Tradução de Ana Alvarenga, Augustin de Tugny e Cristiane Lage. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 125-131



## O ATO REFLEXIVO DE SER E ESTAR COMO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO EM ARTES VISUAIS

Antônio Neto Ferreira dos Santos

Doutorando do PPGED/UFU

[antonioneto@ufu.br](mailto:antonioneto@ufu.br)

Elsieni Coelho da Silva

Profª. Dra. do Curso de Artes Visuais/IARTE/UFU

[Elsienicoelho.ufu@gmail.com](mailto:Elsienicoelho.ufu@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo pretende aprimorar um arcabouço teórico-metodológico na perspectiva do materialismo histórico dialético para possibilitar a compreensão de ser estudante dentro do contexto de práticas educativas no ensino superior. Sobressaem-se, assim, três questões: Como organizar suporte teórico-metodológico para constituir oficina pedagógica útil na compreensão do trabalho discente interligada à prática educativa? Como transformar essa oficina em um espaço formador para discutir a postura de ser estudante no ambiente universitário? É possível nesse espaço suscitar concepções arraigadas de atitude estudantil, avaliá-las reflexivamente e auxiliá-los na construção de novas que permitam o desenvolvimento de sujeitos ao explicitarem conscientemente a realidade universitária? Destacaram-se algumas diretrizes de práticas educativas: percepção reflexiva sobre a concreticidade da realidade universitária; a interligação entre trabalho docente e discente, em práticas educativas; formação de postura científica diante dessa realidade e desse trabalho.

**Palavras-chave:** Realidade universitária. Prática educativa. Postura científica.

### Introdução

O presente artigo busca fundamentação teórico-metodológica para pensar a construção de práticas educativas no desenvolvimento de reflexões e sentidos sobre ser e estar na universidade, numa oficina desenvolvida como “Projeto Integrado de Prática Educativa” (PIPE III), vinculada a disciplina “Metodologia de Pesquisa em Artes”, com graduandos do terceiro período de Artes Visuais, do Curso de Artes Visuais, do Instituto de Artes (IARTE), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A proposta teve como objetivo sensibilizar os discentes sobre o sentido da pesquisa na formação de sujeitos, na construção do conhecimento e ações no campo das artes, sob a compreensão de que a conscientização de si e dos sentidos por eles estabelecidos sobre o ambiente de formação constituiriam em processos preeminentes.

A oficina construída em parceria entre docente da disciplina e pedagogo/orientador educacional da Divisão de Assistência ao Estudante (DIASE) da UFU teve como objetivo criar condições didático-pedagógicas para análise da postura de ser estudante no ambiente



universitário; contribuir pedagogicamente para aflorar concepções sobre atitude estudantil nesse espaço; colaborar para avaliação dessas condutas e orientar a construção de novos modos que favoreçam o desenvolvimento de sujeitos ao explicitarem a realidade universitária, assim, oficina é definida como “uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Conhecer, refletir e atuar constitui num meio para auxiliar estudantes a tornarem-se universitários plenos e conscientes de sua postura nesse espaço, perceberem os limites sociais, econômicos, culturais, emocionais, didáticos, pedagógicos e institucionais que impedem seu crescimento acadêmico, para além de desempenhos elevados — em termos de Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), usado para medir o êxito de discentes no ensino superior. Para tanto requer perceber, ponderar, escolher e participar ativamente de diversas incumbências na universidade, envolvendo eventos científicos, culturais, ambientais, políticos, igualmente de projetos de pesquisa, programas de bolsas de iniciação científicas, etc., como meio de formação.

A discussão sobre formação e desenvolvimento de sujeitos se constrói a partir do referencial na constituição e desenvolvimento de pesquisas anteriores por estes autores, na discussão da prática da pesquisa como prática educativa na formação de professores, e do processo de estudar, aprender, pesquisar na universidade como ação educativa, via percepção do estudante universitário. Ideias decorrentes, de práticas ora de formação por meio da pesquisa no âmbito da prática docente, ora da orientação educacional e pedagógica na organização do trabalho discente, de maneira individual e/ou coletiva. Trabalhos que permitem identificar, problematizar *a falta de reflexão crítica de graduandos sobre a sua postura no ambiente universitário*. Reitera essa constatação em duas investigações aprovadas pelo Programa de Bolsa de Graduação da Diretoria de Ensino da UFU, com estudos e discussões realizadas no Grupo “Pesquisa, Formação e Prática Educativa” (FORPEP) ao inter-relacionar formação e desenvolvimento de discente e docente no ensino superior por meio de pesquisa.

Trabalhar-se-á com os enfoques sobre, os elementos constituintes da prática educativa, ora analisada, realidade universitária, educadores e educandos como sujeitos historicamente situados, práticas educativas reflexivas, formação e experiência dos agentes,



reflexões teórico-práticas na apreensão do ser estudante universitário. Tais abordagens serão subsidiadas pelos conceitos de formação e de mudança educativa de Garcia (1999); variações paradigmáticas na formação e desenvolvimento de professores universitários de Behrens (2007); produção de conhecimento na sala de aula universitária de Leite (2000); sujeitos da experiência de Bondía (2002); concomitantemente, circunscritas à prática didático-pedagógicas no movimento de inserir graduandos no debate da formação universitária, metodologia de pesquisa em Artes e formação docente, mediado pelos educadores propositores de uma oficina pedagógica de *“planejamento de estudos: transformar modos de estudar, aprender e pesquisar na universidade”*.

Pretende-se aprimorar um arcabouço teórico-metodológico na perspectiva do materialismo histórico dialético, essencial na análise de ações educativas propostas com vista à criação de condições didático-pedagógicas, para possibilitar a compreensão de ser estudante dentro do contexto de práticas educativas no ensino superior. Sobressai nesse contexto a questão cingida neste artigo: Que demandas são evidenciadas em práticas educativas na apreensão do ser estudante universitário? O objetivo geral aprimorar suporte teórico-metodológico para analisar práticas educativas destinadas apreensão de ser e estar como estudante universitário. Específicos explorar as demandas de graduandos, situados em ambiente específico, sobre o modo de ser estudante universitário frente a definições de objetivos e elaboração de conhecimento científico; Concatenar reflexões que propiciem pensar e organizar novas ações educativas, que possibilitem a expressão plena dos estudantes universitários e transformação de atitudes de formação e atuação.

### **Elementos estruturantes da prática educativa: realidade universitária educador e estudante**

Engendrar práticas educativas que visa à percepção e a constiuição do educando como sujeito no ambiente universitário, por meio de processos investigativos, impetra posicionamentos quanto à realidade universitária e interação entre educadores e educandos em práticas sociais formativas. Logo, nossos esforços serão construir e apresentar nesse momento suas concepções.

*Realidade universitária.* Constituída de ambientes naturais, físicos, virtuais, relações socioculturais e históricas, não é disponibilizada espontaneamente. Se quisermos participar efetivamente do mundo acadêmico, é preciso entender seus ritmos, sua complexidade, suas



dinâmicas para apreendê-la e vivenciá-la integralmente, produzir conhecimentos científicos expressivos, transformar essa realidade, a si mesmo e outros espaços sociais.

O espaço universitário constituído de edificações, ruas, praças, etc., são visíveis e podem ser tocados, modificados, às vezes levados, transpostos. Porém, não é desse espaço que estamos referindo e, sim, de maneira especial das relações pessoais e interpessoais, de jogos de poderes, de discursos às vezes alienados e alienantes presentes no ato de ensinar, aprender, pesquisar e estudar. Elementos essenciais na constituição desse ambiente, materializado em práticas acadêmicas e obras científicas. De acordo com Kosik (1976), a realidade existe, porém, não pode ser apropriada facilmente a não ser pelo processo de reflexão sistematizada, que o próprio indivíduo faz de sua ação nesse espaço.

*Educadores e educandos.* Como sujeitos sociais e históricos constroem a sua própria realidade, vive sua vida individual e coletiva em meio às relações sócias culturais. Por meio do trabalho e da educação, do processo de criação, apropriação e subjetivação desenvolvemos vários aspectos da constituição do ser humano, em acordo com Kosik (1976) e Saviani (2007). Ideias presentes nas três *premissas* da teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky:

A primeira consiste em que as funções psíquicas superiores estão enraizadas nas formas histórico-sociais (instrumentos culturais) da existência humana [...] A segunda é de que a constituição do indivíduo como ser humano requer que ele se aproprie desses instrumentos culturais internalizando-os [...] A terceira é de que essa apropriação implica uma complexa atividade humana que é a generalização e a formação de conceitos, de modo a ultrapassar os limites da experiência sensorial imediata (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 245).

Esse pressuposto concebe um movimento interativo, dinâmico e dialético da formação do sujeito humano que se dá diretamente por meio do trabalho e da educação, e no meio formal — na prática educativa intencional, reflexiva, dialógica. Nessa interação pautada pelo ato de ensinar e aprender, acrescentamos o de estudar sistematicamente. Os agentes dessa prática educativa são transformados nos seus modos de pensar, agir e de se relacionar com os outros e consigo mesmos ao captar conscientemente uma determinada realidade educacional, conforme Charlot (2005), Freire (2011), Libâneo (1999), Saviani (2007).

*Prática educativa.* Na perspectiva apontada é preciso convergir, entrecruzar objetivos nos trabalhos docente — liderar o procedimento e a avaliação do planejamento de ensino e aprendizagem — e discente — organizar planos de estudos para sistematizar



conceitos e aplica-los na elaboração de conhecimentos, competências e habilidades. Desse jeito, Oportuniza-se a formação de *aprendizagens significativas*, aproxima-se da posição de Behrens:

Os professores precisam refletir que a universidade antes de ser uma instituição de ensino deve ser uma instância de aprendizagem. O processo de aprendizagem deve ser uma conquista individual e coletiva, sob pena de provocar o fracasso eminente para todos, alunos, professores e gestores (2007, p.450).

No entanto, não vemos essa relação de ensino e aprendizagem de maneira simples. Os trabalhos docentes e discentes precisam estar intrinsecamente imbricados. Esses afazeres precisam ser situados e compreendidos criticamente interligados as práticas educativas desenvolvidas no ambiente universitário. Essas práticas são perceptíveis nesse espaço, de um ponto de vista, ao contribuir com a produção de ciências, de forma *naturalizada* — perpassa a ideia de que conhecimento é transmissível por métodos e técnicas apropriadas; aprende-se ouvindo, anotando e repetindo; uns detém o saber, o poder, o controle e os outros são desprovidos de conhecimentos — e, de outro, de forma *reflexiva* — permite a elaboração de conhecimento significativo com a finalidade de desconstruir velhas concepções e construir novas; a transformação de seus agentes executores nos seus procedimentos de compreenderem criticamente e modificarem o ambiente em que vivem.

Behrens analisa a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários dentro do paradigma newtoniano cartesiano, sustentado por um modelo tradicional de ensinar. “Este precisa ser rompido com urgência, pois legitima a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, a visão estereotipada, entre outras características” (BEHRENS, 2007, p.444), em transição para o paradigma da complexidade, base para uma “[...] visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências” (2007, p.445). Entretanto, acreditamos que ambas as concepções se completam a luz de dois princípios da filosofia marxista de Kosik (1976), da dilética do concreto. A primeira como práxis imediata, do senso comum, empírica, contraditória, porém, útil para acender por esforços conscientes, perpassá-la e atingir a segunda, a práxis crítica.

Sobre essa base que educadores, nesse caso, procuram criar atividades didático-pedagógicas e de estudos para construção conceitual *da postura científica de ser estudante no ambiente universitário*. Guiados por análises dialéticas de atividades reais, produzidas por



estudantes na trajetória de sua vida escolar e acadêmica, situadas no contexto sócio histórico da produção universitária, partem para pesquisa ação participativa e de observações reflexivas com auxílio de registros pelos estudantes da vivência experiencial nesse espaço universitário, para produção de conhecimentos diferenciados, em conformidade com Frigotto (2006), Kemmis e Wilkinson (2002), Sampieri, Callado e Lucio (2013).

### **Prática educativa: Formação e experiência dos agentes**

Conceber práticas educativas de apreensão do modo cotidiano de ser estudante universitário, criar ambiente de reflexões sobre sua realidade concretamente, requer entender a formação universitária. Prontamente, práticas circulares, interativas e dialéticas, por meio de problematizações, fundamentação teórico-metodológica, sobre formação e experiências dos agentes da prática educativa vinculado ao fato social — ser estudante universitário.

A educação superior, de acordo com Severino (2007), tem a função de iniciar o estudante na prática científica; profissionalizar e formar a consciência político social baseada na pesquisa, que tem uma tríplice dimensão: epistêmica na forma de conhecer o real; pedagógica por meio do ensinar e aprender significativamente; social como intervenção na sociedade. É uma maneira de se organizar a aula universitária voltada para apreensão do sentido de se fazer universidade, possibilitando ao estudante formular conceitos generalizáveis, constituintes de uma aprendizagem significativa.

Por meio de ações o educador cria condições para o estudante comportar cientificamente, apreender a realidade universitária e sistematizar suas atividades educacionais e pedagógicas. Nessa linha de raciocínio, ambos são formados por meio de reflexões, práticas e reflexões sobre estas mesmas práticas, numa análise do conhecimento e do seu processo de produção, conforme posicionamento de Barros (1986), Severino (2007), Schön (1992).

Ao discutir detalhadamente diferentes conceito de formação, Garcia conclui que,

[...] apresenta-se-nos como um fenômeno complexo [...] inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano [...] tem a ver com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processo formativo. Isto não quer dizer, já antes afirmamos, que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos — neste caso os professores — podem





encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (1999, p. 21 e 22).

Construir reflexões e conscientizar-se da importância da iniciativa no processo de formação, requer práticas consequentes, elaboração de procedimentos de orientação pedagógica no ensino superior, que permitam ao “professor e o aluno a produzir, questionar, refletir, construir ou projetar para produzir o conhecimento. ” (BEHRENS, 2007, p.451). Empreende pensar o ensino e a aprendizagem, intermediar formação e desenvolvimento pensados do ponto de vista de formação contínua no momento do exercício docente, circunstância que se perscrutada criticamente, cria condições de mudanças na prática educativa. “Este movimento precisa contemplar a possibilidade de oferecer metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão” (BEHRENS, 2007, p. 449).

Oferecer condições para a construção do conhecimento significativo pelo estudante universitário de artes, como qualquer outro, implica inventariar dados do objeto cognoscível — ser estudante universitário — reconstruir mentalmente, modificar, registrar e formular novos conhecimentos que possam ser explorados em novas abordagens e interações. Esse conhecimento está intensamente ligado com a organização de condições didático-pedagógicas para que o estudante inicie ações sistematizadas de apropriar ativamente o ser estudante universitário e adquirir novas maneiras de pensar e construir concepções. Logo requer dos sujeitos da prática educativa domínio conceitual do objeto ensino-aprendizagem, quando elaboram atividades de estudos que permitam envolverem-se empiricamente, compreendê-lo na sua especificidade contraditória mediante esforços consciente até atingir o conhecimento crítico, teórico.

A compreensão desse movimento no entendimento e construção de prática educativa está em acordo com as ideias de Kosik (1976), ao explicar a apreensão da realidade de maneira circular, interativa e dialética — da práxis imediata à práxis crítica — e de Davídov ao afirmar que o pensamento empírico é o início para a elaboração do pensamento teórico. Entre esses dois pensamentos exige a atividade de estudo necessária à apropriação da realidade, ainda que o foco de análise desses autores não seja o processo de ensinar, aprender e estudar no ensino superior.



Deste ponto de vista abre-se viabilidade para pensar o processo ensino-aprendizagem na universidade, valendo da experiência, pois essa torna-se importante pela maneira como conceitua Bondía,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

Essa maneira de se construir experiência pode ser útil para estabelecer diálogos com graduandos sobre seus modos, às vezes, cristalizados de executar suas atividades, que difere direta, porém sutilmente, do que acreditam, falam e realizam para concluir a sua formação pessoal, acadêmica e profissional. Perceber detalhes fugazes que vão e voltam, que estão atrelados à postura imediata do estudante no meio universitário não é tarefa fácil. Exige comprometimento com o fazer universidade pelo próprio graduando, para além de compromissos familiares e sociais. Um entregar-se e apropriar da realidade universitária significativamente. Experienciar, assim, implica conectar-se e vivenciar o ambiente universitário. É preciso sentir, interagir e colocar-se na condição de aprendiz para aprimorar maneiras de apreender esse espaço e a prática educativa por meio da construção de postura científica para encontrar sentidos e significados para sua formação universitária.

### **Reflexões teóricas e práticas na apreensão do ser estudante universitário**

Numa prática educativa reflexiva do ensino superior, abalizada em diálogos, busca-se o crescimento dos envolvidos para ultrapassar o óbvio, o comum, a espontaneidade, para sistematizar, objetiva e subjetivamente, procedimentos na apropriação da realidade universitária, na construção de conhecimentos científicos validados socialmente. Prontamente implica pensar a prática educativa pelos seus constituintes — alunos, educadores e contexto institucional — evidenciados, questionados e avaliados, criticamente. Nesse caso, o processo de tomada de consciência e conscientização da realidade vivida e



experienciada se constrói sob a perspectiva materialista dialética, em acordo com Freire (2011) e Bondía (2002).

Inicia-se com a apreensão da realidade empírica, consciência comum, do fenômeno ora analisado — estudar na universidade — com estudantes do terceiro período do Curso de Artes Visuais, IARTE/UFU. Ao caracterizar os sujeitos sóciohistóricos determinantes e determinados por circunstâncias contextuais, sobressaem nos dados coletados, especialmente, posturas impeditivas de êxitos plenos. Suas constituições, seus laços e rotinas desvelam o que se faz de fato no espaço universitário.

A percepção dos problemas que dificultam o desenvolvimento do sujeito em formação se faz por meio de esforços sistematizados, críticos, orientados para atingir a essência, a consciência filosófica, a realidade concreta, nesse caso, a universitária, ambiente adequado para reiniciar todo o processo voltado a transformação de atitudes de estudar, com novas concepções sobre o fenômeno pensado, real e concreto.

O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; é justamente nesse processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1976, p. 42).

O conhecimento da perspectiva dialética é uma sequência heterogênea, não linear e cíclica, não sendo possível estabelecer procedimentos mecânicos desse conhecimento, sem processos reflexivos sobre a ação cotidiana. Logo, o conhecimento sobre o ser e estar na universidade é clarificado quando formadores iniciam trabalhos pedagógicos com seus formandos, criando modos para captar o movimento dinâmico, os ritmos e a complexidade da realidade universitária. Trabalhos prontamente realizáveis ao proporcionar aos formandos exames cuidadosos para explicitar a real situação da vida estudantil e, após compreenderem as contradições internas, organizam-se para tomada de decisões mediante à elaboração de planos de estudos.

A formação na nossa prática em análise de apreensão de modos de estudar, aprender e pesquisar com o estudante universitário é construída nos contextos de ensino-aprendizagem



por meio de oficina pedagógica que favoreça a aprendizagem significativa para aprimoramento pessoal, acadêmico e profissional. A reflexão escrita pelo graduando a seguir elucida essa concepção de formação:

A forma como fomos estimulados a buscar conhecimentos por conta própria durante a oficina, além de muito mais interessante, propicia resultados melhores. Por ser conhecimento obtido a partir de experiência de cada um ele é realmente aprendido e não decorado. Refletir a respeito do meu papel como estudante universitário e sobre a universidade também foi outro ponto positivo [...] hoje tenho a mente mais aberta e sou mais consciente do meu papel, além de ter desenvolvido um gosto pela pesquisa, algo que eu dificilmente consideraria no passado (Aluno A, relatório, 2015).

A descrição no texto produzido pelo estudante destaca o estímulo à iniciativa, reflexões e definições de objetivos, pautados pela identificação de problemas experienciados na vida estudantil. A experiência construtiva de saberes e a pesquisa como meio de formação, agora apreendida como prática significativa da vida acadêmica. A extração de dados da trajetória acadêmica de estudantes segue ao serem levados a se perguntarem sobre os objetivos dessa vida estudantil interligada à vida pessoal e a profissional para perceberem os fatores limitantes de aspirações e entrelaçamentos com as especificidades do trabalho discente e docente dentro do contexto institucional concreto.

Os estudantes são convidados a problematizar a sua realidade acadêmica numa reflexão sobre o que fazer? Por que fazer? Para que fazer? Como fazer? Quando fazer? Tempo necessário e Como acompanhar? Um protocolo de indagação a si mesmo nos moldes de investigação científica que abarca, sobretudo, implicações dessa sequência de questionamento para um planejamento mediante definições claras de objetivos e identificação de fatores restritivos. A compreensão de uma postura científica a partir da apreensão ativa da realidade universitária pode auxiliar a alteração de atitudes e corrigir caminhos garantidores de êxito na própria formação. Reflexões sobre a experiência desse processo investigativo e de planejamento propiciado como prática didático-pedagógica é arrolada em fragmentos textuais produzidos por graduandos.

Um projeto de estudo elaborado para atender o aluno no requisito conclusão de curso, perguntas impactantes, tendo como objetivo investigar a nós mesmos, conhecer o perfil do aluno e o que ele espera do curso, temas relevantes com qualidade e comprometimento que nos leva a analisar nossa posição como estudante universitário, estudo, trabalho e cotidiano [...] percebo que o educador não quis com isso medir o nosso conhecimento, mas humanamente comprometer-se conosco, buscando possibilidades para



nossa evolução como universitários [...] nada mais apropriado a uma profunda reflexão sobre desafios e experiências, sobretudo perante compromissos, omissões, causas e feridas que nos deixam cicatrizes (Aluno B, relatório, 2015).

Estudantes agem de tal modo, apenas, quando cientes de suas atitudes, dentro de determinadas circunstâncias sócia histórica, pois esses modos são influenciados por vários fatores de ordem social, cultural e política, que muitas das vezes os impedem de crescerem academicamente. Se perceberem reflexivamente a relação entre os fatores que dificultam o êxito e a influência de si mesmo em sua determinação podem em grande parte superá-los para atingir seus objetivos de formação universitária, pessoal e profissionalmente. Igualmente, é possível viver o espaço acadêmico plenamente, estabelecendo sentidos e significados a cada ação exercida na sua trajetória estudantil. Aperfeiçoar nas leituras crítica-analíticas de obras científicas, especialmente na leitura de mundo, de modo inter-relacioná-las entre si para perceber, desvelar e transformar a sua realidade universitária.

Os educadores nesse processo, por sua vez, passam por mudanças resultantes de autoformação originadas, também, das atividades de sala de aulas, marcadas, especialmente pelos pressupostos das investigações científicas. É um contínuo mecanismo que articula e conflui para um ponto comum, a prática e a teoria, inter-relacionando-as em práxis. ”Isso significa constante inserção na teoria para entender a prática e contínua inserção nas práticas sociais para refletir com a teoria” (LEITE, 2000, p. 59)

Educadores e educandos constroem-se conhecimentos, significativos e emancipatórios, sobre formação e desenvolvimento por meio do ato de estudar, ensinar e aprender no campo da pedagogia universitária ao eleger o diálogo como espaço para relação educativa, na qual professor e alunos são participantes ativos na construção desses conhecimentos. Estabelecem, dessa maneira, um trabalho conjunto, de ensino-aprendizagem, pautado por diálogo reflexivo sobre a ação numa instituição educacional, interligada a outras ações sociais mais amplas, com impactos individuais e coletivos.

Em diferentes modos de registrar — por imagens, textos, oralmente e por meio de comunicação social — suas experiências e observações, os estudantes não só expressam suas percepções sobre o ambiente universitário, avaliam suas situações acadêmicas e confeccionam planejamentos de estudos, da mesma forma emitem parecer sobre a



experiencia propiciada, pela metodologia reflexiva desenvolvida na prática educativa. As ponderações seguintes ilustram resultados deste proceder.

Tanto no âmbito individual quanto no coletivo as questões e reflexões geradas pela turma, afloraram em vontades de tomarem a posse e as rédeas da formação universitária de maneira crítica e consciente. [...] Isso me fez perceber não só um movimento interno de reflexões que se desdobram em mi, mas também um movimento coletivo, principalmente nos colegas que convivo em outros momentos na vida universitária. Este movimento que falo, é o conteúdo que a oficina se propunha a semear, o de estimular estes indivíduos da importância de uma postura crítica e consciente do mundo, para que possa desdobrar suas formações de forma significante e ativa (Aluno C, relatório, 2015).

Dentre as intenções da oficina — desenvolvida com os alunos do Curso de Artes Visuais — o relato aponta para resultados na predisposição de uma leitura crítica sobre a realidade universitária concretamente vivenciada, como uma desejo individual e coletivo. Os limites de sua formação, são percebidos, sentidos, ao se lançarem, ao abrirem-se para diferentes maneiras de apropriar-se do conhecimento científico, ao superar informações não processadas conscientemente, devido a intensidade em que são produzidas. Bondía defende que “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (2000, p. 26). Por esse ângulo, é preciso que os envolvidos em práticas educativas encontrem maneiras de se conectar e viver intensamente o ambiente universitário, ao se perceberem trilhando caminhos ligeiramente diferenciados de seus objetivos, às vezes obscurecidos por falta de os conhecerem profundamente, precisa restabelecê-los diante das verdadeiras finalidades de se fazer um curso no ensino superior.

### **Considerações finais**

Na análise sobre a organização de práticas educativas universitárias, cujo foco é a constituição da oficina pedagógica como espaço social, lugar de encontro e diálogo, com potencialidades de formar e de desenvolver pessoas, percebe-se a falta de reflexão crítica sobre a postura de graduando no ambiente universitário. Aspecto limitador de formações significativas por não se entender claramente a razão objetiva e subjetiva de se fazer universidade.

Destacam-se alguns indicadores de base materialista histórica dialética, que emergem de exame sobre ações educativas para possibilitar reflexões em torno de ser estudantes universitários: percepção reflexiva sobre a concreticidade da realidade



universitária; a interligação entre trabalho docente e discente, em práticas educativas; formação de postura científica diante dessa realidade e desse trabalho. De tais identificações depreendem três demandas. A primeira, ser necessário encontrar meios para que os agentes de práticas educativas de ensino superior possam perceber a realidade universitária, entendê-la mais profundamente e, dessa forma, transformar atitudes no processo de construção do conhecimento científico. Isso parece interferir diretamente na maneira, em que os alunos refletem e expressam sobre as suas posturas de ser estudante nesse espaço, o que leva à necessidade de investigações de como se constitui esse estudante no movimento de compreender criticamente a realidade universitária?

Segunda, entender a convergência dos trabalhos discentes e docentes, que apontam possibilidades de crescimento e desenvolvimentos de ambos os sujeitos por meio de implementação de práticas educativas dialogadas e reflexivas, em encontros pautados por vivências constituintes de os saberes experienciais, importantes para construir conhecimentos teóricos científicos, propiciando-se, assim, aprendizagens significativas. Sugere aprofundar o entendimento da necessidade da imbricação dos objetivos dos educadores e educandos, direcionados para desmitificar que o discente não necessita pensar a organização de seus afazeres específicos.

Terceira, apreender a realidade universitária e o entendimento das peculiaridades de ações discentes e docentes em práticas educativas podem propiciar a formação de uma postura científica diante dos fatos cotidianos no ambiente universitário e em outros espaços sociais, contribuindo para a conscientização de que a formação e o desenvolvimento de cada pessoa dependem, especialmente de suas atitudes. Forma-se então numa prática intencional, constitui em elemento de análise, objeto de pesquisa da pedagogia como “[...] campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como ingrediente básico da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 1999, P. 22). Na oficina sobre o ato de estudar, aprender e pesquisar, procuramos problematizar e submeter à apreciação dos estudantes universitários, o sentido da prática educativa ali desenvolvida, para encontrar possíveis respostas, e situar o trabalho discente em convergência com o trabalho docente dentro de práticas educacionais. Afora organizar de maneira mais eficaz oficinas para suscitar concepções em relação a posturas estudantis, compreendendo-as no movimento de apropriação da realidade universitária, como



potência para transformar atitudes de formação e intervenção educacional, cultural, social, profissional e pessoal.

### Referências bibliográficas

- BARROS, A. J. P. B. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hil, 1986.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre experiência e saberes da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Educação**. Porto Alegre. Nº 3, 2007. p. 439-455.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GARCIA, C. M. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. 1999.
- KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação / Marília Costa Morosini (Org.). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG.: Edefu, 2013.
- SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PAVANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Revista Conjectura**: Filosofia e Educação. v. 14, n. 2, maio/ago. Caxias do sul: UCS, 2009.





## ENTRE A DIMENSÃO EDUCATIVA E O DESIGN UNIVERSAL: REFLEXÕES SOBRE A ACESSIBILIDADE DE SITES DE INSTITUIÇÕES CULTURAIS

Miriam Célia Rodrigues Silva  
Estudante da Universidade do Estado de Minas Gerais  
miriamkayte@hotmail.com

José de Sousa Miguel Lopes

Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais  
miguel-lobes@uol.com.br

**Resumo:** As escolas e os museus são ambientes que trabalham com informação e consequentemente participam do processo de construção do conhecimento na instância formal e informal respectivamente, são espaços educacionais e formativos. O avanço dos recursos tecnológicos possibilitou que instituições museológicas se apresentassem de outra forma. Os sites representam extensão desses ambientes, tem objetivo instigar, estimular as visitas e facilitar o acesso aos locais, é um canal de informação e comunicação. O presente trabalho que consiste em pesquisa documental e bibliográfica, visa apresentar a proposta de acessibilidade dos sites das instituições culturais a partir dos princípios do Design Universal (DU). O conceito de DU visa o desenvolvimento de produtos, serviços e ambiente acessíveis ao maior número de pessoas possíveis, independente da faixa etária, condições físicas, cognitivas, econômicas e culturais. Promover a acessibilidade nos sites é atender a diversidade presente na sociedade, a qual os espaços culturais se destinam e facilitar a interação com seu patrimônio.

**Palavras-chaves:** Museu; Educação; Acessibilidade; Design Universal

**Abstract:** The schools and museums are environments that work with information and thus participate in the knowledge building process in the formal and informal body respectively are educational and formative places. The advancement of technological resources enabled museological institutions if they had otherwise. The sites represent extension of these environments, has objective to instigate, encourage visits and facilitate access to local, is an information and communication channel. This work consists of documentary and bibliographical research aims to present the proposal of accessibility of sites of cultural institutions from the principles of Design Universal (DU). The concept of objective DU development of products, services and environment accessible to as many people as possible, independently of age, physical condition cognitive, economic and cultural. Promote accessibility the sites is to meet the diversity present in society that cultural places are designed and facilitate interaction with their heritage.

**Keywords:** Museum; Education; Accessibility; Design Universal



## Introdução

A cultura digital inspira a revisão dos processos de educação, no que se refere à eficácia e o tempo de ensino e aprendizado (LIMA; NASCIMENTO, 2013). Ademais a cultura digital inspira reflexões sobre as dimensões formal e informal do campo educativo, a ampliação da disponibilização das informações, as formas de comunicação e o papel social e inclusivo das instituições na *era da informação*. As tecnologias digitais da informação, comunicação e seus recursos virtuais já fazem parte do cotidiano de parte significativa da população, facilitando e ampliando as possibilidades de contato com diversos conteúdos.

No âmbito cultural e educacional, as páginas da internet são entendidas como extensões, instigando e propiciando a aproximação do patrimônio público e contribuindo para o processo de construção do conhecimento. Das iniciativas no campo museológico, destaca-se o *Google Art Project*. Criado em 2011, o projeto possibilita que algumas pessoas conheçam o acervo de museus de diferentes países, através de uma visita virtual. É importante destacar o papel comunicacional e a ampliação da possibilidades de contato com distintos conhecimentos, contudo a disponibilização de conteúdo na internet, não é necessariamente sinônimo de acessibilidade. Desta forma ao realizar uma abordagem sobre a utilização dessas tecnologias no campo socioeducativo, para ensino, aprendizado e como ferramenta de construção de conhecimento, torna-se relevante refletir sobre as condições de acessibilidade propiciadas pelas páginas.

O presente trabalho é resultado da pesquisa que desenvolvida no Programa Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação e Formação Humana - da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Nele contemplamos a dimensão informal e tecnológica do campo educativo, apresentando os princípios do Design Universal (DU) e refletindo sobre acessibilidade em páginas da internet. O conceito de DU consiste na concepção de projetos de ambientes, produtos e serviços destinados ao maior número de pessoas possíveis, considerando as diversas faixa etárias e as distintas condições físicas, cognitivas, econômicas e culturais. O Design Universal contempla a diversidade presente na sociedade. Em razão do foco desta investigação, optou-se pelo estudo exploratório, especificamente foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2007 apud PRODANOV; FREITAS, 2013) o



objetivo desse tipo de análise é propiciar maior familiaridade com problema, tornando-o mais evidente ou desenvolvendo hipóteses. A pesquisa bibliográfica se aproxima da documental, no entanto enquanto a primeira se atém basicamente à livros e artigos científicos, a segunda é mais dispersa, explorando uma maior diversidade de materiais, desde documentos oficiais à cartas, revistas, jornais, pinturas, fotografias, vídeos de programas televisivos, sites e filmes (FONSECA, 2002 apud PRODANOV; FREITAS, 2013). Este estudo consiste principalmente em revisão bibliográfica e visita à páginas disponíveis na internet.

No primeiro momento, contextualizamos a constituição dos museus enquanto espaços sociais e educativos, explorando os marcos que enfatizam a centralidade do sujeito nas práticas e atividades museológicas. Entende-se a acessibilidade, como pressuposto que propicia a dimensão socioeducativa das instituições culturais, no que tange as condições necessárias para que o sujeito se relacione com ambiente, o conhecimento, o patrimônio e tenha acesso aos serviços oferecido por estes locais. O Design Universal é inserido nas discussões, como elemento que potencializa acessibilidade, portanto é o próximo tópico a ser discutidos, discorre-se sobre o conceito e sua relação com espaços museológicos, são apresentados proposições relacionadas a acessibilidade, discorrendo sobre pesquisas teóricas e projetos influenciados pelo Design Universal. Consequente explora-se os sete princípios do DU, apresentando a aplicação dos mesmos em sites de instituições consideradas formativas, no que tange a aspectos educacionais, culturais e de exercício da cidadania. São páginas de instituições culturais e de órgãos governamentais. Por fim são realizadas considerações finais, no que se refere a mudança de perspectiva dos espaços museológicos que voltam seu olhar para o sujeito, a relação com o ambiente, o conhecimento e o patrimônio. Ressalta-se a percepção dos museus enquanto espaços formativos, por parte da sociedade e das próprias instituições. Reconhece-se que diante da totalidade populacional, ainda não é significativo o número de pessoas que têm o hábito de visitar os museus e portanto tê-lo como espaço formativo, contudo registram projetos de adequações do espaços e aprimoramento dos serviços dessas instituições. As visitas das escolas, bem como o desenvolvimento de pesquisas e projetos relacionados tanto a acessibilidade, como a dimensão socioeducativa são indicativos que são necessários investimentos para melhoria dos processos museológicos e das próprias instituições, ainda assim demonstram que estamos avançando. Consiste em uma caminhada a passos lentos, mas que mesmo assim é uma caminhada.



## 1 A dimensão social e educativa dos espaços culturais

Da perspectiva mitológica, o museu se constitui a partir da união de duas figuras Zeus, símbolo de poder, e Mnemônica, a deusa da memória. Eles deram origem as musas. A constituição do museu por muito tempo se deu por estes aspectos, por uma lógica de museu como espaço institucionalizado do poder, denominado como templo das musas, lugar sacralizado, espaço dos objetos e da memória<sup>20</sup>. No âmbito teórico, o marco que ampliou o olhar sobre a missão e vocação dos museus, sistematizando as questões sobre a dimensão social destas instituições, é a Mesa Redonda de Santiago<sup>21</sup> do Chile. Entre as reflexões do evento que ocorreu em 1972, destaca-se o conceito de museu integral, uma proposta de instituição integrada a questões e problemáticas sociais, um museu que se ocupa de aspectos diferentes do tradicional e está a serviço da sociedade (SANTOS, 2012).

As reflexões da Mesa Redonda de Santiago mais tarde influenciam o movimento da Nova Museologia. As concepções desta corrente teórica- metodológica, podem ser compreendidas como impulsionadoras das discussões sobre a acessibilidade e a dimensão socioeducativa nas instituições museológicas, pois colocam o sujeito na centralidade das práticas museológicas. O conceito de Nova Museologia, elaborado a partir do trabalho de Varine e Rivière no início de 1980, propõe um museu para o homem e com ele, nesse sentido as instituições que antes restringiam seu olhar às atividades voltadas para o acervo e sua conservação, passam a priorizar também a relação do homem com o espaço, o objeto e o patrimônio (SOARES, 2006 *apud* CARVALHO, 2008). Influenciados pelos princípios que constituem a Nova Museologia, muitos teóricos irão incentivar a promoção da dimensão social nas instituições culturais. Marlene Suano (1986, p.90) propôs que: “[...] o museu deveria abandonar seu silêncio diante da sociedade que o mantém e abordar o movimento, sobretudo o conflito, deixando de ser templo para ser o fórum”. A autora chama atenção para a possibilidade de debates de problemáticas sociais nesses ambientes.

No contexto empírico datam do século XIX a consolidação das escolas e dos museus na Europa e do final deste século, a necessidade do estabelecimento de relações entre essas

---

<sup>20</sup> Reflexões realizadas pelo professor Jezulino Lúcio Mendes Braga na mesa redonda *Os museus históricos como espaços educativos: sujeitos, projetos e narrativas*. O evento foi realizado na programação do Centro Cultural UFMG para a 14ª Semana Nacional de Museus, no dia 18 de maio de 2016.

<sup>21</sup> A Mesa Redonda de Santiago do Chile ocorreu em 1972 a partir de uma parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -Unesco com o Conselho Internacional de Museus- ICOM



instituições. Isso foi impulsionado pela nova forma de concepção das exposições e conseqüentemente as mudanças de perfil e exigências do público, que passou de contemplador, simples observador para visitante, interlocutor. Este fator é registrado principalmente em museus de ciências em que começaram a ser apresentadas exposições contextualizadas, explicativas, para além da expografia descritiva antes existente (MACIEL; NASCIMENTO, 2015). A realização de práticas que consideram o sujeito nos processos museológicos, indicam o entendimento destes locais, como espaços formativos. Neste sentido é importante considerar a acessibilidade como premissa que possibilita a realização dessas práticas sem prejuízo no processo. Entendo a acessibilidade como as condições necessárias e propícias para realização de atividades e interação com patrimônio e os conhecimentos, destaca-se o Design Universal (DU) como elemento potencializador da acessibilidade, na medida em que na elaboração dos projetos, contempla a diversas características dos sujeitos que constituem a sociedade. O próximo tópico pretende realizar uma explanação sobre o DU e sua relevância nos espaços culturais, relação que pode se estabelecer desde o espaço físico ao ambiente virtual.

## 2 Os museus e o Design Universal

Segundo Cambiaghi (2007) o termo Design Universal (DU) foi inicialmente utilizado pelo arquiteto Ronald Mace, tendo como objetivo o desenvolvimento de produtos, serviços e ambientes acessíveis ao maior número de pessoas possíveis, considerando faixa etária, suas condições físicas, cognitivas, socioeconômicas e culturais. Posteriormente, a Universidade da Carolina do Norte nos Estados Unidos, publicou os Sete (7) Princípios do Design Universal, com fim de orientar a criação de projetos baseados no DU.

A perspectiva do DU enfatiza a relação do sujeito com o ambiente, produto e o serviço. “Esta linha de raciocínio dá enfoque na capacidade individual em vez da deficiência, utilizando como argumento que a não-inclusão está na má concepção de ambientes e produtos”. (CLARKSON et al., 2003 apud TEIXEIRA; OKIMOTO; HEEMANN, 2015). O entendimento e aplicação de Design Universal foi ampliada, sendo que este conceito é utilizado para além da concepção de projetos relacionados a ambiente construído e artefatos, também inspira o campo educacional, digital e cultural. No primeiro campo tornou-se um



referencial que oferece embasamento para “a construção de recursos flexíveis que possam ser personalizados e ajustados às necessidades individuais, maximizando as possibilidades de aprendizagem” (BOCK, SILVA, SOUZA, 2013).

Na internet destaca-se os estudos, realizados a partir de experiências testáveis, para o desenvolvimento de orientações que visam tornar as páginas da Web mais acessíveis, são as *Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.0*. O documento publicado em 2008 sucede às *Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web 1.0* publicadas em maio de 1999. Ambas são recomendações produzidas pelo W3C<sup>22</sup>. Além de direcionar e oferecer possibilidades ao site, estes trabalhos objetivam padronizar a acessibilidade das páginas da Web. As recomendações têm grandes influências na área da acessibilidade sendo amplamente utilizadas em pesquisas e para o desenvolvimento de outras diretrizes. No campo cultural salienta-se uma dissertação embasada nas diretrizes da W3C e nos princípios do Design Universal. A dissertação de Carla de Silva Flor consiste em um diagnóstico de acessibilidade dos museus virtuais, que foram considerados os mais significativos do mundo em 2006 pela *International Council of Museums*. O diagnóstico verificou aplicação das diretrizes da *Web Content Accessibility Guidelines* (publicadas em 2008). A autora organizou as diretrizes de acordo com o tipo de deficiência, analisando, por exemplo, no primeiro momento os componentes de acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva e em outro momento os elementos para pessoas com deficiência visual.

Tanto as produções teóricas, como a identificação das instituições culturais enquanto espaços socioeducativos, indicam as possibilidades e a relevância da acessibilidade nestes locais. A definição de museu pelo ICOM também vai de encontro com a acessibilidade proposta pelos Princípios do Design Universal:

O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite (ICOM, 2007 apud DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 64)

---

<sup>22</sup> O Consórcio World Wide Web (W3C) é um consórcio internacional no qual Organizações filiadas, uma equipe em tempo integral e o público trabalham juntos para desenvolver padrões para a Web. Liderado pelo inventor da web Tim Berners-Lee e o CEO Jeffrey Jaffe, o W3C tem como missão Conduzir a World Wide Web para que atinja todo seu potencial, desenvolvendo protocolos e diretrizes que garantam seu crescimento de longo prazo” (site da W3C)



Considerando a possibilidade de abrangência da internet e os sites como extensão dessas instituições, embasar a acessibilidade dos sites no Design Universal e conseqüentemente em seus princípios, significa considerar a diversidade presente na sociedade a qual o museu se destina.

Pensar no direito de acessibilidade em museus, é contemplar a função educativa deste espaços, bem como falar das funções de preservação e comunicação do patrimônio público, considerando a possibilidade de que todos tenham acesso aos objetos e informações. Consiste no pensamento de que a preservação perpassa pelo processo de divulgação e perpetuação do conhecimento e do patrimônio na sociedade. Tendo em vista, que o Design Universal potencializa a acessibilidade e conseqüentemente a função social e educacional dos espaços culturais, será apresentado a seguir os sete princípios do DU, relacionando-os à instituições formativas.

### **3 Os Sete Princípios do Design Universal no contexto da Internet**

Geralmente os princípios do Design Universal são apresentados a partir de exemplos do ambiente construído ou de artefatos do uso cotidiano. A partir da leitura de Cambiaghi (2007) serão apresentados os sete princípios do Design Universal, relacionando-os com figuras que mostram a possibilidade de aplicação dos princípios na internet. Estes exemplos contemplam sites de instituições essenciais no processo formativo, no que tange a área cultural, educacional e exercício da cidadania. São páginas de espaços culturais e governamentais.

**1. Equiparação nas possibilidades de Uso:** Propiciar o uso igualitário através da mesma ou de equivalente ferramenta, evitando a exclusão. No que diz respeito à informação, é necessário recursos que possibilitem seu acesso, sem perda de conteúdo ou qualidade. A figura 1 corresponde a um vídeo feito pelo Núcleo de Comunicação e Acessibilidade da UFMG –NCA, para divulgação do 8º Festival de Verão da Universidade. O vídeo possui



audiodescrição<sup>23</sup>, é acessível em Libras<sup>24</sup> e tem legenda<sup>25</sup>. São ferramentas que ampliam o acesso ao vídeo.



Figura 1- 8º Festival de Verão da UFMG.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XBH9QnDmf9c>

**2. Flexibilidade no Uso:** Adaptação do recurso as característica dos diferentes usuários, atendendo ao maior número possível de pessoas e oferecendo possibilidades de escolha. A figura 2 apresenta um recurso de navegação, as ações realizadas pelo mouse, também são possíveis através do teclado.

<sup>23</sup> Audiodescrição: Contribui para apreensão da imagem e do conteúdo. “Ajuda as pessoas com dificuldades de compreensão audiovisual a entenderem as gravações de vídeo”. (FLOR,2009)

<sup>24</sup> Tradução do áudio ou vídeo para linguagem de sinais: “contribui especialmente para a acessibilidade de surdos não alfabetizados, uma vez que algumas pessoas surdas adotam a linguagem de sinais como primeira língua. A tradução para a linguagem de sinais é também importante para surdos alfabetizados, uma vez que ela consegue expressar a entonação e a emoção que não é apresentada nas legendas de texto”. (FLOR,2009)

<sup>25</sup> Legenda ou texto para vídeo ou para áudio: Contribui para compreensão do vídeo, considerando que os surdos e os deficientes auditivos não podem acompanhar as falas, a legenda possibilita “acompanhar o vídeo com o som na forma de texto”. (FLOR,2009)



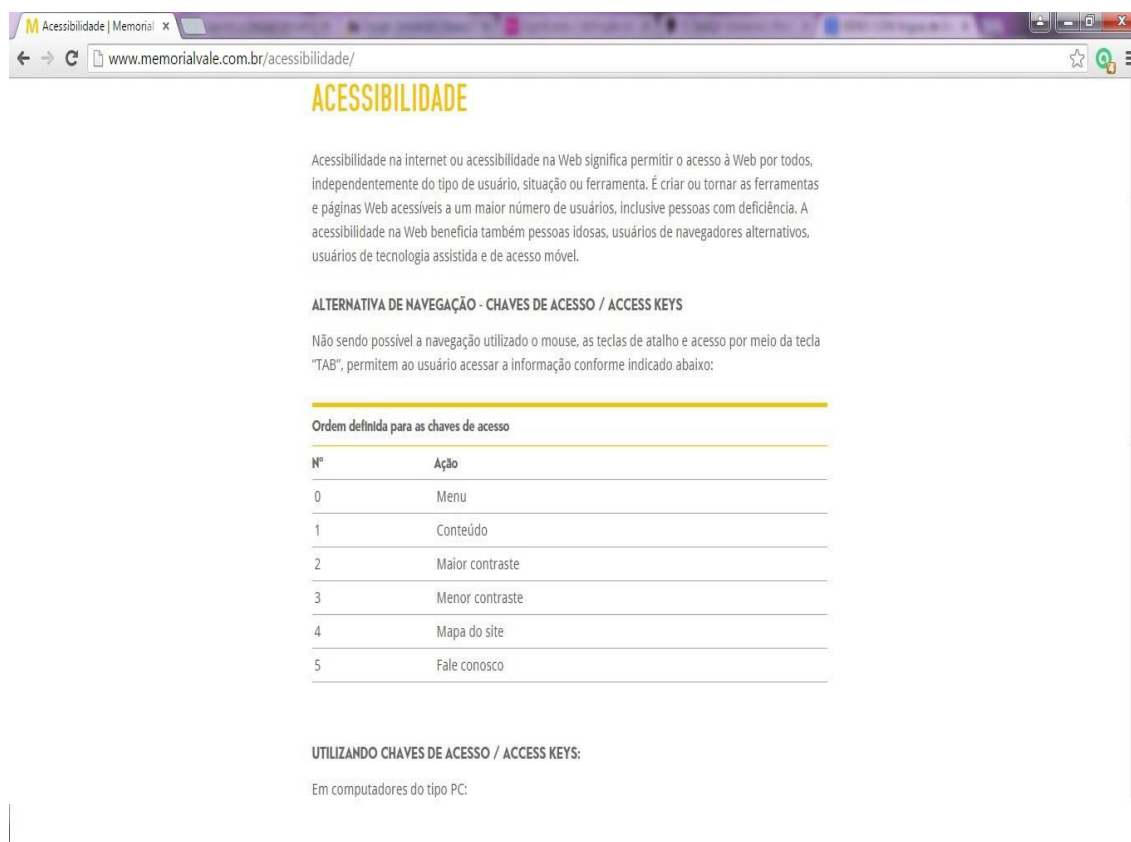


Figura 2- Página do site do Memorial Vale Minas Gerais.

Fonte: <http://www.memorialvale.com.br/acessibilidade/>

- 3. Uso Simples e Intuitivo:** Facilidade na utilização do objeto/ferramenta/recurso, “independente da experiência, formação, idioma ou capacidade de concentração” do usuário. O site Portugal Acessível (fig. 3) traz informações sobre os espaços acessíveis do país, bem como recomendações de itinerários. Além de textos, a página utiliza ícones contribuindo para compreensão.

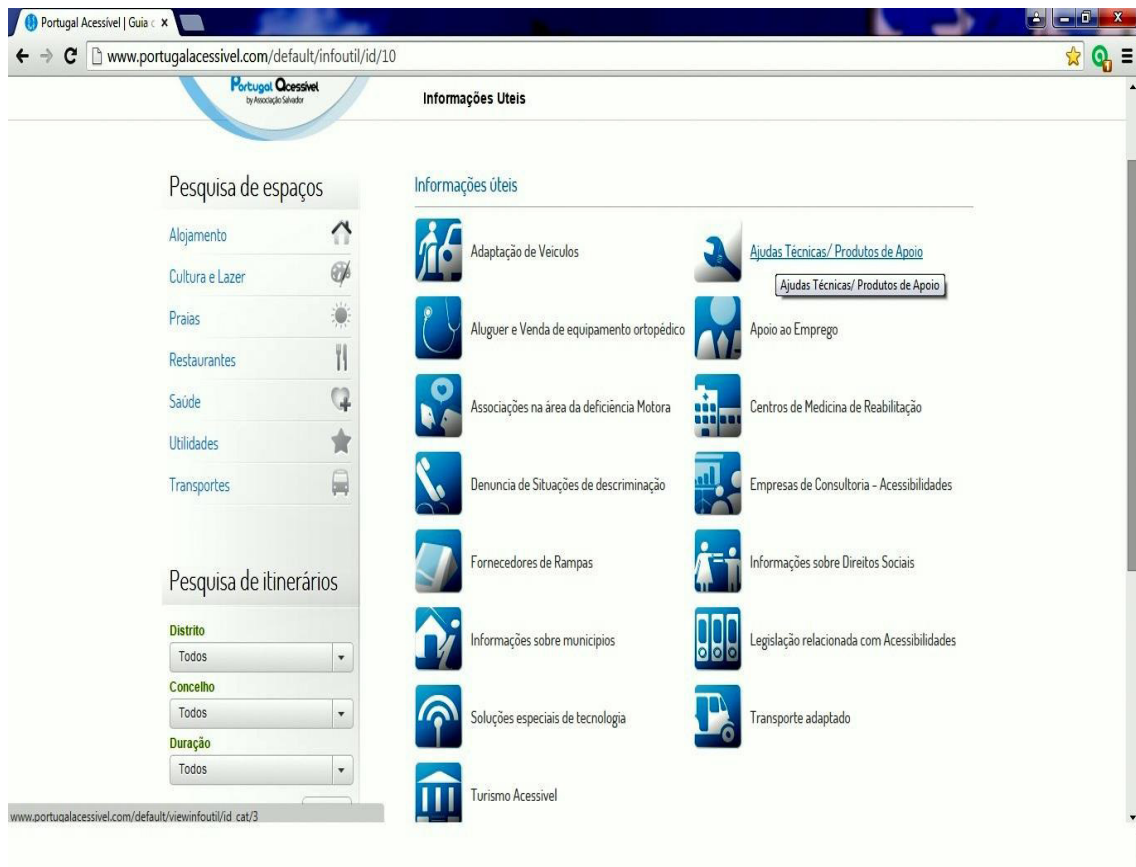


Figura 3- Página do site Portugal Acessível

Fonte: <http://www.portugalacessivel.com/default/module/id/117>

- 4. Informação Perceptível:** Disponibilização da informação de forma clara e eficaz. A utilização de símbolos/ícones já difundidos (fig. 4), é uma forma de tornar a comunicação mais eficiente. Bem como a apresentação da informação em diferentes suportes e recursos como texto, vídeo, audiodescrição, língua de sinais e braile.



Figura 4- Página do site da Pinacoteca

Fonte: <http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/>

5. **Tolerância ao Erro:** Minimização da possibilidade de erro ou de situações que possam causar acidentes. A figura 5 apresenta o recurso de busca do site do Arquivo Público Mineiro, que informa a inserção errônea do termo e orienta para utilização de outra expressão para pesquisa, a inserção de palavras chaves ou certificação da grafia do termo. Na lateral, no item *Conheça Também*, apresenta a conceitualização de termos como coleção e pesquisa e explica-se como realizar a pesquisa avançada.

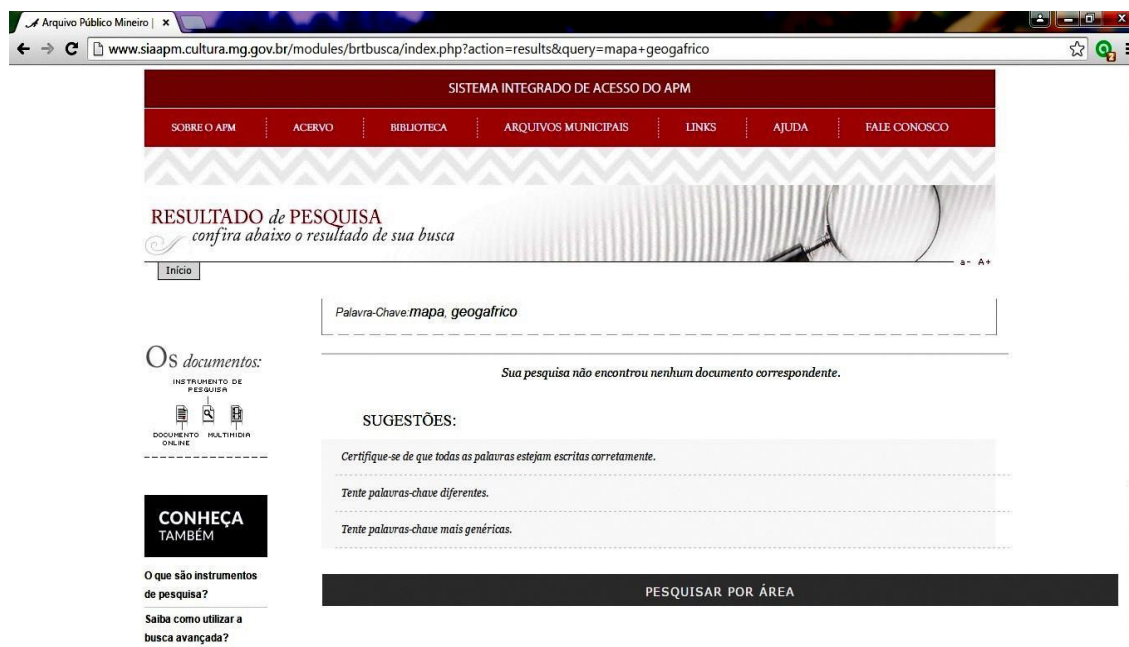


Figura 5- Página do site do Arquivo Público Mineiro.

Fonte: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtbusca/index.php?action=results&query=ESPOSI%C7%C3O>



6. **Baixo esforço físico:** O mínimo de força deve ser empregado para realização da ação, possibilitando o conforto e evitando desgaste desnecessário. A figura 6 demonstra a ferramenta de ampliação de texto que pode ser utilizada para exemplificar o princípio de informação perceptível, explicado anteriormente, mas também se adequa ao princípio de baixo esforço físico, porque o tamanho da fonte do texto, assim como o contraste da página, pode influenciar na postura corporal do indivíduo que está lendo.

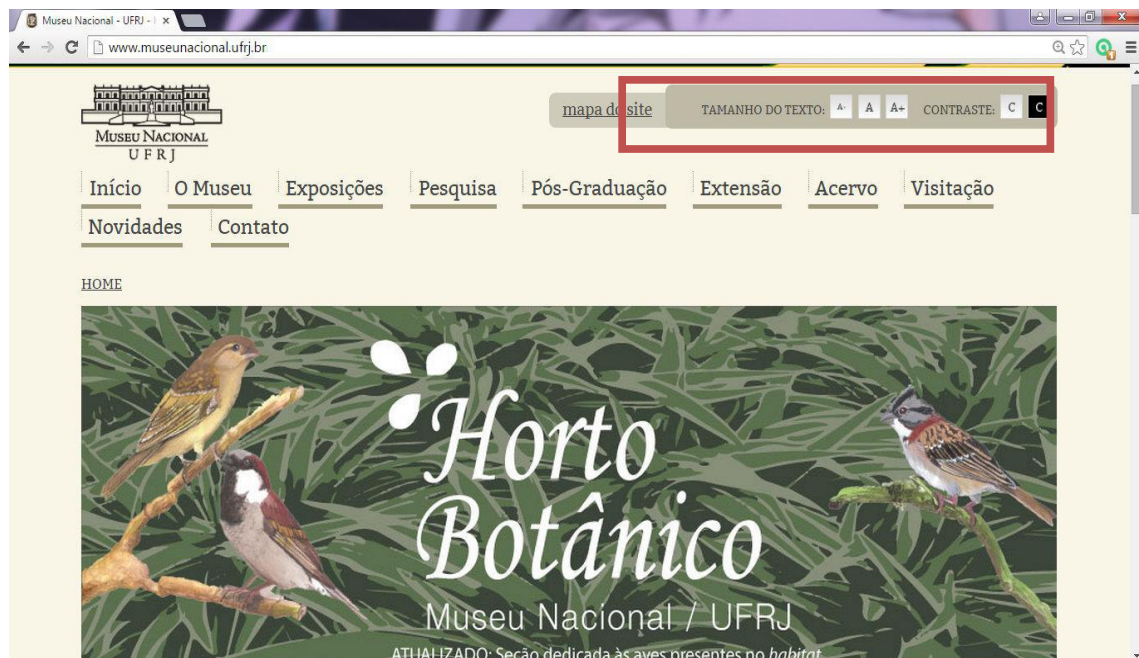


Figura 6- Página do site do Museu Nacional/UFRJ.

Fonte: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtbusca/index.php?action=results&query=ESPOSI%C7%C3O>

7. **Tamanho e espaço para aproximação e uso:** Adequação das dimensões dos espaços para facilitar o acesso ao ambiente e as informações. Espaço que possibilite, a circulação e aproximação para o uso da ferramenta ou objeto. A quantidade, a disposição, o tamanho da fonte e dos ícones influenciarão na utilização de ferramentas e navegação no site. O excesso de informações e de agrupamento de conteúdos, por



exemplo, podem causar desconforto visual, dificultando a aproximação e o uso da página. O site da República portuguesa, representando na figura (7) abaixo, possui grande quantidade de conteúdos, contudo eles estão bem distribuídos, o que facilita a navegação. O site utiliza o menu vertical, submenus; cores contrastantes que hierarquizam e organizam as informações.



Figura 7 –Layout da página Oficial da Presidência da República Portuguesa

Fonte: <http://www.presidencia.pt/?idc=8>

## Considerações Finais

Destaca-se a dimensão social e educativa das instituições culturais a partir das singulares possibilidades de aprendizado e constituição do sujeito. As instituições museológicas diferem dos demais espaços formativos, pois materializam o conhecimento e promovem sua construção a partir da experiência e da sensibilidade; são lugares de encontro com o outro, com o patrimônio, com a memória, a história e o passado. O tipo de relação



construída com a instituição está elencado à experiência que o sujeito tem com a mesma. Considerando estes locais como elementos de contribuição formativa atenta-se para a responsabilidade no que tange à aspectos como os conteúdos trabalhados, a abordagem realizada, a forma como se organiza as exposições, o ambiente propiciado ao visitante e a disponibilização das informações. Diante disto torna-se importante estudar as propostas que visem o aprimoramento e a reafirmação das instituições culturais enquanto espaços formativos sociais e educativos.

O sujeito se constitui enquanto experiência, contato com o ambiente, com conhecimento e com patrimônio. A acessibilidade, como destacado anteriormente, é a premissa que possibilita o acesso do sujeito aos bens culturais, tornando possível o exercício de seus direitos e contribuindo em seu processo de formação. Diante do desenvolvimento dos recursos tecnológico e ampliação das possibilidades de acesso aos conteúdos e informações, é relevante que os ambientes culturais propiciem acessibilidade desde de suas páginas, considerando que os sites são extensões e representações das instituições. O Design Universal é uma importante proposição, que potencializa a acessibilidade e fortalece a missão dos espaços culturais enquanto ambientes socioeducativos. Trabalhar com seus princípios é contemplar a diversidade a qual os museus se destinam.

Diante da totalidade da população brasileira, ainda não é significativo o número de pessoas que frequentam museus e portanto o têm como espaço formativo. Entretanto a acessibilidade demonstram que os museus têm buscado se adequar e aprimorar para receber as pessoas, sendo um local de uso social. No campo teórico vemos realizações de pesquisas e desenvolvimento de projetos que objetivam a acessibilidade no espaço físico e virtual das instituições. Além disso, as iniciativas das escolas de organizarem visitas a estes espaços e outros ambientes culturais comprova uma mudança de perspectiva desta realidade da percepção do potencial formativo dessas instituições. Um reconhecimento de sua dimensão social e educativa. Ressalta –se que estamos caminhando em passos pequenos, mas que ainda assim é uma caminhada

## Referências

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA, Solange Cristina da; SOUZA, Carla Peres. *Perspectivas do desenho universal para aprendizagem na Construção de materiais pedagógicos para o curso de Pedagogia a distância do CEAD/UDESC*. V Congresso



Brasileiro de Comunicação Alternativa, 23 out. à 4 set., Gramados- Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CARVALHO, Luciana Menezes de. *Em direção à Museologia latino-americana: o papel do ICOFOM LAM no fortalecimento da Museologia como campo disciplinar*. Rio de Janeiro: Unirio/Mast, 2008 (Dissertação de mestrado). Disponível em: <[http://www.unirio.br/cch/ppg-pmus/dissertacoes/dissertacao\\_luciana\\_menezes\\_carvalho.pdf](http://www.unirio.br/cch/ppg-pmus/dissertacoes/dissertacao_luciana_menezes_carvalho.pdf)>. Acesso: 28/04/2015

CAMBIAGHI, Silvana. *Desenho universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2007. 269 p

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (dir.). *Conceitos-chave de Museologia*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, Pinacoteca do Estado, Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

W3C. *Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.0*. Disponível: <<http://www.w3.org/Translations/WCAG20-pt-PT/>>. Acesso: 01/08/2015

FLOR, Carla da Silva. *Diagnóstico da Acessibilidade dos principais museus virtuais disponíveis da internet*. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 207 p

LIMA, Márcio Roberto de; NASCIMENTO, Silvania Sousa do. *Web 2.0: plataforma para la reconfiguración de la educación en la cibercultura*. Alteridad: Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación, v. 8, p. 144-154, 2013.

MACIEL, Graciene Lopes dos Santos; NASCIMENTO, Silvana Souza do. *Educação a comunicação museal: a emissão rápido papo de criança*. Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília. Museologia & interdisciplinaridade Vol.1III, nº6, março/abril de 2015

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* – 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SABBATINI, Marcelo. *Reflexões sobre o museu virtual: a mediação educacional do objeto, da informação e do visitante em um novo espaço de representação*. In: Intercom 2010/DT 7 – GP Mídia, Cultura e Tecnologias Digitais na América Latina, 2010, p. 1-15

SANTOS, Paula Assunção dos Santos. *A mesa de Santiago para pensar o futuro*. In: JUNIOR, José do Nascimento; TRAMPE, Alan; SANTOS, Paula Assunção dos. (Org.). Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo



contemporâneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972. Vol. 1. Brasília: Ibram/MinC; Programa Ibermuseos, 2012.

SOARES, Horácio. *Nada é acessível o suficiente que não possa melhorar*: depoimento [Fevereiro de 2013/ Ano 02/ Edição 05]. São Paulo: *Revista iMasters*. Entrevista concedida a Rina Noronha.

SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986, 101p

TEIXEIRA, E. S. M.; OKIMOTO, M. L. L. R.; HEEMANN, A.. *Design Universal para Inclusão de Pessoas com Deficiência em Linhas de Produção Industriais*: análise estruturada de publicações. *Estudos em Design (Online)*, v. 23, p. 133-149, 2015





## TECNOLOGIA E ARTE: O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS SIMPLES COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Maísa Carvalho Tardivo  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberlândia Centro  
maisa.tardivo@gmail.com

Walteno Martins Parreira Júnior  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberlândia Centro  
waltenomartins@iftm.edu.br

**Resumo.** Este artigo descreve como ferramentas digitais simples podem ser utilizadas para aprimorar o processo pedagógico de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Artística. O objetivo é analisar a produção coletiva de uma animação a partir da releitura de Obras de Artes escolhidas pelo grupo de alunos de diferentes níveis educacionais em que a atividade foi desenvolvida. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na sala de aula é oportuno e contribui para chamar a atenção do aluno para as atividades propostas e permite que a Educação Artística aproveite as tecnologias digitais para aumentar o interesse por suas atividades. Tal metodologia permite estimular a participação ativa dos alunos no processo de ensino, criando a oportunidade para desenvolverem a criatividade, a interpretação e elaboração de histórias dentro de um ambiente de aprendizagem colaborativo. E o resultado da atividade permite escrever que foi alcançado, tanto pela produção em si mesma como pela atenção que despertou nos alunos participantes.

### 1. Introdução

As Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) estão a cada dia, em decorrência do desenvolvimento tecnológico, transformando o cotidiano. Observa-se que em poucos anos os serviços e equipamentos utilizados dentro de casa, da indústria, das empresas, das lojas, dos escritórios, etc., foram sendo substituídos por outros, cada vez mais eficientes. (MENEZES, 2012).

Nas últimas décadas, assistimos a evolução e o crescimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) com a ascensão e popularidade da telefonia móvel, a democratização dos meios de comunicação especialmente via Internet, e o advento de novas arquiteturas tecnológicas de comunicação em rede. (OKADA; SOUZA, 2011, p. 47).

É ilusório pensar que com o tempo, essas mesmas tecnologias, não iriam interferir nas escolas, cuja função é de incluir, informar e comunicar.

Pesquisas feitas pela pesquisa TIC Educação entre setembro de 2014 e março de 2015 indica a influência tecnológica nos dias de hoje. De acordo com os dados coletados na



pesquisa aproximadamente 95% dos alunos (média que inclui as redes municipais, estaduais e particulares) navegam na internet ao menos uma vez por semana e segundo a mesma sondagem, aproximadamente de 97% das escolas possuem computadores e destas, 93% tem acesso à internet (CETIC.BR, 2015).

Considerando a presença de computadores na escola, especificando por modelo de gestão administrativa, as escolas públicas municipais apresentam 96%, as públicas estaduais 99% e as particulares em que 95% delas possuem computadores (CETIC.BR, 2015).

E de acordo com a Pesquisa Brasileira de Mídia 2015, que foi encomendada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) para levantamento sobre os hábitos de informação dos brasileiros, os jovens são usuários mais assíduos das novas mídias. Os dados mostram que 65% dos jovens com até 25 anos acessam internet todos os dias, já para os que têm idade acima de 65 anos, esse percentual cai para 4%. (BRASIL, 2014, p. 49). Isso se deve ao fato de que ainda nos primeiros momentos da infância, a criança cresce imersa em um contexto semiótico e simbólico, repleto de estímulos sensoriais, auditivos e visuais, que faz com que ela desenvolva uma sensibilidade imediata da vivência cotidiana, e consecutivamente, uma aproximação precoce as tecnologias.

A presença de professor de informática na escola foi detectada somente em 23% das escolas, sendo que nas escolas particulares são 42% que possuem este profissional. (CETIC.BR, 2015).

Quanto à disponibilidade de professor de informática educativa que tem a função de orientar os professores no uso pedagógico dos recursos computacionais é de 23% nos resultados gerais, mas quando especificados por gestão administrativa, são de 18% para as escolas públicas e de 39% para as escolas particulares. (CETIC.BR, 2015).

A realidade apresentada anteriormente tem reflexos diretos nos processos de ensino e de aprendizagem. Inicialmente na infância, o uso de aulas tradicionais (transferência de conteúdo por meio de livros didáticos impressos e por informação escrita no quadro - aulas expositivas) acaba muitas vezes sendo desestimulante para o aluno que está habituado com as tecnologias. Em entrevista para a *Plataforma do Letramento*, Lúcia Santaella expõe que:

As crianças e os jovens que estão nas escolas hoje apresentam um processamento mental bastante distinto daqueles que não tinham acesso à hipermídia, o que é feito a qualquer tempo e em qualquer lugar, basta ter nas mãos um computador, tablet ou celular para navegar nas redes. A grande característica dessas redes é ser ao



mesmo tempo um meio de informação e de entretenimento, ou seja, infotainment. Portanto, é o modelo escolar que tem de se reestruturar à luz desse novo meio e desses novos processos cognitivos. (SANTAELLA, 2014).

Obviamente essa realidade não abrange todas as escolas, pois, enquanto algumas já trocaram seus equipamentos por *tablets* ou *notebooks* para que os alunos acessem a internet e a intranet, outras carecem de meios elementares, como espaço e o próprio acesso à internet (MENEZES, 2012). Mas é possível que outros mecanismos sejam usados, uma vez que, os alunos em sua grande maioria, possuem ao menos um aparelho de telefonia móvel com acesso, mesmo que restrito, à rede.

O tipo de dispositivo mais comum ainda é o computador de mesa, presente em 99% das escolas públicas que afirmaram ter computadores em sua infraestrutura. [...] o aumento contínuo na proporção de escolas públicas que contam com *tablets* – que passou de 2%, em 2012, para 11%, em 2013, e atingiu 29%, em 2014. O aumento da presença de equipamentos móveis também foi verificado nas escolas particulares, com destaque para o *tablet*, cuja presença vem crescendo constantemente nos últimos anos (em 2012 era 7%, aumentou para 13% em 2013, e em 2014 chegou a 26%). (BARBOSA, 2015, p. 114).

O assunto em torno dos recursos técnicos na escola é antigo e continuam sendo discutidos em vários lugares. Sua implementação é aceitável, em grande parte, pelos docentes, mas as questões colocadas pela maioria giram em torno de *Quando? E Como?* usar essas tecnologias. Será que a utilização delas em sala de aula vai melhorar o aprendizado do conteúdo a ser ensinado?

Inicialmente, respondendo aos questionamentos apresentados, os autores acreditam que a tendência é que sim, pois sabe-se que a tecnologia leva o aluno a aprender coisas que sem ela não teriam acesso. Marta Voelcker, especialista em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), afirma que a tecnologia “deve contribuir para um estudante ativo, criativo e que trabalhe em equipe.” (VOELCKER apud MAZZOCO; CAMILO, 2015. p. 22). Sendo assim é preciso que alguns recursos sejam rapidamente incorporados ao instrumental educativo, pois permitem, por exemplo, ver células vivas em três dimensões, observar galáxias distantes por meio de um telescópio em órbita ou até mesmo acessar exposições de arte e ciência em museus de todo o mundo.

Observa-se, então, que as instituições de ensino vêm tentando se adaptar a essa nova realidade começando pelo material utilizado, que passa a ser complementado pelo uso da



tecnologia. Essa perspectiva impõe, também, desafios ao educador. Talvez o maior deles seja o de que sua função passa a ser, além da de informar e propiciar um ambiente de aprendizagem, a de oferecer um espaço que estimule os estudantes para que eles explorem possibilidades, levantem hipóteses e tirem as suas próprias conclusões acerca das diversas informações que estão, diariamente, disponíveis a eles.

Pensando nas palavras de Voelcker sobre a contribuição para o criativo e o coletivo, e aproximando da realidade dos professores de Artes, observa-se que os meios tecnológicos se tornaram fundamentais para um bom aproveitamento da disciplina. Certamente eles complementam positivamente uma aula.

As visitas virtuais em grandes museus de arte substituíram, em parte, as imagens impressas, que por sua vez não mostram com nitidez a grandeza de uma obra de arte, em decorrência de diversos fatores: o tamanho da imagem, sua resolução, a má impressão pelas gráficas ou mesmo o valor excessivo de um livro que contenha obras artísticas.

Pode-se colocar também que um dos principais fatores dessa substituição, do impresso para o virtual, seja o de possibilitar ao aluno a sensação de poder “caminhar” pelos corredores de museus famosos espalhados pelo mundo todo. É claro, que um passeio virtual não substitui a experiência de visitar pessoalmente um desses espaços, como por exemplo, o Museu Louvre na França, mas casos como esse em que o deslocamento é inviável, conhecer um museu mesmo que virtualmente faz despertar um interesse maior pela arte e também pelas aulas.

Outro exemplo do uso da tecnologia na disciplina de Artes é que se pode não só trabalhar as técnicas mais comuns como o desenho, a pintura, a gravura e a escultura, mas também, complementá-las com a utilização de alguns recursos e programas digitais.

A Arte não só influenciou o surgimento de algumas tecnologias, como também vem se utilizando delas para a produção de grandes obras que envolvem o desenho gráfico, a animação, a instalação e a performance. Sendo assim, por que privar os alunos de seu uso uma vez que a tecnologia pode fazer parte do seu processo criativo e do produto final de sua obra?

Vale lembrar que qualquer recurso em sala de aula soma ao conhecimento didático que cada professor possui sobre sua área ou disciplina, e que esses mesmos recursos podem trazer grandes descobertas aos alunos, mas claro, não basta apenas trazer inovações para



dentro de sala, é preciso antes que o professor explore os recursos básicos de cada ferramenta e organize as aulas para que sua aplicação seja eficaz.

Baseado no contexto apresentado, o objetivo deste trabalho é analisar a produção coletiva de uma animação feita por alunos de diferentes níveis educacionais dentro do ambiente escolar, que será produzido a partir da releitura de uma obra de arte escolhida por eles após uma visita online a acervos de diferentes museus. A animação será produzida por meio de ferramentas digitais simples, possíveis de serem acessados de qualquer computador que tenha conexão com internet. Partimos do pressuposto que essa tecnologia pode estimular a participação ativa dos alunos no processo de ensino, incitando a criatividade, a interpretação e elaboração de histórias dentro de um ambiente de aprendizagem colaborativo.

## 2. Fundamentação Teórica

A utilização das TICs na educação, por si só, não garante a melhoria das condições educacionais, mas contribuem para um maior acesso aos recursos informacionais por parte dos alunos.

Ao permitir que um maior número de pessoas tenha acesso ao conhecimento que a humanidade vem produzindo ao longo do tempo, as TIC podem contribuir para que as próprias pessoas descubram seu potencial de produção da própria história e não apenas de reprodução do pensamento dominante em um certo período. (MEDEIROS, 2009, p. 140).

E cabe ao professor criar um ambiente que favoreça a participação e interação dos alunos, que vai permitir a articulação entre informações e conhecimentos e assim construir novos conhecimentos.

Segundo Lerner (2012) as práticas sociais de leitura e escrita dos jovens estão associadas às novas tecnologias e a escola para cumprir o seu objetivo educacional necessita oferecer oportunidades para exercer essas práticas de forma a adaptar-se às novas exigências sociais e como as novas tecnologias estão aqui para ficar, a sua inclusão na escola parece inevitável.

Segundo Papert (1999 apud KUBOTA; AMIEL; WIVES, 2015, p. 59) o uso das TICs em sala de aula pode ser categorizada em dois modos: o informacional e o construtivista. A abordagem informacional pode ser definida pela obtenção de informação através de textos ou de aula expositiva. A abordagem construtivista diz respeito à criação de conceitos que são



acumulados como blocos de conhecimentos, podendo ser como uma história escrita ou um jogo.

O modo informacional é uma evolução linear das tecnologias utilizadas em sala de aula há algumas décadas, nisso se encaixando a prática de uso do retroprojeter luminoso e da televisão. No modo construtivo, tecnologias buscam maior engajamento corporal do aluno, como evidenciado em aulas de robótica ou nas atividades do movimento maker<sup>26</sup>. (KUBOTA; AMIEL; WIVES, 2015, p. 59)

Enquanto na primeira abordagem há a figura centralizadora do professor como disseminador do conhecimento, que apresenta aos alunos as informações alicerçadas em sua autoridade e credibilidade e por outro lado, na segunda situação aponta para um professor que orienta o processo de aprendizagem, compartilha ideias e estimula o pensamento crítico por parte dos alunos.

A utilização das TICs nos procedimentos educacionais acarreta uma mudança nas atividades estudantis, pois permite a confrontação entre o que é apresentado pelo professor em sala de aula e o que pode ser encontrado na rede.

[...] o acesso a computadores em rede pode ser o espaço de confrontação entre o que é produzido e reproduzido na sala de aula e as concepções divergentes. A informação do professor passa, necessariamente, pelo debate, pela atualização, pela complementação com o que é coletado e criticado pelos estudantes. (MEDEIROS, 2009, p. 142).

Como a aprendizagem ocorre de uma forma complexa e inerente a cada pessoa, em que as condições físicas, socioculturais e emocionais são determinantes para a formação do conhecimento, a utilização de recursos midiáticos pode contribuir para estimular a curiosidade e conseqüentemente induzir a aprendizagem. Assim, “as mídias podem constituir não só um recurso para a apresentação e a apropriação do conhecimento, mas também excelente suporte para as experimentações nas quais os estudantes efetivamente construam e testem suas hipóteses e consolidem seu conhecimento”. (MEDEIROS, 2009, p. 145).

Deste modo, alunos e professores podem além de consumir mídias disponibilizadas como podem também produzir novas mídias. “Professores e estudantes passam a ser não apenas consumidores das mídias, mas, igualmente, produtores de mídia. Elas se transformam

---

<sup>26</sup> Movimento que defende a ideia de que pessoas comuns podem construir, consertar, modificar e fabricar os mais diversos tipos de objetos e projetos com suas próprias mãos (BLIKSTEIN; KRANNICH, 2013 apud KUBOTA; AMIEL; WIVES, 2015, p. 59).



em suportes para a produção e seu conhecimento, de seu trabalho autoral”. (MEDEIROS, 2009, p. 146).

Neste conceito de trabalho em cooperação entre alunos e professores ocorre uma dinâmica complexa de uso de recursos tecnológicos aliados ao trabalho pedagógico referente aos conceitos que estão sendo utilizados para a formação dos conhecimentos dos estudantes. “O grupo que trabalha em colaboração é autor e condutor do processo de interação e criação. Cada membro desse grupo é responsável pela própria aprendizagem e corresponsável pelo desenvolvimento do grupo”. (ALMEIDA, 2005, p. 72).

Deste modo, “o professor, não mais o único responsável pelas informações que chegam à sala de aula, cumpre o papel de orientador de percursos de aprendizagem, percursos que vão sendo construídos cooperativamente”. (MEDEIROS, 2009, p. 146).

Vários recursos tecnológicos foram utilizados no desenvolvimento do trabalho tais como navegadores para acesso a rede mundial de computadores. E alguns softwares necessários para a produção dos trabalhos, podendo citar: MS Power Point, Audio Joiner, Screencast-O-Matic e QR Code. A seguir, uma breve descrição de cada um dos softwares.

O **PowerPoint** é um aplicativo que faz parte do pacote MS Office e é utilizado para desenvolver apresentações. Possui uma área básica e neste espaço pode-se acrescentar o que quiser, desde textos de vários formatos até vídeos, músicas, imagens, enfim o recurso que se encaixa dentro da informática em questão de comunicação. (QUECONCEITO, 2015).

Possui diversos recursos como: objetos gráficos (*cliparts*), símbolos, organogramas, fotos, entre outros recursos gráficos. Desenvolvido pela produtora de software Microsoft, o PowerPoint permite a projeção de apresentações em monitores de computador, *data-show* e outras plataformas. Entre as suas principais funcionalidades, pode-se destacar os efeitos de transição de slides, diversos tipos de letras, muitos modelos de apresentação pré-definidos, os recursos de áudio e vídeo, além da possibilidade de incluir animações entre outros. (ADAMI, 2016).

Todos os elementos incluídos no slide podem mover-se, girar, serem colocados ou retirados. Terminada o primeiro slide, pode-se iniciar o segundo e assim por diante até atender a quantidade de slides necessários. Depois de salvo o projeto, pode-se criar uma apresentação para mostrar sua produção. São muitas as características que definem uma apresentação, porém a mais importante é a possibilidade de não perder o conteúdo após a



passagem dos slides e podem ser passado lentamente ou então mais rápido. (QUECONCEITO, 2015).

Online **Audio Joiner** é um aplicativo online grátis que pode ser usado para juntar diversas faixas de áudio em uma só. Ele oferece suporte a crossfading e a todos os formatos de arquivos populares. Crossfade é a funcionalidade que possibilita a combinação de músicas para que elas fluam uma sobre a outra com suavidade. (AUDIO-JOINER, 2016).

Com o **Screencast-O-Matic** pode-se fazer a captura da tela do computador a partir de vários tamanhos diferentes (640x480, 800x600, 1024x768, 854x480, 1024x576 e 1280x1024 pixels) e depois enviar para o próprio serviço do software ou o YouTube. Assim, é possível usar o site para criar tutoriais ou mostrar algo do próprio equipamento. Todos os vídeos capturados e enviados para o serviço podem ser encontrados depois. Assim eles ficam armazenados de maneira organizada para serem acessados sempre que se precisar. (BAIXAKI, 2009).

**QR code** ou código QR é a sigla de "Quick Response" que significa resposta rápida. É um código de barras que foi criado em 1994 e possui esse nome, pois dá a capacidade de ser interpretado rapidamente. O QR code tem várias utilidades na indústria, em revistas e propagandas, e esse código é utilizado para armazenar URLs que depois são direcionadas para um site, hotsite, vídeo, etc. O QR code também pode ser facilmente escaneado por qualquer celular moderno, onde existem aplicativos específicos que tem a capacidade de ler o link e levar o usuário para o local indicado. (SIGNIFICADOS, 2016).

Os códigos QR podem ser gerados de forma bem simples e rápida por inúmeros sites gratuitos em que todos possibilitam o armazenamento de diferentes informações e hiperlinks. Para sua elaboração, basta adicionar a informação desejada no campo indicado e selecionar o botão de gerar o código. A imagem criptografada aparecerá ao lado com as opções de extensão JPG, EPS e SVG e o botão de descarregar.

### 3. Metodologia

Essa seção apresenta metodologia proposta para a produção coletiva de pesquisa imagética desenvolvida a partir de visitas a acervos virtuais, a elaboração de releituras de obras de arte e finalmente a produção da animação utilizando as tecnologias computacionais.





### **3.1. Ambiente educacional**

A proposta em questão foi direcionada para turmas de aproximadamente 20 alunos, divididas em grupo, do Ensino Fundamental II e Médio. A atividade realizada em dois espaços distintos, que são a sala de aula e também o laboratório de informática, de forma alternada de acordo com a necessidade e sequência da proposta realizada pelo professor.

Cada grupo esta de posse de diferentes materiais que instiguem seu potencial criativo, tais como: cola; tesoura; papéis coloridos; revistas; jornais; barbante; tinta, lápis grafite/cor etc. para a produção das cenas que antecedem a obra original (releitura), além dos equipamentos dispostos no laboratório de informática, tais como: impressora, computador com e dispositivos para a captação de áudio e saída de som.

### **3.2. Proposta pedagógica utilizando mídias digitais**

A proposta didática apresentada nesse artigo prevê a utilização de ferramentas digitais básicas que podem ser acessados de qualquer computador com conexão a internet. Selecionaram-se então as ferramentas PowerPoint (do pacote Microsoft Office), Audio Joiner (recurso online) e Screencast-O-Matic (recurso online). Na sequência apresentam-se as etapas do plano de aula conduzida pelo professor.

No Laboratório de Informática ocorreram a) Aula expositiva com apresentação de vídeos e imagens que abordam os conceitos de releitura e processo de criação; b) Em grupos de cinco (05) alunos realizarão uma visita virtual a diferentes museus de Arte para escolherem, em seus acervos, uma obra que lhes chamem a atenção; c) Após definirem suas imagens, cada grupo fará uma pesquisa usando o Google Search para obter informações adicionais sobre a obra escolhida como: título, autor, descrição histórica.

Em sala de aula ocorreram os momentos: a) Os alunos criarão um Storyboard<sup>27</sup> que facilitará a visualização da sequência de cenas, diálogos e efeitos sonoros para suas animações; b) Cada cena será desenhada em uma folha sulfite seguindo uma sequência até que finalize com a obra original escolhida. Os grupos irão compor essas cenas de acordo com sua imaginação e criatividade.

---

<sup>27</sup> Organizadores gráficos com ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado.



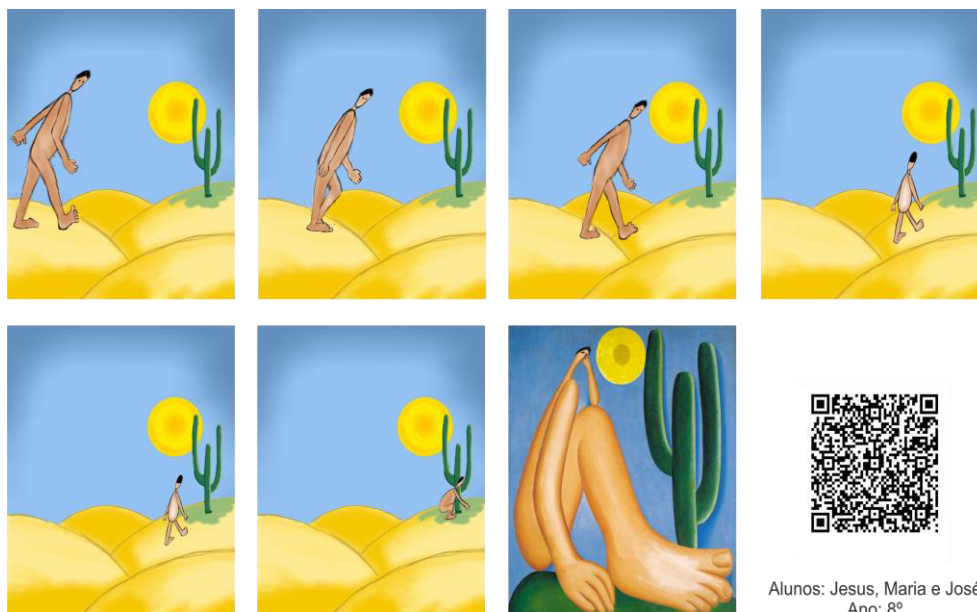
Posteriormente, no Laboratório de Informática foram desenvolvidas novas ações: a) Tendo os desenhos desenvolvidos e finalizados, os grupos então digitalizam na impressora multifuncional ou fotografam suas imagens e montam a animação no Power Point; b) Na sequência, a animação é capturada por meio da ferramenta Screencast-O-Matic. Nessa etapa, para contribuir na animação, os grupos podem mesclar áudios através da ferramenta Audio Joiner ou atribuir diálogos e sons proporcionados por eles mesmos captados por microfone externo; c) Finalizando o trabalho, os grupos compartilham suas animações no Youtube e criam um QR Code do link para seu acesso.

#### **4. Resultados**

Como resultado, os alunos conseguem trabalhar de forma colaborativa nas diversas etapas do plano de aula estabelecido pelo professor, que se resume em: desenvolver as pesquisas imagéticas a partir de visitas online a acervos de diferentes museus; releitura da obra escolhida pelo grupo; elaboração de uma narrativa por meio de desenhos que antecedem a obra original; animação das cenas desenhadas através da ferramenta Power Point; captação da animação e dos efeitos sonoros por meio da ferramenta Screencast-O-Matic.

Com as animações finalizadas os grupos estarão em um próximo momento expor seus trabalhos apresentando as cenas desenhadas por eles juntamente com a obra original. Incluirá na exposição um código QR que direcionará o observador para a animação criada por cada grupo.

Como exemplo do trabalho desenvolvido, duas animações feitas a partir da releitura das obras de Tarsila do Amaral, que são “Abaporu” produção de 1928 e “Operários” de 1933.



Alunos: Jesus, Maria e José  
Ano: 8º

Figura 1 - Animação/Releitura “Abaporu”



Alunos:  
Michelangelo,  
Donatello,  
Leonardo  
Raphael  
Ano: 6º

Figura 2 - Animação/Releitura "Operários"



As sequencias de imagens foram desenhadas e digitalizadas para serem animadas no Power Point. O código QR localizado ao lado das cenas direciona para link com a animação completa.

Estas atividades foram desenvolvidas de forma colaborativa pelos alunos, sendo todos coautores da releitura de obras clássicas da arte brasileira. Tiveram a oportunidade de produzir uma obra midiática e ao mesmo tempo aprender sobre a autora das obras originais.

### **Considerações finais**

Lecionar seguindo os novos paradigmas do ensino, em que a tecnologia tornou-se ferramenta importante na aprendizagem, é desafiante. Significa estabelecer para o professor o papel de mediador dos processos de descoberta, aceitando a participação ativa dos alunos, grupo que domina com mais facilidade as ferramentas tecnológicas.

O professor deixa de ter o papel de detentor da informação e passa a criar de forma coletiva as possibilidades que as ferramentas oferecem, mostrando a importância de cada uma para a produção do conhecimento, fazendo com que o tecnológico esteja a serviço do pedagógico, e não o contrário. Esse novo modelo de ensino não substitui o professor, mas faz com que ele se torne mais reflexivo e consciente dos processos de pesquisa e investigação para ensinar.

No contexto do ensino de Artes, a utilização da tecnologia como complementar a uma aula expositiva, é sempre bem vindo. Como foi dito no início, a possibilidade de visita a galeria ou museu virtual, estimula o interesse do aluno pela disciplina, além de contribuir para um melhor aproveitamento do tempo em sala de aula poderá ser utilizado no fazer artístico, que por sua vez, poderá fazer uso ou não de tecnologias.

### **Referências**

ADAMI, A. **Introdução ao PowerPoint**. Infoescola. 2016. Disponível em <<http://www.infoescola.com/informatica/introducao-ao-powerpoint/>>, acesso em 20 mai. 2016.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na Escola: Criação de redes de conhecimentos. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). Integração das Tecnologias na Educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED, 2005. p. 70-73.



AUDIO-JOINER. **União de áudio**: online. 2016. Disponível em < <http://audio-joiner.com/pt/>>, acesso em 20 mai. 2016.

BAIXAKI. Screencast-O-Matic. 15 mai. 2009. Disponível em <<http://www.baixaki.com.br/download/screencast-o-matic.htm>>, acesso em 15 abr. 2016.

BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa Sobre o uso das Tecnologias da Informação nas Escolas Brasileiras** - TIC Educação 2014. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Livro eletrônico.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2015**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasil: Secom, 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Editora Paz e terra S/A, 2003.

CETIC.BR – Comitê Gestor da Internet no Brasil. **TIC Educação 2014** – Indicadores. 2015. Disponível em <<http://cetic.br/tics/educacao/2014>>, acesso em 15 Abr. 2016.

LEMER, D. La incorporación de las TIC en el aula: Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura. In: GOLDIN, D.; KRISCAUTZKY, M.; PERELMAN, F. (Orgs). **Las TIC en la escuela**: nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Espanha: Editorial Océano, 2012, p. 23-88.

KUBOTA, L. C.; AMIEL, T.; WIVES, W. W. Modelando as Influências nas Condições de Uso de Diferentes Tecnologias em Salas de Aula. In: BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa Sobre o uso das Tecnologias da Informação nas Escolas Brasileiras** - TIC Educação 2014. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. p. 59-66.

MAZZOCO, B.; CAMILO, C. Tecnologia: um guia para escolher bem. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 30, n. 280, p. 22-29, mar. 2015.

MEDEIROS, L. L. Mídias na educação e Co-autoria como Estratégia Pedagógica. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, jan. 2009, p. 139-150.

MENEZES, L. C. Tecnologia na Educação: quanto e como utilizar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 250, mar. 2012. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/tecnologia-educacao-quanto-como-utilizar-680610.shtml>>. Data de acesso: 15 abr. 2015.

OKADA, S. I.; SOUZA, E. M. S. **Estratégias de Marketing Digital na era da busca**. *Revista Brasileira de Marketing*. v. 10, n. 1, p 46-72. jan./abr. 2011.

QUECONCEITO. **Conceito de PowerPoint**. 2015. Disponível em <<http://queconceito.com.br/power-point>>, acesso em 20 mai. 2016.



SANTAELLA, L. As novas linguagens e a educação. **Plataforma do Letramento**. 2 de set de 2014. Entrevista a Lilian Romão. Disponível em:

<<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/651/lucia-santaella-as-novas-linguagens-e-a-educacao.html>>, Acesso em: 10 abr. 2016.

SIGNIFICADOS. **O que é QR Code**. 2016. Disponível em

<<http://www.significados.com.br/qr-code/>>, acesso em 15 abr. 2016.



## EXPERIÊNCIAS PERFORMATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: DA PRÁTICA AO AUTOCONHECIMENTO

Cristina Garcia Palhares Viso

Secretaria do Estado de Educação – SEE/MG

[crisviso28@hotmail.com](mailto:crisviso28@hotmail.com)

### Resumo

Ressaltar os processos criativos nas aulas de arte como acontecimentos importantes para a transformação e construção de pensamentos e emoções dos alunos, observando o papel e a formação do professor de arte e sua inserção nesse processo, são objetivos deste trabalho. Para alcançar os objetivos mencionados, utilizou-se do corpo em ação (performativa) como uma das premissas para a observação dos processos criativos usando a pesquisa-ação com alunos do ensino regular, nível médio, da educação pública (estado). Adotando como procedimento técnico a observação participante. Por meio de experimentos práticos com o ensino na área de arte, pretendeu-se valorizar aulas que respeitassem as inteligências dos alunos buscando alcançá-los através de um trabalho que proporcionasse o autoconhecimento como produto em confluência com a área da arteterapia. Para tanto, experiências foram propostas com a inteligência emocional, promovendo respeito às diferenças, ressaltando a proposta do professor como interlocutor do processo criativo em arte que afetaram os sujeitos envolvidos a ponto de transformá-los através da apreciação e fruição na prática performativa.

**Palavras-chave:** Educação. Experiência. Autoconhecimento.

### INTRODUÇÃO

Instigada pelos textos de Taylor (2011), Cohen (2002) e Schechner (2006) que tratam do tema performance, surgiram propostas de trabalho com adolescentes de escola da rede estadual de ensino, cujo objetivo foi fazer um trabalho que incluísse ações durante as aulas.

Em seguida será possível visualizar alguns trechos de trabalhos com alunos do Ensino Médio, os quais realizaram ações que mudaram o modo como ocorriam as aulas de Arte nesta escola.

O tipo de pesquisa adotado fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e experimental ou pesquisa-ação, segundo conceito de Baldissera (2001), que define a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os



participantes representativos da situação ou realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Para tanto, foi utilizado como procedimento metodológico a análise do processo de criação no contexto escolar a partir da proposição temática do professor de arte, observando como ocorreram os “fluxos criativos” no desenvolvimento das experiências performativas (no Ensino Médio) e a partir delas proposição de momentos de fruição nos quais aspectos da arteterapia<sup>28</sup> foram motor para a construção do processo de individuação do sujeito, propondo momentos de diálogos com os envolvidos.

Adotei como procedimento técnico a observação participante do ambiente onde ocorreu a experiência artística. Segundo Baldissera (2001), ela se torna fonte de dados da pesquisa-ação. Também foram utilizadas as ideias dos autores relacionados ao tema do projeto, dados etnográficos como a descrição para compreender *a essência* de um fenômeno, a descrição para compreender *a experiência* vivida e a descrição para compreender uma *dinâmica* de conjunto baseado nas ideias metodológicas de Sylvie Fortin (2006). Foram utilizados registros fotográficos e filmagens.

## **1. Prática descritiva do relato de experiência com alunos do ensino médio e análise dos resultados**

Serão apresentadas as etapas de algumas experiências de trabalho desenvolvido com os alunos do ensino médio, faixa etária de 16 a 18 anos, da Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, situada no Bairro Luizote de Freitas I, no município de Uberlândia, durante os meses de fevereiro a julho de 2015.

Ao ensinar arte contemporânea aos alunos do 3º ano do ensino médio, surgiu à necessidade da prática sobre o assunto e, após a prática, fez-se mister uma reflexão sobre a

---

<sup>28</sup> Os aspectos da arteterapia foram vislumbrados, pois além de professora sou arteterapeuta. Arteterapia difere da arte-educação, por ser uma abordagem terapêutica que se utiliza de conhecimentos da psicologia, da filosofia e da arte. Ela visa, entre outros objetivos, o processo da individuação através dos mediadores de expressão (artes visuais, teatro, dança, música etc.). Os mediadores servem de símbolos como ferramentas de comunicação por meio das quais é possível estabelecer associações que são somadas ao trabalho constante com o paciente. Assim, o que é por vezes camuflado pelo intelecto cognitivo pode ser percebido por meio da abordagem não verbal ou simbólica. As técnicas que propiciam o fazer, estimulam o diálogo, o que favorece o crescimento entre as pessoas envolvidas, que se veem transformadas através do “olhar do outro”.





prática que revelasse as emoções envolvidas no trabalho. Uma reflexão que promovesse o autoconhecimento.

O ano de 2015 foi o primeiro ano em que o Estado de Minas Gerais adotou livro didático no Ensino Médio: “Arte em interação” (FRENDA, 2013). O livro trouxe diferentes assuntos das diferentes áreas do ensino de arte (música, dança, artes visuais e teatro). Ao abordar o assunto “arte contemporânea” percebeu-se que as explicações sobre termos como apropriação, proposição, arte conceitual, arte efêmera, antiarte eram superficiais, assim como as concepções da performance e o Happening. Os alunos se interessaram sobre “performance”, por isso fez-se necessário um maior aprofundamento, pois o livro não trazia informações suficientes que conseguissem responder os questionamentos levantados. Era preciso experimentar o conteúdo.

Instigada pelos textos de Taylor (2011), Cohen (2002) e Schechner (2006) sobre performance, Jorge Larrosa (2008) e Walter Benjamin (1994) sobre a questão da “Experiência”, e motivada pelas experiências pessoais de releitura dos parangolês de Helio Oiticica e desmontagem feitas nas aulas de disciplinas do Mestrado Profissional (Prof-Artes) somadas às percepções de Pedroza (1965) sobre o mesmo assunto, surgiu a ideia de propor aos alunos a criação de “ações” performativas que ocorressem durante os intervalos de recreio. Essas ações seriam uma forma de “Proposição e Intervenção” a fim de questionar e ressignificar o comportamento dos alunos durante os intervalos.

O momento do intervalo ou hora do recreio a princípio foi o espaço e momento em que pensei para propor a ideia da “intervenção e o happening<sup>29</sup>”, pois a intenção era que o público interagisse de alguma forma com as ações que eram performatizadas pelos alunos do 3º ano. A intenção era ver como o público reagiria diante de um acontecimento inusitado que fugia dos comportamentos rotineiros da escola.

Os alunos foram divididos em grupos e cada dois grupos apresentavam paralelamente em um mesmo recreio (intervalo) de forma simultânea. Os temas das ações foram escolhidos pelos alunos, que tiveram liberdade para tratar de assuntos variados. E podiam se expressar de forma livre, respeitando os limites impostos pela escola.

A escola possui um espaço amplo de pátio, onde aconteceram as ações performativas.

---

<sup>29</sup> Termos encontrados no livro didático dos alunos.



Os limites que estabeleci dizem respeito às regras de cordialidade e questões relacionadas a vestimentas a fim de não gerar assédio, já que se trata de um público adolescente.

### *1.1 Ação performativa - Cadê a liberdade de expressão?*

No dia 24 de Junho de 2015 os grupos iniciaram suas ações. O primeiro grupo era composto de várias moças. Elas sentaram uma de costa para a outra e formaram um círculo em frente à sala dos professores. E colocaram faixas na boca, pés, mãos e usaram cartazes. O tema era a respeito à liberdade de expressão ou falta dela.

#### **Fotografia 8 – Alunas do 3ºE em ação performativa: "Cadê a liberdade de Expressão?"**



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015.

As alunas queriam causar a noção de “estranhamento”, que ocorreu por vários motivos: elas se concentraram em um espaço central por onde os alunos transitavam; se sentaram em um espaço onde não era comum esse comportamento. Ficaram como estátuas, não falaram uma palavra. As pessoas que passaram por elas estranharam a atitude. Paravam para olhar. Por ter sido o primeiro tipo de trabalho como esse na escola, mudou a concepção do momento do recreio. O recreio se tornou momento de apreciação de ações. E o espaço se tornou um palco aberto para expressão do corpo. O corpo de cada aluna manifestava o que queria expressar. Elas estavam como estátuas. Era uma composição de formas corporais que



expressava uma ideia. A ideia era que, por mais paralisadas que estivessem, elas ainda resistiam através da ação às imposições da fala, do gesto ou da visão. Foi uma ação de resistência. Uma ação que expressava um corpo submerso em limites que não podem aprisioná-lo. Foi uma forma de aviso. Como se não aceitassem a imposição social.

A ideia emocional implícita nessa ação gera questionamentos importantes: de quem é o corpo que censura a conduta dos indivíduos? Quem tem esse poder? Quem hoje é dominador e quem é dominado?

Esse momento do trabalho prático encontra-se eco no fragmento “Corpos Dóceis”, do livro “Vigiar e Punir” de Foucault (2014) que traz observações apropriadas a respeito do que foi apresentado através corpo dessas alunas. Ele argumenta que é no contexto da “disciplina” que nasce a “anatomia do corpo”. Ou seja, uma forma de corpo apropriada para as regras vigentes. Condutas coerentes e não subversivas. Comportamentos dóceis. É perceptível que o autor escreve sobre os processos disciplinares e como eles existem há muito tempo nos exércitos, oficinas e conventos. E como se tornaram formas de dominação. Para ele, essa anatomia do corpo é uma anatomia política e está relacionada à mecânica do poder.

Sob essa perspectiva, quando elas sentam em lugares “inapropriados”, se amarram e se expressam através do corpo, elas estão quebrando com essa “anatomia do corpo”, estão mudando esse “corpo dócil” para um corpo indócil, para um corpo que não quer se encaixar aos padrões estabelecidos por um grupo de pessoas que acreditam estar no exercício do poder. Um corpo que quer estabelecer-se no mundo não como dominado, mas como um corpo que é presente, que se manifesta e vê, que fala, que se expressa. Um corpo que é vida.

Ao perguntar as alunas sobre o motivo que as levaram à escolha da ação, começaram relatar a questão da falta de liberdade de expressão sem, no entanto, nomear uma pessoa que tenha sofrido tal invasão. Quando perguntei: quem de vocês experimentou de fato essa barreira?, todas relataram experiências pessoais no seio familiar de serem agredidas pela falta de respeito às suas opiniões e proibição de comportamentos. Compartilhei o pensamento junguiano que observa que o externo indica e denuncia aquilo que o homem sofre (JUNG, 2013).

De fato a escolha denunciou e exorcizou aquilo que sofreram.

### *1.2 Ação performativa – “O que tem na caixa?”*



Simultaneamente a essa ação, outro grupo entrou em cena: se apropriou de uma caixa de sapato, com papel preto com um ponto de interrogação no centro, saía pelos corredores da escola chamando os alunos para observarem o conteúdo dessa caixa. Havia muitos curiosos, embora poucos corajosos.

**Fotografia 9 – Alunos do 3º E em ação performativa: "O que tem na caixa?"**



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015

A caixa era um mistério. E a curiosidade foi instigada. Durante o momento do recreio todos que passavam por perto eram convidados a abrir a “caixa preta”. No relatório do grupo sobre a prática os alunos escreveram:

Nosso grupo utilizou-se da arte visual para compor uma caixa preta e buscamos trabalhar no teatro o “Happening” que refletiria diferentes reações do público. Nosso objetivo era que cada pessoa que participasse do projeto tivesse reações diferentes como alegria ou espanto. Muitas pessoas que participaram, tiveram certo receio ao olhar dentro da caixa. Em relação à reação do público, nos atingimos nosso objetivo, porém, em relação à quantidade de pessoas que participaram da nossa ação, era que fossem um número reduzido o que nos surpreendeu, pois diversas pessoas além de olharem dentro da caixa chamaram seus amigos para participarem também (relatório de trabalho, alunos 3ºE).

Instigar a curiosidade foi o objetivo desse grupo. E a forma de instigar foi pensando nessa caixa preta. Nos momentos de diálogos com o grupo após a ação, questionei sobre o motivo da escolha de uma caixa preta.



A necessidade de levantar esse questionamento está no fato de que a criação artística sempre está ligada à vida pessoal do artista. Jung defende a ideia de que a arte tem o solo no ser humano (JUNG, 2013), ou seja, é dele que ela prolifera e recebe todo o nutriente de vida.

A princípio o grupo não soube responder. Não conseguiu ligar a nenhum elemento ou história. Mas depois os alunos levantaram a ideia do medo do desconhecido. A conversa sobre esse “medo do desconhecido” se tornou um momento de autoconhecimento. Surgiram questionamentos paralelos ao assunto e perguntei: Do que temos medo? Porque temos medo? O medo é bom? Existem níveis de medo? Em que ponto o medo vira dor? Foram momentos preciosos de reflexões através da fala de cada aluno. Observa-se que o fluxo criativo consciente se inicia no momento em que os questionamentos se iniciam.

É extremamente interessante observar como uma manifestação expressiva da arte colocou em questões formas reprimidas das emoções. Segundo Jung (2015), o externo indica e denuncia aquilo que o homem sofre.

Na obra “Circuito dos afetos”, Safatle (2015) cita uma frase de Hobbes (2002) que observa bem o lugar do medo na vida social:

De todas as paixões, a que menos faz os homens tender a violar as leis é o medo. Mais: excetuando algumas naturezas generosas, é a única coisa que leva os homens a respeitá-las (HOBBS, 2002 apud SAFATLE, 2015, p. 57).

Assim, para compreender como os circuitos de afetos são construídos seria necessário trabalhar a gestão social do medo iniciando por analisar como o medo foi e é produzido. Safatle (2015) chama circuito de afetos a sociedade em seu nível mais fundamental, pois para ele a sociedade é um sistema que produz formas hegemônicas da vida e afetos que nos fazem assumir certas possibilidades de vida a despeito de outras. O medo pode ser uma construção social resultante das afecções.

O diálogo proporcionou esse momento de expurgar o que faz mal ou analisar o medo. Considerando a abordagem junguiana (2013) é perceptível que há uma preocupação em exorcizar as realidades obscuras através de esforços psíquicos encontrando formas propiciatórias para tal. A arte parece ser uma dessas formas “propiciatórias”.

Através do olhar do outro houve apresentação de percepções novas de mundo. O corpo emocionado inicializa fluência nos campos mais profundos, trazendo um impulso



criativo relacionado ao inconsciente. Trazer à consciência esses conteúdos internalizados são momentos únicos de possibilidades de transformação do sujeito.

Ao enfatizar a abordagem junguiana, considera-se que o artista diz através da arte mais do que ele percebe, pois a arte segundo essa abordagem revela o inconsciente: “A análise da prática dos artistas mostra sempre de novo quão forte é o impulso criativo que brota do inconsciente” (JUNG, 2013, p. 75). Ou seja, é importante observar através de uma análise prática o que os elementos simbólicos representam, pois é a partir deles que se pode analisar o que está sendo dito de forma consciente.

### *1.3 Ação performativa – “O que tem lá em cima?”*

No dia 25 de junho de 2015, outros grupos entraram em cena. Dos dois que serão apresentados a seguir, apenas um fez durante o intervalo. Em um dos grupos os alunos pensaram em fazer pegadinha com as pessoas. Então de forma ensaiada e organizada, eles olhavam para o céu e faziam comentário uns com os outros. A ideia era fazer com que os outros alunos que não sabiam da ação olhassem para o céu também. Foi interessante ver como as pessoas são conduzidas pelo comportamento das outras pessoas. Toda ação gera uma reação. E o que esse grupo estava fazendo era propor uma reação ao público, convidando-os a participar da ação. Pensavam em um trabalho ligado ao Happening onde o público participa ativamente da ação.



**Fotografia 10 – Alunos em ação performativa: "O que tem lá em cima?"**



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015.

O tema mais uma vez aqui foi instigar a curiosidade. O grupo performou uma ação a partir da qual era irresistível não olhar também. Todos queriam ver o que o outro estava vendo.

A forma desse grupo em instigar a curiosidade das pessoas desconhecidas foi olhando para o céu e montando um a um uma ação corporal, que vislumbrava uma expressão de espanto, alegria ou novidade. Essas reações que foram vistas uma a uma, montaram determinada imagem de corpos que olharam para cima, buscando algo que era novo e inusitado. Alunos de outras séries, professores e funcionários da escola que passavam pelo grupo participavam da ação sem saber que era uma ação performativa.

E vislumbrar a ação foi divertido, pois se tinha a reação dos corpos que sabiam da ação diante dos corpos que entraram na ação, sem saber o que estava acontecendo.

A espontaneidade do acontecimento fez o trabalho lidar com o acaso e com a naturalidade das expressões das pessoas. Uma criação através da experiência dos comportamentos diante de certas situações. No relatório de reflexão sobre a prática o grupo expôs que ficou com medo de “pagar mico”. Dos olhares de reprovação diante do comportamento fora dos padrões.

É importante neste momento trazer o pensamento de Jung para a argumentação novamente: “[...] as coisas externas indicam e denunciam aquilo que o homem sofre” (JUNG,



2013, p. 25). Eu perguntei a eles: por que esse medo de pagar mico? Por que os olhares de reprovação são suficientes para não fazermos uma prática como essa? Quem comanda você?

Embora os alunos tenham gostado da experiência de “Pagar mico”. Houve um momento que antecedeu a prática dessa ação. E esse momento foi paralisante para eles. Foi exatamente o medo de pagar mico. O medo da reação das pessoas. E foi sobre esse momento que após a prática, ocorreu o diálogo. É importante refletir sobre como a atual sociedade está cada vez mais preocupada com os “outros” e como isso reverbera no comportamento de cada indivíduo.

Safatle (2015) argumenta que o que transforma uma quantidade de indivíduos em identidade coletiva é a força afetiva de identificação a um líder. Assim, o indivíduo abandona seu ideal do eu e o troca pelo ideal da massa encarnado pelo líder. Que só é possível porque esse ideal encarnado pelo líder atualiza objetos perdidos que ainda ressoam na vida psíquica dos sujeitos. Desta forma, podemos identificar o medo como um acontecimento que traz a tona conteúdos que alcançam a alma dando sentido ao que acontece ao sujeito.

Logo, questioneei: E se esse medo tivesse paralisado vocês a ponto de não fazerem a prática? E eles responderam: “não teríamos experimentado como foi divertido”.

Larrosa (2008) argumenta sobre a importância da experiência e como o sujeito da experiência precisa estar exposto. Estar exposto significa estar pronto para o novo, para novas perspectivas. Muitas vezes estar exposto, significa parar de preocupar com o que o outro pensa e se preocupar mais com o que vai mudar na própria forma de pensar a partir de determinada experiência. Para esse grupo o autoconhecimento foi o da exposição para novos desafios, novas oportunidades.

#### *1.4 Ação performativa – “o pagode da ofensa”*

A outra ação aconteceu dentro da sala de aula. Um grupo de alunos escreveu uma letra de música. A intenção era afrontar os colegas e ver a reação deles diante das ofensas proferidas na música. O grupo intitulou a música de “O Pagode da ofensa”. Virou um festival de risos. O grupo se vestiu caracterizado de “pagodeiros” e foi à frente apresentar aos colegas. Em cada trecho da letra faziam referência a um colega da sala e o ofendiam com palavras





cantadas. Confesso que como professora fiquei incomodada e com medo da reação dos colegas da sala. Porém confiei nos alunos.

**Fotografia 11 – Alunos do 3ºB em ação performativa: "O pagode da ofensa"**



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015.

A intenção desse grupo foi instigar um comportamento. Aqui eles lidaram com o acaso, visto que cada pessoa teria um comportamento diante da “ofensa” gerada. Eles foram avisados por mim que seus colegas poderiam levar o discurso para o lado pessoal. Mas a reação foi totalmente diferente. Os colegas acharam criativa e engraçada a letra da música. Sendo assim, eu perguntei: por que não se ofenderam? E eles responderam: já conhecemos os colegas. O grupo dessa sala era muito unido. Eles saiam juntos para se divertir fora do horário de aula. Então o que era esperado, ser uma ofensa, se tornou comédia. Por outro lado perguntei: e se vocês estivessem escrito a letra para outro público? Como vocês acreditam que seria a recepção?

Após reflexões dos próprios alunos foi abordado o assunto: “Diferenças” e o respeito aos limites do outro. Ainda foi discutido sobre a inclusão social e exclusão social. Aqui trago novamente ao questionamento as ideias de Montoan (2014) e Poulin (2010) citados no capítulo 1 dessa pesquisa. Montoan defende que a inclusão requer a compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano, é o que faz cada ser se tornar único e Poulin observa que para haver inclusão social precisamos valorizar, respeitar, participar e contribuir com todos.



Inúmeras foram às falas e pensamentos dos alunos acerca do tema. Percebe-se ser possível refletir sobre o tema colocando-se no lugar do outro. O processo de autoconhecimento para esse grupo foi uma reflexão de como é possível se colocar no lugar do outro a ponto de conseguir não mais julgar, mas entender comportamentos e escolhas.

No dia 29 de junho de 2015 aconteceram três ações simultâneas durante o intervalo. Enquanto um grupo fazia ações de brincadeiras infantis com todos pulando corda, sem corda, brincando de pique-pega; Outro grupo, com cerca de 20 alunos fazia sombra em pessoas desprevenidas. Foi interessante ver tantas ações acontecendo simultaneamente. Parecia que todos haviam enlouquecido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que é entendido por onde o processo de criação começa, fica fácil fazer análises significativas. A importância do proponente das ações de criatividade deve ser algo relevante para analisar o processo de ensino-aprendizagem em arte. Não há maneiras de retirar o foco do proponente, do professor de arte. É a partir dele que as propostas são iniciadas – é a partir de suas referências, suas expectativas, suas afetividades, sua bagagem. O objetivo de seu ensino conecta-se a todo o seu processo formativo, suas experiências e seu contexto.

Pensando a respeito dessa perspectiva e analisando o memorial de formação apresentado nesta pesquisa, percebe-se o caminho que este trabalho trilhou: dimensionando-se para uma educação *para o sentido* à medida que busca uma educação *para as emoções*.

Educar para o sentido abrange a percepção do corpo às diferentes formas de expressão da arte, através das quais lidam com a experiência. Essa experiência útil que constrói quem passou por ela, afeta outros indivíduos que, por conseguinte, afetam outros, e assim por diante. Dessa forma, a experiência teve início em um corpo que conseguiu afetar outros corpos tornando-se proponente de experiências (é possível supor que é onde todo processo começou).

Experimentar é observar o mundo apresentado de formas diferentes: dinâmica e transformadora. Transformadora do ser que cria e do ser que aprecia. Observar o posicionamento do outro é importante para a transformação do ser, uma vez que o outro é quem nos revela. Quem enriquece nosso olhar, quem influencia nossa existência, quem



significa o que fazemos. Experimentar é resgatar a ideia do ritualístico ou daquilo que nos aproxima de nós mesmos e de nossa afetividade.

As emoções são lugares pouco visitados pelo restante dos conhecimentos e a arte é uma dessas áreas que passa nesse lugar e o transforma. Experimentar através das percepções que perpassam pelo corpo e para o corpo e fazer com que essas experiências façam sentido cedem lugar aos fluxos criativos como potências em processos contínuos pelos quais nenhum resultado pode dar conta. Pois está em constante movimento. Em constante transformação.

Resgatar a experiência de experimentar junto, dar sentido ao conhecimento e oportunizar transformações dos indivíduos é uma das formas que encontramos para colaborar com a realidade das escolas brasileiras.

Pensando acerca dessas percepções esta pesquisa se direcionou. O que antes era um fluxo criativo se transformou atualmente em um fluxo gerador de criatividade, pois os registros dos acontecimentos tornaram-se materiais pedagógicos para os alunos com que hoje trabalho. A partir da análise desses registros, os alunos de 2016 estão sendo estimulados a realizar suas práticas na escola, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental. O acontecimento enquanto fluxo criativo que registrei por causa da sua efemeridade tornou-se um vínculo para novos desafios e novas ideias. As criações atuais estão mais ousadas e mais reflexivas. Dotadas de sentido e significados. Ações com mensagens e ações que desejam interação coletiva.

Os alunos foram afetados por várias razões: experimentaram o fazer, se divertiram fazendo e refletiram sobre suas escolhas quando entramos no momento de reflexão. Viram como a arte é resultado da alma. Perceberam e puderam entender que o ser humano cria e de alguma forma exorciza o que faz mal a ele. Conseguimos juntos, resgatar temas escondidos no inconsciente, mas que de alguma forma foram expostos na experiência de fazer e de pensar sobre o que fizeram.

Em uma das escolas em que trabalho, o momento do recreio virou momento de diversão. Tanto alunos quanto professores se divertem com as proposições/intervenções feitas para as aulas de arte.

Hoje percebo que esse fluxo que me alcançou deve-se às influências registradas no memorial de formação e atuação profissional, somadas à bagagem de conhecimentos adquiridos e experimentados no mestrado profissional (Prof-artes). Foi de extrema



importância cada disciplina cursada, pois influenciou de maneira ímpar minha prática e meu olhar. Abriu novos horizontes e quebrou paradigmas inconscientes. Percebo um grande acréscimo à minha postura tanto como professora de arte quanto como arteterapeuta. Fui extremamente afetada pelo mestrado profissional (Prof-Artes).

Não consigo planejar o futuro, mas o passado conseguiu atingir o presente tornando-se um fluxo gerador de criatividade. Descobri que a arte contemporânea me proporcionou mais liberdade de planejar as próprias ações e de não repeti-las.

## REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: Uma metodologia do “Conhecer” e do “agir” coletivo**. Sociedade em Debate, publicação eletrônica, v.7, nº 2, 2001. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570>. Acesso em 27 de Outubro de 2015.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica: arte e política; ensaios sobre a literatura e historia da cultura**. In: Obras escolhidas. 7ª Ed., São Paulo: Brasiliense, vol I. (1994)

BOLOGNESI, Mario. **Experiência e história na pesquisa em artes**. Publicação eletrônica, v.1, nº 1, 2014. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5258>. Acesso em 01 de maio de 2016.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: Criação de um tempo-espço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FOCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca. – 3ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.



\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhe. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para pesquisa na prática artística.** Tradução Helena de Mello. Cena, publicação eletrônica, nº 7, 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961> . Acesso em 27 de outubro de 2015.

JUNG, Carl Gustav. **O espírito na arte e na ciência.** Tradução de Maria de Moraes Barros. 8ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Eu e o inconsciente.** Tradução de Dora Ferreira da Silva. 27ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2015.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autentica 2004.

\_\_\_\_\_. **Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa.** In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (org). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo.** São Paulo: Cosac Naify, 1ª edição, 2015.



## BIO-CURRÍCULO, TEATRO E EXPERIÊNCIA.

Clara Angélica Contreras Camacho<sup>30</sup>

Universidade Federal de Uberlândia-UFU

claraangelicac@gmail.com

### Resumo

No presente artigo tentamos encontrar um ponto médio, intermédio, na metade entre o curricular, a experiência e o teatro. Por isso nos adentramos no termo “currículo” e suas diferentes interpretações para compreender a complexidade, por outro lado, tomamos a Larrosa e sua proposta sobre a experiência, com a ideia do acontecimento como aquilo que nos atravessa que fica em nosso corpo como uma marca. E, por último, o teatro em relação com a formação no cenário universitário de atores e diretores. Queremos tecer esse “entre” do currículo em relação ao teatro desde a experiência. Pretendemos convidar o leitor para que participe de maneira ativa, que questione as categorias, que o leitor sintá-se lendo para poder falar com a escrita. Apresentamos o bio-currículo como uma alternativa, mas este conceito pode ser construído a partir do momento em que se inicia a leitura. Este trabalho é um convite, uma provocação para que o leitor seja um participante com voz e pensamento.

**Palavras – chave:** Bio-currículo, currículo, experiência, teatro, educação.

O presente trabalho é uma reescrita de um capítulo de minha tese de Mestrado “Recontextualizaciones en los procesos de formación teatral. La experiencia en el programa de artes escénicas de la Facultad de Artes-ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas” (2013, p.40). Esta reescritura se faz em relação com as leituras e debates sobre alguns textos de Larrosa, Oiticica, Ferracini e Braga, sobre o corpo e os diferentes enfoques no campo das artes e a educação, de modo a analisar o deslocamento do corpo e transcendê-lo como ferramenta fundamental do conhecimento. Aqui apresento discussões dentro da

---

<sup>30</sup> Estudante ganhadora do programa das alianças para a educação e capacitação (PAEC) OEA/GCUB 2014 para fazer doutorado em educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) 2015. Desde 2003 pertence ao grupo Vendimia Teatro em Bogotá- Colômbia, tem experiência como diretora e atriz. Terminou os estudos de direção teatral em 2007 no programa das Artes Cênicas da Faculdade das Artes- ASAB da U.D.F.J.C. Mestre em Educação, 2014. Seu trabalho de dissertação corresponde à análise curricular do programa de formação de atores e diretores de teatro da ASAB, faculdade de artes da Universidade Distrital de Bogotá. Atualmente desenvolve pesquisa de doutorado em torno a formação de diretores na América Latina, no cenário da Universidade pública.



disciplina “Artes, Corpo, e Educação”, a cargo do professor Doutor Narciso Telles, que também é meu orientador de Doutorado em educação na Universidade Federal de Uberlândia.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavra. E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras, são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.” Larrosa (2002).

Você caro leitor estará esperando a definição da palavra bio-currículo e que se explique qual é a sua relação com o teatro e a experiência. Calma, suas dúvidas serão respondidas (espero). É importante que você se encontre confortável, tranquilo, pois a leitura pode ser fácil dependendo de sua atitude. Bom, iniciemos. (*o leitor respira profundo e continua*). BIO-CURRÍCULO o que é? O que significa? Antes de uma resposta concreta, é importante, para você leitor, que nos instalemos num lugar, porque nossa palavra tem que ter um lugar em sua imaginação. Pense no que é currículo, você tem ouvido essa palavra ultimamente? (*o leitor se dá um tempo para pensar*) onde tem ouvido essa palavra? Como era esse lugar onde você ouviu essa palavra? Ainda ouve essa palavra? (*de novo o leitor pensa e lembra*). Nosso lugar é o teatro, especificamente a formação teatral de atores e diretores. Eu sou diretora de teatro, uma pessoa apaixonada por fazer teatro e quando ouvi e pensei pela primeira vez na palavra currículo estava estudando direção teatral, cursava o quarto ano e alguns professores ficavam preocupados porque o Ministério da Educação e a Universidade Distrital fariam uma visita na instituição, e precisavam que compreendêssemos o que está relacionado com nossas grades curriculares. Eu não sabia o que era uma grade curricular, os professores falavam dos tempos de dedicação direta e indireta, das horas, das aulas, dos espaços, dos créditos, dos conteúdos em relação com os tempos, do registro qualificado, da qualidade, da alta qualidade, da universidade. Muitas palavras que os estudantes e alguns professores, que hoje sei, também não sabiam. Tempo depois nossa escola de teatro foi adotada pela universidade e com essa adoção muitas coisas mudaram. Os tempos das aulas foram reduzidos, alguns cursos fechados, outras aulas que não tinham a ver com teatro foram inseridas, algumas pessoas de serviço técnico não voltaram. A universidade “salvou” (essa palavra salvar neste contexto tem uma dimensão que de certa forma é



verdade), mas também trouxe umas dinâmicas que hoje estão transformando nossa ideia de ASAB<sup>32</sup>.

Caro leitor descanse um pouco, pense na sua ideia de currículo, no lugar que ouviu essa palavra, pense na pequena história que contamos sobre a ASAB (*o leitor se levanta e pensa*).

Agora precisamos ser um pouco mais acadêmicos, é preciso que você encontre nestas páginas anedotas, mas também conceitos.

A primeira noção de discussão é o currículo, (*you already thought about it*).

Segundo o professor López (2001, p. 8), “as noções do currículo correspondem a um determinado momento histórico, dando conta concreta de um posicionamento das estruturas do poder e controle hegemônico”(tradução nossa)<sup>33</sup>. O anterior permite assinalar a dificuldade para determinar com clareza a noção do currículo. Porém, é importante reconhecer na polissemia do conceito um convite para a análise. (*O leitor respira e continua com a leitura*).

O currículo converte-se num mecanismo de seleção, organização e distribuição cultural (LÓPEZ, 2001, p. 12), já que é um resumo da cultura. O currículo seleciona, organiza e distribui conteúdos em concordância aos interesses políticos e culturais de cada país/estado. Os enfoques ou modelos presentes no campo curricular correspondem à perspectiva que se tinha frente ao processo de formação que se fomenta a partir da educação. Os focos curriculares caracterizam-se por apresentar um ponto de vista, uma perspectiva teórica sobre a formação, a respeito disso são muitas as classificações que se tem feito. Segundo López (2001, p. 16) apresenta-se as noções em dois grandes grupos:

“tradicional-agregado” caracteriza-se por entender a formação como um processo de transmissão de conteúdos, que se refere a um conjunto de técnicas, métodos e operações de ensino cujo propósito central é de transmitir conhecimentos, habilidades e destrezas de uma disciplina ou profissão. Esta tendência está sustentada no discurso oficial hegemônico que insiste nos conteúdos, habilidades e competências.

<sup>32</sup>ASAB, Academia Superior de Artes de Bogotá, hoje, Faculdade de Artes-ASAB da Universidade Distrital Francisco José de Caldas. Aberta para a formação dos artistas em diferentes disciplinas da cidade desde 1971. Durante muito tempo recebeu dinheiro do distrito, pelos câmbios normativos dos anos 2000 a 2006 obrigaram que a ASAB buscasse um aliado estratégico para continuar funcionando. Em 2006 entra para fazer parte da Universidade Distrital. (CONTRERAS CAMACHO, Clara Angélica. 2013, p.13).

<sup>33</sup> A partir de agora as citações que refiram a os textos dos autores Nelson López (2005) e Mario Díaz Villa (2007) serão traduzidas do espanhol a português por nós. Procurando uma maior compreensão para o leitor.





Como exemplo desta tendência, encontra-se por um lado Bobbit (1922) e Tyler (1949) e Stenhouse (1.975) citados por López (2001, p. 20)

O primeiro definiu currículo como uma serie de experiências de treinamento conscientemente dirigidas a desenvolver certas habilidades do indivíduo e que a escola programa, por outro lado; na mesma direção está Tyler (1.929) que propõe que “o currículo, são todas as experiências de aprendizagem propostas e dirigidas pela escola, para alcançar suas metas educacionais”. Stenhouse (1.975), por sua parte, sustenta que o currículo é um instrumento imediato e potente para a transformação de ensino, porque é um prolífero guia para o professor.

Pode-se interpretar nessas propostas o interesse de encontrar na escola as respostas de formação. A escola como garantia e geradora de conhecimento.

O seguinte grupo

“alternativo-integrado” caracteriza-se por seu foco crítico e interdisciplinar, onde se dá importância à pertinência social e à pertinência acadêmica; este foco considera a formação como um conjunto de regras e princípios que geram diferentes classes de práticas pedagógicas, que produzem diferentes desenvolvimentos dos sujeitos nas suas competências e desempenhos (LÓPEZ, 2001, p. 22).

Esta tendência reconhece e promove a autonomia institucional. O discurso e posicionamento de Bernstein, De Alba, Díaz entre outros, encontra-se num foco alternativo-integrado, já que se interpreta o “currículo como uma síntese dos elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças, etc.) que formam uma proposta política educativa pensada e dirigida por diversos grupos e setores sociais cujos interesses são diversos e contraditórios” (DE ALBA, 1.999, p. 34).

A ideia do currículo no campo educativo na contemporaneidade não tem mudado muito, o termo se mantém intato, ainda se usa, no campo educativo, para se referenciar ao cúmulo de saberes e informações selecionadas e organizadas de diferentes formas, tentando organizações inovadoras onde o aluno e o professor são trocados de lugar dependendo do ideal da proposta educativa.

De acordo com Diaz (2007, p. 9) “a seleção e organização de conteúdos de formação são elementos que obedecem a uma estrutura curricular”, estes elementos de seleção e



organização são recontextualizados, cada vez que uma modificação é realizada ocorre atualização ou reforma curricular. Para Diaz:

a seleção e organização do conhecimento são duas regras que subjazem na lógica social da recontextualização do conhecimento.[...] A Estrutura curricular é a coluna vertebral dos processos formativos de uma instituição, é a que permite o ordenamento ou a organização e relação dos conteúdos, as dinâmicas e experiências formativas selecionadas, a partir das quais se desenvolvem planos de estudo dos programas acadêmicos de uma instituição. (Díaz, 2007, p. 10).

Leitor, se pra você é cansativa esta parte do artigo pode ir à página cinco (*o leitor vai até a página cinco e volta, considera que é um desafio para ele compreender o que nesta parte se apresenta*).

Se você continua conosco é porque decidiu entender o que aqui está se apresentando. Esta parte é importante para a criação do currículo, e se nós queremos fazer uma nova proposta devemos entender como funciona o currículo por dentro. Compreende caro leitor? Bom, continuemos.

Independentemente do modelo curricular, da teoria que sustenta a metodologia e a prática é notório que a seleção e organização de conteúdos são duas ações obrigatórias na criação de um currículo.

Segundo o professor Díaz (2007, p. 12) “a seleção é considerada a regra fundamental para a constituição do currículo e de seus diferentes discursos e práticas, por ser a que permite se apropriar dos outros discursos”, neste processo identificam-se os conteúdos e/ou práticas que serão recontextualizadas no campo educativo. A seleção, como destaca o autor, “permite estabelecer restrições, diferenças, abstrair, extrair, deslocar os conhecimentos dos lugares primários da existência e desloca-los no campo curricular e pedagógico” (DÍAZ, 2007, p. 14). Entendemos que a seleção é um processo dentro do desenho curricular que deixa saberes, práticas e conteúdos por fora, mas tem que ser assim, já que no campo da educação é impossível selecionar o infinito universo do conhecimento.

A seleção é profundamente arbitrária, já que ao delimitar os conhecimentos, estes separam-se em unidades ou domínios para depois organiza-los. A justificativa para legitimar a seleção vai desde o epistemológico até o pedagógico, passando pelo social, psicológico, e histórico. (DÍAZ, 2007, p. 9).



O princípio de organização faz referência aos ordenamentos, combinações, relações e limites entre conteúdos (DÍAZ, 2007, p. 17) de maneira que as relações possam se apresentar desde a articulação ou o isolamento dos conteúdos de formação. Para Díaz (2007, p. 18) “na educação superior existem formas organizativas dominantes do currículo, que se expressam em conjuntos especializados agrupados de acordo as similitudes e diferenças” para determinar os agrupamentos considera-se, tradicionalmente, que os conteúdos têm valores intrínsecos, os quais permitem diferencia-los em graus de importância. Isto quer dizer que no âmbito da escola se considera a existência de que algumas disciplinas podem ser mais importantes que outras para a formação do educando.

A organização de conteúdos pode se dar a partir de ordenamentos hierárquicos de unidades maiores a unidades menores, geralmente alude a duas ações: a sequenciação e a estruturação, a primeira obedece à ordem dos conteúdos selecionados e a segunda corresponde às relações entre conteúdos. (DÍAZ, 2007, p. 19).

É importante entender que nos processos de seleção e organização é possível identificar as tendências políticas e sociais da instituição, do governo e da escola.

Caro leitor, esperamos que ainda esteja conosco, porque agora sim vamos apresentar nossa ideia de “bio-currículo”. Pense um pouco no que acaba de ler, você está de acordo? Sim e não, sempre tente pensar o “porquê”. A conceitualização do currículo pode ser tediosa, mas é preciso que na dureza do texto tentemos encontrar os pontos sensíveis. Apesar da diversidade de conceitos que, frente ao currículo, tem-se assinalado existe uma característica comum, o currículo obedece a um espaço-tempo determinado, com ideias claras sobre o tipo de formação e profissional que se procura preparar. Nas palavras de Díaz (2007, p. 23) “Não se pode fazer referência ao currículo numa sociedade em abstrato”, quer dizer, todo currículo obedece a um lugar histórico, um currículo se sustenta no passado, realiza-se no presente e se projeta ao futuro. Ele permite entender que o currículo não pode ser analisado como um ente isolado senão como um fecho em relação aos elementos sociais e culturais e especialmente as políticas educativas instauradas em cada país/estado.

Oi! Leitor, continua conosco? Você lembra que mais acima neste mesmo texto se falou sobre ASAB? Lembra que significa? (*o leitor pensa, se não lembra, procura o rodapé que explica*). Em nosso trabalho de mestrado fizemos a análise do programa de formação, e nele se encontrou duas informações: a primeira, que a formação de atores e de diretores estava



escrita em um modelo tradicional-agregado<sup>34</sup>; (não é de se surpreender, o surpreendente foi a segunda informação) descobriu-se que nas aulas apareciam outros conteúdos, outras metodologias, outras formas de fazer, outras formas da relação ensino-aprendizagem<sup>35</sup>. (*Você entende?*) O que queremos dizer é que as aulas aconteciam por fora do desenho curricular, elas estavam a serviço dos estudantes. Os professores ficavam dias completos com um só tema e não apressados pelos tempos e conteúdos obrigatórios, os estudantes procuravam disciplinas de acordo com as necessidades das peças de teatro, de acordo com seus interesses, nas quais os professores, mais que ensinar, provocavam a criação, a imaginação, questionavam os primeiros olhares, porque sempre se tinha tempo para o erro, trabalhava-se na procura do erro, não se caminhava sobre coisas certas. A dúvida era a principal ferramenta de trabalho, a prática brindava a possibilidade de questionar. Os dias na ASAB aconteciam, cada dia era um dia em que a experiência<sup>36</sup> era parte de esse currículo que não tinha nada haver com a proposta curricular desenhada no papel. Foi assim até que chegaram as novas nomenclaturas curriculares impostas pela Universidade e sua ideia de formação. (*O leitor respira*). Você leitor, lembra os dias passados na escola o na Universidade? Lembra que os conteúdos estavam todos organizados como grandes pacotes, com tempos determinados e que os tempos eram curtos? Você se lembra onde você queria ficar mais tempo na escola? Como diz Larrosa (2002, p 20.), “na educação estamos sempre acelerados e nada acontece”, e quando vai a acontecer o tempo termina.

É por isso que nesta escrita queremos apresentar uma ideia de bio-curriculo A partir da proposta de Larrosa sobre a experiência e as lembranças do acontecido na ASAB e sobre o conceito que o currículo educativo expressado, pensamos num currículo construído com as portas abertas à experiência, um currículo que permita que as coisas aconteçam, um currículo voltado sobre o humano e não sobre os modelos, ou métodos. Agora, você pense em que

---

<sup>34</sup>Em meu mestrado se analisa o currículo de um programa das artes cênicas e as diferentes modificações do currículo que em minha pesquisa se nominou de recontextualização. A grande conclusão é que todas as recontextualizações são uma soma e subtração das mudanças sem nenhuma lógica. Os aspectos analisados obedecem a transformações da universidade, o programa tem que responder as necessidades da universidade e não dos estudantes. Mas o que acontece nas aulas é outra coisa, os conteúdos vão mais longe da proposta curricular escrita.

<sup>35</sup>É importante refletir sobre este assunto que não corresponde ao que se nomina currículo oculto, já que é evidente que existe um currículo escrito que não corresponde com o que acontece nas aulas. Não é falta de rigor dos professores nem desconhecimento, é rebeldia, porque o modelo que se pratica nas aulas corresponde mais ao modelo medieval “oficina do artesão”.

<sup>36</sup>Seguindo a Larrosa (2002, p .20), a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca.



poderia ser bio-currículo, pense em palavras, escreva-as aqui\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_. Precisa de mais espaço? Pode tomar outra folha ou depois das margens. (*O leitor fica surpreso, mas aceita escrever o que pensa sobre a pergunta*).

Quando pensamos em bio-currículo é preciso tentar dar uma definição. “Bio” refere-se aos organismos vivos e deste elemento prefixal se desenvolvem várias palavras como biologia, biodiversidade, biosfera, todas as palavras relacionadas com os seres vivos. Currículo, em termos gerais, refere-se ao conjunto de conteúdos, critérios, objetivos e metodologias, técnicas de avaliação que orientam a atividade acadêmica e de ensino-aprendizagem. Aqui aceitamos o risco de dizer que bio-currículo corresponderia a um currículo vivo. O bio-currículo é uma proposta que pretende extrair o currículo das barreiras das grades curriculares, dos desenhos curriculares, dos tempos determinados pelos créditos, dos conteúdos limitados pelos tempos, das metodologias determinadas pelas instituições internacionais, que não tem nada haver com educação. As mesmas que tem convertido a Universidade num negócio rentável e que tem absorvida a educação básica num sem número de tarefas que não permitem que os alunos e os professores possam divagar, para perceber o mundo mais devagar.

Seria ingênuo pensar que a educação possa sair das nomenclaturas nas quais tem estado submergidas por décadas, mas é possível que desde a particularidade das artes, na formação, no cenário da universidade, de novos atores, diretores, coreógrafos, bailarinos etc., possamos pensar em outras formas de responder à neurose instaurada pelas competências e pela qualidade educativa. Pense um pouco nisto caro leitor, uma aula de teatro pode possibilitar que o estudante explore sobre seu corpo, sua voz, sua relação com os demais, que possa criar outros espaços, passar por amálgamas de emoções e que reflita sobre seus pensamentos, que ele possa refletir e questionar suas ações a cada instante. Alguma vez você, caro leitor, pôde ter este tipo de experiência? Em caso negativo, pense que é quase natural em uma sociedade que não permite que nada nos aconteça, sua resposta pode estar no âmbito do normal.

Aqui queremos relacionar a ideia de bio-curriculo com a experiência, a experiência como a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque (Larrosa 2002, p.



8). Nosso bio-currículo quer que os estudantes, pelo menos os estudantes das artes, não fiquem estrangulados pelos tempos curriculares, nesses currículos tradicionais onde as atualizações curriculares correspondem a trocar disciplinas ou a estender ou cortar tempos. É responsabilidade nossa como fazedores de teatro que a preocupação não só fique em nosso olhar artístico, explorando em nós, desde nós, para nós, senão que também nossa preocupação seja voltada para analisar as formas como desenhamos nossos currículos onde se formarão os próximos artistas. É quase um dever histórico, e não só responder afirmativamente as exigências das instituições internacionais que tem firmado acordos com os governos para construir políticas educativas que sejam lucrativas.

Parem para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA 2002, p. 23).

Agora você, leitor, tente de novo pensar no fragmento anterior, você entende a ideia proposta por Larrosa? (*O leitor reflete a leitura*). Você acha possível uma educação acadêmica onde os estudantes e professores possam construir a experiência?

A escola poderia chegar a isto, mas não nas condições atuais. Por isso, insistimos que as escolas de teatro estão sim mais perto de alcançar, ou melhor, de manter a experiência como fundamento da relação ensino-aprendizagem. Mas o que está sucedendo é que as escolas e os programas de teatro estão entrando cegos nas dinâmicas da educação, onde o que importa é a o acúmulo de informação e preparar para o trabalho.

Caro leitor, nosso assunto está apresentado, agora é você quem tem a última palavra. Só antes queremos deixar um pequeno excerto que possa ser provocador sobre a nossa situação como habitantes de países latino-americanos, nossas línguas (que são diferentes), nossos laços de irmandade e o modo como estão construindo nossos currículos educativos. Por exemplo, na Colômbia na lei 115 geral de educação de 1994:

O currículo é um conjunto de critérios, planos de estudo, programas, metodologias e processos que contribuem para formação integral e para construção da identidade cultural nacional, regional e local, incluindo também os recursos humanos, acadêmicos e físicos para



por em prática as políticas e levar a cabo o projeto educativo institucional.

Para o Brasil o assunto é semelhante:

[...] Os currículos compreendem a expressão dos conhecimentos e valores que uma sociedade considera que devem fazer parte do percurso educativo de suas crianças e jovens. Eles são traduzidos nos objetivos que se deseja atingir, nos conteúdos considerados os mais adequados para promovê-los, nas metodologias adotadas e nas formas de avaliar o trabalho desenvolvido. (AREIAS, 2000).

Algo está nos tornando próximos. Infelizmente essas políticas estão atravessadas pelo neoliberalismo que quer a todo custo converter a educação num negócio rentável e próspero em médio prazo. Parece que o que tem nos unido são essas políticas restritivas, não o pensamento liberador, nos une a colonização, não a liberdade. Alguns estudiosos da complexidade do currículo educativo e sua relação com a universidade e a escola como Santos de Sousa (2011), Alicia de Alba (1999), Díaz Barriga (1999), entre outros tantos, estão chamando a atenção sobre estes assuntos que simplificam o currículo, o que transcende a uma configuração de universidade na era da competência e do mercado. Isso já está ocorrendo com o programa de arte e filosofia na Universidade Complutense de Madrid, onde, provavelmente, estes programas serão retirados da oferta universitária já que não geram lucro para se sustentar. “La finalidad de la universidad no es la gestión sino la enseñanza y la investigación. Y en este punto no todo se puede reducir a números”. (SAVATER, PARDO, CRUZ, NAVARRO, RODRIGUEZ, VILLACAÑAS 2016, p.13).

El arte no significa sólo la búsqueda de la armonía y de ritmo, de belleza y refinamiento sino de sentido profundo, de fuerza creadora, de revelación y fecundidad. Hoy la mecanización de la vida tiende a sujetarlo todo con rapidez y a la eficiencia, pero tarde o temprano comprenderemos que para vivir plenamente no basta ser productivos o eficientes; algún día tendremos que volver a escribir con todo el cuerpo. (William Ospina, 2012)

A última palavra é sua.



## REFERÊNCIAS

- AREIAS, I. G, **A reorganização curricular**. São Paulo. Vol.14 no. Secretária de Educação Fundamental do MEC.2000.
- COLÔMBIA. Ministerio de Educación. **Lineamientos curriculares**. Disponível em: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html> . Acesso em: 18 jul.2016.
- CONTRERAS CAMACHO, Clara Angélica. **Recontextualizaciones en los procesos de formación teatral**: La experiencia en el programa de Artes Escénicas de la Facultad de Artes-ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2013. 121 p. Tese (Magister en Educación)- Departamento de Posgrados, Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2013.
- DE ALBA, Alicia. **Curriculum, crisis, mito y perspectivas**. Buenos Aires-Argentina: Miño y Dávila editorias S.R.L.1999. 145p.
- DIAZ VILLA, Mario. **Lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente al reto de la flexibilidad**. Bogotá: Editorial Magisterio.2007.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. **Didáctica y Currículo**: Convergencia en los programas de estudio. México: Paidós educador. p, 11-32. 1999.
- LARROSA, Jorge. **Experiência e paixão**: Entre as línguas, linguagem e educação depois de Babel. Revista Brasileira de Educação, v.19. Tradução de João Wanderley Geraldi. Barcelona: ed. Laertes. 2002. 11 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 18 jul.2016.
- LOPEZ, Nelson. **La de-construcción curricular**. Bogotá: Magisterio.2001. 172p.
- OSPINA, W. **La lámpara maravillosa**. Medellín: Ed. Mondadori.2012.
- SAVATER, F. Et al. **Por qué sobra la Filosofía**. El país, Madrid, 1 de julio de 2016. Disponível em: [http://elpais.com/elpais/2016/06/22/opinion/1466601557\\_652759.html](http://elpais.com/elpais/2016/06/22/opinion/1466601557_652759.html). Acesso: 12 jul. 2016
- SANTOS, Boaventura. **Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Ed. Cortez. 2011. Disponível em: <https://extensao.milharal.org/files/2013/03/BOAVENTURA-DE-SOUZA-SANTOS-A-UNIVERSIDADE-NO-SEC-XXI.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016
- UNIVERSIDAD DISTRITAL. Facultad de Artes-ASAB, programa de Artes Escénicas. Disponível em: <http://fasab.udistrital.edu.co:8080/programas/pregrado/artes-escenicas> . Acesso em: 18 de jul.2016.





## **CONCEITOS FREIRIANOS APLICADOS NO FAZER TEATRAL DE ARTÍSTAS DE GRUPOS DE TEATRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL.**

**Barbara Leite Matias**

**Universidade Federal de Uberlândia - UFU.**

**[Barbara.leitematias@gmail.com](mailto:Barbara.leitematias@gmail.com)**

### **RESUMO**

Nesta escrita tratamos dos conceitos de Paulo Freire aplicados ao fazer teatral na escola e suas ramificações na convivência em grupos de teatro, relacionando-os com os pensadores da cena teatral, entre eles; Michael Chekhov, Fayga Ostrower. Reelaborando esses conceitos teóricos a partir da prática do ensino de teatro em salas de aula. A partir dessa vivência pretende-se refletir sobre demandas concebidas ao professor de teatro, as quais na maioria das vezes não estão de acordo com a sua concepção e /ou planejamento de sua aula; as quais tornam-se complexas diante da via instituição e processo criativo educacional em teatro. Busca-se refletir como a união desses conceitos aplicados no fazer teatral torna-se pertinentes aos processos criativos dentro da instituição de ensino e em espaços de grupos de teatro, e o que o pensador da pedagogia tem a contribuir com o teatro na escola e com integrantes de grupos de teatro? Como esses espaços: Teatro de grupo e instituição de ensino se re-troalimentam a partir do artista-docente ? Percebendo também a relevância da experiência de docentes que são artistas em grupo de teatro nas escolas, percepções surgidas através da convivência artista de grupo; instituição de ensino; estudante; grupo de teatro.

Palavras Chaves: Pedagogia do Teatro, Teatro na Escola/Teatro de Grupo, Artista de grupo/Professor de Teatro.

Adentrar a sala de aula requer liberdade para o educador repensar as decisões impostadas por toda uma equipe escolar. Os educadores, na maioria das vezes, são surpreendidos com ordens de secretários e diretores, definindo comportamentos, vestimentas e conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. É exigido, por exemplo, que o professor de artes especializado em teatro enfeite a escola, monte peças, faça coreografias e competições musicais em determinadas datas comemorativas.

Frequentemente, o educador desenvolve o fazer teatral nas escolas em meio à essas burocracias, sendo obrigado a driblar as imposições em prol do projeto de ensino à ser



desenvolvido. Geralmente, as instituições negam-se a dialogar com esse profissional, tornando a rotina ainda mais desafiadora. Segundo Paulo Freire:

Uma educação humanista, revolucionária, não há de esperar estas possibilidades. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2011, p.86)

A compreensão do estudo sobre as abordagens pedagógicas propostas por Paulo Freire permite a reflexão sobre a importância da prática do fazer teatral em sala de aula. Os estágios são campos de possibilidades para experimentação desta prática docente a partir das compreensões adquiridas na universidade. A visão de educador, entretanto, é uma antes e depois da realização dos estágios e da vivência em sala de aula.

As colocações de Freire possibilitam ampliar a visão do fazer teatral na escola, a partir da participação direta dos envolvidos, o que gera uma liberdade distante da realidade das escolas tradicionais. Essa pedagogia trabalha o olhar crítico dos estudantes através de suas vivências e transformam o ambiente, tornando-o mais agradável e instigante para os educandos, que veem suas histórias de vida como importantes para os debates, sem ignorar novas possibilidades, compreendendo que também irão aprender com as vivências dos outros.

O educador precisa exercitar sua sensibilidade, tornando-se capaz de enxergar potencialidades em cada estudante e transformá-las em aparatos para o desenvolvimento da aula. Pode inclusive, através do teatro, enaltecer as qualidades dos mesmos, utilizando textos de um estudante que gosta de escrever, por exemplo, mas que nunca mostrou seus textos a ninguém, ou propondo o figurino em conjunto com a garota que veste roupas julgadas estranhas pelas as outras pessoas, quando na verdade ela apenas pensa as vestimentas do cotidiano com outro olhar.

A liberdade, dessa maneira, se instaura pela convivência respeitosa do educador que acredita no educando. Diante da construção de tal elo de confiança em prol do ensino/aprendizado, ambos tornam-se capazes de contribuir para o desenvolvimento do processo, possibilitando-o ir muito além de uma aula convencional, mas um acontecimento preenchido da essência de todos.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo essas dependências dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança por mais bem-intencionada que seja, faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”.



Por isso, se não é auto libertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 2011, p.74)

Através da prática em sala de aula, o olhar do educador se amplia na perspectiva do conhecimento pedagógico em relação ao estabelecimento do ensino teatral nas instituições. A escola deve então responsabilizar-se pelo papel de apoiá-lo no desenvolvimento de seus projetos. Por outro lado, algumas equipes escolares dispensam a potencialidade educativa que o professor de teatro pode ter, dificultando a realização do plano proposto por ele ou exigindo que monte espetáculos em curtos períodos de tempo para eventos comemorativos da instituição. Para Picosque:

De fato, ainda são comuns as aulas de arte ser confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas sérias, o momento para fazer a decoração da escola nas festas, comemorar determinadas datas cívicas, preencher desenhos mimeografados ou reproduzidas por outros meios, fazer os presentes dos dias do país, pintar o coelho da páscoa e a árvore de natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de ciências, faz-se “teatrinhos” para entender os conteúdos de história e “desenhinhos” para aprender a contar. (PICOSQUE apud RODRIGUES, 2008, p.167).

A recepção de muitas escolas para com o ensino de teatro é cheia de negligências. Esses ambientes, em suma, dizem-se democráticos e abertos ao diálogo e contradizem-se na prática, julgando as potencialidades do estudante através da cor do seu cabelo, da opção sexual e até de suas vestimentas fora da instituição, negando de maneira preconceituosa a criatividade que estes tenham ou possam desenvolver. Sobre o caminho para desenvolver a criatividade, Fayga Ostrower propõe:

Sua orientação interior existe, mas o indivíduo não conhece. Ela só lhe é revelada ao longo do caminho, através do caminho que é o seu, cujo rumo o indivíduo também não conhece. O caminho não se compõe de pensamentos, conceitos, teorias, nem de emoções – embora resultado de tudo isso. Engloba, antes, uma série de experimentações e de vivências onde tudo se mistura e se integra e onde a cada decisão e a cada passo, a cada configuração que se delinea na mente e no fazer, o indivíduo, ao questionar-se, afirma-se recolhe novamente das profundezas de seu ser. O caminho é um caminho de crescimento. (OSTROWER, 2010, p. 66-67)

Levando-se em consideração o aparente desejo por parte dos administradores da escola de terem uma prática artística, a princípio, normalmente irão exaltar a importância da prática teatral. Por trás dessa máscara sua realidade significa apenas incrementarem mais um programa na instituição, onde a competição com a escola vizinha era o foco e não seu significado educativo. Determinadas instituições não oferecem um espaço para desenvolver



os trabalhos teatrais e isso não se dá pela falta de estrutura, mas pela marginalização do ensino da Arte.

Quando, entretanto, a instituição mostra-se verdadeiramente aberta às propostas, acreditando no papel transformador e enriquecedor do teatro e da arte, abrem campo para que bolsistas<sup>37</sup> e estagiários<sup>38</sup> desenvolvam seus projetos pedagógicos, fornecendo subsídios necessários para a realização das atividades. Vê-se então, no desempenho dos alunos afetados pelas vivências, o quão rico pode ser este ensino.

A ideia colocada por Freire a respeito da troca de conhecimento entre educando e educador é refletida no fazer teatral, especificamente na prática de teatro de grupo, como por exemplo, o encontro de pessoas que se proponham a desenvolver um trabalho cênico baseado na confiança mútua. Nesse sentido, a partir das inexperiências, um voto de confiança entre os participantes elabora a potencialidade do trabalho e é disso que os trabalhos artísticos necessitam, ao contrário do pensamento de incapacidade que inibem tais criações:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si mesmo os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2011, p.68)

A coletividade é construída no campo pedagógico, em sala de aula ou ensaio. Assim, dois ou mais atores trocam experiências no palco, todos com vivências diferenciadas, mas estando entregue ao exercício, sem preconceitos de nenhum tipo, caso contrário, o teatro nega esse tipo de interpretação. Nesse tipo de construção artística, todos devem compreender que nenhum sabe mais que o outro. Alguém pode ter mais experiência técnica, mas precisa ouvir as demais propostas dos companheiros e dialogar, trocando saberes. Para Freire:

Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1997, p.25)

Entretanto, a construção de um tratamento horizontal entre os participantes é um dos focos da discussão. É necessário repensar o posicionamento do educador ou ator nesses ambientes, ainda mais quando se trata de um ator-educador. Diante dessa colocação, percebe-se o quanto é dinâmico o teatro na escola quando se propõem experimentos a partir das

<sup>37</sup> Nesse caso, está voltado aos Programas de Bolsas de incentivo à docência (PIBID-CAPES), o qual fui bolsista durante três anos da Licenciatura.

<sup>38</sup> Estágios Supervisionados em Teatro, uma disciplina que permite ao universitário dos cursos de Licenciatura, desenvolver a docência.



vivências dos estudantes; é acolher a experiência da educanda que na infância aprendeu, por exemplo, a tocar um instrumento musical, e resgatar essa prática prazerosa que pode estar esquecida por diversas questões sociais, psicológicas, etc.

Podemos perceber nesta discussão, a potencialidade do teatro de grupo, que pode se constituir num incentivo à identidade de todos na construção, sendo assim, incrementando as práticas que seus participantes dominam. Esse posicionamento educativo proporciona ao estudante influenciar de maneira direta na criação, desvinculando o ensino de teatro que nega essas ideias artísticas, políticas e pedagógicas dentro de um processo cênico.

O educador deve conhecer o mundo do estudante e proporcionar que eles dialoguem com o mundo através de suas experiências. Segundo Tânia Teixeira, “conhecer para Freire é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade, que propõem a educação dos homens entre si, mediados pelo mundo, tanto da natureza, como da cultura”. (TEIXEIRA, 2007, p.51)

Cabe também ao educador, cativar o estudante e propor para ele novas possibilidades. Esse pensamento é oriundo da ideia de troca de conhecimento proposta por Paulo Freire, e agora, num sentido mais abrangente, instala-se nos teatros de grupo. Entretanto, esse conhecimento é contínuo e complementado através do tempo da experiência individual compartilhada em conjunto e da sensibilidade do educador.

Em um simples jogo, o educador pode perceber sinais de alerta no corpo dos estudantes, sinais de situações opressoras que perpassam o físico, corpos tensionados, olhares disfarçados e, nessa condição de educador, humanamente, tentar reverter esses fatos e, juntamente com a escola, buscar desenvolver projetos pedagógicos e sociais com apoio de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.

E talvez a liberdade não seja outra coisa senão aquilo que se dá nessa experiência, na experiência dessa falta de fundamento, de princípio ou de razão, na experiência de um ser que não pode dar por fundado, nem seu saber, nem seu poder, nem sua vontade, nem se quer a si mesmo, e justamente por isso salta fora de tudo o que mantém seguro e assegurado, dono de si, idêntico a si mesmo. (LAROSSA, 2005, p.109)

Até mesmo em uma aula mais convencional, no ensino primário, o educador pode, utilizando de sua sensibilidade e percepção, conhecer muito de seus educandos. Através das cores, por exemplo, as crianças pintam seus sonhos no papel usando cores mais do que representativas sobre seus estados emocionais e visões de mundo. A arte é uma oportunidade para o educando desabafar, sem muitas vezes saber que o faz e permitindo ao educador desenvolver maneiras de compreender e ajudá-los com seus questionamentos e dificuldades. Diante desse exemplo, nas palavras de Marco Camarotti:



(...) Uma atitude que conduz a produção de uma força contestatória capaz de promover renovação, levando o indivíduo a compreender que a indagação, a inquietude e a insatisfação são os caminhos que podem conduzir à sua própria mudança e à mudança da sociedade. (CAMAROTTI, 1999, p.33)

Em muitos eventos e tradições comemorativas também é possível perceber aptidões e qualidades dos educandos, como nas quadrilhas, que contém o tradicional casamento matuto, constituído de uma pequena encenação; nas coroações, onde a igreja faz uma ponte com a comunidade e os centros educacionais. Os professores, percebendo essa disponibilidade de alguns alunos para as “representações”, podem convidá-los a fazer esquetes para eventos comuns: Dia das Mães, dos Pais, do Índio, Nascimento de Cristo, Aniversário do Padre Cicero, aniversário do município e etc.

As aulas metodologias convencionais de ensino resumem-se às aulas baseadas em conteúdos dos livros, que não promovem associação com o cotidiano dos educandos e isso pode acarretar numa série de problemas, inclusive na incompreensão daquilo. Nesse caso, os estudantes memorizam e repetem o que os professores dizem, sem ter propriedade do que falam. O diálogo entre educador e educando e a participação de toda a turma no decorrer da aula de teatro é uma alternativa de solução para este problema.

A sensibilidade artística do estudante pode ser instigada de várias formas. Até mesmo em pinturas de desenhos, em filmes passados em sala (quando um professor falta, é isso que fazem na maioria das vezes) e outras atividades. Esses são apenas dois exemplos de metodologias convencionais utilizadas, principalmente por educadores que não possuem formação na área da Arte, mas que ministram esses conteúdos nas escolas. Compreende-se então, o poder de atividades mais lúdicas e que agem diretamente no corpo e na mente dos educandos, como os exercícios teatrais, por exemplo, orientados por um arte-educador.

Voltando às pequenas apresentações para as datas comemorativas: elas exigem, em maior ou menor escala, uma quantidade de ensaios, compromisso com os horários, com a criação de um personagem ainda que simples e culminam com uma plateia de pais. Essa dimensão não pode ser negada através da proporção afetiva que desperta no estudante confiança, autonomia e liberdade. Percebe-se então que esses episódios também são formas de ensino. Diante dessa questão, são pertinentes as palavras de Freire:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsável sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho ainda criança, no sentido de participar



da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para essa tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. (FREIRE, 1996, p.41)

Compreende-se a importância da confiança e admiração para a construção da liberdade. Nesse contexto, temos o exemplo da universidade, onde o desenvolvimento dessa liberdade é mais propício, porque o espaço universitário possibilita um maior contato do estudante com o magistério, seja através dos programas de bolsas de incentivo ou os estágios. Freire ainda acrescenta: “Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva” (FREIRE, 2011, p.41).

Vale ressaltar que a experiência de sala de aula com o fazer teatral provoca questionamentos no educador e principalmente no educando, pois vivenciar o teatro na escola é válido também para entender questões pessoais. Essa prática requer reflexão, e na maioria das vezes esse é o momento em que os estudantes se sentem escutados, enquanto as outras disciplinas, muitas vezes, exigem que eles sejam mais passíveis, não explorem outro espaço da escola, ficando sempre presos a sala de aula.

Nas turmas de ensino médio, a escola vê esse período como o que os educandos devem se dedicar unicamente aos vestibulares, devendo adotar uma disciplina rigorosa nos estudos para terem bons resultados e adentrarem às universidades. Além disso, influenciam direta e indiretamente na escolha de cursos com status de profissões mais lucrativas. Nesse caso, o curso de Artes está excluído desse projeto. A respeito da grandiosidade da Arte na escola:

Assim, a Arte-Educação, ao dar lugar à emoção do educando, surge aos olhos da escola como feroz inimiga, pois essa emoção, ao invés de impedir o florescimento do pensamento, contribui substancialmente para a abertura das comportas do mundo, do humano e do social. Uma ação que é capaz de evitar a feitura de máquinas reprodutora, mantenedoras e fornecedoras de um determinado sistema ideológico interessado em processar a coisificação dos alunos para, em seu lugar, subsidiar a formação dos homens libertos e conscientes, críticos e construtivos. (CAMAROTTI, 1999, p.42)

Portanto, o fazer teatral nas instituições de ensino se estabelece enquanto um espaço criativo no qual o participante tem a liberdade de se expressar, diferente da ideologia implícita em metodologias tradicionais e arcaicas de ensino, onde o educando deve calar-se, fechar-se, trancafiar seu corpo em um mundo de fileiras que não permite uma conexão direta para desenvolver um diálogo onde enxergue à si e aos outros. O contrário deste conceito é



exatamente o diálogo, a criação conjunta e a liberdade, que também deve conter limites, claro.

Sobre isso, Paulo Freire propõe:

A liberdade sem limite é tão negada quanto à liberdade asfixiada ou castrada. O grande problema que se coloca ao educador ou educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 1996, p.105)

O espaço escolar deve ser ressignificado, buscando compreender que a educação acontece em diversos lugares e horários. A equipe escolar precisa repensar a credibilidade que está dando aos projetos pedagógicos inseridos nas instituições, o quanto a geografia dessa área está sendo explorado e entender que os demais ambientes escolares (cantina, quadra, biblioteca, pátio) devem também ser usados no decorrer das aulas, assim como a rua é um espaço de informação social econômica e artística, lugar onde o homem corre, diverte-se, vende, troca, rouba, compra, alimenta-se, grita, silencia e reflete. Por isso, os educadores devem alargar sua visão e levar isso aos educandos.

De fato, esse caráter dialógico deve ser construído, deve ser exercitado na prática pedagógica, no cotidiano das salas de mediação/aprendizagem, nos corredores das instituições, nos espaços onde normalmente as pessoas se encontram para que, assim, essa percepção com o outro perpassa os muros das escolas, enfatizando um ensino que valoriza a cultura do outro e a transforma em novos conhecimentos.

Pensar o fazer teatral na escola a partir da experiência de vida do estudante significa potencializar suas problemáticas e permitir que ele seja autor do processo da aula. Nesse sentido, acontece a transformação acompanhada de confrontos a partir de seu mundo particular e a construção do conhecimento entre educando e educador de maneira abrangente, perpassando os muros da escola. Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire coloca:

Já sei que não há dúvida que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condiciona a condição do próprio mundo, sua capacidade de aprender de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me a realidade desses alunos com quem partilho minha atividade pedagógica. (FREIRE, 1996, p.51)

O próprio fato de adentrar um espaço escolar com olhar investigador proporciona uma série de reflexões: sobre que espaço é esse codificado enquanto sala de aula, o que ele proporciona de aproximação e separação entre os educandos e educadores, de que maneira a disposição das carteiras auxilia a convivência, qual a importância de explorar outros espaços dentro da própria escola e/ou no bairro em que o educando reside, além de diversas outras





questões que merecem ser pensadas, visando uma educação que produza resultados positivos.

Segundo Ricardo Japiassu:

As artes, entendidas como forma humanas de expressão semiótica, ou seja, como processo de representação simbólica para comunicação do pensamento e do conhecimento do ser humano, fizeram com que seu valor e importância na formação do educando fossem concebidos em novas bases. (JAPIASSU, 2001, p.28)

As experiências lúdicas marcam e inspiram as trajetórias dos educandos, além de ser um aprendizado prazeroso, uma vez que essa não é uma vivência onde eles estão preocupados com o horário de término. Além disso, essa formação parte da sala e continua em suas experiências de vida, possibilitando-os aprender por si próprios. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.47)

O teatro nas escolas pode e deve ser espaço da autonomia: via de encontro no qual os educandos experimentam outra maneira de estar na escola e de fazer aula. Trata-se de um percurso de descobertas calcado de liberdade para ousar nas formas de desenvolver a aula, pensado a partir do olhar dos envolvidos. Sendo assim, desenvolve-se a coletividade e a autonomia para dialogar com as práticas educativas através do processo teatral:

O processo aparece assim como incluído na própria obra: aplicado, não extinto; consolidado, não enrijecido; tornado estável e definitivo na calma e imodificável perfeição de obra, mas, precisamente por isso, não identificável numa trajetória histórica, psicológica e temporal. (PAREYSON, 1997, p.197)

O processo dialógico é um percurso que parte da horizontalidade nas relações entre seus envolvidos, isso quer dizer que ele busca florescer das experiências dos participantes do fazer teatral na escola. Ou seja, esse diálogo parte da individualidade, das questões internas e da curiosidade do educando e se torna coletivo quando ele socializa suas colocações, ideias e experiências. Sobre como instalar este diálogo, Paulo Freire orienta:

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. (FREIRE, 2011, p. 111)

Em outras palavras, a escola não deve ser apenas o espaço do conteúdo determinado pelos livros. Nesse sentido, o fazer artístico é potente e necessário nas instituições de ensino, estimulando a criatividade individual, que ajuda o educando em todos os âmbitos de sua vida, inclusive no mercado de trabalho. Sobre esta criatividade, elevada através do diálogo, Michael Chekhov acrescenta:



Cada um de nós possui suas próprias convicções, suas próprias visões de mundo, seus próprios ideais e sua própria atitude ética perante a vida. Esses credos profundamente enraizados e, com frequência, inconscientes constituem parte da individualidade do homem e de seu grande anseio de livre expressão. (CHEKHOV, 2003.p.41)

O teatro na escola é preenchido de qualidades pedagógicas e o responsável por aplicá-las é o educador ou condutor. Toda e qualquer instituição de ensino que abarca projetos voltados para as práticas artísticas (música, dança, circo, teatro, etc.) tem prioridade e responsabilidade em suas atitudes com relação aos estudantes, e não se envergonham em ressaltar as experiências, os conhecimentos adquiridos e potencialidades artísticas dos mesmos, ainda que sejam em apresentações nas datas comemorativas.

Em se tratando da escola, compreende-se que o diálogo é desenvolvido ao longo do processo, a partir das necessidades dos participantes e das prioridades do trabalho que educando e educador pretendem desenvolver. Esse sistema de criação dialógica, disseminado por Paulo Freire, passa a exigir maior atenção na educação do século XXI, que pede por experiências mais aprofundadas, reflexões que sirvam como base e objeto de estudo e riqueza de diálogo e confiança entre educando e educador. É sobre isso que propõe a reflexão: “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”. (FREIRE, 2011, p.113)

O teatro é uma importante ferramenta na percepção da individualidade do participante e, a partir disso, ocorre a disponibilidade para que o diálogo possa fluir. Ressalta-se a importância do respeito, sintonia e compreensão, principalmente do educador para o estudante. Por meio desta colocação, torna-se clara a situação do processo da aula, por exemplo: se o condutor propõe um jogo (improvisação ou pega-pega) e o participante aceita ou não, significa que existe uma troca por trás dessa conquista ou diálogo a ser conquistado.

Para que o diálogo se estabeleça em um processo, é preciso tempo e conquista diária. É a verdadeira troca de experiência, e essa proposta deve ser consciente por parte do educador, que precisa ter maturidade para enfatizar essas conexões a partir da disponibilidade dos participantes, tendo como base, nesse caso, o fazer teatral nas escolas. Karinne Luzia Rodrigues propõe conexões que devem estar claras ao professor de arte. Por mais que esse estudo seja voltado ao campo do teatro, é interessante levar em conta suas palavras:

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professor de Arte, é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A



partir dessas noções, poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história. (RODRIGUES, 2008, p.167)

O processo de criação teatral requer um tempo cronológico maior para ser instalado nas escolas, pois implica perceber o comportamento de cada estudante, seu tempo para se enquadrar no processo, seu conhecimento pessoal, a troca de experiência entre o educando e educador e o colhimento dos frutos dessa convivência dialógica, pertinentes ao êxito de um processo de montagem.

Um ponto primordial para estabelecer o diálogo entre educando e educador é a observação, o que significa que o educador deve perceber no estudante possibilidades e maneiras de conquistá-lo. São descobertas do cotidiano da prática em sala de aula, que também envolvem a vida particular dos educandos, cabendo também ao educador compreender o contexto social e cultural em que os participantes estão inseridos, sem invadir sua privacidade nem se colocar como alguém que tem a responsabilidade de resolver todos os problemas dos mesmos, apenas acrescentar possibilidades a serem discutidas nas reuniões pedagógicas para a melhoria de todo o coletivo estudantil. O teatro na escola torna-se, portanto, uma base para a descoberta de situações a serem melhoradas, seja da conduta dos educadores ditada pelas regras da instituição ou questões do mundo particular do estudante, seus projetos pessoais e suas potencialidades artísticas. De acordo com Karinne Luzia Rodrigues:

Não podemos deixar de salientar que o conhecimento da Arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a Arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é a condição fundamental para aprender (PCN-Arte, 1997). É nesse sentido que pode afirmar que podemos desenvolver uma educação através da Arte (Hebert Read, 1977) de forma que o universo emocional de cada indivíduo possa contribuir para seu desenvolvimento intelectual. (RODRIGUES, 2008, p.169)

Como vimos o fazer teatral na escola se instala de diversas formas, desde o ato da palavra quanto a liberdades dialógicas associadas através do silêncio pertinente, entretanto, quando o arte-educador consegue estabelecer relações dialógicas em sala de aula, ele não precisa falar excessivamente nas próximas aulas, não precisa pedir para os estudantes colocarem roupas apropriadas para aulas práticas de teatro, muito menos para afastarem



cadeiras que estavam em fileiras da aula anterior. Se todas essas propostas já foram discutidas e estiverem acontecendo na prática, de fato houve um diálogo em favor dessa conquista, e mais uma vez essa potência é também álibi para o teatro na escola. Sobre essas abordagens, Segundo Teixeira:

A abordagem sociocultural da educação tem seu principal representante no Brasil, o educador Paulo Freire, que propõem na sua teoria, a superação da relação opressor oprimido, ou seja, a elaboração do conhecimento ligado ao processo de conscientização crítica da realidade. O diálogo é a essência desse método, educador e educando são somente sujeito desse processo, a escola existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. A relação educador/educando é horizontal e a avaliação consiste em um processo de auto avaliação e avaliação mútua. (TEIXEIRA, 2007, p.29)

Um dos exemplos para a conquista desse diálogo são as situações vivenciadas na prática cotidiana em sala de aula, quando o mundo particular do estudante é enfatizado, criando possibilidades de abdicar de um ensino calcado no conteúdo sem conexão com a realidade do estudante, proposto apenas pelos livros. Diante desse fato, o artista-educador revoluciona o ensino através do fazer teatral.

Dessa forma, enfatizar a realidade do estudante no desenvolver da aula não significa que o condutor deve dissociar a teoria da técnica, é um trabalho conjunto, por exemplo, um jogo de pega-pega, a princípio, os estudantes que não têm experiência com a prática teatral acharão que é apenas uma brincadeira, um divertimento e, durante esse processo o educador associa a essas práticas outras questões técnicas do teatro, como tônus muscular, respiração, expansão, base, etc. Através dessa percepção do condutor de maneira lúdica os educandos conhecem técnicas utilizadas por atores e, se houver interesse, eles podem buscar potencializarem essas conquistas, das quais tomaram conhecimento em uma aula de teatro.

## REFERÊNCIAS

- CAMAROTTI, Marcos. *Diário de um corpo a corpo pedagógico* e outros elementos da arte-educação. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.
- CHEKHOV, Michael. *Para o Ator*. Tradução Álvaro Cabral. 3ª Edição, São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários á Prática Educativa*. 25ª Edição. Paz e Terra Coleção Leitura. 1996.
- \_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



JAPIASSU, Ricardo, Ottoni, Vaz. *Metodologias do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processo de Criação*. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes.1987.

RODRIGUES, K. L. *O professor de arte que temos o professor de arte que queremos*. Akrópolis Umuarama, v. 16, n. 3, p. 165-170, julh/set. 2008.



## APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JACY DE ASSIS

Karyna Barbosa Novais

Escola Municipal Professor Jacy de Assis

[Karynabnovais@gmail.com](mailto:Karynabnovais@gmail.com)

### **Resumo:**

A comunicação que propomos para esse encontro é o resultado de um Projeto Pedagógico que estamos desenvolvemos na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, na cidade de Uberlândia, iniciado no anos de 2012 até o referente ano de 2016. Trata-se de uma experiência metodológica sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 (Estudos de História Africana e Afro-Brasileira) para alunos/as de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os estudos a respeito da necessidade de uma revisão historiográfica de África, dos africanos, do Brasil e dos afro-brasileiros é um fenômeno educacional recente que por intermédio da Lei 10639/20003, exige-se que educadores, educandos e toda comunidade escolar do ensino básico revejam seus conceitos sobre a real formação da sociedade brasileira. Portanto, diante dessa perspectiva, essa comunicação pretende: a) apresentar o “Projeto Raízes da África” em desenvolvimento na Escola Municipal Professor Jacy de Assis; b) dar visibilidade as práticas pedagógicas que estão dando resultados sobre a Lei 10.639/2003 no ambiente escolar; c) dialogar com outras experiências que se orientam pela metodologia adotada pela Lei 10.639/2003.

**Palavras-chave:** Lei 10639/2003; Metodologias Pedagógicas; Experiências Comparadas.

### **Antecedentes.**

Ao formalizar meu ingresso como professora de História (2011) e Artes (2012) na rede municipal de ensino de Uberlândia, observei a necessidade de redigir um projeto escolar que garantisse a aplicabilidade da Lei 10.639/03 na Escola Municipal Professor Jacy de Assis. Na escola não havia nenhum projeto específico sobre a temática étnico-racial, mesmo tendo a maior parte de seu grupo composta por alunos (as) negros (as) e pardos (as).



A Lei 10.639/03 que dá base ao nosso projeto, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que incluí no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira prescreve:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República (BRASIL, 2003).

Após participar de uma infinidade de encontros entre educadores sobre a temática étnico-racial e perceber pouco interesse dos professores/as em nossa escola, observamos que apesar da mudança na LDB, esta Lei por si só não foi suficiente para garantir sua implementação dos estudos de História da África e Afro-Brasileiro nas escolas da rede pública uberlandense e, conseqüentemente, na Escola Municipal Professor Jacy de Assis.

Diante desse quadro, entendemos que que seria necessário buscar ações mais ousadas para reforçar a Lei Federal nº 10.639/03, especialmente depois que a mesma ganhou o reforço de dois documentos: o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE / CP) nº 03, de 10 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE / CP) nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os dois documentos juntamente com a Lei 10.639/03, estabelecem a fundamentação legal para que se aplique em todas as instituições escolares públicas e privadas do país, o estudo da História e da Cultura das populações africanas e afro-brasileiras.



Desse modo, diante da obrigatoriedade da referida lei e com o apoio da direção escolar, ganhamos motivação para redigir um plano de trabalho pedagógico denominado “Projeto Raízes da África”, que ainda se encontra em vigor na Escola Municipal Professor Jacy de Assis.

Em linhas gerais, nosso projeto prevê uma revisão do processo histórico da população negra da África para o Brasil, bem com uma contribuição para o autoconhecimento de nossos alunos/as de sua origem étnica, na perspectiva da construção de relações sociais que sejam capazes de superar a herança racista, na escola, na educação e na sociedade brasileira, conforme preconiza alguns autores que lidam com a temática para a educação das relações étnico raciais como antropólogo e professor congolês naturalizado brasileiro Kabengele Munanga e a pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes.

Para o antropólogo de origem africana,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Na mesma linha de raciocínio do antropólogo, a pedagoga brasileira ao analisar o ambiente escolar adverte que,

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005, p. 60).

Apoiando nas referências teóricas preconizadas por esses autores, o “Projeto Raízes da África” objetiva levar alunos/as a sentir, pensar e agir respeitando a alteridade do outro como um ser social. Pretende refletir sobre os conhecimentos que expressam visões de mundo diferenciadas, que envolvam a formação de atitudes, posturas e valores da comunidade negra, priorizando participação e vivência na construção de ações afirmativas (JACCOUD, 2009) não preconceituosas no cotidiano escolar.





Esse projeto pretende promover um ensino que não é uma via de mão única, mas sim de mão dupla (FREYRE, 2006) que aproxima o espaço escolar das experiências sociais e culturais dos grupos afrodescendentes e favorece a compreensão de que a escola é um ambiente propício para a troca de experiências.

“Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.” (FREIRE, 2006, p. 25)

Para atingir tais propósitos, entendemos que seria necessário o reconhecimento da valorização e respeito das práticas culturais advindas da comunidade negra compreendendo que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos distintos e possuidora de culturas e histórias próprias.

Desse modo, em linhas gerais, os objetivos específicos do “Projeto Raízes da África” procurou orientar-se: a) Estudar e compreender a formação da identidade étnica racial brasileira; b) reconhecer e valorizar a contribuição dos afrodescendentes para formação da sociedade brasileira; c) dar visibilidade as práticas culturais da população negra; d) discutir conceitos de inferioridade, superioridade, alteridade, diversidade, identidade, “branquitude”, discriminação, discriminação racial, racismo, preconceito, mestiçagem, entre outros; e) buscar meios didáticos pedagógicos para que alunos/as possam compreender e respeitar as práticas sócio culturais da população afrodescendente; g) utilizar-se de uma metodologia interdisciplinar como um espaço propício para uma aprendizagem crítica e cidadã.

Embasados nessas propostas, o primeiro ano de efetivo vigor do projeto seguiu-se um roteiro de atividades sugeridas para cada disciplina. A perspectiva do projeto é que ele seja realizado permanentemente em todas as disciplinas de forma interdisciplinar, adotando-se diferentes estratégias no decorrer do ano letivo e tendo como culminância o mês de novembro (mês em que se comemora nacionalmente no dia 20 de novembro como o dia da consciência negra), para realização de um grande evento envolvendo toda comunidade escolar para partilhar o relato dessa experiência.



Contudo, em nosso modo de ver, detectamos que ocorreram alguns problemas no primeiro ano de aplicação do projeto na escola. Todos os professores foram envolvidos no projeto, porém nem todos estavam preparados para desenvolverem as atividades previstas. Observamos que a formação inadequada para lidar com as orientações da Lei 10.639/2003 juntamente com a falta de interesse de muitos profissionais para lidar com essa mudança institucional e com os novos paradigmas da educação brasileira fizeram com que alguns professores boicotassem o projeto, causando um desconforto em parte do conjunto da escola.

Apesar disso, conforme aponta FEYRE (2006), persistimos no desenvolvendo interdisciplinar do “Projeto Raízes da África” em nossas aulas de História e Artes ao longo de 2013 e 2014, pois entendemos que todo projeto pedagógico inovador precisa lidar com opiniões contrárias permanentemente no ambiente educacional.

### **A Lei 10639/2003 e as Ações no Ambiente Escolar**

Em 2015, achamos que era hora de fazer uma ação efetiva e corajosa para desenvolvimento da identidade de nossos alunos. Foi quando resolvemos redigir um planejamento anual temático para a disciplina de artes que englobasse ações afirmativas (JACCOUD, 2009) para contribuir com a formação da identidade de nossos alunos, chamado por nós de “Projeto Africanidades”.

Na introdução desse projeto, no primeiro momento fizemos uma sondagem com os alunos do 6º e 7º ano no período da tarde e 8º ano período da manhã. Precisávamos saber como eles se autodeclaravam, o que pensavam sobre racismo, se conheciam as cotas para negros, se já haviam passado por situações conflituosas devido a cor da pele, etc.

Após algumas rodas de conversas, propusemos aos alunos que começássemos a estudar algumas formas de escrita da humanidade que vão da iluminura<sup>39</sup> até que chegássemos nas inscrições propostas pelo grafite<sup>40</sup>. Eles ficaram muito animados ao

---

<sup>39</sup> Iluminura era um tipo de desenho decorativo, frequentemente empreendido nas letras capitulares que iniciam capítulos em determinados livros, especialmente os produzidos nos conventos e abadias medievais. Disponível em: <http://luvidaarte.blogspot.com.br/2012/05/iluminura.html> em 30 de julho de 2015.

<sup>40</sup> Grafite é uma manifestação artística com ensejo de crítica ou justamente uma linguagem popular, onde os apreciadores possam debater sobre o tema proposto ou simplesmente admirar a beleza estética



aproximar a arte ao seu cotidiano, por meio do estudo da história dos processos gráficos e visuais e da escrita de vários tipos de letras. A série de atividades foi chamada de “Da Iluminura ao Grafite” que depois de concluída foi exposta na escola.

Figura 1 e 2: Processo de aprendizagem das letras e trabalhos realizados pelos alunos em sala de aula na E. M. Professor Jacy de Assis.



Fonte: registro processual fotográfico das aulas de arte, 2015, arquivo pessoal.

No momento seguinte, iniciamos nas aulas de artes um estudo de estilos musicais apreciados pela juventude negra como o rap e o funk. Seleccionamos duas músicas “A vida é desafio” do Racionais Mc e “Lavagem Cerebral” de Gabriel O Pensador. Os alunos ouviram, cantaram e escolheram trechos das músicas para representarem utilizando o recurso da letra grafite. Também assistiram a vários vídeos sobre o movimento Hip Hop (origem e historiografia), sobre o grafite e os grafiteiros, e vídeos sobre os rappers Emicida e Criollo. Entre os vídeos mais apreciados pelas turmas está o vídeo em que o Emicida fala sobre o “Mito da democracia racial”<sup>41</sup> (HASENBALG, 2005) no Brasil, num programa de televisão

---

dos traços, em meio ao caos da vida nos grandes centros urbanos. Disponível em: <http://www.infoescola.com/artes/a-arte-do-grafite/> em 30 de julho de 2015.

<sup>41</sup> O “Mito Democracia Racial” é um termo usado por alguns cientistas sociais para descrever as relações raciais no Brasil. Principalmente por Carlos Hasenbalg, autor do livro “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, escrito em 1979. O termo denota a crença de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial vista em outros países, mais especificamente, como nos Estados Unidos. Pesquisadores notam que a maioria dos brasileiros não se veem pelas lentes da discriminação racial, e não prejudicam ou promovem pessoas baseadas na raça. Graças a isso, enquanto a mobilidade



da Rede Globo. Trechos desses vídeos formaram frases que ajudaram a compor os desenhos da exposição “Da Iluminura ao Grafite” apresentada na escola e no Encontro Regional de Educação, ocorrido em 29 de outubro de 2015.

Figura 3 e 4: Exposição de trabalhos desenvolvidos ao longo do 1º e 2º bimestre 2015.



Fonte: registro processual fotográfico das aulas de arte, 2015, arquivo pessoal.

No 3º bimestre iniciamos os debates sobre a temática racial a partir da formação do povo brasileiro e dos povos fundadores do Brasil (indígenas, portugueses e africanos). Os alunos assistiram a filmes sobre a formação do povo brasileiro, sobre a diversificada cultura brasileira e as peculiaridades da cultura de matriz africana. Fizeram cartazes, desenharam e colaram figuras e fotografias sobre as contribuições culturais trazidas por cada povo que ajudou a povoar o Brasil.

---

social dos brasileiros pode ser reduzida por vários fatores, como sexo e classe social, a discriminação racial seria considerada irrelevante. A Democracia Racial, no entanto, é desmitificada por sociólogos e antropólogos que estudam casos de preconceito racial e por dados de violência motivada por diferenças raciais. O preconceito está intrínseco à sociedade: ainda que a maioria afirme não ser preconceituosa, afirma que conhece alguém que o é. Portanto a democracia racial é uma meta que ainda está longe de ser atingida e um mito da sociedade brasileira que tenta criar uma imagem positiva que não coincide com a realidade.



Figura 5: Cartaz produzido por alunos do 6º ano sobre os povos fundadores do Brasil.



Fonte: registro processual fotográfico das aulas de arte, 2015, arquivo pessoal.

A proposta seguinte de acordo com o planejamento anual foi conceituar o indivíduo e sociedade, dando foco aos itens gênero, raça e etnia. O planejamento previa um estudo sobre o preconceito, o racismo, a discriminação racial, xenofobia, intolerâncias correlatas e ações afirmativas: sobre a sociedade atual brasileira, além de um estudo da cor da pele com o nome de “A cor da Gente X Acorda Gente”, seguido de uma produção visual com cartazes, frases e desenhos.

A introduzirmos o estudo da cor da pele tomamos como referência as artistas Adriana Varejão e Tarsila do Amaral. Iniciamos com a obra da artista Adriana Varejão na série Polvo, obra de arte em que discute raça e miscigenação no Brasil. Ao questionar o quesito cor realizado pelo censo do IBGE, a artista desenvolveu suas próprias tintas a óleo baseadas em tons de pele para a série, numa sequência de peças que nos fazem pensar sobre raça e identidade nacional.



Figura 6: Artista Adriana Varejão – Coleção Polvo.



Fonte: Cortesia Galeria Fortes Vilaça<sup>42</sup>

Além da referência de Adriana Varejão, fizemos uma leitura da obra “Operários” que é um quadro pintado em 1933 por Tarsila do Amaral. A pintura retrata o povo que se junta ao processo de industrialização brasileira, num quadro que mostra a diversidade cultural brasileira.

Figura 7: Obra Operários de Tarsila do Amaral



<sup>42</sup> Disponível em: <http://www.fortesvilaca.com.br/exposicoes/2014/402-polvo> em 30 de julho de 2015.



Fonte: Revista Nova Escola<sup>43</sup>

O estudo da cor da pele foi fundamental no processo de construção de identidade individual e coletiva (HALL, 2000), proposto pelo projeto.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. (...) à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. (HALL, Stuart. 2006, p. 12-13)

Assim, observamos em sala de aula obras de duas artistas de renome representando a identidade do povo brasileiro cada uma a sua maneira. Agregamos a isso a apresentação de um giz de cera criado para imitar os variados tons de pele do povo brasileiro, além da mistura das tintas e à composição de um paleta de cores com diferentes tons de pele.

Figura 8: Giz de cera cores da pele



Fonte: Hipeness<sup>44</sup>

Cada aluno pintou sua paleta de cores e tentou identificar qual tom de tinta era a cor mais próxima ao tom de sua pele. Esse processo junto a debates, leitura de textos, vídeos e muita conversa levou a reflexão sobre o quesito cor e sua relação com o processo de discriminação racial. Alguns se mostraram surpresos e até se emocionaram ao descobrir sua cor.

<sup>43</sup> Disponível em: <http://novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/tem-muitas-historias-brasil-telas-tarsila-424884.shtml> Acesso em 30 de julho de 2015.

<sup>44</sup> <http://www.hipeness.com.br/2015/03/marca-lanca-giz-de-cera-com-varias-cores-de-pele/acesso> em 30 de julho de 2015.



Outro exercício interessante foi a fotografia das mãos dos alunos de cada turma. Com a comparação das mãos dos alunos dispostas lado a lado, pôde se notar os diferentes tons de pele presentes numa mesma sala e a constatação de que cada pessoa tem um tom de pele próprio e individual. O curioso foi observar os próprios alunos desconstruindo o conceito de lápis cor da pele e reconfigurando esse termo como diversificado.

Figuras 09, 10 e 11: Fotografias das mãos em identificação dos tons de pele.



Fonte: registro processual fotográfico das aulas de arte, 2015, arquivo pessoal.

Após variados exercícios, as reflexões foram sendo reorganizadas e representadas através de uma proposta plástica por meio da construção coletiva de um grande mapa do Brasil, com colagem de rostos de vários tamanhos e cores, numa composição coletiva de todas as turmas do 6º e 7º anos.

Figuras 15 e 16: Recorte e colagem de rostos sobre o mapa do Brasil.



Fonte: registro processual fotográfico das aulas de arte, 2015, arquivo pessoal.

O trabalho “O Brasil mostra a cara” realizado a partir da colagem de rostos variados sobre o mapa do Brasil, conjuntamente com as fotos das mãos dos alunos, foi apresentado em





forma de exposição na Escola Municipal Professor Jacy de Assis e no Encontro Regional de Educação, ocorrido em 29 de outubro de 2015.

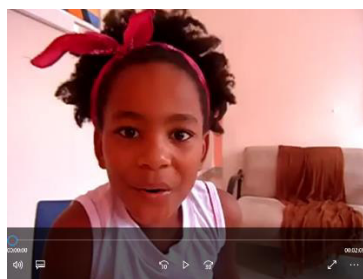
Figura 17: Exposição de trabalhos realizados ao longo do 1º e 2º bimestres no Encontro Regional de Educação, ocorrido em 29 de outubro de 2015.



Fonte: registro processual fotográfico das aulas de arte, 2015, arquivo pessoal.

Continuamos a desenvolver debates sobre a temática racial a partir de vídeos, os quais já eram aguardados pelos alunos no início de cada aula. Nossas aulas passaram a se começar sempre com a introdução de um vídeo norteador da temática a ser debatida. Tivemos vídeos que apontavam para o preconceito racial devido a cor da pele, violência policial contra o negro, vídeos de preconceito em relação a gênero, porém uma dos vídeos mais apreciados foi o vídeo que falava sobre a beleza negra. Entre os vídeos que os estudantes mais apreciaram está um depoimento de Carolina sobre seu cabelo.

**Figura 16: print screen do vídeo Cabelo duro? Carolina afirma que não!**



Fonte: Print screen de You Tube<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d1d0JxGTGOg> acesso em 30 de julho de 2015.



Nesse vídeo, Carolina, uma criança negra de 8 anos é questionada pela amiguinha que pergunta porque o cabelo dela é duro? A resposta é a seguinte: “Meu cabelo não é duro não. Sabe o que que duro? Duro é ter que aguentar gente ignorante achando que meu cabelo é duro”! Na sequência ela também é questionada porque ela não faz chapa no cabelo, por outra amiga. A resposta evidentemente foi negativa, o que aponta para uma criança que tem uma alto-estima elevadíssima e uma consciência identitária (GOMES, 2005) inabalável.

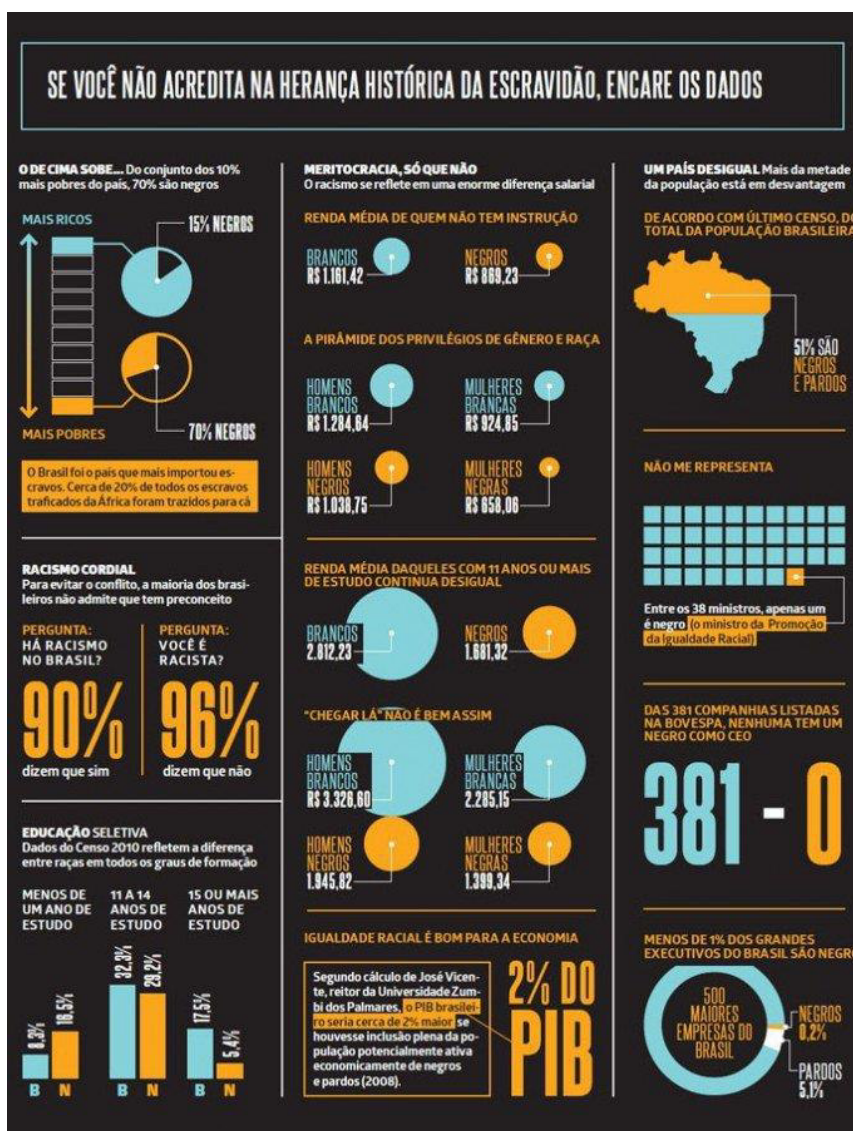
O vídeo curto e direto levantou o debate sobre a beleza negra e a ditadura da beleza imposta pela grande mídia às pessoas comuns. A imposição de modelos e padrões de beleza europeu (ARAÚJO, 2002) como o ideal para ser considerado belo, tornou-se um debate importante no exercício da formação identitária (GOMES, 2005) desse grupo. Muitas alunas negras da Escola municipal Professor Jacy de Assis tem o hábito de alisar o cabelo. A maioria nunca havia questionado o motivo da preferência pelo cabelo liso. O debate foi intenso durante toda a semana em todas as turmas, inclusive entre os meninos. Ao final de alguns vídeos, textos e debates sobre o quesito cabelo afro, duas alunas de turnos e salas distintas, manifestaram espontaneamente a vontade de não mais alisar o cabelo e seguir um padrão de beleza e estética negra.

O ponto de culminância do projeto se deu no mês de novembro, principalmente na semana do 20 de novembro, data que é comemorado o “Dia da Consciência Negra”. Mesmo priorizando o debate a partir de um aspecto lúdico e artístico, nunca perdemos de vista a importância e a seriedade, diante do conteúdo étnico racial. Nesse sentido, acreditamos que ao final do último bimestre de 2015, os alunos já estavam preparados para a introdução de um pesquisa realizada pela Revista Galileu, a qual nos debruçamos.

Nesse artigo escrito pela revista Galileu (2015) encontrei o ponto de partida para um debate mais aprofundado sobre o racismo velado no Brasil, sobre a necessidade de políticas de reparação para a população negra, além da discussão do termo meritocracia. A entrevista “Você é racista - só não sabe disso ainda” realizada por Túlio Custódio, com reportagem de Gabriela Loureiro, da [Revista Galileu](#) apresentou uma pesquisa estatística muito interessante que ampliou o debate sobre a herança histórica da escravidão.



Figura 17: pesquisa estatística da Revista Galileu



Fonte: Revista Galileu<sup>46</sup>

Os itens da pesquisa foram cuidadosamente abordados por nós em sala de aula. Entre os pontos mais polêmicos apontados pela estatística sugerida pela revista estão: o racismo cordial, a meritocracia, a desigualdade, a educação seletiva, a renda média desigual e a pequena representatividade da população negra apesar de ser maioria no Brasil. Ao final desse estudo, os alunos responderam à seguinte pergunta: o que você pode fazer para

<sup>46</sup> Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/10/voce-e-racista-so-nao-sabe-disso-ainda.html> acesso em 30 de julho de 2016.



combater o racismo? Fizeram uma produção de texto e um desenho representando o que sentiam em relação ao racismo e quais formas achavam mais convenientes para combatê-lo.

A proposta a seguir foi assistir ao filme “Vista a Minha Pele”. O curta metragem de Joel Zito Araújo traz uma adolescente branca que passa pelos mesmos problemas de uma menina negra, mas que tenta superar o preconceito racial na escola em que estuda. O filme tornou-se polemico na medida em que estampou o preconceito explícito em uma hipotética escola. Houve uma reflexão das turmas em relação à discriminação racial e até mesmo sobre o bullying no ambiente escolar. Dessa forma, finalizamos as últimas aulas com o filme “Vista a Minha Pele”, seguido de uma ficha de avaliação do “Projeto Africanidades”, desenvolvido no ano de 2015. Nessa ficha os alunos avaliaram o trabalho desenvolvido sobre cultura afro-brasileira na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, na disciplina de arte, no ano de 2015. Puderam fazer críticas e dar sugestões para melhorar as aulas, além de fazer a reflexão de como podem combater o racismo.

### **Considerações finais**

Conduzimos “Projeto Africanidades” considerando os aspectos lúdicos em todos os momentos dos debates sobre a temática étnico racial, sem perder de vista a seriedade que o assunto nos impõe. Percebemos que o projeto desenvolvido continuamente na disciplina de artes ao longo de 2015 foi mais produtivo do que nos anos anteriores em que só foram destinadas algumas aulas para a temática. Apesar da dificuldade de envolvimento de todos os professores no projeto geral “Raízes da África”, e de ter sido desenvolvido na e pela disciplina de artes, o projeto contou com a participação de alguns professores que colaboraram interdisciplinarmente para o desenvolvimento das atividades com as turmas de 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental da Escola Municipal Professor Jacy de Assis.

O projeto geral “Raízes da África” ainda não foi atualizado para englobar também a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, porém já tivemos algumas iniciativas isoladas de professores envolvidos com os estudos sobre a temática indígena. Por esse e outros motivos, considero que este projeto, deve ser repensado conjuntamente pela equipe escolar, a fim de promover maior entrosamento do grupo de professores e gestão



escolar com a temática étnico-racial, para que se possa atingir um melhor desempenho de todos os profissionais da educação desta escola com seus alunos no processo contínuo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Joel Zito. A estética do racismo. In: RAMOS, Silvia. (Org.) Mídia e racismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 10630/2003. Brasília, 2003. Consulta realizada em 29/07/2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm).
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p.25.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 45ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- HAAL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz T. (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. A Identidade Cultural na Pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006, p.12 e 13.
- HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. 2 edição, Belo Horizonte Editora UFMG Rio de Janeiro IUPERJ, 2005.
- JACCOUD, Luciana. Proteção Social no Brasil: debates e desafios. In: Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. Brasília, MDS/UNESCO 2009
- MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

## Sites

LOUREIRO, Gabriela; CUSTÓDIO, Túlio. Você é racista - só não sabe disso ainda. Revista Galileu, São Paulo, 2015, edição de outubro. Disponível em: [vistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/10/voce-e-racista-so-nao-sabe-disso-ainda.html](http://vistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/10/voce-e-racista-so-nao-sabe-disso-ainda.html)> Acesso em outubro de 2015.

<http://www.fortesvilaca.com.br/exposicoes/2014/402-polvo>

<http://novaescola.org.br/artef/pratica-pedagogica/tem-muitas-historias-brasil-telas-tarsila-424884.shtml>



<http://www.hypeness.com.br/2015/03/marca-lanca-giz-de-cera-com-varias-cores-de-pele/>  
<https://www.youtube.com/watch?v=d1d0JxGTGOg>

<http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/10/voce-e-racista-so-nao-sabe-disso-ainda.html>

<http://revistaestilobb.com.br/todas-as-peles/>



## O PROJETO SÉTIMA NA SEXTA: O CINEMA NA ESCOLA<sup>47</sup> - RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PRESENÇA DO CINEMA NO ESPAÇO ESCOLAR

Izabel Leopoldino

Bolsista Prograd - IG/UFU

[izabel\\_leopoldino@hotmail.com](mailto:izabel_leopoldino@hotmail.com)

Profa. Dra. Ínia Franco de Novaes

ESEBA/UFU

[inianovaes@ufu.br](mailto:inianovaes@ufu.br)

### RESUMO

O projeto “Sétima na Sexta: o cinema na escola” acontece na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU, espaço em que se realizam exibições de filmes com a intenção de promover aproximações do cinema com a escola, permitindo que as produções cinematográficas cruzem a escola, participem e se embaralhem nos pensamentos, nas práticas e nas aprendizagens de professores e de alunos. O olhar que lançamos sobre as produções cinematográficas tem por objetivo ampliar o seu lugar no espaço escolar, não como uma linguagem que ilustra determinados conteúdos, mas como uma linguagem que amplia espaços de cultura elazer, promovendo encontros com imagens e provocando pensamentos. O projeto procura efetivar a presença do cinema na Educação Básica tendo como temática produções cinematográficas que apresentam o continente africano, com a intenção de promover aproximações com o continente, aproximações que resistam aos preconceitos e estereótipos impregnados na memória por meio de imagens.

**Palavras – chave:** linguagem cinematográfica; cultura escolar; continente africano.

### INTRODUÇÃO

A humanidade passou e passa por profundas mudanças nas diversas áreas, tais alterações foram aprofundadas principalmente no século XVIII, diante de uma nova fase de desenvolvimento mundial que, para muitos, está ligada ao processo de globalização que apoiado ao desenvolvimento técnico-científico-informacional imprimiu um ritmo mais

---

<sup>47</sup>O Projeto “Sétima na Sexta: o cinema na escola” integra o Programa de Bolsas de Graduação – Subprograma Educação Básica e Profissional, por meio da Diretoria de Ensino PROGRAD/DIREN, conforme Resolução n. 08/2010, do Conselho de Graduação no período de setembro/2015 a junho/2016. É desenvolvido na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) sob coordenação da Profa. Dra. Ínia Novaes e como bolsista da Prograd Izabel Leopoldino.



acelerado e denso ao meio social, meio este resultado do processo de industrialização que criou novas paisagens – o meio urbano – e, conseqüentemente, novas necessidades foram sendo (re)criadas, a exemplo, os espaços de lazer como o cinema, tornando-o objeto de (re)produção de sonhos, desejos, valores, conhecimentos, linguagens e práticas sociais, para Panofsky (1990, p.321):

A arte do filme é a única cujo desenvolvimento foi testemunhado desde o comêço (sic) por homens ainda vivos; êste (sic) desenvolvimento é tanto mais interessante porque se deu em condições contrárias às precedentes. Não foi um anseio artístico que propiciou a descoberta e a perfeição gradual de uma nova técnica: foi uma invenção técnica que propiciou a descoberta e a perfeição gradual de uma nova arte.

Inicialmente, nos propomos a pensar sobre o cinema, a sua presença e a sua importância no espaço escolar. O olhar que lançamos sobre as produções cinematográficas tem por objetivo ampliar o seu lugar no espaço escolar, não somente como uma linguagem que ilustra determinado conteúdo, mas como uma linguagem que amplia a cultura com a intenção de possibilitar e contribuir para efetivar a presença do cinema na escola de Educação Básica.

A temática eleita para o desenvolvimento do projeto são as produções cinematográficas que apresentam e tratam de questões que envolvam a África, com a finalidade de provocar aproximações com o continente, aproximações que contribuam para reduzir os preconceitos e estereótipos impregnados na sociedade.

Para tanto, apresentaremos a experiência de realização do projeto “Sétima na Sexta: o cinema na escola” que foi idealizado e realizado, no primeiro semestre de 2016, para acontecer na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), para os discentes e docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Foram organizados momentos de exibição e de debate de filmes que tratam do continente africano com a intenção de promover aproximações do cinema com a escola, permitindo que as produções cinematográficas estejam na escola e que participem da cultura escolar.

### **A PRESENÇA DO CINEMA NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES**

Existe um amplo campo de pesquisa sobre a recepção e a ressignificação do cinema, sua utilização apresenta-se em diferentes espaços como o escolar. O contato com os filmes está presente na prática escolar, o que torna necessário estabelecermos uma relação científica para entendermos tal aproximação (BARBOSA, 1999; DUARTE, 2002), para compreender “[...] de que maneira os produtos audiovisuais [cinema] têm se apropriado de nossas narrativas





didáticas e generalizantes e o quanto temos assumido, em nossas aulas e unidades de programa, certas características presentes nos produtos audiovisuais?” (OLIVEIRA Jr., 2002, p.359).

Muitas vezes os filmes tornam-se um recurso pedagógico utilizado pelos professores que acreditam, ao utilizar o recurso cinematográfico, propiciar aos alunos uma visão real dos fatos e acontecimentos do assunto em estudo, e mesmo se o recurso é ignorado na construção do conhecimento escolar os alunos continuam a ter contato e a assistir filmes que retratam os fenômenos e fatos, muitas vezes incompreendidos (BRUZZO, 1995). Desta forma:

[...] procurar analisar, entender ou explicar um filme segundo o processo que estamos acostumados a aplicar aos textos: fidelidade às fontes e aos fatos, busca de leis gerais e universais, unicidade ideológica, encará-lo como um documento inequívoco ou representação de uma visão de mundo homogênea, atribuição de intencionalidade ou simbolismo, etc., leva à leitura, das imagens e sons em movimento, sua morfologia, sintaxe e semântica peculiares como se fosse um documento escrito e ao seu sub ou superentendimento. Normalmente é isto que acontece quando o cinema é levado à escola como recurso de ensino. Nenhum filme ou programa de TV comercial é produzido baseado numa proposta curricular, para uma determinada série, ou segundo teorias didáticas. No entanto a inteligibilidade do mundo atual está sendo performada por estas produções de imagens e sons, suas fantasias e realidades, seus focos de luz, espaço e tempo dispersos, em contraposição à racionalidade clássica, fragmentada em séries e especialistas de conteúdo, um monumento à cidade solar (ALMEIDA, 1999, p.5).

Os filmes devem ser examinados não somente sob o olhar do autor e do espectador, mas na inter-relação entre os diferentes olhares, permitindo um diálogo mais amplo com o meio escolar, pois “[...] No cinema nem tudo é verdade ou completamente falso, porque nenhum filme é inocente” (BARBOSA, 1999, p. 113).

No campo cinematográfico, sabe-se que são amplas as produções sobre o Continente Africano, sendo algumas obras indicadas em livros didáticos, com objetivo pedagógico. Segundo Barbosa (1999, p.121-122):

Não é incomum, nos filmes de ficção que tomam a África como cenário ou tema, encontramos figuras já lendárias: o caçador, o aventureiro e o colonizador. Eles representam heróis solitários e revestidos por um romantismo piegas, em um ambiente misterioso e não menos hostil que precisa ser domado. [...] a África e os africanos são tratados como expressões do atraso, do subdesenvolvimento e da barbárie no discurso das imagens. [...] Assim, num jogo de oposições distintivas – natureza/cultura, barbárie/maravilhoso-, os estereótipos nos filmes documentários e de ficção reproduzem o etnocentrismo sem sutileza, removem a presença das relações sociais do seu contexto espacial e, assim procedendo, retiram das imagens o seu nexos com a história.



O tema procura promover aproximações com o Cinema e permitir que as produções cinematográficas cruzem a escola, participem e se embaralhem nos pensamentos, nas práticas e nas aprendizagens de docentes e de discentes dos anos finais do Ensino Fundamental, pois

Analisar filmes ajuda professores e estudantes a compreender (apreciar e, sobretudo, respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas. É sempre um novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica, que se abre para nós quando nos dispomos a olhar filmes como fonte de conhecimento e de informação (DUARTE, 2009, p.92).

Acreditamos assim como Souza (2006, p.14) que:

Levar o escurinho do cinema para sala de aula é muito mais do que projetar a implementação da Lei Federal n. 10.639/2003. É, sem dúvida alguma, promover atividades lúdicas, recreativas e estimular nossos(as) alunos(as) a encontrar no suspense, na ficção, no drama, na comédia ou animação, entre outras categorias cinematográficas, recursos para construção coletiva de uma escola democrática e harmônica, em que o compromisso com respeito à diversidade e à construção da cidadania seja pautado nos critérios e escolhas do roteiro curricular.

A temática procura permear as discussões sobre o continente Africano, tal escolha foi fortalecida em detrimento da promulgação da lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, lei esta regulamentada pelo Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução do CNE/CP 001/2004. Aliado ao fato de que as imagens aparecem carregadas de preconceitos e estereótipos, o que incentiva as pesquisas sobre o continente. Sabe-se que, muitas vezes, os livros didáticos e as suas indicações tornam-se o recurso pedagógico mais utilizado pelos professores que acreditam que, ao utilizá-lo, propiciam aos alunos uma visão real dos fatos e acontecimentos do assunto em estudo.

O projeto procurou pesquisar e encontrar outros filmes, tentando fugir das obras cinematográficas indicadas em livros didáticos de Geografia e resistir ao circuito comercial predominante, possibilitando o contato com outras produções, que não fazem, efetivamente, parte do circuito comercial e das indicações presentes nos livros didáticos do Ensino Fundamental, tal fato deve-se a presença dos filmes serem percebidos como evidências verídicas daquilo que nos trazem à vista e que muitas vezes ratificam e reforçam os preconceitos e estereótipos relativos ao continente africano e servem para ilustrar, na maioria das vezes, o que as imagens e textos apresentam sobre África.

Com tal proposta, procuramos provocar fraturas nas produções cinematográficas, sua divulgação e acesso com a intenção de proporcionar aos participantes um novo olhar, um outro olhar, um olhar sobre o diferente, fugindo do mesmo.



## PROJETO “SÉTIMA<sup>48</sup> NA SEXTA: O CINEMA NA ESCOLA”

O Projeto “Sétima na Sexta: o cinema na escola<sup>49</sup>” integra o Programa de Bolsas de Graduação – Subprograma Educação Básica e Profissional, por meio da Diretoria de Ensino PROGRAD/DIREN, conforme Resolução n. 08/2010, do Conselho de Graduação, desenvolvido na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) onde são exibidas sessões cinematográficas no espaço escolar, direcionada para a comunidade escolar.

O objetivo do projeto é promover momentos que possibilitem o desenvolvimento de uma educação visual, com a presença do cinema no espaço escolar, que não tem a imagem como uma ilustração, mas como criação de visualidades e de ampliação da cultura na abordagem de temáticas que tratem do continente africano, o que têm instigado o desenvolvimento de reflexões teóricas e metodológicas frente à educação escolarizada.

Mesmo com todo o desenvolvimento tecnológico e científico ampliados pelo processo de globalização, persistem na sociedade estereótipos que dificultam o entendimento e o respeito pelas diferentes culturas. Sendo assim, faz-se necessário desenvolver, no ambiente escolar, atividades que possibilitem instigar reflexões sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tais discussões devem acontecer, prioritariamente, nas disciplinas de História, Literatura e Artes, como evidencia a lei, mas tendo em vista a importância do tema ressaltamos que outras áreas do conhecimento podem e devem contribuir com tais discussões, pois ainda persiste uma carência de material didático sobre a África, em línguas que atendam a realidade da América Latina, espanhol e português, para agravar tal fato corre-se o risco de privilegiar para a tradução, obras desatualizadas ou carregadas de preconceitos e estereótipos. Apropriando-nos de uma pesquisa realizada por Silva (2006, p.225) que procurou analisar o discurso político geográfico presente nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, evidencia que:

[...] Em primeiro lugar, observa-se o silenciamento no enunciado “África”, que, em sua nudeza, apresenta, em conjunto, os Estados africanos, aliás, apenas distintos

<sup>48</sup>O termo “Sétima Arte” foi estabelecido por Ricciotto Canudo no Manifesto das Sete Artes, em 1912, publicado somente em 1923, integrando o cinema a categoria das Belas Artes junto com a arquitetura, a dança, a escultura, a música, a pintura e a poesia.

<sup>49</sup>O Projeto “Sétima na Sexta: o cinema na escola” possui um blog no qual é apresentado o projeto e é divulgada a programação das sessões que serão exibidas na escola. O blog pode ser acessado por toda comunidade escolar e pelos interessados através do endereço <https://setimanasexta.wordpress.com/>.



um dos outros por meio do mapa político apresentado naquele capítulo. O lexema “África”, em sua solidão, conota anunciar, de antemão, uma tragédia, já extremamente consolidada na memória discursiva sobre este continente, ou seja, sobre o conjunto de seus Estados. A leitura desse capítulo, inclusive bastante breve, tem uma carga semântica trágica e pesada: “piores IDHs”, “miséria e desalento”, “mazelas africanas”, “domínio colonial”, “passado de dominação e exploração”, “fome, guerras civis, escravidão, prostituição infantil e disseminação da aids”, “a natureza parece castigar a África Subsaariana”, abandonados pelas grandes potências”, “secas duradouras agravam a fome”, “golpes de Estados”, “rivalidades tribais”, “luta pelas riquezas minerais” e assim por diante. O que há de expressivo no capítulo “África” está relacionado nestas seqüências discursivas que, em uma perspectiva macro, designam o continente e os Estados africanos. Não negando tais acontecimentos naquele amplo território, indica-se que a abordagem desse viés como um lado único, ademais sem explicação histórica satisfatória, empreende um discurso de mão única, certamente estigmatizante, principalmente para sujeitos aprendizes afro-descendentes.

O livro didático apresenta um mosaico de informações negativas relativas ao continente africano aos docentes e discentes que utilizam tal recurso, não podemos negar que muitas vezes o livro torna-se o principal recurso no ambiente escolar, e o mesmo apresenta-se permeado de ideologias o que, pode interferir, na apropriação do conhecimento, que na maioria das vezes é negado ou maquiado. Sendo assim, faz-se necessário provocar outras formas de ver o continente Africano, formas essas capazes de provocar outros conhecimentos com o propósito de questionar as informações veiculadas.

A presença do continente africano deve ser examinada não somente sob um olhar, mas na (inter) relação entre os diferentes olhares, permitindo um diálogo mais amplo. Para Oliva (2007, p.70) ao longo do século XX,

[...] uma série de produções no campo da literatura e do cinema contribuiu decisivamente para a perpetuação e divulgação das imagens dos africanos associados a seres primitivos, submissos, dominados, selvagens, animalizados, canibais, lascivos, inferiores. [...] com poucas exceções, os africanos aparecem no cinema a partir dessas imagens independente do período retratado, ao mesmo tempo em que as ações européias no continente também com poucas exceções, se revestem de glória, seja pelo domínio exercido, seja pela missão civilizadora ou pelo combate à escravidão. [...] produções clássicas como o Tarzan, se revestem de um inquietante conjunto de desinformações sobre a África e sobre suas realidades, associados a estereótipos e preconceitos dos mais diversos matizes.

Tais fatos permitem pensar no desenvolvimento de reflexões capazes de entrecruzar os dados dos diferentes horizontes do conhecimento. As produções visuais (imagens, fotografias, vídeos) devem ser examinadas na (inter)relação entre os diferentes olhares, permitindo um diálogo mais amplo com e entre os professores e alunos. Acreditamos que as produções visuais constituem-se de fontes de informação e cultura, língua escrita da realidade (OLIVEIRA JR., 2005) e que podem ser utilizados para (re)criar um conhecimento e desenvolver reflexões sobre a realidade, é uma linguagem a nos dizer do mundo e da vida.



As imagens repetitivas estão a ratificar uma maneira de ver a África já estabelecida, sobretudo, pelas imagens presentes nos livros didáticos e em alguns filmes, canonizados e divulgados sempre semelhantes a si mesmos, tornando-se clichês. Para contribuir com a mudança de tal perspectiva de pensamento, durante o primeiro semestre de 2016, foi realizada a exibição de três filmes, inicialmente foi exibido **A boa mentira**<sup>50</sup>, posteriormente **Uma lição de vida**<sup>51</sup> e, finalmente, o filme **Kiriku e a Feiticeira**<sup>52</sup>. A exibição dos filmes, no espaço escolar, acontece para discentes e docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, os encontros ocorrem uma vez por mês, no período da tarde e, a cada mês, é exibido um filme. Após cada exibição de filme é realizada uma roda de conversa com a participação de algum(a) convidado(a) da comunidade escolar, para contribuir com a discussão do filme. Assim:

A exibição do filme, seguida de uma roda de conversa, será um bom termômetro para sentirmos o grau de aprofundamento que será possível e pertinente para o grupo. Havendo indicativos para o aprofundamento da temática e levando em consideração as particularidades do grupo, muitas ações poderão ser desenvolvidas (BOTELHO, 2006, p.128).

É importante a problematização e o debate com os participantes após a exibição dos filmes, para que seja possível tornar a atividade uma prática educativa e cultural, fazendo perguntas, debatendo e buscando questões sobre o filme assistido com o intuito de permitir novas interpretações em relação a obra cinematográfica.

---

<sup>50</sup> A Boa Mentira (2014) do diretor Philippe Falardea, classificação média 12 anos, gênero drama, duração 110 min.

<sup>51</sup> Uma lição de vida (2010) do diretor Justin Chadwick, classificação média 12 anos, gênero biografia e drama, 104 min.

<sup>52</sup> Kiriku e a feiticeira (1998) do diretor Michel Ocelot, classificação livre, gênero desenho animado em cores, 71 min.



**IMAGEM 1:** Sessão cinematográfica – ESEBA/UFU

**FONTE:** <https://setimanasexta.wordpress.com/fotos/>



**IMAGEM 2:** Sessão cinematográfica – ESEBA/UFU

**FONTE:** <https://setimanasexta.wordpress.com/fotos/>

Durante a exibição dos filmes os alunos ficavam bastante a vontade, pois não é seguido nenhum roteiro pré-estabelecido, é possível fugir da organização espacial da escola



tradicional. Deixamos os alunos livres, podendo sentar no chão ou nas cadeiras, podendo ficar onde se sentissem mais à vontade durante a exibição do filme.

O projeto buscou estimular a formação crítica dos alunos e docentes em relação à arte e à imagem cinematográfica criando um ambiente para que os filmes possam ser exibidos de maneira atraente.

Do mesmo modo como temos buscado criar, nos diferentes eníveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura, precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema. Nesse caso, gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que vive. Para isso é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada. (DUARTE, 2002, p.89).

O projeto “Sétima na Sexta: o cinema na escola”, é uma atividade extraclasse, não tem intenção de obrigar os alunos a participarem, o convite e a divulgação é feita para a comunidade escolar. A divulgação do projeto e dos filmes a serem exibidos é realizada pelo blog do projeto <https://setimanasexta.wordpress.com/programacao/> e em cartazes espalhados pela escola, a comunidade participa por interesse próprio.



**IMAGEM 3:** Sessão cinematográfica – ESEBA/UFU  
**FONTE:** <https://setimanasexta.wordpress.com/fotos/>

Os filmes exibidos foram filmes escolhidos pela comunidade escolar e todos tratavam do continente africano, fato que foi percebido pelos alunos que acompanham o projeto, existe um grupo de alunos que é freqüente nas exibições cinematográficas. Através dos diferentes



contatos com as obras cinematográficas, exibidas pelo projeto, percebemos que os alunos tiveram um novo olhar sobre o continente africano, superando estereótipos presentes na sociedade.

Entendemos que o cinema pode se constituir em agente da educação que possibilita uma aprendizagem estética, sensibilização da inteligência, descobrimento de sensações, encontros, conhecimento e reconhecimento de diferentes mundos, idéias e culturas, estímulo para sonhar, desaprender o que foi aprendido para se reaprender com os olhos livres outras possibilidades de viver (FRESQUET, 2007 apud ARENDT; MARTINS, 2008,p.45).

A leitura de novas linguagens, como a cinematográfica, enriquece o conhecimento e as experiências. Através das imagens dos filmes foi possível ensinar o respeito aos valores, as crenças e as visões de mundo que permeiam o continente africano. O cinema possibilita uma aprendizagem informal de troca de saberes e informações, sendo considerado fonte de conhecimento e informação, conforme aponta Duarte (2009,p.92) “ [...] ver e interpretar filmes, implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acreditamos que ao final do projeto, foi possível propiciar uma nova visão sobre a presença do cinema no espaço escolar, ampliando a perspectiva cultural dos discentes e docentes, por meio do contato com diferentes obras cinematográficas, mobilizando um novo olhar sobre o continente africano, com a tentativa de superar os estereótipos impregnados nos livros didáticos e nas diferentes imagens relativas ao continente africano que circulam no espaço escolar e na sociedade. O projeto procurou realizar fissuras na visão negativa que se tem sobre o continente africano, pois sempre é divulgado e reforçado na escola, nos filmes, nos livros didáticos e nos diferentes meios de comunicação que é um continente de miséria, sem cultura e em constante guerra.

Esperamos que as exibições das obras cinematográficas apresentadas no projeto “Sétima na Sexta: o cinema na escola” tenha possibilitado a desmistificação de que o cinema é usado na escola apenas como ilustração de determinado conteúdo que é apresentado em sala de aula, mas possibilitar aos alunos o acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam apenas nos filmes.





Os filmes e as imagens cinematográficas despertam o interesse e estimulam a curiosidade em torno de temas e problemas que muitas vezes não seriam considerados. Ao exibir determinado filme, um mesmo tema pode ser visto e compreendido de formas diferentes entre os espectadores, propiciando debates sobre os problemas cotidianos.

A partir das leituras realizadas pode-se perceber que o cinema pode e deve ser utilizado como ferramenta na construção do conhecimento. A linguagem cinematográfica possibilita novos olhares e novos pensamentos. A utilização dos filmes estimula o debate, podendo ainda estimular o entendimento da relação entre a imagem e a obra cinematográfica.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, I. M.; MARTINS, V. Cinema e educação: contribuições para a preservação do patrimônio audiovisual. In: FRESQUET, A.; XAVIER, M. (org). **Novas imagens do desaprender**: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008. p. 45-52.

BOTELHO, D. Um grito de liberdade. In: SOUZA, E. P. de. (org.). **Negrite, cinema e educação**: caminhos para a implementação da lei 10.639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.p.125-129.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a lei nº. 9.9394, de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRUZZO, C. **O cinema na escola**: o professor, um espectador. 1995. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

COELHO, W. de N. B. SOARES, N. J. B. (org.). **Visibilidades e desafios**: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 128 p.

FRESQUET, A. (Org.). **Novas imagens do desaprender**: uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Brookling, 2007, 200p.

\_\_\_\_\_. XAVIER, M. (Org.). **Novas imagens do desaprender**: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola. Rio de Janeiro: Brookling, 2008, 278p

GRECO, F. A. da S. **Geografia(s), saberes, práticas e vivências culturais de jovens e adolescentes**. 2000. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.



GUIGUE, A. **Cinema e experiência de vida**. In.: MORIN, E. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Tradução: Flávia Nascimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p.324-330.

GUIMARÃES, L. B. GUIDO, L. E. SCARELI, G. (org.). **Cinema, Educação e Ambiente**. Uberlândia: Edufu, 2013, 180p.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e máscaras. Tradução Alfredo Veiga Neto, 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 207p.

LUDKE, M. ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

OLIVA, A. R. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de história da África no mundo Atlântico (1990-2000). 440f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA JR, W. M. de. Filmes & Professores: momentos de uma oralidade muito presentes. **Revista Educar**. Curitiba, n.26, p.53-65, 2005.

PANOFSKY, E. **Estilo e meio no filme**. In.: LIMA, L. C. Teoria da Cultura de Massa. 4. ed. 1990. São Paulo: Paz e Terra, p.321-340.

SILVA, J. M. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso**. 275f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SOUZA, E. P. de. (org.). **Negríte, cinema e educação**: caminhos para a implementação da lei 10.639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

SOUZA, M. de M. **África e Brasil africano**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2007.



## **PLÁGIO E TECNOLOGIA: A EDUCAÇÃO PARA A ÉTICA COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO DA FRAUDE NA UNIVERSIDADE**

**François Silva Ramos**

Doutorando em Ciências da Educação (UNINTER), licenciando em Pedagogia (SESPA), professor do curso de Direito da FACTHUS – francois.ramos@rocketmail.com

**Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra**

Doutora em Educação (UFPB, 2007), professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da UFPB - gracinhavieira@yahoo.com.br

### **Resumo**

O plágio é uma prática antiga. Nem mesmo a sua proibição mostra-se capaz de contê-la. Em um contexto de mundo globalizado, altamente competitivo, a tecnologia e as facilidades de acesso à informação dela decorrentes podem estar contribuindo para a prática da fraude acadêmica. Há que se considerar que o plágio é uma transgressão ética e legislativa, um ato de desonestidade que visa a obtenção de alguma vantagem para o indivíduo. Essa espécie de fraude é um atentado contra o processo de avaliação na dinâmica de ensino-aprendizagem. Pensando nisso, introduziu-se junto aos discentes neófitos do curso de Direito da FACTHUS, em 2015, oficinas de formação para a conduta acadêmica ética, com a finalidade de desestimular o plágio. Com um delineamento metodológico que incluiu as pesquisas bibliográfica, telematizada e de campo, desenvolveu-se o conteúdo e a estrutura das oficinas, bem como promoveu-se a análise dos resultados que permitiram verificar a eficácia da proposta, uma vez que as atividades mostraram-se capazes de minimizar a ocorrência da fraude no curso de Direito da FACTHUS em comparação ao período escolar que antecedeu o acesso discente ao Ensino Superior e também durante o semestre letivo.

**Palavras-Chave:** Plágio. Educação. Ética. Conduta acadêmica. Avaliação.



## **PLÁGIO E TECNOLOGIA: A EDUCAÇÃO PARA A ÉTICA COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO DA FRAUDE NA UNIVERSIDADE**

**François Silva Ramos**

Doutorando em Ciências da Educação (UNINTER), licenciando em Pedagogia (SESPA), professor do curso de Direito da FACTHUS – francois.ramos@rocketmail.com

**Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra**

Doutora em Educação (UFPB, 2007), professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da UFPB – gracinhavieira@yahoo.com.br

### **Introdução**

Na atualidade a internet e outras ferramentas tecnológicas estão presentes na vida de todos os atores envolvidos nas relações sociais que se desenvolvem nas Instituições de Ensino Superior. É um cenário com muitas cores, pluralidade, velocidade e facilidades nem sempre utilizadas de forma adequada por discentes, docentes, coordenadores pedagógicos e gestores, entre outros.

Em um contexto dominado por ideologias que desenvolvem, alteram e reconstroem continuamente o regramento sócio-econômico-cultural, ocorre a difusão massiva de conceitos que remetem à noção de que ampliar os padrões de consumo é o caminho para alcançar a felicidade. E somente os melhores alcançam essa felicidade.

Essa ideologia típica da sociedade de consumo também difunde, especialmente entre os mais jovens, a necessidade de obter resultados imediatos. O que resta agravado no cotidiano escolar devido à falta de tempo típica do mundo globalizado.

Nas universidades, o desejo de melhorar o desempenho em avaliações, vícios adquiridos durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Cola, plágio, etc.) e a falta de conhecimento acerca de como fazer um trabalho acadêmico podem contribuir para que a prática da fraude nas avaliações se torne sedutora.

Contudo, trata-se de uma sedução perigosa, uma vez que diante da falta de tempo ela oferece rápida resposta à necessidade do indivíduo, mas não permite ao docente e à Instituição de Ensino Superior conhecê-lo melhor e assim, quando necessário, reorientar o processo de ensino-aprendizagem.



O plágio é um problema ético-legislativo (RAMOS, 2012), uma vez que é proibido por lei e possui motivações que não justificam a adesão a esta prática desonesta.

A Faculdade de Talentos Humanos (FACTHUS) preocupada com os riscos de processos avaliativos que não refletem a realidade acadêmica e prejudiquem o processo formativo de seus discentes, introduziu em seu 1º Período do curso de Direito, em 2015, o Projeto Redescobrimo o Direito.

O objetivo geral do projeto era verificar se com a introdução de oficinas de formação para a ética na série inicial do curso de Direito, bem como com a promoção de incentivo para a produção intelectual responsável e noções elementares de metodologia científica, seria possível desestimular a prática do plágio e a má utilização da tecnologia pelos discentes.

A hipótese era que com essa estratégia pedagógica seria possível reduzir as ocorrências da prática de plágio entre os discentes neófitos em comparação aos números verificados nas etapas escolares anteriores à universidade, em especial no Ensino Médio.

## **1 Do Direito à educação de qualidade**

A educação é considerada primordial para aqueles que desejam alcançar um desenvolvimento que vá além dos interesses do mercado. Não basta defender um sistema educacional estruturado somente na ideia de que com a ampliação da produção de conhecimento da população será possível atingir o crescimento econômico sustentável, o aumento da renda per capita, a melhoria do nível de emprego e o respeito da comunidade internacional. A educação precisa proporcionar também e, principalmente, o desenvolvimento humano.

Segundo Freitas et al. (2015, p. 33):

O direito à educação é previsto na Constituição Federal como um direito social, que além de ser interesse público, promove uma igualdade entre os cidadãos sem discriminação, propiciando assim o desenvolvimento da pessoa e das aptidões necessárias ao exercício da cidadania bem como a qualificação para o mercado de trabalho.

Assim sendo, não é possível justificar a existência de um modelo de educação formal focado apenas no desenvolvimento econômico e que em seu processo se distancie das exigências de uma educação que prepare o indivíduo para a vida.



A qualidade representa um grande desafio para a educação brasileira, principalmente se observada a previsão do artigo 206 do atual texto constitucional ao fixar que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Alterado pela EC-000.053-2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Acrescentado pela EC-000.053-2006)

Com essa base principiológica falar em qualidade exige pensar em processos avaliativos comprometidos com o real desenvolvimento do educando. Essa tutela constitucional transforma a educação em objetivo a ser perseguido, algo que não pode ser apenas mensurado por notas objetivas, amparadas em ultrapassados processos de “exame”. A educação contemporânea exige processos que permitam ao discente tornar-se protagonista do seu aprender.

Assim, qualidade não é algo que se possa conquistar e aferir somente com um modelo de avaliação somativa, preocupado com padrões pré-estabelecidos e que atua como um fator de exclusão.

## **2 Tecnologia e fraude na acadêmica: uma reflexão necessária**

Avaliar de forma adequada o rendimento escolar é fundamental para a concretização do contido no artigo 2º da Lei nº 13.005/2014 (PNE), que instituiu que as diretrizes para a educação nacional seriam:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;



- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Conforme se observa nessas diretrizes legislativas as metas para a educação brasileira visam não apenas o acesso a ela, mas também a melhoria da qualidade no aproveitamento dos educandos.

De acordo com Garcez (1998) registra-se neste momento na educação, uma percepção de exame no qual ocorre a “prestação de contas”. Não se vê a preocupação com o conteúdo e o processo de ensino-aprendizagem do aluno, como se exige na concepção de avaliação mediadora. Esse modelo somativo estimula a competitividade.

Neste contexto de avaliação equivocado, somativo, as novas tecnologias assumem o papel de facilitadores para o estudante que busca um resultado rápido, comprometido com apenas com metas que lhe foram impostas e não com o seu aprendizado.

A falta de tempo do professor muitas vezes impossibilita a correção minuciosa dos trabalhos. Situação que se agrava com a facilidade de acesso do aluno aos meios para o cometimento do plágio, especialmente a internet, que oferece de simuladores/compiladores de texto a trabalhos prontos (RAMOS, 2012).

No site Serviços Educacionais<sup>53</sup>, por exemplo, verifica-se a oferta de trabalhos prontos, sem qualquer preocupação com uma possível punição. Logo na página inicial registra-se o seguinte enunciado:

Nesta seção disponibilizamos algumas MONOGRAFIAS PRONTAS DE ADMINISTRAÇÃO, MARKETING, GESTÃO, DIRETIO, LETRAS, TURISMO, BIOLOGIA, ED. FISICA, COMPUTAÇÃO, AMBIENTAL E ENGENHARIAS que foram elaboradas para atender as suas necessidades. Todas as MONOGRAFIAS PRONTAS, exposta nesta seção foi elaborada por nossa equipe, sendo assim, não existe risco algum de encontrar as mesmas MONOGRAFIAS PRONTAS na Internet. Damos total garantia de exclusividade das MONOGRAFIAS PRONTAS expostas neste site. Através de nosso controle

<sup>53</sup> Disponível em: <[http://www.trabalhos-prontos-escolares.com/monografia\\_pronta.htm](http://www.trabalhos-prontos-escolares.com/monografia_pronta.htm)>-. Acesso em 04 de abril de 2015.



de saída, sabemos exatamente se a MONOGRAFIA foi ou não comercializado para sua cidade.

Essa aquisição de trabalhos acadêmicos, além de ilegal é imoral. Pode ser realizada pelo estudante visando, entre outros fins, atender a exigência de apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso ao final dos cursos de graduação com a finalidade de burlar o processo avaliativo e obter vantagem pessoal.

No Brasil, outro site que facilita uma prática de plágio é o Lero-lero, que em sua página inicial<sup>54</sup> registra a seguinte mensagem:

O Fabuloso Gerador de Lero-lero v2.0 é capaz de gerar qualquer quantidade de texto vazio e prolixo, ideal para engrossar uma tese de mestrado, impressionar seu chefe ou preparar discursos capazes de curar a insônia da plateia. Basta informar um título pomposo qualquer (nos moldes do que está sugerido aí embaixo) e a quantidade de frases desejada. Voilá! Em dois nano-segundos você terá um texto - ou mesmo um livro inteiro - pronto para impressão. Ou, se preferir, faça copy/paste para um editor de texto para formatá-lo mais sofisticadamente. Lembre-se: aparência é tudo, conteúdo é nada.

Embora seja fruto do recorte de material associado às palavras-chave indicadas na pesquisa, na maioria das vezes o texto gerado não permite identificar a fonte de extração, o que dificulta a tipificação da conduta como plágio. Na academia existe grande dificuldade em se comprovar a ocorrência da fraude e punir os alunos que aderem à prática. A utilização de expedientes que incluem a paráfrase, inserções e alterações no texto original, entre outras técnicas sutis, é um complicador a mais.

A fraude e o plágio são mais comuns do que se imagina e a passividade com que as instituições e a sociedade tratam dos casos de desonestidade acadêmica apenas encorajam essa prática (PAPPAS, 1993).

### **3 O Projeto Redescobrimo o Direito e a necessidade de formar para a conduta acadêmica comprometida com a ética**

#### **3.1 A fraude acadêmica nos cursos de ciências jurídicas**

<sup>54</sup> Disponível em: < <http://www.lerolero.com.br> >. Acesso em 27 de janeiro de 2016.





No que se refere aos desafios da educação superior jurídica no Brasil a fraude acadêmica constitui um problema de amplo espectro, ultrapassando os limites do veto legal e da avaliação da aprendizagem e exigindo uma reflexão que também observe as diretrizes éticas e legislativas para o contexto educacional.

Adverte Krokosz (2012, p. 11) que “no campo artístico e comercial, o direito autoral é protegido por lei e qualquer tipo de reprodução pode ser questionada e submetida ao crivo judicial”.

Segundo Green (2004) existem dois critérios básicos que definem o comportamento fraudulento: o primeiro envolve a violação de uma regra prescritiva, compulsória, reguladora e orientadora de condutas, considerando que a regra deve ser justa e aplicada com justiça. O segundo critério exige que a regra, ao ser violada, promova alguma vantagem para o violador.

Desta forma, em sua concepção jurídica, a fraude possui como elemento subjetivo o dolo, que é caracterizado pela vontade de enganar, visando a obter vantagem. O ato de fraudar se caracteriza pela intenção de lesar ou enganar com o objetivo de obter proveito (NUCCI, 2003), sendo assim algo que além de ilegal é imoral.

Importante lembrar que o momento para os cursos de Direito existentes no Brasil é de crise. Um número sem igual de faculdades foi instalado no território nacional sem, contudo, observar os necessários critérios de qualidade como um referencial a ser perseguido. De acordo com Ramos, Vieira e Ferreira (2016, p. 7):

Atualmente o Brasil tem mais de 1,3 mil faculdades de direito. Segundo o Conselho Federal da Ordem dos Advogados o número é superior a todos os cursos jurídicos existentes no mundo, que alcançariam a marca de 1.100 universidades em 2010. É um número que com certeza assusta, mas que aliado aos péssimos índices de aprovação dos egressos dos cursos de direito nacionais no Exame de Ordem, que não ultrapassa a média de 20%, parece apontar para um colapso na educação jurídica superior.

O Exame de Ordem, uma avaliação aplicada pela Ordem dos Advogados do Brasil aos bacharéis em Direito que pretendem exercer a advocacia, caracteriza-se por ser uma avaliação classificatória, extremamente criticada.

O Exame de Ordem é um instrumento complementar à regulação exercida pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como um de seus principais indicativos os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Aliás, o confronto



entre os resultados daquela que exerce a regulação profissional (OAB) e os conceitos do MEC, existem enormes discrepâncias.

Alertam Ramos, Vieira e Ferreira (2016, p. 8) que não faltam:

[...] inconsistências na comparação de resultados entre o Exame de Ordem e o ENADE. Estudo realizado pelo Portal Terra aferiu que algumas das piores instituições segundo o 8º exame unificado, em 2012, figuravam na classificação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes com conceito 4 (o máximo é 5).

Embora os dados não permitam uma conclusão objetiva, a existência de uma crise na educação jurídica superior vem sendo objeto de intenso debate na literatura. Situações como a aprovação de um garoto de oito anos no processo vestibular de uma instituição de ensino jurídico (IBCCRIM, 2008) têm contribuído para uma preocupação cada vez mais concreta com a necessidade de abraçar o objetivo de um ensino de qualidade. Algo que a fraude acadêmica compromete, pois, um processo de ensino-aprendizagem sério não pode permitir métodos avaliativos com resultados distorcidos, obtidos com os mecanismos que burlam a avaliação.

### **3.2 Plágio e as oficinas de educação para a ética, introdução à metodologia científica e redação acadêmica**

Embora a conduta de plágio, no Brasil, possa ser em algumas circunstâncias tipificada como delito contra a propriedade intelectual, a previsão legislativa penal não se mostra capaz de alcançar a complexidade do plágio no âmbito acadêmico. A realidade das instituições de ensino vai muito além de autores e redatores como agentes da conduta fraudulenta. Explica Krokosz (2012, p. 13):

Se o plágio envolvesse apenas autores e redatores, citações e referências seriam suficientes para evitar sua ocorrência. Contudo, há situações nas quais o redator entrega um trabalho formalmente benfeito, com citações e referências corretas, mas que foi feito por um amigo, comprado de piratas do conhecimento (pessoas ou empresas que vendem trabalhos acadêmicos) [...].

A fraude acadêmica está mergulhada em um universo cultural que a facilita e incentiva. As facilidades presentes na tecnologia e nos meios de comunicação de massa



funcionam como propulsores para a crescente ocorrência de plágio na academia. Neste sentido questiona Moraes (2007, p. 92):

[...] por que deveria um aluno se esforçar para escrever um trabalho acadêmico se já existem sites que vendem artigos prontos, além de monografias, dissertações e teses sobre qualquer tema encomendado? E mais: por que se preocupar com o plágio se o professor, muitas vezes negligente, sequer tem tempo para corrigir de forma criteriosa os trabalhos que lhe são apresentados?

O Projeto Redescobrimdo o Direito partiu da premissa de que as poucas discussões existentes no Brasil sobre a fraude acadêmica demonstram que esta ocorre de forma reiterada nas salas de aula e que, embora constitua elemento negativo para o processo formativo, tem sido observada como um costume socialmente aceito (PIMENTA, 2008).

Embora exista a vedação legal, a imposição de alguma sanção ao transgressor é rara (RAMOS, 2012), o que pode fomentar a adoção da conduta acadêmica reprovável (HERKENHOFF, 1996). Contudo, a causa também pode estar relacionada a outras circunstâncias, especialmente a ausência de um processo formativo que prepare o estudante para a produção intelectual responsável.

O projeto “Redescobrimdo o Direito”, que foi desenvolvido pelo professor MSc. François Silva Ramos durante sob a orientação da Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, foi introduzido na Faculdade de Talentos Humanos (FACTHUS) em 2015 e composto por uma série de oficinas.

Na primeira oficina, logo nos primeiros quinze dias letivos, os alunos receberam, noções gerais de metodologia científica e ética acadêmica, sendo estimulados a um debate sobre a questão da corrupção na política nacional e como comportamentos fraudulentos reprováveis não se limitam às ações que ganham destaque nos noticiários nacionais.

A partir da terceira semana de aulas os discentes foram apresentados à legislação que veda a prática do plágio e estimulados à produção de textos. Após a apresentação de cada temática proposta em conformidade com o conteúdo programático do curso e ampla discussão em sala de aula, os acadêmicos deveriam expor suas convicções em textos de no mínimo três páginas, obedecendo aos parâmetros metodológicos aprendidos e com no mínimo quatro citações para amparar suas ideias.



Outro aspecto relevante na proposta pedagógica foi introduzir nas oficinas realizadas a partir da quarta semana, em especial nos debates e na produção de textos, elementos do cotidiano e valorizar a exposição de experiências do próprio acadêmico neófito em suas atividades escolares.

Na sequência, a partir da quinta semana foram formados grupos de estudos com o objetivo de discutir as ideias centrais dos pensadores que integram a base do conteúdo programático da disciplina de Ciência Política visando à exposição das ideias colhidas para os demais grupos em sala de aula.

Ao término dos debates cada grupo produziu um texto com as suas impressões acerca do pensador que constituiu o objeto de seu trabalho. Nesta fase foi informado que a avaliação observaria principalmente a originalidade do conteúdo, base de referências utilizada e o correto emprego da metodologia científica, o que incluiu a aplicação das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) já trabalhadas ao longo das oficinas. Não foi atribuída nota à atividade, ela serviu apenas para orientar o processo formativo.

Uma vez finalizados os textos foram entregues ao docente responsável pelas oficinas para avaliação e submissão a software detector de fraude.

### **3.3 Da análise pelo software detector de plágio**

Após ampla pesquisa na internet, foi possível encontrar no portal da escrita científica<sup>55</sup> da USP (Universidade de São Paulo) instalada em São Carlos, a sugestão do software Plagius Personal. Sua licença foi adquirida para a checagem proposta nesta pesquisa ao preço de R\$34,90 (trinta e quatro reais e noventa centavos) e mostrou-se eficaz para o trabalho proposto.

Após promover a varredura da internet visando à detecção da ocorrência de plágio, o software não conseguiu confirmar a existência de fraude nos textos averiguados.

Com um sucesso de 99,89% na análise realizada, encontrou-se uma variação de 0,9% a 2,78% de expressões suspeitas presentes nos textos. Entretanto, nenhuma suspeita foi considerada válida, pois não foi possível confirmar sua existência nos endereços detectados pelo programa.

---

<sup>55</sup> Disponível em: <<http://www.escritacientifica.sc.usp.br/anti-plagio/>>. Acesso em 27 de janeiro de 2016.



Embora não seja um resultado absoluto, uma vez que existem meios para burlar a detecção do plágio, como se observa em Ramos (2012) e Oliveira (2007), entre eles a utilização de paráfrases, a análise feita com o software anti-plágio demonstrou que as propostas de educar para a ética e estimular a produção de textos acadêmicos responsáveis alcançou resultados satisfatórios.

#### **4 Dos questionários para coleta de dados comportamentais**

Ao final do projeto os 67 (sessenta e sete) alunos envolvidos nas oficinas do Projeto Redescobrimo o Direito foram convidados a responder um questionário (ALVARENGA, 2014) com perguntas e respostas já estruturadas. Embora todos estes discentes do 1º período do curso de Direito da FACTHUS tenha participado das atividades propostas nas oficinas, apenas aqueles que se dispuseram, na condição de voluntários (foram 50 deles), participaram desta etapa, sendo suas identidades preservadas durante o processo, o que foi fundamental para obter informações diretas, objetivas e sem medo da imposição de rótulos por parte dos professores e da própria instituição àqueles que admitissem a conduta fraudulenta na vida educacional.

O objetivo do questionário foi colher informações sobre a prática do plágio, nível de conhecimento metodológico e percepção do comportamento individual acerca da conduta ética exigível na Universidade. E nesta mesma base de reflexão, aferir os resultados da experiência.

##### **4.1 Da análise dos dados colhidos com o questionário**

O Ensino Médio brasileiro não tem em sua grade uma disciplina específica para orientar os alunos no que se refere a uma metodologia adequada para o desenvolvimento de trabalhos escolares. Essa, com certeza é uma das grandes problemáticas enfrentadas por este discente ao chegar à Universidade.

Krokosz (2012) inclusive destaca que esse desconhecimento técnico pode levar ao plágio acidental, aquele em que o estudante não tem consciência da transgressão ética que está cometendo.



Os números levantados por intermédio do questionário e materializados nos gráficos representam a opinião de 74,62% dos estudantes do 1º período do curso de Direito noturno da FACTHUS, uma vez que apenas 50 (cinquenta) dos 67 (sessenta e sete) participantes das oficinas do Projeto Redescobrimdo o Direito responderam ao questionário proposto no final das atividades.

Cerca de 30% (15) daqueles que responderam ao questionário classificaram que ao chegar à universidade o conhecimento metodológico era ruim. Outros 56% (28 dos voluntários), embora não demonstrassem domínio das técnicas metodológicas básicas (citações e referências, principalmente) nos textos propostos na fase inicial do “Projeto Redescobrimdo o Direito”, acreditavam que seu conhecimento para o desenvolvimento de trabalhos era bom.

Embora 70% dos voluntários tenham declarado que seus conhecimentos metodológicos que variavam de bom a ótimo, nada menos que 92% deles admitiram ter praticado o plágio no último ano do Ensino Médio. Isso praticamente elimina a possibilidade de ocorrência de plágio acidental.

Não menos que 44% dos voluntários declararam ter realizado cópia de textos em seus trabalhos sem atribuir créditos ao autor original mais de 10 vezes somente ao longo do último ano do Ensino Médio, o que demonstra ser esta uma prática comum, como defendem Saswato (2012) e Ramos (2012).

Apenas 8% dos entrevistados declarou que não praticou o plágio ao longo de seu último ano no Ensino Médio, o que serve de alerta quanto à banalização com que o assunto pode ser estar sendo tratado no nível institucional (PIMENTA, 2008).

Como destaca Ramos (2012) a finalidade de fraude é burlar o processo de avaliação. Algo que pode ocorrer, por exemplo, em razão da predominância de métodos arcaicos típicos da escola tradicional, e que, de acordo com Libâneo (2008), se baseia em processo de repetição e memorização no qual o aluno se torna portador de conhecimentos estereotipados, sem finalidade educativa.

Pelo que se extrai das respostas ao questionário aplicado, nesse contexto de educação tradicional nem mesmo a consciência de que o plágio constitui uma prática que é vedada pela legislação brasileira mostrou-se capaz de desestimular a conduta no Ensino Médio. Esta é uma opinião que alcança 90% dos voluntários.



Como adverte Reale (1999) a Ética constitui o instrumento verdadeiro no processo de concretização da liberdade, e assim sendo o Direito, deve ser visto como um momento essencial do processo ético. Essa reflexão remete a algo que exige do acadêmico assumir a responsabilidade de compor em harmonia, liberdade, normatividade e poder no exercício de sua própria vida.

Desta forma, a construção de um dever-ser pautado pela ética no sistema de ensino nacional é premissa base para combater a prática do plágio. Proposta que defende Paulo Freire (1996).

Vale lembrar que, em Rousseau a passagem do homem ao estado de sociedade conforme proposto no Contrato Social substitui o instinto pela justiça. É nesse momento que se atribui ao sujeito a moralidade que estava faltando às ações no estado de natureza (RAMOS, 2011).

De acordo com Comparato (2006) ética kantiana concentra uma noção de dever na qual o agir moral é aquele que obedece à razão, que instaura normas e fins éticos e torna possível sua autoimposição. Mas essa racionalidade no agir humano também exige uma educação que transforme o indivíduo em protagonista de seus atos que se reconheça como parte da sociedade que o abriga.

Para os voluntários do “Projeto Redescobrimo o Direito” uma conduta ética é fundamental durante a universidade (90%). A ética constitui um comportamento que se dá pelo bem comum e não por algum mecanismo de coerção. É a consciência que leva o indivíduo ao agir correto, não a Lei.

Assim, ao trabalharem com um sentimento ético profundo, observando a necessidade do bem comum, os discentes puderam ver que sua atuação acadêmica a partir das oficinas do Projeto Redescobrimo o Direito se deu de forma estruturada, organizada e capaz de resultados extremamente significativos para o seu processo formativo.

Enquanto apenas 8% dos voluntários responderam não ter praticado o plágio no último ano do Ensino Médio, nada menos que 62% (31 voluntários) disseram não ter aderido ao comportamento fraudulento no primeiro semestre de 2015.

Os números demonstram a eficácia da educação para e ética e o estímulo à produção de textos acadêmicos responsáveis como uma ferramenta de enfrentamento do plágio no primeiro período do curso de Direito da Faculdade de Talentos Humanos. A contribuição da



difusão do pensamento filosófico acerca da ética em potencializar a força da proibição legal é visível na melhora do quadro extraído dos questionários.

### **Considerações finais**

A fraude acadêmica pode ser vista como intenção de procurar uma vantagem indevida. Seus mecanismos incluem diversos artifícios que são empregados com o fim de burlar o processo de avaliação. Embora haja consenso quanto aos prejuízos que o plágio ocasiona à dinâmica educacional, ainda é incipiente, no Brasil, uma discussão científica adequada à gravidade do problema, especialmente no que se refere à introdução de técnicas pedagógicas que possam auxiliar no desestímulo da conduta.

O estímulo a produção de textos originais e comprometidos com a ética, observando as necessárias diretrizes metodológicas, oportunizaram ao discente debater e discorrer os conceitos políticos e sociais, o uso da ciência e das artes, a educação e a cultura, as relações sociais e, conseqüentemente, os valores éticos e morais, numa sociedade que está sofrendo rápidas transformações que visam a atender às necessidades do mercado.

O que se extrai das respostas predominantes no questionário respondido pelos voluntários que participaram da última fase do projeto é que a relativização moral presente na sociedade pós-moderna não pode ser admitida no ambiente acadêmico.

Os motivos que ensejam o plágio relacionam-se à satisfação de interesses pessoais e não corroboram com uma sociedade que deve zelar pelo bem comum. A universidade tem papel de ser um referencial para a conduta da sociedade nestes tempos de crise e a ética foi considerada indispensável pelos acadêmicos do 1º período do curso de Direito da FACTHUS após a realização das oficinas do Projeto Redescobrimdo o Direito conforme se verificou nas respostas obtidas com o questionário.

A maioria dos estudantes que admitiu o uso do plágio durante o Ensino Médio abandonou a prática após receber os elementos de educação para a ética e serem estimulados a se expressarem, a se identificarem como parte do mundo e a vê-lo com seus próprios olhos, transformando-o por com suas próprias experiências e convicções. Um processo que disse não aos modelos de padronização da ideologia presente no processo globalizante e que respeitou a individualidade discente.





A estratégia das oficinas do Projeto Redescobrimo o Direito, além de explicitar a legislação e mostrar o contrassenso ético que o plágio representa, apresentou o discente a uma dimensão mais pessoal. Chamou sua atenção também para o fato de a fraude acadêmica ser uma prática que distorce a avaliação e prejudica a tomada de decisões que sobre ela se amparam.

## Referências

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa** (Amarilhas, C., Trans.). Assunção, Paraguai: Ed. Própria, 2014

BRASIL. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras disposições. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/9-uncategorised/821-lei-n-13-005-de-24-de-junho-de-2014-plano-nacional-de-educacao>>, acesso em 11 de agosto, 2015.

BULOS, U. L. **Constituição federal anotada: acompanhada dos índices alfabético-remissivos da constituição e da jurisprudência**. São Paulo: Saraiva, 2005.

COMPARATO, F. K. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, J. (2000). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

FREITAS, G. C. et al.. Proposta de Emenda Constitucional 24/2008: o dever dos meios de comunicação no direito à educação. In: Santos, E.; Ramos, F. S. e Lobato, H. K. S. (Orgs.). **Administração, Direito e Pedagogia: interdisciplinaridade na percepção de temas contemporâneos**. Pará de Minas: Virtualbooks, 2015, p. 31-49.

GARCEZ, L.H.C. **A escrita e o outro**. Brasília: UNB, 1998.

GREEN, S. P. Cheating. **Law and Philosophy**, 23, 137-185. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004.

HERKENHOFF, J. B. **Ética, educação e cidadania**. Porto alegre: Livraria do Advogado, 1996.



IBCCRIM. A crise no ensino jurídico. In: **Boletim**, 186, 2008. Disponível em: <[https://www.ibccrim.org.br/boletim\\_artigo/3640-Acrise-no-ensino-juridico](https://www.ibccrim.org.br/boletim_artigo/3640-Acrise-no-ensino-juridico)>, acesso em: 3 de janeiro de 2016.

KROKOSCZ, M. **Autoria e Plágio: um guia para professores, pesquisadores e editores**. São Paulo: Atlas, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, R. O plágio na pesquisa acadêmica: a proliferação da desonestidade intelectual. **Revista Diálogos Possíveis**, ano 3, n. 01, 2007, p. 91-109.

NUCCI, G. S. **Código penal comentado**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Plágio na constituição de autoria: análise da produção acadêmica de resenhas e resumos publicados na internet**. São Paulo: Mackenzie, 2007.

PAPPAS, T. (1993). Plagiarism, Culture, and the Future of the Academy. **Humanitas**, Vol. VI, n. 2, 1993, p. 66-80.

PIMENTA, M. A. A. Ética e a Formação de Professores: uma reflexão sobre a cola. **Revista Educação e Cidadania**, v. 7, 2008, p. 67-74.

RAMOS, F.S. Libertad: La educación natural de Rousseau y el combate a la práctica dela ‘pesca’ em las instituciones educativas. In: **Memorias - Pedagogia 2011: Encuentro por La Unidad de Los Educadores**. Plaza de La Revolución: Distribuidora Nacional ICAIC, 2011.

RAMOS, F.S. **Fraude acadêmica: uma análise ético-legislativa**. Pará de Minas: Virtualbooks, 2012.

RAMOS, F. S.; VIEIRA, M. G.; FERREIRA, G. D. M. **A crise no ensino jurídico e a necessária valorização da leitura como instrumento da aprendizagem universitária**. Pará de Minas: Virtualbooks, 2015.

REALE, M. **Filosofia do direito**. São Paulo: Saraiva, 1999.

SASWATO, R. (2012). **Estudo: fraude científica é mais comum do que se pensa**. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/ciencia/interna/0,,OI2984274-EI8147,00-Estudo+fraude+cientifica+e+mais+comum+do+que+se+pensa.html>, acesso em: 15 de maio, 2015.

SILVA, E. L.; CUNHA, M. V. (2002). A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Revista Ciência da Informação** [online], vol.31, n.3, pp. 77-82.